Vol/Cilt: 14 Issue/Sayı: 1 February/Şubat 2023 ISSN: 1309-6265

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

The Issue Articles / Sayı Makaleleri

Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi: Ölçme ve Değerlendirmede Teknoloji Entegrasyonu
Teaching English as a Foreign Language: Technology Integration in Testing and Assessment
Ayşenur Ağaoğlu- Bünyamin Bavlı

Children's Sense of Humor and Humor in the Classroom
Çocukların Mizah Anlayışı ve Dersteki Mizah
Esra Yalçıntaş- Hülya Kartal

Influential Factors in Classifying Professionalism Levels of Teachers in Türkiye
Türkiye'deki Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Sınıflandırılmasında Etkili Faktörler
Emre Toprak.-Sümeyye Derin

Examination on 21st -Century Skills of Preschool Teachers
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi
Nevra Atış Akyol

Modelling of Student Teachers' Mathematical Conceptions According to Ck¢ Theory: The "Knowledge Transfer" Conception
Öğretmen Adaylarının Matematiksel Anlayışlarının Ck¢ Teorisine Göre Modellenmesi: Bilgi Transferi Anlayışı
Selcen Çalık Uzun- Selahattin Arslan

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri İle Mesleki Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişki
The Relationship between Class Teachers' Levels of Belief in Education and Profesional Motivation Factors
Müyesser Ceylan- Erol Güneş

Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
An Investigation of High School Students'Levels of Digital Addiction and Well-Being according to Some Variables
Zöhre Kaya- Mehmet Sıddık Vangölü- Mevlüt Marufoğlu- Mehmet Özdemir

Çoktan Seçmeli Matematik Sınavlarındaki Hatalı Soruların Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi
The Effect of Incorrect Questions in Multiple Choice Mathematics Exams on the Psychometric Properties of the Test
Kevser Ağah- Azmi Türkan

School Administrators' Views on Problem Situations and Solution Recommendations in Distance Education during Covid-19 Pandemi
Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorun Durumları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri
Aykar Tekin Bozkurt

Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İşlenen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri
Opinions of Fifth Grade Students on Science Lessons Taught Through Distance Education
Hasan Bakırcı- Ümmühan Ertuş Tunç- Ekrem Cengiz

Analysis of Discourse Markers in Paragraph Writings of Preparatory Elective Class Students in a State University
Bir Devlet Üniversitesindeki İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Paragraf Yazımındaki Söylem Belirleyicilerin Analizi
Semahat Aysu

The Opinions of the Developing and Implementing of Music Based Individualized Education Plan Intended for Non-Music Targets Created by the Special Education Teachers for the Mentally Disabled Pupils
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Öğrenciler İçin Oluşturdukları Müzik Dışı Hedeflere Yönelik Müzik Temelli Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının Geliştirilmesine ve Uygulanmasına İlişkin Görüşler
Burak Sağırkaya

The Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relationship between Social Anxiety and General Self-Efficacy
Sosyal Kaygı ile Genel Öz Yeterlik Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü
Özlem Çakmak Tolan- Berkan Can Kara

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Tutumları
Attitudes of Pre-Service Teachers towards Critical Listening
Ömer Kemiksiz

İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Teknoloji Eğitiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanım Düzeylerine Katkısının İncelenmesi
Investigation of the Contribution of Technology Education for Primary Literacy Teaching to the Technology Usage Levels of Primary School Teacher Candidates
Ezgi Çetinkaya Özdemir- Mükremin Durmuş

Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi
Development of Compassion Fatigue Scale in Psychological Counselors
Durmuş Ümmet- Süleyman Metin - Sinan Okur

Investigation of the Attitudes to Contemporary Art of the Students Continuing their Education in the Field of Art Education
Sanat Eğitimi Alanında Eğitimlerini Sürdüren Öğrencilerin Güncel Sanata Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Songül Mollaoğlu

The Effect of Poetry Reading Studies Based on Reading S trategies on Reading Fluent Skills
Okuma Stratejilerine Dayalı Şiir Okuma Çalışmalarının Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi
Cengiz Kesik- İlhan Polat

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Kullanılmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Analysis of Use of Social Studies Laboratories in Social Studies Education According to the Views of Teachers
Esma Kuru- Ali Kuş

Sosyal Adaleti Anlamak: Eğitim Perspektifinden Akademik Bakış
Understanding Social Justice: An Academic View from the Perspective of Education
Hilal Kahraman- Nazife Karadağ- Emel Tüzel İşeri

Three Variables in the Training of Female Soccer Players: The Relationship between Psychological Skills, Mental Energy and Courage
Kadın Futbolcuların Eğitiminde Üç Değişken: Psikolojik Beceri, Zihinsel Enerji ve Cesaret Düzeyi İlişkisi
Ahmet İslam

Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of General Self-Efficacy Levels of Faculty of Education Students in Distance Education Process
Metin Kırbaç- Fatih Kaya- Ramazan Özkul

Öğretmen Adaylarının Konuşmaya Yönelik Kaygılarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi Çalışması
Factors Affecting Teacher Candidates' Anxiety About Speech: A Path Analysis Study
Selvi Demir

Dergi Hakkında/About the Journal

Sayı Editörü/Issue Editor
Prof.Dr. Erdal Toprakçı

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

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 Kurulu / Editorial 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)
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)

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 TÜRKDOĞAN	Feyzi KAYSİ	Mehmet Tahir KARABOĞA	Ozan EROY
Asli KAYA	Gökçe KILIÇOĞLU	Muhammed TUNAGÜR	Reyhan DEMİR
Ayhan DEVER	Güliz ŞAHİN	Mustafa ERSOY	Ruhan KARADAĞ YILMAZ
Aysel ARSLAN	Hakan ÇETİN	Meva BAYRAK KARSLİ	Sezen ARSLAN
Bekir YILDIZ	Hakan DEMİRÖZ	Nail YILDIRIM	Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Burcu YAVUZ TABAK	Hamide Deniz GÜLLEROĞLU	Nihal YURTSEVEN	Tansel TÜRKDOĞAN
C. Ergin EKİNCİ	Kürşat ARSLAN	Nimet Serap GÖRGÜ AKÇAY	Ufuk ERDOGAN
Fatıma Münevver SAATÇİOĞLU	Mehmet Fatih KARACABEY	Nurhan AKTAŞ	Yilmaz KARA
			Yusuf KIZILTAŞ

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

Abdullah ATLI / LÖSEV	Mesut SAÇKES / LÖSEV
Ali İhsan YANAR / Mehmetçik Vakfı	Nahide İrem AZİZOĞLU / KIZILAY
Ceyhun KAVRAYICI / LÖSEV	Osman BİRGİN / KIZILAY
Ergin ERGİNER / LÖSEV	Ramazan ERTÜRK / LÖSEV
Filiz ERBAY / KIZILAY	Seher SARIKAYA KARABUDAK / Mehmetçik Vakfı
İhsan ÜNLÜ / Tema Vakfı	Süleyman Erkam SULAK / LÖSEV
Mehmet Ertuğrul ÖZTÜRK / KIZILAY	Tuncay ÖĞRETMEN / 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 editor@e-ijer.com http://www.e-ijer.com Ege University, Faculty of Education, Eğitim Sciences Departmant, 35040 Bornova / İzmir

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

	Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List https://www.ebscohost.com/titleLists/eft-coverage.htm
Google	*GOOGLE SCHOLAR* https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ
Education Source Database Coverage List	*EBSCO Education Source* https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170
The Belt and Road	*The Belt and Road* https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm
SOBIAD	*SOBIAD* https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128
	OALIB https://www.oalib.com/journal/7517/1#.YSsua44zbDc
ScienceGate	*ScienceGate* https://www.sciencegate.app/source/297205
	TEI http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265
COSMOS	*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	*SCILIT* https://www.scilit.net/journal-articles?q=journal_id%3A%282399980%29
ajindex.com	*AJINDEX* http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararasi-egitim-arastirmalari-dergisi-107
WorldCat	*WORLDCAT* https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638
GIF	*GIF* http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/
Crossref	*CROSSREF* https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes
J-Gate	*J-Gate* https://jspmjsimr.edu.in/pdf/J-Gate%20E-Journals%20List.pdf
scinapse	*Scinapse* https://www.scinapse.io/journals/2764358731
SCISPACE	*Scispace* https://typeset.io/journals/e-international-journal-of-educational-research-2w9kyfze
	exaly https://exaly.com/journal/85946/e-international-journal-of-educational-research/impact-factor

Sayı Editöründen,

Kıymetli E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okurları,

Yeni bir sayı ile daha sizlerle birlikteyiz. Dergimizin bu sayısında 24 araştırma makalesi yer almaktadır. Ağaoğlu ve Bavlı'ya ait "yabancı dil olarak ingilizcenin öğretimi: ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonu" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Sonraki makaleler sırasıyla olmak üzere şöyledir: Yalçıntaş ve Hülya Kartal'a ait çocukların mizah anlayışı ve dersteki mizah; Derin ve Toprak'a ait Türkiye'deki öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin sınıflandırılmasında etkili faktörler; Atış-Akyol'a ait okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi; Çalık-Uzun ve Arslan'a ait öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarının ck¢ teorisine göre modellenmesi: bilgi transferi anlayışı; Ceylan ve Güneş'e ait sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki; Kaya, Vangölü, Marufoğlu ve Özdemir'e ait lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi; Ağah ve Türkan'a ait çoktan seçmeli matematik sınavlarındaki hatalı soruların testin psikometrik özelliklerine etkisi; Bozkurt'a ait covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorun durumları ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşleri; Bakırcı, Ertuş-Tunç ve Cengiz'e ait uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri; Aysu'ya ait bir devlet üniversitesindeki isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin paragraf yazımındaki söylem belirleyicilerin analizi; Sağırkaya'ya ait özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrenciler için oluşturdukları müzik dışı hedeflere yönelik müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planının geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin görüşler; Çakmak-Tolan ve Kara'ya ait sosyal kaygı ile genel öz yeterlik arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü; Kemiksiz'e ait öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları; Çetinkaya-Özdemir ve Durmuş'a ait İlk okuma yazma öğretimine yönelik teknoloji eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine katkısının incelenmesi; Ümmet, Metin ve Okur'a ait psikolojik danışmanlarda şefkat yorgunluğu ölçeğinin geliştirilmesi; Mollaoğlu'na ait sanat eğitimi alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin güncel sanata yönelik tutumlarının incelenmesi; Kesik ve Polat'a ait okuma stratejilerine dayalı şiir okuma çalışmalarının akıcı okuma becerilerine etkisi; Kuru ve Kuş'ait sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler laboratuvarlarının kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi; Kahraman, Karadağ ve Tüzel-İşeri'ye ait sosyal adaleti anlamak: eğitim perspektifinden akademik bakış; İslam'a ait kadın futbolcuların eğitiminde üç değişken: psikolojik beceri, zihinsel enerji ve cesaret düzeyi ilişkisi; Kırbaç, Kaya ve Özkul'a ait uzaktan eğitim sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve son olarak Demir'e ait öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarını etkileyen faktörler: bir yol analizi çalışması.

Bu sayıya katkı sağlayan bütün yazar ve hakemlerimize teşekkürü bir borç biliriz. Önümüzdeki sayılarda da akademik dünyanın değerli araştırmacılarını çalışmalarını diğer araştırmacılarla paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege Üniversitesi

The Issue Editorial

Dear E-International Journal of Research (E-IJER) readers,

We are happy to be with you again with a new issue. There are 24 research articles in this issue of our journal. Ağaoğlu & Bavlı's study titled "as a foreign language: technology integration in testing and assessment" is the first article of this issue. Subsequent articles are as follows: children's sense of humor and humor in the classroom by Yalçıntaş & Hülya Kartal; influential factors in classifying professionalism levels of teachers in Türkiye by Derin & Toprak; examination on 21st -century skills of preschool teachers by Atış-Akyol; modelling of student teachers' mathematical conceptions according to ck¢ theory: the "knowledge transfer" conception by Çalık-Uzun & Arslan; the relationship between class teachers' levels of belief in education and profesional motivation factors by Ceylan & Güneş; an investigation of high school students'levels of digital addiction and well-being according to some variables by Kaya, Vangölü, Marufoğlu & Özdemir; the effect of ıncorrect questions in multiple choice mathematics exams on the psychometric properties of the test by Ağah & Türkan; school administrators' views on problem situations and solution recommendations in distance education during covid-19 pandemi by Bozkurt; opinions of fifth grade students on science lessons taught through distance education by Bakırcı, Ertuş-Tunç & Cengiz; analysis of discourse markers in paragraph writings of preparatory elective class students in a state university by Aysu; the opinions of the developing and ımplementing of music based ındividualized education plan ıntended for non-music targets created by the special education teachers for the mentally disabled pupils by Sağırkaya; the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy by Çakmak-Tolan & Kara; attitudes of pre-service teachers towards critical listening by Kemiksiz; investigation of the contribution of technology education for primary literacy teaching to the technology usage levels of primary school teacher candidates by Çetinkaya-Özdemir & Durmuş; development of compassion fatigue scale in psychological counselors by Ümmet, Metin & Okur; investigation of the attitudes to contemporary art of the students continuing their education in the field of art education by Mollaoğlu; the effect of poetry reading studies based on reading strategies on reading fluent skills by Kesik & Polat; analysis of use of social studies laboratories in social studies education according to the views of teachers by Kuru & Kuş; understanding social justice: an academic view from the perspective of education by Kahraman, Karadağ & Tüzel-İşeri; three variables in the training of female soccer players: the relationship between psychological skills, mental energy and courage by İslam; investigation of general self-efficacy levels of faculty of education students in distance education process by Kırbaç, Kaya & Özkul and finally written by Demir factors affecting teacher candidates' anxiety about speech: a path analysis study.

We gratefully thank all our authors and referees who contributed this issue. We invite researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues, and we present our respects.

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege University

İÇİNDEKİLER

Yazarlar			
	Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
	Dergi Hakkında	About the Journal	ii
	Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
	Sayı Editöründen	The Issue Editorial	iv-v
Ayşenur Ağaoğlu- Bünyamin Bavlı	**Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi: Ölçme ve Değerlendirmede Teknoloji Entegrasyonu**	Teaching English as a Foreign Language: Technology Integration in Testing and Assessment	1-19
Esra Yalçıntaş- Hülya Kartal	**Children's Sense of Humor and Humor in the Classroom**	Çocukların Mizah Anlayışı ve Dersteki Mizah	20-36
Emre Toprak.-Sümeyye Derin	**Influential Factors in Classifying Professionalism Levels of Teachers in Türkiye**	Türkiye'deki Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Sınıflandırılmasında Etkili Faktörler	37-56
Nevra Atış Akyol	**Examination on 21st -Century Skills of Preschool Teachers**	Okul Öncesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi	57-70
Selcen Çalık Uzun- Selahattin Arslan	**Modelling of Student Teachers' Mathematical Conceptions According to Ck¢ Theory: The "Knowledge Transfer" Conception**	Öğretmen Adaylarının Matematiksel Anlayışlarının Ck¢ Teorisine Göre Modellenmesi: Bilgi Transferi Anlayışı	71-95
Müyesser Ceylan- Erol Güneş	**Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri İle Mesleki Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişki**	The Relationship between Class Teachers' Levels of Belief in Education and Profesional Motivation Factors	96-116
Zöhre Kaya- Mehmet Sıddık Vangölü- Mevlüt Marufoğlu- Mehmet Özdemir	**Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**	An Investigation of High School Students'Levels of Digital Addiction and Well-Being according to Some Variables	117-138
Kevser Ağah- Azmi Türkan	**Çoktan Seçmeli Matematik Sınavlarındaki Hatalı Soruların Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi**	The Effect of Incorrect Questions in Multiple Choice Mathematics Exams on the Psychometric Properties of the Test	139-153
Aykar Tekin Bozkurt	**School Administrators' Views on Problem Situations and Solution Recommendations in Distance Education during Covid-19 Pandemi**	Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorun Durumları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri	154-170
Hasan Bakırcı- Ümmühan Ertuş Tunç- Ekrem Cengiz	**Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İşlenen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri**	Opinions of Fifth Grade Students on Science Lessons Taught Through Distance Education	171-186
Semahat Aysu	**Analysis of Discourse Markers in Paragraph Writings of Preparatory Elective Class Students in a State University**	Bir Devlet Üniversitesindeki İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Paragraf Yazımındaki Söylem Belirleyicilerin Analizi	187-200
Burak Sağırkaya	**The Opinions of the Developing and Implementing of Music Based Individualized Education Plan Intended for Non-Music Targets Created by the Special Education Teachers for the Mentally Disabled Pupils**	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Öğrenciler İçin Oluşturdukları Müzik Dışı Hedeflere Yönelik Müzik Temelli Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının Geliştirilmesine ve Uygulanmasına İlişkin Görüşler	201-228
Özlem Çakmak Tolan- Berkan Can Kara	**The Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relationship between Social Anxiety and General Self-Efficacy**	Sosyal Kaygı ile Genel Öz Yeterlik Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü	229-244
Ömer Kemiksiz	**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Tutumları**	Attitudes of Pre-Service Teachers towards Critical Listening	245-264

Ezgi Çetinkaya Özdemir- Mükremin Durmuş	**İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Teknoloji Eğitiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanım Düzeylerine Katkısının İncelenmesi**	Investigation of the Contribution of Technology Education for Primary Literacy Teaching to the Technology Usage Levels of Primary School Teacher Candidates	**265-283**
Durmuş Ümmet- Süleyman Metin - Sinan Okur	**Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi**	Development of Compassion Fatigue Scale in Psychological Counselors	**284-298**
Songül Mollaoğlu	**Investigation of the Attitudes to Contemporary Art of the Students Continuing their Education in the Field of Art Education**	Sanat Eğitimi Alanında Eğitimlerini Sürdüren Öğrencilerin Güncel Sanata Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	**299-312**
Cengiz Kesik- İlhan Polat	**The Effect of Poetry Reading Studies Based on Reading Strategies on Reading Fluent Skills**	Okuma Stratejilerine Dayalı Şiir Okuma Çalışmalarının Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi	**313-329**
Esma Kuru- Ali Kuş	**Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Kullanılmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**	Analysis of Use of Social Studies Laboratories in Social Studies Education According to the Views of Teachers	**330-354**
Hilal Kahraman- Nazife Karadağ- Emel Tüzel İşeri	**Sosyal Adaleti Anlamak: Eğitim Perspektifinden Akademik Bakış**	Understanding Social Justice: An Academic View from the Perspective of Education	**355-372**
Ahmet İslam	**Three Variables in the Training of Female Soccer Players: The Relationship between Psychological Skills, Mental Energy and Courage**	Kadın Futbolcuların Eğitiminde Üç Değişken: Psikolojik Beceri, Zihinsel Enerji ve Cesaret Düzeyi İlişkisi	**373-390**
Metin Kırbaç- Fatih Kaya- Ramazan Özkul	**Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**	Investigation of General Self-Efficacy Levels of Faculty of Education Students in Distance Education Process	**391-407**
Selvi Demir	**Öğretmen Adaylarının Konuşmaya Yönelik Kaygılarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi Çalışması**	Factors Affecting Teacher Candidates' Anxiety About Speech: A Path Analysis Study	**408-424**

Teaching English as a Foreign Language: Technology Integration in Testing and Assessment

Lect. Ayşenur Ağaoğlu
Erzincan Binali Yıldırım University- Turkey
ORCID: 0000-0001-5719-7957
aysenur.agaoglu@erzincan.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Bünyamin Bavlı
Yıldız Technical University- Turkey
ORCID: 0000-0002-7274-0935
bbavli@yildiz.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to discover how EFL teachers who teach young learners interpret their knowledge and skills, beliefs, attitudes, and perceptions based on their professional experience on technology integration in testing and assessment. Hermeneutic phenomenological inquiry was adopted in this study, as it was aimed to interpret the data presented by the participants. The study was conducted with a total of 12 participants, namely EFL teachers, teaching students aged 5-12. 6 of the EFL teachers teaching in private schools and 6 of the EFL teachers teaching in public schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) took part in the study. Focus group interviews and one-on-one interviews were executed to obtain data. As a result of the analysis of the obtained data, four themes emerged: use of purpose, challenge, ways of development and advantage. Based on the results, it was revealed that in case of insufficient technological opportunities, testing and assessment of the foreign language is insufficient, and technology contributes the naure of to the testing and assessment. Also, it is clear that the educational policies of the schools take an essential role in terms of technology integration. Among the student-based challenges, the problem of not being able to use autonomously due to the age of the students and the socio-economic difficulties related to the region where they study stood out. It was pointed out that some challenges were emerged due to the lack of technological pedagogical knowledge of teachers in addition to their lack of knowledge about technology and testing and assessment. The study clearly revealed that besides the lack of technological pedagogical knowledge of the teachers, there is a lack of knowledge about testing and assessment. Based on the findings, suggestions and implications were presented regarding technology integration in testing and assessment of English.

Keywords: *Education, Teaching, Foreign language teaching, Testing and assessment, Technology integration*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 1-19

Research Article

Received: 2022-06-02
Accepted: 2023-01-03

Suggested Citation

Ağaoğlu, A. & Bavlı, B. (2023). Teaching english as a foreign language: technology ıntegration in testing and assessment, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 1-19. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: In today's world, which is described as the age of information and technology, it is obvious that there are radical changes in societies under the name of digitalization. It is evident that it has become inevitable to keep up with this rapidly developing and changing age, and in our "flattening world", as Friedmann (2006) puts it, digital age technologies in every aspect of daily life carry the living standards of individuals to a different dimension. As the field of education is also affected by these developments, it is inevitable to adapt digital tools and materials in the teaching processes.

Since testing and assessment in education provides feedback on the quality of teaching; it is considered an important part of teaching in revealing whether knowledge and skills have been learned, or to what extent the objectives of a course have been achieved (Herrera ve Macias, 2015). Quantification and consideration guide, organize and reinforce teaching, as they give information about the realization of effective teaching, the suitability of the content, the materials and teaching practices, in short, all the dynamics in the teaching process (Rea-Dickins, 2004).

Conducting testing and assessment well not only motivates students to learn, but also improves both student and teacher performance (Inbar-Lourie, 2013). Therefore, teachers have two separate roles, both as a teacher and as a person who assess teaching. In this context, teachers are expected to have testing and assessment knowledge and skills, which are the basic elements of assessment literacy (Scarino, 2013). When the language component is integrated to these skills, it can be stated that foreign language teachers have three basic responsibilities: to be competent in a foreign language, to have sufficient knowledge and skills in language teaching pedagogy, and to assess the language development of students in order to make decisions about the teaching process (Alderson and Banerjee, 2001).

Since the children, who learn in the social context, like playing, singing and moving, and who are digital natives in the words of Prensky (2006), are born in the age of technology, digital materials integrated into the teaching process of these students are important in order to attract students' attention and increase their interest in foreign languages. Previous studies proved that the inclusion of virtual applications and digital platforms, which are accepted as the natural environment of 21st century students, in the testing and assessment processes make the foreign language learning process more effective (Tusing and Berge, 2010).

Although testing and assessment affect what is taught and learned in the process (McKay, 2006), it also provides teachers with a perspective in terms of providing feedback on the process and acquiring new ways of changing strategies in order to reach the determined goals (Alderson and Banerjee, 2001). Especially in today's world, which is characterized as the digital age, it is crucial for teachers to have theoretical knowledge and skills about testing and assessment strategies and to develop themselves professionally. With the integration of technology into the field of education, given the importance to language teaching policies introduced in curricula and, more recently, alternative assessment strategies, it is important to understand teachers' attitudes towards testing and assessment, which may influence their decisions about shaping the teaching process (Graham, 2005).

This study aims to discover the technology integration in the testing and assessment practices of English teachers who teach young learners between the ages of 5 and 12 who learn English as a foreign language. Moreover, considering the way education is shaped by the feedback given by the testing and assessment processes, it is critical to to explore this topic in order to facilitate the acquisition of English as a foreign language by the new generation students, who are digital natives, and to integrate the understanding of teaching English with digital platforms, which are accepted as the natural learning environment of the todays children.

The findings revealed that the teachers, accept technology integration as a part of foreign language teaching in the testing and assessment of primary school students, and technology integration is inevitable in the assessment of foreign language teaching.

It is clear that the trainings on testing and assessment and technology are important for the foreign language teaching process (Nunan, 2011). The participating teachers stated that the education received at the university on testing and assessment and technology integration is insufficient in terms

of functionality. On the other hand, it was concluded that especially young learners need professional development for the integration of technology to testing and assessment, and that in-service training is insufficient in this regard. It has was also proved that as a result of the examination of in-service training plans that teachers teaching in private schools receive in-service training based on institutional policies, but teachers teachingin public schools do not receive sufficient training on this subject.

Method: In line with the nature of the study, qualitative inquiry was employed. Qualitative research approach examines the meanings that people form against a phenomenon, how they live their own experiences and how they perceive their world (Merriam, 2009). The phenomenological design aims to reveal how a phenomenon or phenomenon is interpreted by people or how people experience this phenomenon (Creswell, 2012). In accordance with this purpose, phenomenological design was adopted in the current study to discover in depth the essence of the experience of the teachers who teach English to children learning English as a foreign language, and how they make sense of this process, which they include in the assessment process.

The participants of the study consisted of 12 participants, 6 English teachers teaching in public schools affiliated to the MoNE and 6 English teachers teaching in private schools, teaching with students in the 5-12 age group. Participating teachers were determined by taking into account the criteria of having at least 3 years of experience, having a bachelor's degree from the English language teaching department, and conducting English lessons for 5-12 age group students.

During data collection process, one-on-one and focus group interview techniques were operated. In line with the purpose and the literature of the study, a semi-structured interview protocol consisting of open-ended questions was employed as a data collection tool. Expert reviews were obtained regarding the prepared interview procotol. One-on-one interviews and focus group interviews were conducted online. Each interview was conducted for an average of 45 minutes, and the focus group interview was conducted in four sessions of 40 minutes each, for a total of 160 minutes. The data collection process was completed within 10 days. The interviews were recorded in line with the permission of the participants.

In this study, some measures were taken to ensure validity and reliability. In order to confirm the intelligibility of the questions in the semi-structured interview form prepared for data collection, a pilot study was conducted with a volunteer participant and presented to the expert review. Considering that the voluntary participation of the participants in the study is important for the reliability of the data in qualitative studies (Creswell, 2012), it was stated to the participating teachers before the interview that they had the right to leave at any stage of the interview, emphasizing that the participation was completely voluntary. Expert opinion was also obtained following the data analysis.

Findings: Based on the results obtained from the study, it was revealed that the teachers accept technology integration as a part of foreign language education in the testing and assessment of primary school students, and technology integration is inevitable in the testing and assessment dimension of foreign language education. It was underlined that in case of insufficient technological opportunities, the testing and assessment of the foreign language is insufficient, and technology contributes the naure of to the testing and assessment.

In addition, within the scope of the study, it was detected that teachers teaching in private schools were more advantageous than the teachers teaching in public schools in terms of technological materials and the integration of these materials into testing and assessment. It was highlighted that schools train teachers in order to use the technological opportunities effectively. At this point, it is clear that the educational policies of the schools take an essential role in terms of technology integration.

Considering that the testing and assessment of young learners is a challenging process in itself, some of the challenges originate from process of technology integration. Among the student-based challenges, the problem of not being able to use autonomously due to the age of the students and the socio-economic difficulties related to the region where they study stood out. On the other hand, it was pointed out that some challenges were emerged due to the lack of technological pedagogical knowledge of teachers in addition to their lack of knowledge about technology and testing and assessment. These findings prove that one of the barriers to integrate technology into foreign language

teaching and assessment processes is teachers' lack of knowledge about technology and integrating technology into teaching processes (Blake, 2007).

The study clearly revealed that besides the lack of technological pedagogical knowledge of the teachers, there is a lack of knowledge about testing and assessment.

Suggestions: When the results of the study are examined, it was uncovered that besides the lack of technological pedagogical knowledge of the teachers, there is a lack of knowledge about testing and assessment. For this reason, future in-service trainings addressing this issue will be beneficial for teachers to develop and expand their knowledge and frequency of their practice.

In addition, both in-service and pre-service trainings should be contain contents on technology integration. Furthermore, the inadequacy of the technological support from the schools causes an inequality of opportunity for the students from lower socio-economic status experiencing digital divide. For this reason, an environment should be prepared for schools to generate equal opportunities.

Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi: Ölçme ve Değerlendirmede Teknoloji Entegrasyonu

Öğr. Gör. Ayşenur Ağaoğlu
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-5719-7957
aysenur.agaoglu@erzincan.edu.tr

Doç. Dr. Bünyamin Bavlı
Yıldız Teknik Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-7274-0935
bbavli@yildiz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen küçük yaş grubu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonu konusunda mesleki deneyimlerinden yola çıkarak bu konudaki bilgi ve becerileri ile inanç, tutum ve algılarını nasıl anlamlandırdıklarının çözümlenmesinden oluşmaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin katılımcı öğretmenlerin birebir alıntıları çerçevesinde sunulması ve yorumlanması amaçlandığı için bu çalışmada hermeneutik fenomenoloji benimsenmiştir. Araştırma, 5-12 yaş gruplarındaki öğrencilerle çalışan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 6 İngilizce öğretmeni ve özel okullarda görev yapan 6 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 12 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği özelinde birebir görüşme ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda dört farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar; kullanım amacı, zorluk, geliştirme yolları ve avantaj şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, teknolojik imkanların yetersizliği durumunda yabancı dilin ölçme ve değerlendirmesinin eksik kaldığı ve teknolojinin dersin her aşamasıyla beraber ölçme ve değerlendirme boyutuna da zenginlik kattığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, kurumların eğitim politikalarının teknoloji entegrasyonu açısından önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci temelli olan zorluklar içerisinde öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan otonom kullanamama sorunu ile öğrenim gördükleri bölge ile ilgili sosyo-ekonomik zorluklar dikkat çekmektedir. Öte yandan, katılımcı İngilizce öğretmenlerinin özellikle küçük yaş gruplarının ölçme ve değerlendirmesinde teknoloji entegrasyonuna yönelik mesleki gelişim ihtiyacı duydukları ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi eksikliklerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi eksikliklerinin de bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan temalar dahilinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknoloji entegrasyonunun kullanımı öğretmen görüşlerinden hareketle tartışılıp bu konuda birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretim, *Yabancı dil öğretimi, Ölçme ve değerlendirme, Teknoloji entegrasyonu*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 1-19

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-06-02
Kabul: 2023-01-03

Önerilen Atıf

Ağaoğlu, A. & Bavlı, B. (2023). Yabancı dil olarak ingilizcenin öğretimi: ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonu, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 1-19. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944

GİRİŞ

Bilişim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen günümüz dünyasında, toplumlarda dijitalleşme adı altında köklü değişimler yaşandığı görülmektedir. Hızla gelişip değişen bu çağa ayak uydurmanın kaçınılmaz hale geldiği, Friedmann (2006)'ın ifadesiyle "düzleşen dünyamızda", günlük hayatın her alanında yer alan dijital çağ teknolojilerinin bireylerin hayat standartlarını farklı bir boyuta taşıdığı bilinmektedir. Eğitim alanının da bu gelişmelerden etkilenmesiyle dijital ortamlar ve materyallerin eğitim programları ve süreçlerine dahil edilmesi kaçınılmaz hâle gelmiştir. Özellikle dünyayı etkisi altına alan Covid-19 Pandemisi sürecinde eğitim-öğretimin uzaktan platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi bazı sorunlara (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Toprakçı Vd., 2021; Toprakcı ve Hepsöğütlü, 2022) yol açsa da, eğitimde dijitalleşme sürecini hızlandırmış ve bu sürece yeni bir boyut kazandırmıştır. Teknolojinin eğitim programlarına entegre edilmesiyle Mark Prensky (2003, s.8)'nin "dijital yerliler" olarak adlandırdığı, kendilerini ve çevrelerini dijital yoldan ve teknoloji yoluyla tanıyan neslin eğitimine yönelik yapılan uygulamalar (Ersoy ve Gürgen, 2021) çeşitlenmiştir. Teknoloji; öğretmen, öğretim yöntemi, tekniği, araç ve gereci ile dâhil olduğu okulun yönetimi gibi tüm öğretim süreçlerinde (Toprakçı ve Ersoy, 2008; Yavuz ve Toprakçı, 2021) önem kazanmış ve öğretimin ölçülüp değerlendirmesinde de (Akkoç, 2013; Şimşek Vd., 2017) kendisini hissettirmeye başlamıştır. Öğretmenleri ve ebeveynleriyle kıyaslandığında dijital okur yazarlık konusunda onlardan üst seviyede olan bu 21. yüzyıl öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine teknoloji ve dijital materyalleri dahil etmek kaçınılmaz hale gelmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretimin niteliği hakkında geri bildirim verdiği için; öğretimin yararlı olup olmadığını, öğrencilerin bilgi ve becerileri öğrenip öğrenmediğini veya bir dersin amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını ortaya çıkarma konusunda öğretimin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Herrera ve Macias, 2015). Ölçme ve değerlendirme; etkili öğretimin gerçekleştirilmesi, içeriğin uygunluğu, materyal ve öğretim uygulamaları, kısaca öğretim sürecindeki bütün dinamikler hakkında bilgi verdiği için öğretimi yönlendirir, düzenler ve pekiştirir (Rea-Dickins, 2004). Ölçme ve değerlendirme fonksiyonlarına göre iki gruba ayrılmaktadır. Black ve William (2010)'a göre, süreç odaklı değerlendirme öğrenme ve öğretim süreciyle ilgili veri toplamanın sistematik bir parçası olarak önem taşır. Bu veriler dışında eğitim durumlarına adapte etmek ve düzenlemek amacıyla da kullanılmaktadır. Öte yandan, sonuç odaklı değerlendirme ise öğrenmenin ürünü ile ilgilenmekte ve bu yönüyle sonuç odaklı değerlendirme gelecekte gerçekleşebilecek gelişmelerden ziyade öğrencilerin anlık durumunu göstermektedir (Brown, 2004). Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyi yürütülmesi, öğrencileri öğrenme konusunda motive etmenin yanında hem öğrenci hem de öğretmen performansını iyileştirmesi bakımından önemlidir (Inbar-Lourie, 2013). Dolayısıyla, öğretmenlerin hem öğreten hem de öğretimi değerlendiren kişi olarak iki ayrı rolü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi ve becerisine sahip olması beklenir ki bunlar, ölçme değerlendirme okuryazarlığının temel unsurlarıdır (Scarino, 2013). Bu becerilere dil bileşeni de eklendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin üç temel sorumluluğu olduğu söylenebilir: yabancı dilde yetkin olmak, dil öğretimi pedagojisinde yeterli bilgi ve beceriye sahibi olmak ve öğretim süreci ile ilgili kararlar alabilmek adına öğrencilerin dil gelişimini değerlendirebilmektir (Alderson ve Banerjee, 2001). Eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenler ve eğitim programlarını hazırlayan uzmanlar yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin özellikle son yıllarda daha kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü ölçme ve değerlendirmenin yabancı dil öğrenme sürecini ve süreç sonundaki çıktıları şekillendirmede önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Remesal, 2011).

Her disiplinde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de öğrencilerin seviyeleri ve yaş grupları, öğretim programının hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme süreçlerinin şekillenmesinde baz alınan kriterlerin başında gelmektedir. Bu bağlamda, McKay (2006) öğretimi planlama ve değerlendirme sürecinde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen küçük yaş gruplarının özelliklerini tanımanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Büyük yaş gruplarındaki öğrencilerle kıyaslandığında; sınırlı okuma ve yazma becerilerine sahip ancak; hayal gücü ve hareket kapasitelerinin daha geniş olduğu küçük yaş gruplarının dikkat sürelerinin kısa olduğu ifade edilmektedir (Pinter, 2006). Ayrıca, çocukların ve yetişkinlerin yabancı dil eğitimlerinin öğretim metodolojisi ve uygulamaları açısından farklılık gösterdiği bilinmektedir (Hird, Thwaite, Breen, Milton ve Oliver, 2000). Sosyal bağlamda öğrenen, oyun oynamayı, şarkı söylemeyi ve hareket halinde olmayı seven bu çocuklar teknoloji çağında doğdukları için bu öğrencilerin eğitimlerine entegre edilen dijital araç ve materyaller, öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek, yabancı dile olan ilgilerini

artırmak adına önem arz etmektedir. Tusing ve Berge (2010) 21. yüzyıl çağı öğrencilerinin doğal ortamı olarak görülen sanal uygulamaların ve dijital platformların ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmesinin yabancı dil öğrenim sürecini daha etkili kıldığını öne sürmektedir. Ayrıca, Balta ve Tzavilkou (2019) 'a göre öğrencilerin süreç içerisinde dinamik kalmalarını sağlama, yaratıcılık, motivasyon ve dikkat seviyelerini yüksek tutma, süreçten keyif almalarını sağlayarak etkili bir öğretim ortamına zemin hazırlama gibi faktörlerin eğitimcilerin teknolojiyi derslerine entegre etmelerindeki temel amaçlar arasında yer aldığını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme, yabancı dil eğitim sürecinde bir ayna niteliği taşıdığı ve dönüt sağladığı için oldukça önemli görülmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinin henüz başında olan 5-12 yaş grubu öğrencileri *(young learners)* (Philips, 2003; Linse, 2005), doğaları gereği yetişkinlerden ayrılırlar. Bu sebeple, çocuklara yabancı dil eğitiminde istenilen hedeflere ulaşabilmek, sürecin verimli bir şekilde devam etmesini sağlamak adına ölçme ve değerlendirme sürecinin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Chen (2003)'e göre, güçlü bir öğrenme ortamının temel taşı olan ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımakla beraber bu süreçte öğretmenle etkileşim halinde bulunurlar. Bu noktada, İngilizce öğrenme sürecinin başında olan çocukların İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine karşı algılarının, tutumlarının, inançlarının ve bakış açılarıyla beraber bu süreçte benimsedikleri yaklaşımları önem arz etmektedir. Ayrıca, Dochy (2001) küçük yaş gruplarıyla çalışan İngilizce öğretmenlerinin teorik bilgi ve deneyimlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine yansıdığını ifade etmekle beraber; öğretmenlerin öğrencilerin doğasına uyum sağlayacak bir atmosferde değerlendirme yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme, süreç içerisinde öğretilen ve öğrenilenleri etkilemekle beraber (McKay, 2006), süreç hakkında geri bildirim sağlaması ve belirlenen hedeflere ulaşmak adına stratejileri değiştirmenin yeni yollarını edinme noktasında öğretmenlere bakış açısı kazandırmaktadır (Alderson ve Banerjee, 2001). Özellikle dijital çağ olarak nitelendirilen günümüz dünyasında, öğretmenlerin ölçme araçları ile ilgili teorik bilgi ve beceri sahibi olmaları ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri önem arz etmektedir. Teknolojinin eğitim alanına entegre edilmesiyle, eğitim programlarında tanıtılan dil öğretim politikalarına ve son zamanlarda alternatif değerlendirme stratejilerine verilen önem düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğretim sürecini şekillendirmelerine ilişkin kararlarını etkileyebilecek olan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını anlamak önemlidir (Graham, 2005). Çünkü, değişimi uygulama sürecinde gerçekleştirecek; dil gelişimi ve performansını izlemenin bir yolu olarak değerlendirme yapacak (Cheng ve Fox, 2017); bireysel farklılıklar, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri, öğrencilerin ilerlemesini belgeleme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerini süreçte uygulayacak olan kişiler öğretmenlerdir (Black ve Wiliam, 2010).

Alan yazın incelendiğinde, pek çok öğretmenin teknolojinin eğitim sürecine entegre edilmesinin öğretim çıktıları adına faydalı olduğu bilincinde olmalarına rağmen, teknolojinin dil öğrenme sürecine ve bu sürecin değerlendirilme aşamasına dahil edilememesi önündeki engellerden birinin öğretmenlerin teknoloji konusundaki bilgisizliği olduğu belirtilmektedir (Blake, 2007; Brown, 2004). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin teknolojiyi yabancı dil öğrenme sürecine dahil etmesi ile, bu konuda sahip oldukları bilgi ve becerileri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gialamas ve Nikolopoulou, 2010). Teknolojiyi başarılı bir şekilde kullanarak verimli sonuçlar elde etmek için öğretmenlerin teknolojik bilgi birikimi, beceri ve pedagojiye sahip olmaları gerektiğinin yanı sıra; teknoloji hakkındaki kişisel inanç ve tutumlarla beraber (Abbitt, 2011), öğretmenlerin bu konuya ilişkin algılarının da (Han & Wang, 2010) önem arz ettiği ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında, dijital çağın gerektirdiği güncel gelişmelerden geride kalmamak adına, dünyaya dijital bir pencereden bakan çocukların yabancı dil eğitiminin ölçme ve değerlendirme aşamasına teknolojiyi entegre etme konusunda İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek araştırmaya değer bir konudur. Ayrıca; ölçme ve değerlendirme süreçlerinin verdiği dönütle öğretimin şekillenmesi göz önüne alındığında, bu konunun ele alınması dijital yerliler olan yeni nesil öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce edinimini kolaylaştırarak bu çocukların doğal ortamı olarak görülen dijital platformlarla eğitim anlayışını bütünleştirmek adına önem arz etmektedir. Öte yandan alan yazın incelendiğinde, yabancı dil öğretimi sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim açısından doğurgularının önem taşıdığından vurgulanırken yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocukların ölçme değerlendirme aşamasında teknoloji entegrasyonu üzerine kapsamlı bir çalışma ile karşılaşılmaması bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya

hizmet etmesi açısından önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonu konusunda mesleki deneyimlerinden yola çıkarak bu konudaki anlamlandırmalarını keşfetmektir.

YÖNTEM

1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında, kişilerin bir olguya karşı oluşturdukları anlamları, kendi deneyimlerini nasıl yaşadıklarını ve dünyalarını nasıl algıladıklarını inceleme söz konusudur (Merriam, 2009). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocuklara İngilizce eğitimi veren öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine dahil ettikleri teknoloji konusunda deneyimlerinin özünü, bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bir fenomen ya da bir olgunun kişiler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ya da kişilerin bu fenomeni nasıl deneyimlediğini ortaya çıkarmak amacı gütmektedir (Creswell, 2012). Ölçme ve değerlendirmeye teknoloji entegrasyonunu her İngilizce öğretmeninin aynı şekilde deneyimlediğini veya bu olguyu aynı şekilde algıladıklarını söylemek doğru olmayacaktır. Buradan hareketle, bu çalışmada amacına uygun olarak, çocuklara İngilizce öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde teknoloji entegrasyonunu nasıl deneyimledikleri ve nasıl anlamlandırdıkları çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, elde edilen verilerin katılımcı öğretmenlerin birebir alıntıları çerçevesinde sunulması ve yorumlanması amaçlandığı için bu çalışmada hermeneutik fenomenoloji benimsenmiştir. Bu amaç doğrultusunda görüşme soruları, katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine ve ayrıntılarıyla incelenebilmesi amacıyla hermeneutik fenomenolojinin doğasına uygun olacak şekilde yarı yapılandırılmış bir formatta hazırlanmıştır (Van Manen, 2016).

2. Katılımcılar

Fenomenoloji deseniyle tasarlanmış çalışmalarda, Moustakas (1994)'a göre amaç; belirlenen fenomeni yaşayıp deneyimlemiş kişilere ulaşmaktır. Patton (2002) fenomenolojik bir çalışmada katılımcıların, belirlenen fenomen veya olguya ilişkin ne deneyimler yaşadığını, bu deneyimlerin onlar için ne anlam ifade ettiğini veya bu deneyimlerin özünü ortaya çıkarma amaçları doğrultusunda kriterleri karşılayan kişiler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olduğu ve araştırmacının uygun kriterlere sahip katılımcıları seçmesine olanak tanıdığı için (Creswell, 2012) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda, bu çalışma 5-12 yaş gruplarındaki öğrencilerle çalışan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 6 İngilizce öğretmeni ve özel okullarda görev yapan 6 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 12 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenler en az 3 yıl deneyime sahip olma, İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu olma ve 5-12 yaş grubu öğrencilerinin İngilizce derslerini yürütme ölçütleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci görüşme yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Görüşme özelinde birebir görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmıştır. Doğrudan gözlemlenemeyen duygular, davranışlar ve katılımcıların deneyimlerini nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için görüşme yoluna başvurulmaktadır (Merriam, 2009). Ayrıca, Creswell (2012) fenomenoloji deseniyle tasarlanmış çalışmaların veri toplama sürecinde kullanılacak en uygun tekniğin derinlemesine görüşme tekniği olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, odak grup görüşmesi katılımcıların birbirlerinin yanıtlarını duyarak kendi yanıtlarını gruptaki diğer katılımcıların yanıtları ile bağlantılı bir şekilde verecek olmaları sebebiyle, veri setinin daha zengin, grup içi etkileşimin ise daha fazla olması sebebiyle tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2011). Buradan hareketle, veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere araştırmanın amacı ve alan yazın dikkate alınarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme protokol, uzman görüşlerine sunulup katılımcılardan bir kişiyle ön görüşme yapılarak protokoldeki görüşme sorularının anlaşılabilirliği incelenmiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Birebir görüşmeler ve odak grup görüşmesi çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 45 dakika, odak grup görüşmesi ise her

biri 40 dakikadan oluşan dört oturum olmak üzere toplam 160 dakikada gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci 10 gün içerisinde tamamlanmıştır. Çevrimiçi görüntülü görüşme platformu katılımcıların izni doğrultusunda kayıt altına alınarak veri kaydı sağlanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacılar çalışmanın bir parçası olarak görev almaktadır. Bu bağlamda, araştırmacılar görüşmeler ve odak grup görüşmesi esnasında katılımcıların ifadelerinden hareketle oluşabilecek kodlara ilişkin not almışlardır. Veri toplama sürecinin ardından ses kayıtlarının yazıya dökülmesi işlemi gerçekleştirilmiş ve veri analizi Saldaña (2019)'nın önerilerinden hareketle analiz programlarından faydalanmaksızın gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde kod, kategori ve temalara doğru tümevarımsal bir yol izlenerek benzerliklerin ortaya konduğu içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). Ayrıca, veri analizi sürecinde araştırmacıların kendi düşüncelerini parantez içine aldığı fenomenolojik veri analizi adımları takip edilmiştir.

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik temininin sağlanabilmesi adına birtakım önlemler alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerinin sağlanması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda bu çalışmada veri toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme protokolündeki sorular anlaşılabilirliğin teyit edilmesi amacıyla gönüllü bir katılımcı ile pilot çalışma yapılmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Veri toplama sürecinde birebir görüşmelerle beraber yapılan odak grup görüşmeleri ile yöntem çeşitlemesi sağlanmıştır. Görüşmelerin öncesinde katılımcı öğretmenlere çalışmanın amacı ve kapsamının yanında görüşmelerin tahmini olarak ne kadar süreceği ve bu süreçte ses kaydı alınacağı hakkında bilgilendirme sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların çalışmaya gönüllü bir şekilde katılımının verilerin güvenirliği açısından önemli olduğu görüşünden hareketle (Creswell, 2012) görüşme öncesinde katılımcı öğretmenlere, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı vurgulanarak görüşmenin herhangi bir aşamasında ayrılma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi sonrasında verilerin doğruluğunu teyit etmek amaçlı yazıya geçirilen ses kayıtlarının birer kopyası katılımcı öğretmenlere iletilmiştir. Veri analizi sonrasında uzman görüşüne başvurulmuş ve analiz süreci teyit edilmiştir. Ayrıca, nitel araştırmalarda araştırmacının kişisel görüşleri ve önyargılarından sıyrılmasının önem arz ettiği görüşünden hareketle (Lincoln ve Guba, 1985) katılımcı ifadeleri değiştirilmeksizin sunulmuştur. Ayrıca, veri analizinin tamamlanmasının ardından alan uzmanlarından görüş alınmış ve raporlaştırma gerçekleştirilmiştir.

6. Etik Konular

Nitel araştırmalarda araştırmacıların dikkat etmesi gereken en önemli konulardan biri de etiktir. Özellikle fenomenolojik çalışmalarda araştırmacıların kişisel görüşlerini ve önyargılarını katılımcılarla paylaşması etik açıdan sorun taşımakla beraber araştırmanın geçerlik ve güvenirlik boyutlarını da tehdit eden bir unsurdur (Creswell, 2012). Bu bağlamda, birebir görüşmeler ve odak grup görüşmesi esnasında yönlendirici sorulardan kaçınılmış, katılımcılara sorulara yanıt vermeleri konusunda herhangi bir baskı uygulanmamış ve katılımcıların kimlik gizliliğinin korunması adına isimleri takma isimler ile değiştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara veri toplama sürecinde ses kaydı alınacağı konusunda bilgilendirme yapılmış ve bu konuda katılımcılardan olumsuz bir beyan alınmamıştır. Veri toplama sürecinin ardından ses kayıtlarının yazıya dökülmesi, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler gizli tutularak bu bilgilerin üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacağı beyan edilmiştir. Ayrıca bu çalışma için, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23/12/2021 tarih ve 2021.12 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda dört farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar kullanım amacı, zorluk, geliştirme yolları ve avantajlar şeklindedir. Kullanım amacı temasının altında zorunluluk, beceri geliştirme, eğitim durumları, materyal ve ölçme ve değerlendirme kategorilerine ulaşılmıştır. Diğer

bir tema olan Zorluk temasının altında ise öğrenci temelli, altyapı temelli, öğretmen temelli, kurum temelli ve eğitim temelli zorlukları kapsayan kategorilere ulaşılmıştır. Geliştirme yolları temasının altında ise mesleki gelişim kategorisine ulaşılmıştır. Son olarak Avantaj temasının altında ise öğretmen, öğrenci ve öğretim materyali ve içerik kategorileri ortaya çıkmıştır.

1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde teknolojiyi kullanım amacı:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine teknolojiyi entegre etme amaçlarından birinin zorunluluktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu zorunluluğun sebeplerine ilişkin katılımcı ifadelerine bakıldığında yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımının bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır. Örneğin; Gizem öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

> *...Bizim için aslında teknoloji entegrasyonu çok önemli branşımız bakımından. Özellikle beceriler açısından değerlendirildiğinde, hatta teknoloji kullanmadan bu becerileri kazandırmak neredeyse imkânsız gibi görünüyor. Çünkü en azından bir dinleme metni sağlayamadığımda herhangi şekilde onun ölçümünü de sağlayamıyorsun. Dolayısıyla aslında ayrılmaz bir parçası eğer her şeyi dört dörtlük yapacak olursak.*

Melike öğretmen ise teknolojik imkanların yoksunluğu durumunda ise yabancı dil eğitiminin yetersiz kaldığını şu sözlerle belirtmiştir:

> *Herhangi bir şekilde dinleme yapılmıyor herhangi bir şekilde görsel bir şey sağlayamıyorum sadece eski usullerle yaptığım şeyler. Artık baktım ki hani bu eğitim öğretim süreci için çok çok yetersiz kalıyor... ders içi etkinlikler eksik kaldığı için ölçme değerlendirme de büyük sıkıntılar oluyor.*

Zorunluluk kategorisi altında dikkat çeken diğer noktalar ise çevrimiçi eğitim sürecine geçiş dönemiyle ortaya çıkmıştır. Pandemi sürecinin başlamasıyla beraber eğitim öğretim ortamlarına dahil edilen sanal öğrenme ortamlarının teknolojinin ölçme ve değerlendirmeye entegrasyonunu gerekli kıldığı düşünülmektedir. Melisa öğretmen bunu *"...yüz yüze süreç bitmiş durumda onlinedan devam ediyoruz ve teknoloji kullanımı kaçınılmaz yani her alanda teknolojiyi kullanmak zorunda kalıyoruz."* şeklinde açıklamıştır.

Öte yandan, kurumun eğitim politikalarının da bu zorunluluğu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Özel bir okulda görev yapmakta olan Ebru öğretmen "*çalıştığım kurum derslerin her alanında, ders öncesi ve ders sonrası teknoloji kullanımına çok önem veren bir okul. Bu yüzden çok fazla dijital materyalleri var aslında kendi geliştirdikleri de bu yüzden kullanıyorum."* sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonunu beceri geliştirme amacıyla gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Teknolojinin okuma, konuşma, dinleme, yazma, kelime ve telaffuz becerilerinin değerlendirilme sürecinde entegre edildiği görülmüştür. Melisa öğretmen, ölçme ve değerlendirme sürecine dahil ettiği bir uygulamayı okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde nasıl kullandığını şu şekilde açıklanmaktadır:

> *Bir uygulamamız var bu da dijital okuma platformu. Bu platformda aslında hem okuyabiliyorlar hem dinleyebiliyorlar hem de sonrasında kitapları kendi sesleriyle kaydediyorlar okurken. Bu da aslında bizim onların okuma ve anlama sürecini değerlendirmemizi sağlıyor, ölçme değerlendirmesini daha kolay yapmanızı sağlıyor.*

Başka bir uygulama kullanan ve bu uygulama yoluyla öğrencilerine haftalık olarak çevrimiçi kitap gönderdiğinden bahseden Ebru öğretmen ise okuma, dinleme, telaffuz ve yazma becerilerini nasıl değerlendirdiğini şu sözlerle açıklamıştır:

> *Çocuk önce kitabı güzelce bir dinliyor sonra kitabı okuyor, okuduktan sonra bana bunun ses kaydını yapıyor pronunciation için önemli burası. Bana bunu gönderiyor kitap bittikten sonra da bunun quizini yapıp kitabın ölçme değerlendirmesini sağlamış oluyoruz tamamen teknoloji entegre edilmiş şekilde oluyor. Bir de bunu writing için de yapıyoruz, ödevin writing bölümünde sistemde bunun videosu oluyor. Çocuk girip videoyu izliyor. İzlediği videoya göre de ödevdeki soruları cevaplayıp writing bölümünü ve biz bu şekilde çocuğun ilerlemesini takip edebiliyoruz yani ölçme değerlendirme yapıyoruz süreç içinde. Bazen de reading de oluyor bunlar. Çocuk okumadan önce bir video izliyor ona göre dijital uygulama üzerinden oyunlar oynayıp alıştırmaları yapıyor.*

Benzer şekilde, daha küçük yaş gruplarıyla çalışan Gamze öğretmen ise şu açıklamaları yapmıştır:

> *En çok dinleme becerilerini ölçerken değerlendirirken kullanıyorum, akıllı tahta üzerinden ve interaktif kitaplar aracılığıyla dinleme metinlerini açıyorum. Hikayeler de oluyor o kitapların içinde ya da ben kendim internetten bulduğum dijital hikayeler, videolar kullanıyorum. Şarkı açmak için onların eşlik etmelerini gözlemlemek için kullanıyorum. Speaking için ise çok fazla şey yapamıyorum Sadece işte görsel ya da örnek video hikâye gibi şeyler açmak için kullanıyorum, örnek olsun diye bir de bir uygulama var (Classdojo) oraya sınıf içi performanslarını koyabileceğiniz, video portfolyosu gibi kendilerini değerlendirmelerini istiyorum.*

Küçük yaş gruplarında eğlence elementinin önemini ve bu hususta teknolojik materyal seçiminde karar verme sürecine nasıl dahil ettiğini Musa öğretmen "*Yani ben çocuk olsam bu uygulamayı sever miydim diye kendime sorduğumda severdim cevabını verdim, birinci önceliğim eğlenceli olması yani.*" sözleriyle ifade etmiştir. Musa öğretmenin bu görüşü üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan hayal gücü ile ilgili "*onların tabii ki hayal güçleri çok gelişmiş olduğu için, bunları destekleyen çok fazla şey bulabiliyorsunuz aslında teknoloji kullanımıyla*" ifadelerini kullanan Melisa öğretmenin açıklamalarıyla desteklenmektedir. Ek olarak, Hazal öğretmenin *"günümüzdeki teknoloji kullanımını eğitim ortamlarıyla birleştirerek teknolojinin eğlenceli bir eğitsel bir oyun aracı olarak kullanmış oluyoruz"* söylemiyle eğlence elementinin önemi vurgulanmıştır.

Kullanım amaçlarının alt teması olan eğitim durumları açısından ise görüşme yapılan bütün öğretmenlerin teknolojiyi dersin giriş, gelişme, sonuç ve ayrıca dönüt verme şeklinde tüm aşamalarda kullandıkları görüldüğü gibi, bu konuda farklı görüş sunan Semih öğretmen "*dersin başlangıcında teknoloji kullanımına yönelik bir şey yapmıyorum çünkü öğrenciyi dersten en çok uzaklaştıran kısım olduğunu düşünüyorum"* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, öğretmenler dönüt sağlama, ölçme ve değerlendirmeyi bireyselleştirme, proje temelli öğretim veya rekabet ortamı oluşturma, konuyu pekiştirme ve oyunlaştırma gibi eğitim durumlarında ve ek olarak görsel işitsel materyal sağlama ve yöntem çeşitliliğini artırma amaçlarıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Teknolojinin dönüt verme açısından hızlı ve bireyselleştirilebilir olması yönüyle faydalı olduğunu Melisa öğretmen "*çocuklara anında müdahale edebiliyoruz girmiş girmemiş ödevini yapmış yapmamış"* şeklinde, daha güvenilir sonuçlar elde etmeye yardımcı olduğunu ise "*daha açık daha tutarlı dönütler alabiliyoruz. Bu yüzden de verimli oluyor aslında sağlıklı dönüt alabilmek için teknolojiyi kullanıyoruz"* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin güvenirliği açısından yöntem çeşitliliği sağlamak amacıyla teknoloji kullanılmasını Gamze öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

> *Ölçme değerlendirme araçlarında, yöntemlerinde çeşitliliği sağlıyoruz teknolojiyi entegre ederek yani belli başlı ölçme ve değerlendirme metot ve tekniklerine bağlı kalınmasını engelleyerek öğrenci gelişimi ve durumu hakkında elde edilen verilerin daha güvenilir olmasını sağlıyoruz.*

Teknolojinin proje temelli öğretim amacıyla kullanımını "*Proje ödevleri oluyor ya da işte daha çok proje hazırlıyoruz, sunumunda ben kendim istiyorum, işte çocuklar hazırladığı projeyi sunacak bir video hazırlasınlar"* sözleriyle açıklayan Ayşe öğretmene ek olarak oyunlaştırma uygulamalarının da teknolojiyi eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına dahil etmenin bir diğer yolu olarak görülmektedir.

Bu konuda öğretmen görüşleri incelendiğinde oyunlaştırma uygulamalarının öğrenilen konuları pekiştirmek amaçlı kullanılmasına ek olarak, öğrencilerin kaygı seviyelerini azaltması sebebiyle süreç değerlendirmesinde de kullanıldığına dair görüşler bulunmaktadır. Ayrıca, oyunlaştırma uygulamalarının öğrenci katılımını artırıp öğrencilerin süreç içerisine istekli bir şekilde dahil olmasını ve rekabet ortamı sağladığı fikirlerine ulaşılmıştır. Oyunlaştırma uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> *Ünite sonunda genelde gerek jeopardy uygulamaları olsun gerek öğrencilerin kendi avatarlarını oluşturdukları oyunlar olsun... Çocuklar onu oyun olarak görüyor ama aslında orada kelime tekrarı yapmış oluyorlar ya da mesela bir listening alıştırması yapıyoruz ama çocuk onu oyun olarak algılıyor, mesela bir mixed cümle veriyor sana, sen onu sıralıyorsun. Çocuğa ne yaptık dediğimde oyun oynadık diyor ama aslında orada çocuk üniteyi tekrar ettiğinin farkında olmuyor. O yüzden hepsi katılmak istiyor yani normalde bir konu anlatırken en arka sırada oturup sesi çıkmayan öğrenciyi bile derse teknolojiyi entegre ettiğimizde gayet istekli bir şekilde parmak kaldırıp derse katılımlarını sağlayabiliyoruz. (Musa)*

> *Küçük yaş gruplarına baskıyı hissettirmeden yapmaya çalıştığımız için onları değerlendireceksem genelde oyun tarzı yapıyorum, ölçme değerlendirmede. -mış gibi yani... Kendini ölçülüyormuş değerlendiriliyormuş gibi hissetmiyor oyun edasında ne kadar öğrenmiş ne öğrenmiş? Kahoot var mesela*

Present Simple öğrendiysek oradan bir quiz açıyorsun oyun oynuyormuş gibi. Aslında bir nevi onları test etme yöntemim oluyor benim. Oradaki çoktan seçmeli sınavdan yazılıdan daha eğlenceli oluyor onlar için. Çocuklar test edildiklerini anlamıyorlar oyun oynadıklarını sanıyorlar. Bunun bir avantajı var. Çünkü çocuklar test edildikleri zaman, yazılı yaptığım zaman heyecanlanıyorlar ve sınav gibi düşündükleri için de daha çok telaşlanıyorlar, kaygılanıyorlar, moralleri bozuluyor, stres yapıyorlar. Bu sefer de bu onları yanlışa sürüklüyor ya da hazırlıksız yakalanmış gibi hissediyorlar. Ama oyun edasında derste gördüklerini yaptıkları için bir yarış gibi hissediyorlar onu, daha rahat oluyorlar ve bunun sonucunda not alıp almayacaklarını da bilmedikleri için çok rahat bir şekilde sadece ne öğrenip ne öğrenmediklerini gösteriyorlar. (Gülten)

Küçük yaş gruplarının İngilizce derslerine giren öğretmenlere belirttikleri amaçlar doğrultusunda kullandıkları dijital materyaller sorulduğunda ise çoğunluğun video, oyun, şarkı, interaktif kitap, dijital hikayelerin yanı sıra Web 2 araçlarından Kahoot!, Wordwall, Wallscreen, Jeopardy games, Fun with English, Khan Academi Kids, Duolingo, ClassDojo gibi uygulamaların yanında Eba kaynaklarını kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu ölçme ve değerlendirme boyutunda sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, sonuca dayalı ölçme ve değerlendirme yaparken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Teknolojiyi entegre ederek ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaptığından bahseden Derya öğretmen *"benimki birazcık ürün odaklı oluyor açıkçası. Ölçme değerlendirmeyi sınav boyutunda değerlendirirsem eğer, biz online testler hazırlıyoruz denemeler hazırlıyoruz oradan takibini yapabiliyorum hani ne öğrendiler ne öğrenmeliler?"* şeklinde açıklamalar yaparken teknoloji entegrasyonu yoluyla sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yapan Gizem öğretmen ise bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

Zaten küçük yaş gruplarında ölçme değerlendirme yaparken özellikle 2. ve 3. sınıflarda biz bir sınav yapma gibi bir durumumuz olmuyor hani resmiyette de öyle bir şey yok. O yüzden onları genel olarak bir ölçme değerlendirme süreci içinde oluyoruz sürekli o sürece de illaki küçük yaş grubu olduğu için teknolojiyi dahi etmek zorunda kalıyoruz işte videolardır şarkılardır oradan yola çıkarak oluşturulmuş oyunlardır yani onları bir context olarak aslında kullanıyoruz, teknolojik gereçleri oradan yola çıkarak ölçme sürecini buradan yönetiyoruz.

Ayrıca ölçme ve değerlendirmeye entegre edilen teknolojinin öğrencilere öz değerlendirme fırsatı sağladığı da beklenilen bir durumdur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler arasından Ebru öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

...Mesela Kahoot! kullanıyorum, bir yarışma bir quiz şeklinde olduğu için çocuklar az da olsa kendi aralarında küçük bir rekabete giriyor hoşlarına gidiyor ve kendilerini ölçüyorlar, deniyorlar onların daha çok ilgisini çekiyor. Onlar kendilerini denerken ben de onları ölçmüş oluyorum aslında.

2. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde teknolojiyi kullanımındaki zorluklar

Katılımcı öğretmenlerin küçük yaş gruplarının İngilizce derslerinin ölçme ve değerlendirmesine teknoloji entegrasyonu ile ilgili olarak dikkat çektikleri bir diğer husus da ölçme ve değerlendirmeye teknoloji entegrasyonunun birtakım zorlukları da beraberinde getirmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler, teknoloji entegrasyonun öğrenci temelli, kurum temelli, öğretmen temelli ve eğitim temelli zorlukları bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci temelli zorluklara dikkat çeken öğretmenler arasından Melike öğretmen köy okulunda çalışmasından dolayı teknolojik imkân eksikliklerinin ve bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasından kaynaklı zorlukları şu sözlerle açıklamıştır:

Kahoot!, Quizlet gibi uygulamaları kullanamıyorum çocukların kendi telefonları olmadığı için ayrıca sosyo-ekonomik olarak düşük bir çevrede çalışıyorum. Pek fazla internet erişimleri ya da akıllı telefon gibi imkanları maalesef yok, kendi ses bombamı hoparlörümü ve bilgisayarımı alarak genelde derslerimi yapmaya çalışıyorum en azından hani bir şarkı bile açsam benim için fayda...

Melike öğretmenin görüşüne ek olarak devlet okullarında öğrenim görmekten olan öğrencilerin bir kesiminin mevsimlik işçi olarak çalışmalarına da değinen katılımcı öğretmenler öğrenci temelli bu zorluğa şu sözlerle değinmiştir:

Öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak gitme durumları var. Zaten öğrenciler Kasım ayında gelip nisan ayında gidiyorlar. Her gün farklı bir öğrenci gelip Her gün farklı bir öğrenci gidiyor. Dolayısıyla o öğrencileri kapsayacak şekilde adaletli bir değerlendirme sistemi oluşturmamız da bir noktada imkânsız hale geliyor. Özellikle şu süreçte uzaktan eğitimde değerlendirme noktasında bir şey yapılabiliyor mu derseniz dersi bir

de katılım olmadığı için uzaktan eğitime teknoloji kullanarak ölçme değerlendirme biz yapamıyoruz. Dolayısıyla hani bu benim eksikliğinden kaynaklı bir şey de değil öğrencilerin eksikliğinden kaynaklı bir şey diyebilir miyim onu da bilmiyorum. Çünkü ellerinde teknolojik imkân olmadığı için onlar da kullanamıyorlar hani böyle bir imkân sağlanmadığı için öğrenme şansları da yok. Bir eğitim verilme aracılığıyla da öğrenme şansları yok. Yani bu noktada aslında çözümsüz bir noktaya geliyoruz (Gizem)

Mesela benim görev yaptığım okulda nisan ayında çocukların büyük bir kısmı mevsimlik işçi olarak gidecek, benim onlara sınav yapmam gerekiyor ama 1. ve 2. sınavlarım arasında bir hafta var. Ee şimdi ölçme değerlendirmede 1. ve 2. sınavların konularını nasıl ayıracağım ben. Ya da o çocuklara nasıl bir değerlendirme yapmam gerekiyor. Yani bu tarz sorunlar oluyor. (Musa)

Özel ve devlet okullarında çalışmakta olan katılımcı öğretmenlerin İngilizce derslerinin ölçme ve değerlendirmesine teknoloji entegrasyonu ile ilgili öğrenci temelli karşılaştıkları zorluklardan bir diğerinin de küçük yaş grubu öğrencilerinin teknolojiyi otonom kullanamamasıdır. Örneğin Melisa öğretmen küçük yaş grubu öğrencilerinin teknoloji kullanımında zorlandığını *"zor bir yandan çünkü kendileri teknoloji kullanımına şu an yardımsız alışabilmiş değiller"* sözleriyle ifade ederken aynı noktayı vurgulayan Semih öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

Küçük yaş grubunun ölçme değerlendirmesinde daha önemliymiş gibi görünüyor ama küçük yaş grubunun da bununla başa çıkacak seviyesi yok yani teknoloji kullanımı açısından. Yani belki bir çocuğun eline telefonu verdiğinde her şeyi yapabiliyor ama bir problemle karşılaştığı zaman kendi başına halledemez.

Katılımcı öğretmenlerin İngilizce derslerinin ölçme ve değerlendirmesinde teknoloji entegrasyonu konusunda çalışmakta oldukları kurum temelli zorluklarla da karşılaştıkları görülmüştür. Özel okullarda çalışan öğretmenler iş yükü konusuna vurgu yaparken devlet okullarında çalışan öğretmenler ise imkân ve olanak eksikliklerine vurgu yapmışlardır. Örneğin; Melisa öğretmenin "*özel okulda çalışmak aynı zamanda daha fazla sorumluluk, daha fazla zaman demek*" sözleriyle dile getirdiği bu zorluğu benzer şekilde Ebru öğretmen şu sözlerle açıklamıştır.

Hazırlık sürecimi biraz daha artırdı... Sürekli burada bir şeylerin uğraşı içindesin. Sen bilgisayarı kapattığında bile aklın bir şekilde burada oluyor. Çocuklarla da hep bir iletişim halindesin. Okulumuzun bir sistemi var dönütlerimi oradan görüyorlar ama bu da demek değil ki seninle telefondan iletişimi tamamen kesiyorlar sürekli iletişim halinde olmak sürekli iş varmış psikolojisi yoruyor biraz.

Devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenler arasından Hazal öğretmen imkân ve olanak eksikliklerinden dolayı teknolojiyi ölçme ve değerlendirmeye dahil etme konusunda yaşadığı zorluğu şu sözlerle açıklamıştır:

Özel bir okuldan bütün teknolojik aletlerin dil öğrenimine entegre bir şekilde yapıldığı bir Okuldan bir anda tamamen farklı bir okula geçtim ve orada her şeyin biraz eksik kaldığını gördüm. Çünkü teknolojik hiçbir olarak yok...dışarıda gelişen değişen sürekli Teknolojik gelişimler var. Ders içi etkinlikler eksik kaldığı için ölçme değerlendirme de büyük sıkıntılar oluyor.

Ayrıca, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları diğer bir zorluğun ise akıllı tahtaların bakımlarının zamanında yapılmamasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Bu konuda zorluk çeken katılımcılardan Derya öğretmenin ifadeleri şunlardır:

Okulumuzda akıllı tahtalar ve internet altyapısı var. Ama teknik problemler oluyor. Onların bakımı gecikiyor, bakımı geciktiği için çalışmadığı oluyor. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini görebilmek için bir oyun açmak istiyorum ancak bakımı yapılmadığı için çoğu zaman teknoloji kullanarak ölçemiyorum, yazılı quiz yapmak durumunda kalıyorum.

Görüşmeler sırasında katılımcı İngilizce öğretmenleri ölçme ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu konusunda kendileriyle alakalı bazı zorluklara da değinmişlerdir. Özellikle Pandemi dönemiyle birlikte uzaktan eğitime geçilmesiyle teknoloji kullanımına yönelik birtakım zorluklara vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliği, öne çıkan problemler arasında görülmektedir. Bu konuyu Melisa öğretmen *"internetten kaynaklı sıkıntılar oluyor ya da benim teknik yetersizliğimden diyeyim yani teknoloji bilgimin yetersizliğinden kaynaklı problemler aksaklıklar olabiliyor tabii ki."* şeklinde açıklarken Derya öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

Hala devam etmekle birlikte bilgi eksiklerim vardı başlarda da Zoom'u öğrenmekte de zorluk yaşamıştım...daha önce teknolojiyi bu kadar çok kullanmadığımız için süreçte, bu bir yılda kendim öğrendim ne öğrendiysem. Nasıl yaparız nasıl sürece entegre ederiz öğrencileri nasıl ölçebiliriz, bir bilgim yoktu. Yani

açıkçası şu anda da beceremiyorum ben kendi adıma ölçme değerlendirmeyi bu açıdan, çok yeterli olmuyor, biz de yeterli olmuyoruz yani benim için sıkıntı açıkçası ölçme değerlendirme teknolojinin entegre edilmesi"

Derya öğretmenin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi teknolojik bilgi eksikliğinin yanında teknolojik pedagojik bilgi eksiklikleri de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye teknoloji entegre etme konusunda yaşanılan sorunlar arasındadır. Ayrıca, özellikle özel okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerin vurguladıkları bir başka zorluk ise öğretim programının yetiştirilmesi ile ilgilidir. Bu konuda görüş bildiren İngilizce öğretmeni Ebru öğretmenin "*biz Teknoloji ne kadar entegre etsek bile bizim elimizde bir müfredat var, kazanımlar var bunların yetiştirilmesi gerekiyor o yüzden de bazen Hani kitap üzerinden ilerleyip bir şeyleri bitirmemiz gerektiği için Teknoloji bazen böyle göz ardı edebiliyoruz bence*" sözlerinden öğretim programını yetiştirme kaygısının teknoloji entegrasyonu önünde bir engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi yetersizliklerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme konusunda da kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; Semih öğretmen bu yetersizliği şu sözlerle ifade etmiştir:

Bazen ölçecek öğrenci bulamayabiliyorsun derslerde yani hani hiç öğrencinin gelmediği ya da dediğim gibi hani tamamen mikrofonların ve kameraların kapalı olduğu için sınıf ortamından çok farklı bir ortam burası. Sınıfta çocuğun gözüne baktığında bile "ya burada bir sıkıntı var herhalde" diyorsun ama ne çocuğu görüyorsun ne sesini duyuyorsun. Hani anladı mı anlamadı mı... Anladınız mı diyorsun, tamam anladık diyor...süreç içerisinde çocukların anlama düzeylerini ölçmeye gelirsek ben iyi değilim yani.

Benzer şekilde Gamze öğretmen de küçük yaş gruplarının İngilizce derslerinde ölçme ve değerlendirme konusunda kendisinde yetersiz gördüğü noktaları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Değerlendirme sürecini takip etmek, öğrencinin gelişimini takip etmek ve raporlamak onu kayıt altına almak konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum...Daha çok planlı olmayan rastlantısal gözlemler üzerine dayalı kalabiliyor bu değerlendirmelerim.

Katılımcı öğretmenlere küçük yaş gruplarının İngilizce derslerinin ölçme ve değerlendirmesi ve teknoloji entegrasyonu konusunda belirttikleri yetersizliklerin gerekçeleri sorulduğunda ise öncelikle üniversitede ölçme ve değerlendirme üzerine alınan eğitimin işlevinin yetersizliği üzerine görüşler bildirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden devlet kurumunda görev yapmakta olan Gamze öğretmen ve özel bir kurumda görev yapmakta olan Ayşe öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ölçme değerlendirme üzerine bir eğitim aldık üniversitede fakat yani sahneye çıktığında aldığın eğitimin aslında bir hiç olduğunu görüyorsun. Çünkü üniversitedeki aldığımız eğitim biraz daha böyle yüzeysel mi diyeyim yani, üniversitede aldığımız eğitim yani her zaman en iyi senaryolar üzerine kurulmuştu ama göreve başladığımızda ya her şeyin öyle güzel olmadığını görüyoruz. Çünkü çok kısıtlı imkanlar var. (Gamze)

Hem Türkçe hem de İngilizcesini aldık, yabancı dil sınıflarında ölçme değerlendirme özelinde. Bunları değerlendirecek olursam fazla teknikti yani standart sapmayı hesaplamayı öğrenmiştik ki hiçbir işimize yaramıyor...kafa karıştırıcı terimler vardı, mod medyan gibi. Bunlar bizim işimize yaramıyor çünkü geniş kapsamlı bir sınav bir test hazırlamıyoruz daha çok sınıf bazında ya da okul bazında bir ölçme değerlendirme hazırladığımız için pek işimize yaramadı. (Ayşe)

3. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde teknoloji kullanımını geliştirme yolları

Katılımcı öğretmenler İngilizce derslerinin ölçme ve değerlendirme teknoloji entegrasyonu üzerine alınan hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin de bu konudaki pedagojik yetersizliklerin sebebi olabileceğine dair görüş bildirmişlerdir ve bu konuda katılımcı öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim ihtiyacı duydukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerle devlet kurumlarında görev yapan bazı öğretmenler arasında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Özel kurumlardan bazılarının ölçme ve değerlendirmeye teknoloji entegrasyonu üzerine hizmet içi eğitimler verildiği anlaşılsa da devlet kurumlarında bu eksiklik göze çarpmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde özel kurumda görev yapan Gülten öğretmen "*Kurumumuzun kendi platformlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler aldık ve güncelleme geldikçe almaya devam ediyoruz. Hem de bildiklerimizi nasıl geliştirebileceğimizi de öğrendik. Ölçme değerlendirmede teknolojik materyalleri nasıl kullanırız, nasıl işimizi kolaylaştırırız, sürekli*

öğreniyoruz." şeklinde çalıştığı özel kurumun bu konuda eğitimler verdiğinden bahsederken farklı bir özel kurumda görev yapan Melisa öğretmenin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

> *Daha fazla hizmet içi eğitimler alsak bizim için çok daha faydalı olur çünkü şimdi evet bu üç platformdan bahsettim bunlar bizim önümüze sadece "bunlar var" diye geldi, yani çok fazla eğitim verilmediği ya da hiç eğitim verilmedi diyebilirim. Sadece isimleri söylendi işte bir kere bir online eğitim düzenlendi ama o da şeydi; hani yeterlikleri ve sınırlılıkları nelerdir gibiydi...Nasıl kullanabilirsiniz değildi o yüzden yani bu dil gelişimi anlamında kullanılan platformların eğitimi bize yeterli verilmedi verilse çok daha iyi olurdu tabii ki... Yani eğitim verilse çok daha iyi olurdu bence.*

Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerden bazıları kurumlarının bu konuda sundukları hizmet içi eğitimleri yeterli görürken devlet kurumunda görev yapan öğretmenlerin hepsinin hizmet içi eğitimin eksikliği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlere ölçme ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu konusunda bilgi ve uygulama eksikliklerinin giderilmesi için önerilerinin neler olduğu sorulduğunda farklı görüşlere ulaşılmıştır. Örneğin Musa öğretmenin görüşleri *"bunu gidermenin aslında en basit en hızlı yolu Hizmet içi Eğitimlerdir. Hizmet içi eğitimlerde de tüm okul ya da tüm branş karışık eğitim almaktansa İngilizce öğretmenlerine kendi branşının eksiğine göre bir seminer ayarlanması gerekir...bu şekilde Bence bu sorun giderilebilir"* şeklindeyken Gamze öğretmen ise verilen hizmet içi eğitimlerin kişi sınırlamasının olmaması gerektiğine şu sözlerle vurgu yapmıştır:

> *Bu yönde hizmet içi eğitimlerin verilmesini isterdim. Mesela şu an bir tane hizmet içi eğitim vardı teknoloji ile ilgili ama o eğitime sadece bir tane proje var şu an, o projeye katılan öğretmenler katılabildi ben katılamamıştım mesela katılmak istiyordum olmadı. Dahil etmediler bizi yani oraya online bir eğitimdi. O projede yer alan öğretmenler katılabiliyormuş sadece, daha fazla hizmet içi eğitim olabilir diye düşünüyorum.*

Devlet kurumlarında görev yapan diğer öğretmenler de bu konudaki hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine şu sözlerle vurgu yapmışlardır:

> *Teknoloji eğitimi aldım ama ölçme değerlendirme boyutunda almadım. Alsaydım iyi olurdu. Ölçme değerlendirme adına kullanacağım materyalleri, araçları bilebilirdim hangisini nasıl kullanacağımı. Sana kalmış artık bunu öğrenmek. (Gizem)*
>
> *İngilizce öğretmenlerine yönelik seminer oluyor ama ölçme ve değerlendirmeye yönelik seminerler daha olmadı diye biliyorum. Başta şöyle belli sayı koyuluyordu işte 50-100 kişi seçiyordu. Yüz binlerce öğretmen arasından bu kadar kişiyi seçiyorsun. Okyanusta damla seçiyorsun. Ölçme konusunda olduğunu görmedim. Olduysa da kaçırdım. Tüm öğretmenlerin katılması zorunlu olan bir seminer almadık. (Melike)*
>
> *Ben de böyle bir eğitim almadım. Alsaydım nasıl olurdu diye düşünürken ben böyle bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Yani bu tarz eğitimler tüm branşlara yönelik olduğun için çok faydalı eğitimler ortaya çıkmıyor. Yalnızca İngilizce branşına özel eğitimler varsa da ben bilmiyorum. Olsaydı iyi olurdu. (Semih).*

4. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde teknoloji kullanımının avantajları:

Katılımcı öğretmenler küçük yaş gruplarının ölçme ve değerlendirmesine teknoloji entegrasyonunun avantajları konusunda da görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler incelendiğinde ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonun öğretmen, öğrenci, öğretim materyali ve içerik olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Katılımcı öğretmenler teknoloji entegrasyonunun kendileri açısından özgüven geliştirme ve farkındalık oluşturma avantajlarından söz etmişlerdir. Örneğin Melisa öğretmen bu durumu "*Yapılabilecek şeylerin sınırsız olduğumu keşfetmemi sağladı ve daha iyi hissettirdi. Yani bu sürecin sınırsızlığı beni daha güçlü hissettirdi açıkçası."* sözleriyle ifade ederken Hazal öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

> *Özellikle ölçme ve değerlendirmeyi teknoloji kullanarak yapınca elimizin altında çok fazla kaynak oluyor ve ben bu süreçte kendimi daha donanımlı hissediyorum... her an öğrenciye ulaşabilmek öğrencinin her adımını takip edebilmek kendimi daha iyi hissetmemi sağlıyor. Teknolojik materyallerin ucu bucağı olmayınca benim de öğrencileri farklı yöntemlerle değerlendirmem kolaylaşıyor ve daha nitelikli hissediyorum.*

Katılımcı öğretmenler ölçme ve değerlendirmeye teknoloji entegrasyonun öğrenciler için de avantajları olduğundan söz etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde teknoloji entegrasyonunun öğretim materyali ve içerik konusundaki avantajları; erişim kolaylığı sağlaması, öğrenci

performansını doğru yansıtması, güvenilir sonuçlar vermesi, kolay ulaşılabilir olması, dikkat çekici, işlevsel olması, sınıf içi ve dışı faaliyetlerde kolaylık sağlaması ve kalıcılığı sağlaması yönündedir.

Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan Ebru öğretmen *"Daha akılda kalıcı olması sebebiyle ve ilgi çekici olmaları sebebiyle bunları seçiyorum"* ifadelerini kullanırken Gamze öğretmen ve Musa öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

> *Belli başlı ölçme ve değerlendirme metot ve tekniklerine bağlı kalınmasını engelleyerek öğrenci gelişimi ve durumu hakkında elde edilen verilerin daha güvenilir olmasını sağlıyoruz. Bir de kolay ulaşılabilir olması sebebiyle yabancı dil eğitimini sınıf dışı ortamlara ulaştırabilen böylelikle yabancı dil eğitiminin ders dışında da devam etmesine ortam sağlıyoruz (Gamze).*

> *Teknolojiyi entegre ederek zaten derse en ilgisiz öğrenciyi bile yani en arka sıradaki öğrencilerin bile dikkatini çekebiliyorsun, onları derse alabiliyorsun. Öğrenciler zaten günlük hayatlarında da oynadıkları oyunları sınıf ortamında oynarken kaygı yaşamadıkları için onların performanslarını bu oyunlar sayesinde daha net görebiliyorum, daha iyi değerlendirebiliyorum (Musa).*

Katılımcı öğretmenler teknoloji entegrasyonunun öğrenci katılımını ile motivasyonunu artırması, kaygıyı azaltması gibi avantajları olduğundan da söz etmişlerdir. Örneğin Gizem öğretmen teknoloji entegrasyonunu "ders süresinin daha verimli kullanılmasını sağlayan bir yöntem bence. Öğrencinin dikkatini çekerek motivasyonunu ve derse katılımını artıran bir araç" şeklinde yorumlarken; Semih öğretmenin görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

> *Bizimki daha çok biçimlendirici, formative bir değerlendirme olduğu için bu daha avantajlı oluyor. Hani çocukların motivasyonları daha yüksek oluyor. Sınav kaygısı vesaire değerlendirmeden haberleri olmadığı için daha eğlenceli oluyor ve motivasyonları da artıyor bu sebeple.*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle hem öğretici hem de öğretimi değerlendirici rolü olan öğretmenlerin 5-12 yaş grubu öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmesinde teknoloji entegrasyonunu yabancı dil eğitiminin bir parçası olarak gördükleri ve yabancı dil eğitiminin ölçme ve değerlendirme boyutunda teknoloji entegrasyonunun kaçınılmaz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Teknolojik imkanların yetersizliği durumunda yabancı dilin ölçme ve değerlendirmesinin eksik kaldığı ve teknolojinin dersin her aşamasıyla beraber ölçme ve değerlendirme boyutuna da zenginlik kattığı sonucuna varılmıştır. Bu görüşü destekler nitelikte olan Remesal (2011)'a göre yabancı dil eğitimi sürecinde dijital teknolojilerin ölçme ve değerlendirmeye entegre edilmesi, özellikle yabancı dil ile yeni tanışan öğrencilerin süreç içerisinde olmakla beraber süreç sonunda ulaşılan çıktıları şekillendirmeleri adına önemli bir yere sahiptir.

Ayrıca, çalışma kapsamında özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin teknolojik materyal ve bu materyalleri ölçme ve değerlendirmeye entegrasyonu konusunda devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha avantajlı oldukları görülmüştür. Kurumların sağladıkları teknolojik imkanlar ve bu imkanları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenleri eğittikleri anlaşılmıştır. Bu noktada, kurumların eğitim politikalarının da teknoloji entegrasyonu açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin küçük yaş gruplarının yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi hem süreç odaklı ve hem de ürün odaklı olarak gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. McKay (2006) sınırlı okuma ve yazma becerisinin yanında daha geniş hayal gücü ve hareket kapasitesine sahip olan küçük yaş gruplarının yabancı dilde ölçme ve değerlendirmesinin daha çok süreç odaklı olmakla beraber ürün odaklı da değerlendirilebileceği görüşündedir. Bu açıdan yazar, süreç içerisinde öğrencilerin dikkatlerini çekecek ve yabancı dile olan ilgilerini artıracak olan teknolojilerin bu süreçlere dahil edilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde yabancı dilin ölçme ve değerlendirmede teknolojik materyal seçimine karar verme sürecinde öğrenci özellikleri ile materyallerin eğlenceli, hayal gücünü destekleyici ve dikkat çekici olmasına dikkat ettikleri anlaşılmıştır. Öte yandan Dochy (2001)'nin küçük yaş gruplarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde anında dönüt almanın önemini vurguladığı düşünüldüğünde, katılımcı öğretmenlerin teknolojiyi ölçme ve değerlendirmede kullanım amaçları arasında bu teknolojilerin anında dönüt sağlamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Alan yazın incelendiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme stratejilerinin teknolojinin eğitim alanlarına entegrasyonu sonucu önem kazandığı ve bu konuda öğretmen görüşlerinin önemi vurgulanmaktadır (Graham, 2005). Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin Pandemi döneminin getirdiği zorunluluk ve kurum politikasından ziyade yabancı dildeki dört beceriyi geliştirmek, eğitim durumları sürecini zenginleştirmek ve materyal çeşitliliği sağlamak amaçlarıyla teknolojiyi yabancı dile entegre ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları, ölçme ve değerlendirmede teknoloji entegrasyonunun öz değerlendirme fırsatı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ilerlemesini incelemek, bireysel farklılıkları ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici özellikleri dikkate alındığında, özellikle küçük yaş grubu öğrencileri için önemli bir alternatif değerlendirme yöntemi olan öz değerlendirmenin sağlanması dil gelişimine katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir (Cheng ve Fox, 2017).

Küçük yaş gruplarının ölçme ve değerlendirmesinin başlı başına zor bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu sürece dahil edilen teknoloji ile birtakım zorluklar da beraberinde gelmektedir. Öğrenci temelli olan zorluklar içerisinde öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan otonom kullanamama sorunu ile öğrenim gördükleri bölge ile ilgili sosyo-ekonomik zorluklar dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, kurum temelli zorluklar dikkate alındığında kamu kurumlarında gerekli imkân ve olanakların eksik oluşu (Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022) ile özel okullarda karşılaşılan iş yükü gibi faktörlerin de teknolojiyi ölçme ve değerlendirmeye entegre etme konusunda zorluklara sebep olduğu görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin teknoloji ve ölçme değerlendirme konularındaki bilgi yetersizliklerinin yanında teknolojik pedagojik bilgi yetersizlikleri bulunmasından kaynaklı birtakım zorluklarla karşılaşıldığı anlaşılmıştır. Bu bulgular Blake (2007)'in teknolojinin yabancı dil süreçleri ile bu süreçlerin değerlendirilmesi aşamalarına entegre edilmesinin önündeki engellerden birinin öğretmenlerin teknoloji ve teknolojiyi öğretim süreçlerine dahil etme konusundaki bilgi eksikliği olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Uygulamanın yanında ölçme ve değerlendirme ile teknoloji konularında alınan eğitimlerin yabancı dil öğretimi süreci açısından önem arz ettiği bilinmektedir (Nunan, 2011). Bu konuda katılımcı öğretmenlerin görüşleri, üniversitede ölçme ve değerlendirme ile teknoloji entegrasyonu konularıyla ilgili alınan eğitimin işlevsellik açısından yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, özellikle küçük yaş gruplarının ölçme ve değerlendirmesine teknoloji entegrasyonuna yönelik mesleki gelişim ihtiyacı duydukları ve bu konuda hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kurum politikalarından hareketle hizmet içi eğitim aldıkları fakat devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bu konuda eğitim almadıkları da hizmet içi eğitim planlamalarının incelenmesi sonucu kanıtlanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi eksikliklerinin (Kavuk ve Demirtaş, 2021) yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi eksikliklerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bulgu matematik öğretiminde teknoloji ile ölçme ve değerlendirme entegrasyonu çalışmalarında da bulunmuştur (Akkoç, 2013; Şimşek Vd., 2017). Bu nedenle, ileride yapılacak hizmet öncesi ve içi eğitimlerde bu konuya değinilmesi öğretmenlerin gelişimleri ve bu konudaki bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermek için faydalı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de anlaşılacağı gibi kurum kaynaklı teknolojik desteğin yetersizliği sosyo-ekonomik olarak daha düşük çevrede öğrenim gören öğrenciler için fırsat eşitsizliği oluşturmaktadır. Bu sebeple, okulların imkanlar açısından eşit düzeyde fırsatlar yaratması için ortam ve olanaklar sağlanmalıdır.

Etik Kurul İzni
Bu çalışma için etik kurul izni, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23/12/2021 tarih ve 2021.12 numaralı kararı ile alınmıştır.
Katkı Oranı Beyanı
Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan etmektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı
Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (tpack) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 27*(4), 134–143.

Akkoç, H. (2013). Bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve matematik öğretmen adaylarının gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 99-114

Alderson, C. H. and Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment (Part I). *Language Teaching, 34*, 213-236. doi:10.1017/S0261444800014464

Balta, N., and Tzavilkou, K. (2019) Using Socrative software for instant formative feedback in physics courses. *Educ Inf Technol, 24,* 307-323.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan Magazine, 92*, 81- 90.

Blake, R. (2007). New trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics, 31,* 1–17.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices.* New York: Pearson/longman

Chen, H. (2003). *A study of primary school English teachers' beliefs and practices in multiple assessments: A case study in Taipei City.* Unpublished master theses. Taipei: National Taipei Teachers College.

Cheng, L., & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning.* London, England: Palgrave.

Creswell, J.W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dochy, F. (2001). A new era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction, 2*, 11-20.

Ersoy, M. ve Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12(2), 1-16.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education. (8th ed.).* Boston: McGraw-Hill.

Friedmann, T. (2006). *Dünya düzdür.* İstanbul: Boyner Yayınları.

Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education, 55,* 333–341.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *21*(6), 607-621.

Herrera, L., & Macias, D. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal, 17*(2), 302-312.

Hird, B., Thwaite, A., Breen, M., Milton, M., & Oliver, R. (2000). Teaching English as a second language to children and adults: Variation in practices. *Language Teaching Research, 4*(1), 3–32.

Inbar-Lourie, O. (2013). Language assessment literacy. In C. A. Chapella (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics,* 1-9. Blackwell Publishing Ltd. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0605

Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). Covıd-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*,1(1), 55–73.

Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry.* California: Sage Publications.

Linse, C.T. (2005). *Practical English language teaching: young learners*, New York: McGraw-Hill.

McKay, P. (2006). *Assessing young language learners.* Cambridge, Cambridge University Press.

Merriam, B.S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim University.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks: Sage Publication.

Phillips, S. (2003). *Young learners.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Prensky, M. (2003). *Don't bother me, mom, I'm learning! how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!.* St. Paul, MN: Paragon house.

Prensky, M. (2006). Listen to the natives. *Educational Leadership, 63*(4), 8-13.

Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing, 21*(3), 249-258.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 472-482.

Saldaña, J. (2019). *The coding manual for qualitative research.* Londra: Sage.

Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing, 30*(3), 309-327.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research.* New Bury Park: Sage.

Şimşek, Ö., Bars, M. ve Zengin, Y. (2017). Matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 189-207

Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008) *Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri* II. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/Izmır. Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-öğretmen-rolleri.pdf

Toprakçı, M.S., Hepsöğütlü, Z. B. & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *E-International Journal of Pedandragogy* (e-ijpa) 1(2), 41-61.

Toprakçı, E. ve Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi,* 6 (2) , 1-14.

Tusing, J., & Berge, Z.L. (2011). Second life for distance language learning: a framework for native/non-native speaker interactions in a virtual world. *I-manager's Journal of Educational Technology, 7*(3), 13-20.

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing.* New York: Routledge.

Yavuz, B. ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2021) 120-139.

Children's Sense of Humor and Humor in the Classroom

Dr. Esra Yalçıntaş
Bursa Uludag University - Turkey
ORCID: 0000-0001-6971-0519
esrayalcintas@hotmail.com

Prof. Dr. Hülya Kartal
Bursa Uludag University - Turkey
ORCID: 0000-0003-3732-7747
hkartal@uludag.edu.tr

Abstract

The purpose of this research, is to investigate the lesson in which primary school students laugh the most and why they laugh in this lesson. For this purpose, the study was carried out according to the parallel design (Quantitative Data [Collection + Analysis] + Qualitative Data [Collection + Analysis] → Association → Interpretation) which was one of the mixed method research designs. The study group consisted of 227 primary school students (2nd-4th grade). The quantitative data of the study were collected through the "Multidimensional Humor Scale for School Children" and the qualitative data were collected through open-ended questions such as "In which lesson do primary school students laugh the most? Why do they laugh so much in this lesson?". The analysis of the quantitative data of the study was implemented with the SPSS package program. The qualitative data were analyzed and interpreted through the thematic coding. According to the results of the study, the students' humor levels were moderate; there was no difference by the grade level in terms of humor score averages; the highest sub-dimension mean score was in the appreciation of humor sub-dimension; there was a significant difference between the mean scores of the 3rd and 4th grades in favor of the 4th grade in terms of the mean scores of the humor creation sub-dimension; students laughed the most in the physical education lessons and they laugh because there are funny, funny and entertaining things in the lessons. Students' humor styles can be determined and teaching practices can be arranged accordingly, and thus, the learning process can be made more enjoyable with humor and humorous activities. In this case, the positive atmosphere in the classroom positively affects the students' feelings about both the lessons and the school.

Keywords: Education, *Humor, School-age children, Sense of humor, Laughter*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 20-36

Research Article

Received: 2022-08-04
Accepted: 2023-01-11

Suggested Citation

Yalçıntaş, E. & Kartal, H. (2023). Children's sense of humor and homur in the classroom, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 20-36. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Humor, which is included in the dictionary of the Turkish Language Association (TDK, 2019) as "comedy (teasing, humor that is intended to amuse, laugh, and taunt someone's behavior without hurting him/her)" is the behaviors and all the emotions that can be put forward to lead to situations such as laughter and giggles (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003; Altınkurt & Yılmaz, 2011). The way to convey humorous feelings and thoughts in an intense and concise way (Nas, 2018); comedy is expressed as something that has the feature of making one laugh (TDK, 2019). Humor, which is the art of making people think about various events, amuse them or make them laugh, is a difficult concept to define and measure (Yardımcı, 2010). A group of researchers, on the other hand, argued that humor was a creative statement that could bring joy and entertain people (Banas, Dunbar, Rodriguez, & Liu, 2010; Berge 2017). Humor, which is also defined as wit, playfulness and humor (Ünveren, 2020), is both cognitive and social in nature (Hoicka & Akhtar, 2012). Having a good sense of humor as a personality trait strengthens communication and facilitates the development of relationships between individuals by reducing the social distance (Graham, 1995; Ho, 2016). Humor (Freud, 1928), which is also used as a coping mechanism to overcome difficult situations, enables one to have a humorous perspective (Ho, 2016) in facing negativities and coping with the stress of daily life. In this respect, it is postulated that the sense of humor has positive effects on the individual's well-being and mental health and possessing a 'sense of humor' is a desired positive personality trait in society (Degabriele & Walsh, 2010; Ünveren, 2020).

Humor, which is recognized as one of the main factors that strengthen interpersonal communication, is also regarded as a fascinating element (Niketic, 2019). Besides, humor is also defined as a turn of phrase that allows to regard the experienced reality from a different perspective, generates a smile when questioning it, get you to contemplate while making you smile and draws one's attention to different points while making you think (Fritz, Russek & Dillon, 2017). The multidimensional structure of humor and its existence in every language and in every culture illustrates that it is a universal concept. Therefore, it will be an unusual but uninteresting angle to look at from the perspective of humor when examining how children relate to themselves, others and the culture around them (Lillemyr, Sobstad, Marder, & Flowerday, 2010). However, humor does not have a structure that can be handled under a single genre or branch of art. Humor covers a wide range of genres (comedy/commedia, humorous stories, poems, anecdotes, caricature, arena theater, puppet show, meddah (public storyteller), Karagöz (Turkish shadow play), village theatrical plays, jokes, jokes, etc.) sarcasm, joke, irony, satire, painting, songs etc.) (Ünveren, 2020).

In daily life, children and adults come across humor in numerous ways, such as telling jokes, funny stories, humorous comments verbally, or using printed media (newspapers, comics, etc.) and visual media (comedies, cartoons, movies, etc.) (Degabriele & Walsh, 2010). One of the environments where humor is encountered is educational environments. According to Lovorn (2008), humor plays an important role in both teacher-student and parent-child relationships as it provides an important "feel-good" experience for children. Furthermore, presenting humor in different forms in the educational environment will ensure that individuals' verbal, visual, auditory and perceptual skills are effective (Degabriele & Walsh, 2010). This versatile structure of humor demonstrates that it is also a characteristic of "teaching and learning". Humor can be used to attract students' attention in increasing their interest, managing negative behaviors, motivating and encouraging students, creating a positive attitude towards the subject and reducing all kinds of anxiety (Powell & Andresen, 1985). Since humor makes one think while making him/her smile, attracts the attention of the listener, ensures that attention is focused and listened effectively (Nas, 2018). Therefore, in an attempt to develop a child's sense of humor, the child's creativity, critical thinking skills, imagination, cognitive skills, communication and social aspects should be supported and the child should be introduced to the art branches such as theater, painting, music and the genres such as jokes, cartoons, poetry, comedy and satire.

According to Toprakçı (2012; 88), "education is the process which the child's being made firstly an effective person, a qualified member of the society/nation and the world (or the universe) in which he/she lives." "The sub-system of school is classes. Practically, the production place of education and teaching activities is the class. Namely, classes are the sub-organizations where the objectives of

education become more visible on children. The classroom (or room) can be defined as a place where the people come together" (Toprakçı, 2017, 21). On this basis, the use of humor in the classrooms, which is a natural conflict environment, is an easy way to make the lesson fun, as well as an element that removes the teacher from the image of a harsh teacher from the student's point of view during the education process and emancipate the lesson from boredom and lack of enthusiasm (Altınkurt & Yılmaz, 2011; Aykaç, 2018; Koç Akran & Kocaman, 2018). Fun learning is a learning environment that uses humor in the classroom. Humor is behavior or spoken words that are funny and funny enough to reduce accompanying tensions (Amir, Biederman, Wang, & Xu, 2015; Chan, Hsu, & Chou, 2018). Moreover, the implementation of humour in the teaching process is still at a low level and is seen as something insignificant (Amran & Bakar, 2022). Researchers have stated that the mathematics teachers are at this low level because they have little knowledge, experience and training in applying humorous teaching instructions in their teaching. Jokes, funny stories and other forms of humor will considerably facilitate interpersonal relationships (Ho, 2016). Humor, on the way to reaching educational goals, develops creativity, critical thinking skills, communication skills, positive attitude and self-image in children, socializes children and helps them to make friends, liberates them, facilitates coping with stress, motivates and energizes the individual, enhances quality and quantity, reinforces the desired behaviors and has an entertainment value (Cornett, 1986). Therefore, humor in schools as a controlled environment is a highly convenient teaching material that provides a more comfortable, interesting and motivating classroom atmosphere (Bayülgen, 2011) that makes the students love the course and keeps their interest in the lesson alive (Aykaç, 2018). The place of humor in education stands out in teacher-student relations, motivating students to the lesson, drawing attention, and social interaction and communication of the students. Humor provides a generally trustful and friendly atmosphere during the teacher-student and student-lesson relationships.

A study was implemented in an attempt to investigate the teachers' perceptions of how, when and why they used humor in the classroom and to discuss the perceived barriers in doing so (Lovorn & Holaway, 2015). The findings of this study demonstrated that most of the participating teachers were able to show the examples of their use of humor in the classroom, but only few of them perceived humor as a structured classroom strategy. Furthermore, the study revealed that even though the participating teachers were open to the idea of using humor in their classroom, most of them did not deliberately or strategically incorporate humor into the planning or implementation of their lessons. The responses of the participants consistently indicated that humor "emerged out of the blue" in the classroom and that it was part of the teachers' responsibility to ensure that humor did not distract from the learning activities. Furthermore, the teachers stated many factors, more negative ones than the those of positive, that affected their decisions regarding the use of humor in the classroom.

Considering that a child spends the majority part of his/her daily life at school, the lessons held in classrooms where an effective and warm communication atmosphere consisting of students and teachers who have developed a sense of humor (Semrud-Clikeman, & Glass, 2010), which is regarded as one of the most flexible tools in social interaction, will ensure that the learning outcome is more permanent.

Some studies were conducted on the sense of humor of school-age children in the relevant international literature (Bariaud, 1989 as cited in Fox, Dean & Lyford, 2013; Dowling & Fain 1999; Ho et al. 2012) and its was established that humor was a protective factor that affected children's ability to cope with stressful situations in daily life (Dowling et al. 2003). When previous research liteature on the determination of the sense of humor was examined, it turned out that there were two studies, a master's thesis and a research article, that were available. In one of these studies, it was stated that the effect of parental attitudes on the social skills of gifted children aged 7-12 was examined and the intermediary role of children's humor skills in this process (Kaya, 2022). In another study, 6-8th grade gifted children were investigated (Yalçın, Obalı, & Öztüren, 2021). The total scores and sub-dimensions for sense of humor were identified in both studies. Nevertheless, no study was available that investigated the sense of humor of primary school students. In this respect, there was a need for a study in which all aspects of humor, including primary school students' humor creation, humor appreciation and coping humor, were addressed. Thus, the level of primary school students in humor creation, humor appreciation and coping humor and how they view humor in the lesson will be revealed. In this sense, the main purpose of this

study is to identify the sense of humor of the primary school students. In the present study, it was aimed to investigate the dimensions of primary school students' sense of humor, identify the relationship between the lesson in which children laughed the most and why they laughed in this lesson. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- What is the level sense of humor of primary school students and does this level differ by their grade level?
- What are the primary school students' levels of humor creation, humor appreciation and coping humor, and does this level differ by their grade level?
- In which lesson do the primary school students laugh the most? Why do they laugh so much in this lesson?

METHOD

In this study, the mixed method research design was used. The Convergent parallel design, one of the mixed method research designs, (Quantitative Data [Collection+Analysis] + Qualitative Data [Collection+Analysis] → Correlation→ Interpretation) was used. The simultaneous application of qualitative and quantitative stages in the study process forms the convergent parallel pattern. This pattern gives equal priority to methods, keeps these phases separate during analysis, and then consolidates the results in general interpretation. This design is appropriate to use in a study when a more complete understanding of the subject is needed and when it is desired to triangulate methods by directly comparing and contrasting quantitative statistical results with qualitative findings (Creswell & Plano-Clark, 2020). In this particular design, the researcher firstly collected the quantitative and qualitative data simultaneously. Secondly, the researcher analyzed these data separately. Finally, the researcher combined and related the findings obtained from two separate data in the discussion and interpretation part. The quantitative data obtained for the first and second sub-problems of the study were analyzed with the descriptive analysis. Mean scores, minimum, maximum, standard deviation and frequency distributions were all calculated. The mean scores of sense of humor were compared for unrelated samples using one-way analysis of variance (One-Way ANOVA). The qualitative data obtained for the third sub-problem of the study were expressed by sorting by frequency and percentages in the first stage, and in the second stage, the data were tabulated and interpreted by theme-coding. While generating the literature, defining the dimensions related to the research problem, revealing the relationships between the obtained data and analyzing the data were all effective in the selection of the themes (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The research group consists of 227 primary school 2nd, 3rd and 4th grade students studying in two schoools in the Nilüfer District of Bursa in the 2021-2022 academic year. The study group was selected by random sampling. Within the scope of the study, 248 students were contacted; however, due to some flaws or incorrect completion of the scales, the data entry and analysis of 227 students that were usable obtained from the data collection tools were made.

As a data collection tool, "A Multidimensional Sense of Humor Scale for School-Aged Children" was used in the study. The measurement tool was initially developed in two dimensions by Dowling and Fain (1999). Subsequently, this scale was rearranged by Dowling, Hockenberry and Gregory in 2003 by the addition of a third dimension. This three-dimensional version of the measurement tool was adapted into Turkish by Karataş and Sarıkaya-Karabudak (2019). There are 17 items on the scale. There is no reverse scored item in the scale. There are six items in the sub-dimension of humor creation of the scale, six items in the sub-dimension of humor appreciation and five items in the sub-dimension of coping with humor. The highest score that can be obtained from the scale is 85 and the lowest score is 17. The highest score that can be obtained from the first two sub-dimensions of the scale is 30 and the lowest score is 6. The highest score that can be obtained from the third sub-dimension is 25 and the lowest score is 5. In confirmatory factor analysis, the researchers found that the scale consisted of 17 items, consistent with the original form and the items were collected in three dimensions (humor creation, coping with humor, humor appreciation) ($p<.001$; $x^2= 1606.89$, KMO= 0.89). The factor loadings of the scale ranged from .53 to .85. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was .90 for the whole scale, .84 for the sub-dimension of creating humor, .87 for the sub-dimension of

coping with humor, and .80 for the sub-dimension of understanding humor. It was found that the item-total correlation coefficients for 17 items of the scale were between .41 and .68, and the two-half test reliability was .92. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was recalculated in line with the data obtained from the 227 primary school students. Based on this, it was found that the Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient was .76 for the whole scale, .67 for the humor generation sub-dimension, .72 for the humor appreciation sub-dimension, and .68 for the coping humor sub-dimension. Students were also asked two open-ended questions. The researcher and two experts developed the questions.

The data collection process of the study consisted of three stages. In the first place, the required permissions were obtained for both the study and the scale to be used. Secondly, the two open-ended questions were developed by two experts and the researcher and added to the scale sheet as a separate section to identify "the lesson in which the students laughed the most and why they laughed so much in this lesson". In the third stage, the scale and the two open-ended questions were applied by the researcher to the students in the two selected schools. All the applications of the study were completed in three weeks.

In the analysis of the data obtained in the study, arithmetic mean ($\bar{x}$), standard deviation (ss), frequency (f), percentage (%) were used for the independent groups. Statistical operations were performed in the SPSS program. If the values fall between -1.96 and +1.96 as a result of the test of conformity to the normal distribution, the distribution can be considered normal (Can, 2017). Based on this, it was found that skewness was -0.251, standard error (Standard Error of Kurtosis) was 0.162; Kurtosis was 0.056, standard error (Standard Error of Kurtosis) was 0.322] it was determined that the research data showed a normal distribution. Furthermore, one-way analysis of variance (One-Way ANOVA), which is used to compare the averages of more than two groups, was conducted to identify whether students' sense of humor changed by their grade level. Furthermore, the total scores obtained from the scale and the scores of the sub-dimensions were identified as three levels as low, medium and high, by dividing the value obtained by subtracting the minimum scores from the maximum scores in each group and dividing by three. As far as this classification is concerned, the maximum score among the mean scores of the scale was 83, the minimum score was 18, and the difference between the two scores was calculated as 65, and this value was divided into three. As a result of the calculations, the low-level score range was identified as 18-39, the medium score range as 40-61, and the high-level score range as 62-85. Since the maximum (30) and minimum (6) mean scores for the first and second sub-dimensions and the number of items (6) were equal for the sub-dimensions, the same values were identified as intervals. As far as these findings are concerned, the low-level score range was calculated as 6-13, the medium score range was calculated as 14-21, and the high-level score range was calculated as 22-30. The third sub-dimension consisted of five items and the maximum score was 25 and the minimum score was 5. Therefore, the lower-level score range was identified as 5-11, the medium-level score range was 12-18, and the high-level score range was 19-25. For the second sub-problem, the arithmetic mean ($\bar{x}$) and percentages (%) of the mean scores of the sub-dimensions of humor sub-dimensions were obtained in terms of low, medium and high-level by students' grade levels; one-way analysis of variance (One-Way ANOVA), which was used to compare the averages of more than two groups, was performed to identify whether the sub-dimensions of students' sense of humor differed by their grade levels. For the third sub-problem, first of all, the frequency (f) and percentages (%) were obtained from the answers given by the students to the first question. Secondly, the answers given by the students to the open-ended questions were turned into separate tables for all classes, analyzed and interpreted through thematic coding. In order to enhance the reliability of the obtained data, the same data were analyzed by two different experts in addition to the researcher.

FINDINGS

Findings and comments regarding the sub-problems of the research were offered by considering the sub-problem order.

1. *The level sense of humor of primary school students and does this level differ by their grade level:*

The results of the analysis of the data collected are illustrated in Table 1 and Table 2.

Table 1. *The total mean score of the scale and the mean score regarding the grade levels*

	N	Mean of Total Scores x̄	Low Level x̄, (%)	Medium Level x̄ (%)	High Level x̄ (%)
Total Humor	227	54,09	34,42 (8,4)	50,96 (63)	66,72 (28,6)
2.grade	94	54,93	31,71 (7,4)	51,25 (62,8)	68,5 (29,8)
3.grade	67	52,92	37,00 (10,4)	50,74 (64,2)	65,00 (25,4)
4.grade	66	54,07	34,60 (7,6)	50,78 (62,1)	65.7 (30,3)

Humor levels were classified as low, medium and high level. Based on this classification, the total humor score average of the students participating in the study from the scale (54.09) illustrated that the students' humor levels were at a moderate level. In Table 1, it is seen that the group with the highest average total humor score by their grade levels were the 2nd grade students. In terms of total humor score averages, the group with the highest rate of students at the low level (37%) was the 3rd grade students.

Table 2. *One-way analysis of variance (One-Way ANOVA) of the total score averages of the scale*

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P
Total Humor	Intergroup	158,192	2	79,096	,663	,516
	Intragroup	26704,865	224	119,218		
	Total	26863,057	226			

In Table 2, it was investigated whether there was a significant difference between the sense of humor of a group of 227 2nd, 3rd and 4th grade primary school students by their grade levels. Means of sense of humor scores were compared with one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) for unrelated samples. As far as the findings are concerned, the mean total score of sense of humor did not differ by the students' grade levels.

2. *Primary school students' levels of humor creation, humor appreciation and coping humor, and does this level differ by their grade level:*

The results of the analysis of the data collected are illustrated in Table 3.

Table 3. *Distribution of the mean scores of the levels and dimensions of sense of humor by the students' grade levels*

Sub-dimensions	Grade	N	Mean of Scores x̄	Low Level x̄ (%)	Medium Level x̄ (%)	High Level x̄ (%)
Humor Creation	2.grade	94	17,53	11,4 (21,3)	16,9 (57,4)	25,3 (21,3)
	3.grade	67	16,26	11,0 (26,9)	17,4 (64,2)	23,3 (9,0)
	4.grade	66	18,01	11,3 (15,2)	16,8 (57,6)	24,2 (27,3)
Humor Appreciation	2.grade	94	22,10	11,6 (9,6)	17,5 (33,0)	26,4 (57,4)
	3.grade	67	21,64	10,6 (4,5)	18,1 (44,8)	25,7 (50,7)
	4.grade	66	21,81	11,1 (10,6)	18,0 (31,8)	25,8 (57,6)
Coping Humor	2.grade	94	15,29	8,4 (23,4)	15,1 (46,8)	20,9 (29,8)
	3.grade	67	15,01	8,7 (26,9)	14,8 (47,8)	21,9 (25,4)
	4.grade	66	14,24	8,3 (25,8)	15,1 (59,1)	20,9 (15,2)

As far as Table 3 is concerned, in the humor creation sub-dimension, the highest grade point average (18.01) belonged to the 4th grade students, while the mean scores of humor appreciation (22.10) and coping humor (15.29) belonged to the 2nd grade students. At the upper level, the highest average scores in humor creation (25.3) and humor appreciation (26.4) belonged to the 2nd grade and to the 3rd grade in the sub-dimension of coping humor (21.9). In all three sub-dimensions, it is seen that the ratios of students at low and medium levels were very close to each other in terms of their grade levels. When the percentage distributions of the sub-dimension mean scores were analyzed, it is noticeable that the students who were at the highest level in terms of their mean scores had the highest rate in the sub-dimension of humor appreciation (57, 50, 57).

Table 4. *One-way analysis of variance (One-Way ANOVA) of the mean scores of the sub-dimensions of the scale regarding the grade levels*

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p
Humor Creation	Intergroup	3,048	2	1,524	3,841	,023
	Intragroup	88,881	224	,397		
	Total	91,930	226			
Humor Appreciation	Intergroup	,010	2	,005	,012	,988
	Intragroup	94,554	224	,422		
	Total	94,564	226			
Coping Humor	Intergroup	1,123	2	,561	1,134	,324
	Intragroup	110,860	224	,495		
	Total	111,982	226			

One-way analysis of variance (ANOVA) was performed to identify whether primary school students' levels of humor creation, humor appreciation and coping humor differed significantly by their grade levels (Table 4). As a result of the analysis, it was found that the mean scores of primary school students for humor creation, humor appreciation and coping humor differed significantly by their grade levels. As a result of the Tukey HSD test, which was implemented to find out between which groups the difference existed, it was found that there was a significant difference in favor of the 4th grade students in only one of the sub-dimensions of the scale. It was found that in terms of the humor creation sub-dimension score averages, there was a significant difference (*p<.05; .023) between the mean scores of the 3rd and 4th grades (-.30032*) in favor of the 4th grades.

3. The lessons that primary school students laugh the most and the reasons for it:

The results of the analysis of the data collected are illustrated in Table 5.

Table 5. *The frequency and percentages of the question "Which lesson makes you laugh the most?"*

Answers	f	%	Answers	f	%
Physical Education	53	23,3	Blank/False	7	3,1
Turkish Lesson	39	17,2	None of the lessons	6	2,6
Mathematics	35	15,4	Religion Lesson (RL)	6	2,6
English	25	11,0	Painting Lesson (PL)	5	2,2
Social Studies	18	7,9	Free Activity (FA)	3	1,3
Science	15	6,6	Every Lesson	1	,4
Music Lesson	13	5,7	Civil Rights (CR)	1	,4

It was found that only 3.1% of the students participating in the study did not answer the question of "Which lesson makes you laugh the most?" or the answer given was unrelated to the question. On the other hand, while one of the students answered that "every lesson made him/her laugh", six students answered "I don't laugh in any lesson" stating that no lesson made them laugh. As far as the Table 5 is concerned, it is clearly observed that 53 students stated the "physical education", 39 students the "Turkish lesson", 35 students mathematics and 25 students "English" as the lessons they laughed in the most. Among the 11 lessons stated, the lesson with the highest percentage was the "physical education" with 23.3%. The fact that primary school students were at the play age and loved being active might be the reason why "physical education" was stated the most.

Table 6. *Thematic coding of the question "Why do you laugh so much in this lesson?"*

Theme	Subtheme	Description
Funny/ humorous	Funny/ humorous (n=34)	"Because it is funny"; "Funny song, poem, word, music..."
	Teacher (n=24)	"Because my teacher is funny
	Friend (n=23)	"My friends do funny things"
	Game (n=12)	"We play very funny games"
Enjoyable	Enjoyable (n=22)	"Enjoyable...; fun lesson"
	Game (n=4)	"...I play games and have fun"
	Other (Text, lesson, question) (n=6)	"The texts are enjoyable...; ... I have have fun while solving problems"
Both funny and enjoyable	Funny and enjoyable (n=6)	"Funny and enjoyable"

It is clear that the majority of the students (93.8%) who participated in the study answered the question of "Why do you laugh so much in this lesson?" It is clearly seen that the most frequently funny and humorous elements were among the answers given by the students about why they laughed so much in the lesson in which they stated that they laughed the most. The students participating in the study under this theme stated that they laughed the most because of "funny and humorous" things in the lessons. Among the things that students laughed the most and found funny were the "texts, topics, units, activities, questions, problems, stories, poems, jokes, sketches, pleasantry, terms, words, sayings, pictures, music, songs". Some of the students' answers can be listed as follows: "It's because there is something funny in the text." (Turkish lesson, 2C8); "It's because there are funny questions." (Math lesson, 2C62); "There are funny poems." (Social Sciences lesson, 3C147); "There are so many funny things going on." (Physical Education lesson, 4C215); "We read poems and those poems make me laugh." (Turkish lesson, 2C4); "It's because, sometimes the jokes in the books in Turkish lessons make me laugh a lot." (Turkish lesson, 4C211); "It's because when I sing, I feel embarrassed and I laugh." (Music lesson, 4C193). In the second place under the same theme, there were students who stated that they laughed a lot because of some of the things their teachers did. Some of the students indicated their reasons for laughing about their teachers as "Our teacher makes funny moves." (English lesson, 4C171); "It's because the teacher huffs and puffs a lot." (Math lesson, 2C7); "It's because it's funny when the religion lesson teacher gets angry." (Religion Lesson, 4C181); "It's because the teacher changes his/her voice when s/he reads the text." (Turkish lesson, 3C119); "Teacher Özgür is hilarious." (Music lesson, 2C34); "The teacher brings humor to the class and makes great jokes." (Religion lesson, 4C168). It was found that the third reason among the reasons for laughing in the lessons in which the students laughed the most was the funny things their friends did. Some of these reasons in their answers were as follows: "It's because when my friends read something in this lesson, it sounds funny sometimes" (Turkish lesson, 3C158); "Sometimes we end up writing stories and my friends write funny things" (Social Studies lesson, 2C58); "It's because of my friend Osman Efe, because he's so funny." (Free activity lesson, 3C141). The fourth one among the reasons for laughing in the lessons under the theme of funny/amusing was the title of "game". Three of the students stated (Physical Education lesson, 4C208, 4C214, 4C221) that they laughed because they played "very funny games".

Under the second theme, "enjoyable", the students stated that they laughed the most because of the "enjoyable" things in the lesson. Among the reasons for the lesson in which the students stated that they laughed the most, some of the answers given for the enjoyable sub-theme were as follows: "It's because it's so much fun and beautiful." (Physical Education lesson, 2C14, 3C109, 4C206; Turkish lesson, 3C133; Free activity lesson, 2C25); "I'm/we're having fun; that's why" (Physical Education lesson, 3C157). In the "game" category, which is the second sub-theme of the enjoyable theme, the students who participated in the study answered "It's because I play games and have fun with my friends." (Physical Education lesson, 4C194). The third sub-theme among the reasons for laughing in the lessons in which the students laughed the most was the "other" theme. In the 'other' title, the students stated the reasons for the lesson that they laughed the most as "It's because reading texts are enjoyable" (Turkish lesson, 4C185); "I have fun while solving problems." (Math lesson, 4C216); "I'm pleased if the questions are easy to answer. The lesson is enjoyable" (Math lesson, 4C222).

Regarding the third theme, the answers given by the students about why they laughed a lot in the lesson, in which they stated that they laughed the most, was "both funny and humorous". Under the "funny and humorous" category, which was the sub-theme of this theme, the students gave answers as

"funny and humorous." (Turkish lesson, 3C97); "It's entertaining and funny when I am doing an experiment." (Science lesson, 4C191) about the things they laughed at the most.

Besides these lessons, there were 14 students in the "Blank/I don't know" category, who ticked the lesson in which they laughed the most, but did not state why they laughed in this lesson. There were 7 students who did not answer both questions (2C1, 2C23, 2C32, 2C45, 2C82, 3C144, 3C146); 6 students who stated that they did not laugh in any class (2C54, 2C70, 3C105, 3C138, 3C150, 4C209); and there was one student who stated the lesson t s/he laughed the most was "every lesson", stating the same "that s/he laughed in every lesson" in the reason part (4C187).

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

According to Smith, Harrington, and Neck (2000), there was no complete consensus on the definition of humor in the literature and humor was any form of communication that resulted in laughter or exuberance (joke, joke, wordplay). The present research, it was aimed to identify whether primary school students' level of sense of humor and their perception of the sense of humor differed by their grade levels. The study also sought answers to the questions of the lesson in which the students laughed the most and why they laughed so much in this particular lesson. As far as the results of the study are concerned, it was revealed that the primary school students' sense of humor was at a moderate level. This result illustrated that students should be supported in order for their level of sense of humor to develop. It is because humor is a skill that can be developed, taught and learned (Lyon, 2006). However, as far as the results of the present study are concerned, the level of sense of humor did not differ by the students' grade levels. It is also possible to interpret this result as follows; the learning process did not make any difference in terms of the development of students' sense of humor. Nevertheless, humor has an effect that enhances performance, establishes social relations and develops friendship, creates a sincere and warm environment and improves productivity, highlights leadership, encourages creativity, changes behaviors and improves communication (Clouse & Spurgeon, 1995). Such that, as children increasingly integrate richer knowledge information and more complex cognitive mechanisms, they become increasingly capable of enjoying and producing a wider range of humor (Semrud-Clikeman & Glass, 2010).

While the mean scores of humor sense of the students participating in the study did not differ by their grade levels, it was found that there was a significant difference in terms of sub-dimensions by their grade levels. This difference was in favor of the average score of the 4th grade students between the 3rd and 4th grade students' humor creation sub-dimension score averages. Furthermore, among the students participating in the study, the average score of the humor creation sub-dimension belonged to the 4th grade level. This result signifies many things: For instance, based on this result, it is possible to say that as the grade level of the students increased, they moved from just humor appreciation to the stage of generating it. In this case, it becomes even more important for students to have humor in the school and classroom environments where they spend most of their daily lives in order to come up to this level. There should be a positive culture in schools where teachers dedicate themselves to education, where there is solidarity and improvement, where student achievements are celebrated, and where success, joy and humor abound (Peterson & Deal, 2016). According to Chye (2008), no sufficient attention is paid to the fact that teacher humor can be an effective way of teaching. Thus, thanks to humor, a sincere environment based on trust and permanent learning is ensured, effective communication is established, students' attention and interest are drawn, and a more fun classroom atmosphere is provided by reducing anxiety and stress (Altınkurt & Yılmaz, 2011). This result can also be evaluated positively because it was in favor of the fourth grade in terms of the fact that they were at the advanced grade level, while it is possible to evaluate it negatively in terms of the fact that the second grade students' average scores were higher than those of the third grade students. Humor creation required being able to make others laugh and make up jokes and funny stories. In this sense, the fact that there was a difference between the students participating in the study against the third grade students demonstrated that the students needed more support in this respect. Nevertheless, the highest average scores among primary school students belonged to the 2nd grade level in the sub-dimensions

of humor creation (25.3) and humor appreciation (26.4). These results also illustrated how much second-year students loved humor and how much their humorous creativity improved and how much they are supported in this respect. According to Dowling (2014), school-age children demonstrate their humor appreciation in the riddles and jokes they tell, as well as through their smiles and laughter.

Regarding the sub-dimension of coping humor, Dowling and Fain (1999) stated that some researchers regarded humor as a coping mechanism in its own right. The highest average score in the sub-dimension of coping humor belonged to the 2nd grade level students. Humor is an effective and healthy method used to cope with the difficult experiences of life by presenting different perspectives (Ulus, Yaman, & Yalçıntaş-Sezgin, 2019). However, this result can be accepted as an indicator that students improved themselves in terms of conflict resolution skills, on the one hand, and on the other hand, it can also be accepted as an indicator that children at this grade level were more likely to encounter undesirable behaviors in school, especially peer bullying, and try to cope with bullying in this way. Nevertheless, it is stated that more effective communication is established, more enjoyable time is spent, and anger is reduced, especially in environments where humor is shared (Karataş & Sarıkaya-Karabudak, 2019). Dowling (2014) stated that children used humor to help themselves to cope with the daily life stresses related to interpersonal relationships, school and after-school activities and life at home. In the study he carried out in 2014, Dowling interviewed with the primary and secondary school students and 11 groups of 4-6 people about humor in a focus group interview. According to the interview results, contrary to the results of the current study, as the grade level increased, the level of creating humor increased as well. For instance, it was found that the jokes of the 4th grade students were more complex than the riddles remembered by the 2nd grade students. It was also found that the 6th grade students reported more spontaneously humorous words than the 4th graders.

According to McGhee (2002), the most important future emotional benefit of developing humor skills in childhood perhaps is the coping skill, which is known to be related to humor. The children who develop humor skills, which are regarded as the most effective power in coping with stress, can benefit from this coping skill advantage throughout their lives. According to this idea, it is possible to say that the 2nd grade primary school students, whose average scores for coping humor were high, could display a more positive approach to the stress and negative situations brought by daily life with their sense of humor. Children who spend more time finding different ways to make sense of words also develop their thinking skills in innovative ways in connection with the other questions or problems with humor, which also increases their creative thinking skills (McGhee, 2002). According to the results of the study, the students who stated the answers "because I love problems, because I have fun while solving problems, because it sounds like a shape-scheme processing game, because we do brain sports" given to the question "why?" the mathematics and science lessons were the lessons they laughed the most seem to support McGee's opinion. In other words, it is possible to say that students' creative thinking skills developed at such a level that could bring humor together with all kinds of subjects and lessons.

The use of humor generates a joyful impact that can be recognized positively by the others (Amran & Bakar, 2022). The answers given to the question "Why do you laugh so much in this lesson?" regarding the lesson in which students laughed the most, they stated that they found humor "enjoyable, beautiful, pleasant, funny" and that the fact that they laughed a lot while playing games in physical education class illustrated that humor was a social phenomenon. The fact that students laugh, smile and give mirth response in these lessons is an indication of the sensitivity to humor in the lessons (Lyon, 2006). The students stated that they laughed a lot in the "Turkish, Mathematics, English, Science, Music, Religion, and Free Activity" lessons because the teachers them made laugh or because they made jokes, pleasantry and funny moves in these lessons. These responses also illustrate how a teacher can transform the classroom environment into an effective, productive and enjoyable learning environment and how to endear the lesson to the students more. These answers also illustrated how a teacher could turn the classroom environment into an effective, productive and enjoyable learning environment, and how to make the lesson more enjoyable. Especially the jokes, impersonations and the use of funny elements were the situations that attached the students to the lesson more, added joy to it and attracted the attention of the students. In educational studies, it is commonly emphasized that humor is one of the most desirable features of teacher personality (Chaniotakis & Papazoglou, 2019). In the study of Szentes, Horváth, and Harangus (2020), among the qualities sought in a good teacher, primary school 1st grade

students reported listening to the students, communicating well, making logical explanations, emphasizing certain points intelligibly, as well as having a good sense of humor. The positive effects of humor contributed to an increase in the number of teachers who perceived the importance of humor in the classroom and used it for many reasons and in various ways (Chaniotakis & Papazoglou, 2019).

According to Masten (1986), better humor creation, humor appreciation, and greater joy are also associated with academic and social competence. Humor affects the classroom behavior and peer relationships. The teachers indicate that the children with a sense of humor are as more active, more attentive, collaborative, sensitive and productive in the classroom. On the other hand, their peers, on the other hand, regard them as more popular, sociable, happy, and good-minded leaders. This study is compatible with the findings in our third sub-problem, with the students expressing that they laughed at their friends' impersonations, various funny sounds and moves, and their humor. The fact that the students stated that they laughed in the "Physical Education, Turkish, English, Music, Social Sciences, Religion and Free Activity" lessons thanks to the situations caused by their peers demonstrated that they had classmates who were more active and had a high sense of humor, making these lessons fun greatly. According to Cann and Calhoun (2001), the individuals who were thought to have a good sense of humor were also perceived as friendly, extroverted, courteous, kind, interesting, creative and intelligent.

Consequently, while the mean scores of the primary school students participating in the study demonstrated that they were at a moderate level, their answers to the open-ended questions illustrated how well they knew the elements of humor, that the majority of the students appreciated humor and that they have had very enjoyable, funny and humorous moments especially thanks to their teachers and friends' approaches in some lessons. The following suggestions can be made in line with the research results:

- The most important limitation of the study was the failure to make any evaluations about the students who were at a lower level, especially in terms of their sense of humor, since no interviews were planned and no demographic information about the students was obtained in the collection of the study data. Therefore, the research can be developed in terms of variables.
- Factors affecting students' sense of humor can be determined.
- A school culture that includes humor in educational approaches and teaching practices can be developed.
- The side of humor that strengthens teacher-student communication and brings fun and creativity to the lesson will change the students' perspectives and increase their participation in the lesson. With this approach, applied studies can be planned.
- Students' humor styles can be determined and teaching practices can be arranged accordingly, and thus, the learning process can be made more enjoyable with humor and humorous activities. In this case, the positive atmosphere in the classroom positively affects the students' feelings about both the lessons and the school.

Çocukların Mizah Anlayışı ve Dersteki Mizah

Dr. Esra Yalçıntaş
Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-6971-0519
esrayalcintas@hotmail.com

Prof. Dr. Hülya Kartal
Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3732-7747
hkartal@uludag.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin mizah duyguları; en çok güldükleri ders ve bu derste neden güldüklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma karma yöntem araştırıma desenlerinden yakınsayan paralel desene (Nicel Veri [Toplama+Analiz Etme] + Nitel Veri [Toplama+Analiz Etme] → İlişkilendirme → Yorumlama) göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 227 ilkokul öğrencisi (2.-4.sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri "Okul Çocukları İçin Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği" ve nitel verileri ise "İlkokul öğrencilerinin en çok güldükleri ders hangisidir? Bu derste neden çok gülmektedirler?" açık uçlu sorularıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS paket programıyla yapılmıştır. Nitel veriler ise tematik kodlama yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin mizah düzeyleri orta düzeyde; mizah puan ortalamaları bakımından sınıf düzeyine göre farklılık bulunmamakta; en yüksek alt boyut puan ortalaması mizah anlama alt boyutunda; mizah yaratma alt boyutu puan ortalamaları bakımından 3.sınıf ile 4.sınıf puan ortalamaları arasında 4.sınıf lehine anlamlı fark bulunmakta; öğrenciler en çok beden eğitimi dersinde gülmekte ve derslerde komik, güldürücü ve eğlenceli şeyler olduğu için gülmektedir. Öğrencilerin mizah stilleri belirlenerek öğretim uygulamaları buna göre düzenlenebilir ve böylelikle mizah ve mizah içeren etkinliklerle öğrenme süreci daha eğlenceli bir hale getirilebilir. Bu durum da sınıftaki olumlu atmosferin öğrencilerin hem derslere hem de okula dair duygularını olumlu yönde etkiler.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Mizah, Okul çağı çocukları, Mizah anlayışı, Gülme*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 20-36

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-08-04
Kabul: 2023-01-11

Önerilen Atıf

Yalçıntaş, E. & Kartal, H. (2023). Çocukların mizah anlayışı ve dersteki mizah, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 20-36. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944

Genişletilmiş Özet

Problem: Araştırmanın temel amacı, ilkokul öğrencilerinin mizah duygularının belirlenmesidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin en çok güldükleri ders ve bu derste neden güldüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin mizah duygusu düzeyleri nedir ve bu düzey sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin mizah yaratma, mizahı anlama ve mizahla baş etme boyutlarına göre düzeyleri nedir ve bu düzeyler sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin en çok güldükleri ders hangisidir? Bu derste neden çok gülmektedirler?

Yöntem: Araştırmada, karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırıma desenlerinden yakınsayan paralel desen (Nicel Veri [Toplama+Analiz Etme] + Nitel Veri [Toplama+Analiz Etme] → İlişkilendirme → Yorumlama) kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri için elde edilen nicel veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Aritmetik ortalama ($\bar{x}$), frekans (f), yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin mizah anlayışlarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılarak karşılaştırılmıştır. Üçüncü alt problem için ise öncelikle öğrencilerin ilk soruya verdikleri cevaplardan frekans (f) ve yüzdelerine (%) ulaşılmıştır. İkinci olarak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar tüm sınıflar için ayrı ayrı tablolar haline getirilip tematik kodlama yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Bursa İli Nilüfer İlçesindeki iki okulda öğrenim gören 227 ilkokul 2., 3. ve 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Çocukları İçin Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracı ilk olarak Dowling ve Fain (1999) tarafından iki boyutlu olarak geliştirilmiş, 2003 yılında ise Dowling, Hockenberry ve Gregory, tarafından üçüncü bir boyut eklenerek yeniden düzenlenmiştir. Aracın bu üç boyutlu versiyonu Karataş ve Sarıkaya-Karabudak (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .90, mizah yaratma alt boyutu için .84, mizahla baş etme alt boyutu için .87, mizahı anlama alt boyutu için .80 dir).

Sonuç ve Tartışma: Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin mizah anlayışlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{x}$=54.09). Bu sonuç, öğrencilerin mizah düzeyinin gelişmesi için desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü mizah geliştirilebilen, öğretilebilen ve öğrenilebilen bir beceridir (Lyon, 2006). Ancak mevcut araştırma sonuçlarına göre mizah anlayışı düzeyleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuç aynı zamanda öğrenme sürecinin öğrencilerin mizah anlayışlarının gelişimi bakımından da fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa mizahın performansı yükselten, sosyal ilişkiler kurdurup arkadaşlığı geliştiren, samimi ve sıcak bir ortam oluşturup üretkenliği artıran, liderlik özelliğini öne çıkaran, yaratıcılığı teşvik eden, davranışları değiştiren ve iletişimi geliştiren (Clouse ve Spurgeon, 1995) bir etkisi vardır. Öyle ki çocuklar, giderek daha zengin bilgileri ve daha karmaşık bilişsel mekanizmaları bütünleştirdikçe, daha geniş bir mizah yelpazesinden zevk alma ve üretme konusunda giderek daha yetenekli hale gelirler (Semrud-Clikeman ve Glass, 2010).

Araştırmaya katılan öğrencilerin mizah anlayışı puan ortalamaları sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken alt boyutlar bakımından ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu fark 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin mizah yaratma alt boyutu puan ortalamaları arasında 4.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması lehinedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler arasında mizah yaratma alt boyutu puan ortalamaları en yüksek 4.sınıf düzeyindedir. Bu sonuç birçok şey ifade etmektedir. Örneğin, bu sonuca dayanarak öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça mizahı sadece beğenme durumundan çıkıp üretme aşamasına geçtikleri söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin bu düzeye gelebilmelerinde günlük hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul ve sınıf ortamlarında mizahın olması daha da önemli olmaktadır. Okullarda öğretmenlerin kendilerini eğitime adadıkları, dayanışma ve iyileştirmenin olduğu, öğrenci başarılarının kutlandığı, başarının, neşenin ve mizahın bol olduğu bir pozitif kültür olmalıdır (Peterson ve Deal, 2016). Böylece mizah sayesinde güvene dayalı samimi bir ortam ve öğrenmenin kalıcı olması sağlanır, etkili iletişim kurulur, öğrencilerin dikkati ve ilgisi çekilir, ayrıca kaygı

ve stres azaltılarak daha eğlenceli bir sınıf atmosferi sağlanmış olur (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). Bu sonuç, ayrıca ileri sınıf düzeyinde olması bakımından dördüncü sınıf lehine olduğu için olumlu olarak değerlendirilebilirken ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının üçüncü sınıflarınkinden yüksek olması bakımından ise olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Mizah yaratma, başkalarını güldürebilmeyi, şaka ve komik hikâyeler uydurabilmeyi gerektirir. Bu yönüyle araştırmaya katılan öğrenciler arasında üçüncü sınıfların aleyhine bir fark olması, öğrencilerin bu yönden daha çok desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir. Diğer taraftan ilkokul öğrencileri arasında üst düzeyde en yüksek puan ortalamaları mizah yaratma (25.3) ve mizahı anlama (26.4) alt boyutlarında 2.sınıf düzeyindedir. Bu sonuçlar aynı zamanda ikinci sınıf öğrencilerinin mizahı ne kadar sevdiklerini ve mizahi yaratıcılıklarının ne kadar geliştiğini göstermektedir. Dowling'e (2014) göre okul çağındaki çocuklar, mizahı takdir ettiklerini gülümseme ve kahkahaların yanı sıra anlattıkları bilmeceler ve fıkralarda gösterirler.

Mizahla baş etme alt boyutu hakkında Dowling ve Fain (1999), bir dönem bazı araştırmacıların mizahı başlı başına baş etme mekanizması olarak gördüklerini ifade etmiştir. Mizahla baş etme alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 2.sınıf düzeyindedir. Mizah farklı bakış açıları sunarak hayatın zorlu deneyimleriyle baş etmede kullanılan etkili ve sağlıklı bir yöntemdir (Ulus, Yaman ve Yalçıntaş-Sezgin, 2019). Ancak bu sonuç bir yandan öğrencilerinin çatışma çözme becerileri yönünden geliştiğine dair bir gösterge olarak kabul edilebileceği gibi diğer yandan da bu sınıf düzeyindeki çocukların diğer öğrencilere göre okul içinde istenmeyen davranışlarla ve özellikle de akran zorbalığıyla daha sıklıkla karşılaştıkları ve bu yolla zorbalıkla baş etmeye çalıştıkları şeklinde bir gösterge olarak da kabul edilebilir. Oysa özellikle de mizahın paylaşıldığı ortamlarda daha etkili iletişimin kurulduğu, daha keyifli vakit geçirildiği ve öfkenin azaldığı belirtilmektedir (Karataş ve Sarıkaya-Karabudak, 2019). Dowling (2014) çocukların mizahı, kişilerarası ilişkiler, okul ve okul sonrası etkinlikler ve evdeki yaşamla ilgili günlük yaşam stresleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için kullandıklarını belirtmektedir. Araştırmacı 2014 yılında yürüttüğü çalışmada, odak grup görüşmesiyle ilk ve ortaokul öğrencileri ile 4-6 kişilik 11 grupla mizah hakkında görüşmüştür. Görüşme sonuçlarına göre, mevcut araştırma sonuçlarının tersine sınıf düzeyi arttıkça mizah yaratma düzeyi de artmaktadır. Örneğin; 2.sınıf öğrencilerinin hatırladıkları bilmecelere göre 4.sınıf öğrencilerinin şakaları daha karmaşık bulunmuştur. 6.sınıf öğrencilerinin ise 4.sınıflara göre daha spontane nükteli sözler söyledikleri belirlenmiştir.

McGhee (2002)'ye göre çocuklukta mizah becerilerinin gelişmesinin geleceğe yönelik en önemli duygusal faydası, belki de mizahla ilişkili olduğu bilinen başa çıkma becerisidir. Stresle başa çıkmadaki en etkili güç olarak görülen mizah becerisinin erkenden geliştiği çocuklar, yaşamları boyunca bu başa çıkma avantajından yararlanabilirler. Bu düşünceye göre, mizahla baş etme puan ortalamaları yüksek düzeyde çıkan ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin, geliştirdikleri mizah anlayışlarıyla günlük hayatın getirdiği stres ve olumsuz durumlara karşı daha pozitif bir yaklaşım sergileyebilecekleri söylenebilir. Kelimelerden anlam çıkarmanın farklı yollarını bulmak için daha fazla zaman harcayan çocuklar yaratıcı düşünme becerilerini de artıran mizahla diğer sorular veya problemlerle bağlantılı olarak yenilikçi yollarla düşünme becerilerini de geliştirirler (McGhee, 2002). Araştırma sonuçlarına göre, matematik ve fen bilgisi derslerini en çok güldükleri ders olarak belirten öğrencilerin "neden?" sorusuna verdikleri "problemleri çok sevdiğim için, problem çözerken eğlendiğim için, şekil şema, işlem, oyun gibi geldiği için, beyin sporu yaptığımız için" şeklindeki cevapları McGee'nin bu düşüncesini destekler niteliktedir. Bir başka deyişle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin mizahı, her türlü konu ve dersle bir araya getirebilecek düzeyde geliştiği söylenebilir.

Mizah kullanımı başkaları tarafından olumlu kabul edilebilecek neşeli bir etki yaratmaktadır (Amran ve Bakar, 2022). Öğrencilere en çok güldükleri dersle ilgili yöneltilen "Bu derste neden çok gülüyorsun?" sorusuna verilen cevaplar, onların mizahı "eğlenceli, güzel, hoş, komik" bulmaları ve özellikle beden eğitimi dersinde oyun oynarken çok güldüklerini belirtmeleri mizahın sosyal bir olgu olduğunu göstermektedir. Bu ifadeler aynı zamanda öğrencilerde, mizah anlayışının üç ana yönünden (kahkahalar, gülümsemeler ve neşeli tepkiler) söz konusu derslerde ne kadar etkin olduğunun bir kanıtıdır (Lyon, 2006). Araştırmaya katılan öğrenciler "Türkçe, matematik, İngilizce, fen bilgisi, müzik, din kültürü, serbest etkinlik" derslerinde öğretmenleri güldürdüğü için ya da şaka, espri, komik hareketler yaptığı için çok güldüklerini belirtmişlerdir. Bu cevaplar bir öğretmenin sınıf ortamını nasıl etkili, verimli ve keyifli bir öğrenme ortamına dönüştürebileceğini, dersi nasıl daha fazla sevdirebileceğini de

göstermektedir. Özellikle yapılan şakalar, taklitler, komik unsurların kullanılması öğrencileri derse daha çok bağlayan, derse neşe katan ve öğrencilerin ilgisini çeken durumlardır.

Masten'e (1986) göre daha iyi mizah üretimi, anlama ve daha fazla neşe, akademik ve sosyal yeterlilik ile de ilişkilidir. Mizah sınıf davranışlarını ve akran ilişkilerini etkilemektedir. Öğretmenler, mizah anlayışı gelişmiş çocukların, sınıfta daha etkin, daha dikkatli, işbirlikçi, duyarlı ve üretken olduklarını ifade ederken akranları da onları daha popüler, girişken, mutlu ve yapılacak şeyler için iyi fikirleri olan liderler olarak görmektedirler. Bu çalışma, öğrencilerin arkadaşlarının taklitlerine, çeşitli ses ve hareketlerine, yaptıkları komikliklere güldüklerini ifade etmeleriyle bağdaşmaktadır. Öğrencilerin "beden eğitimi, Türkçe, İngilizce, müzik, hayat bilgisi, din kültürü, serbest etkinlik" derslerinde akranlarının yaptıklarına/söylediklerine güldüklerini belirtmeleri bu dersleri eğlenceli hale getiren faktörlerden birinin mizah anlayışı yüksek sınıf arkadaşları olduğunu göstermektedir.

Öneriler: Sonuç olarak araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin mizah anlayışı puan ortalamaları onların orta düzeyde olduğunu gösterirken açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ise mizah unsurlarını ne kadar iyi bildiklerini, öğrencilerin büyük çoğunluğunun mizahı sevdiklerini ve öğretmenleri ve arkadaşlarının mizahi yaklaşımlarıyla özellikle de bazı derslerde çok keyifli, eğlenceli ve komik/güldürücü anlar yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yapılması planlanmadığı ve öğrencilerle ilgili herhangi demografik bilgi edinilmediği için özellikle de mizah anlayışları düzeyleri bakımından alt düzeyde bulunan öğrencilerle ilgili herhangi bir değerlendirme yapılamaması araştırmanın en önemli sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma değişkenler yönünden geliştirilebilir.
- Öğrencilerin mizah duygusu düzeylerine etki eden faktörler belirlenebilir.
- Eğitim yaklaşımları ve öğretim uygulamalarında mizaha yer verilen bir okul kültürü geliştirilebilir.
- Mizahın öğretmen-öğrenci iletişimi güçlendiren, derse eğlence ve yaratıcılık kazandıran tarafı öğrencilerin derse bakış açılarını değiştirerek derse katılımlarını artıracaktır. Bu yaklaşımla uygulamalı çalışmalar planlanabilir.
- Öğrencilerin mizah stilleri belirlenerek öğretim uygulamaları buna göre düzenlenebilir ve böylelikle mizah ve mizah içeren etkinliklerle öğrenme süreci daha eğlenceli bir hale getirilebilir. Bu durum da sınıftaki olumlu atmosferin öğrencilerin hem derslere hem de okula dair duygularını olumlu yönde etkiler.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Humor styles of primary school teachers. *Pegem Journal of Education and Training,* 1(2), 1-8.

Amir, O., Biederman, I., Wang, Z. & Xu, X. (2015). Ha ha! versus aha! A direct comparison of humor to nonhumorous insight for determining the neural correlates of mirth. *Cerebral Cortex, 25*, 1405-1413. https://doi.org/10.1093/cercor/bht343

Amran, M. S. & Bakar, A. Y. A. (2022). The use of humour and its' relation to motivation in teaching and learning mathematics. *Creative Education, 13*(8), 2577-2586.

Aykaç, N. (2018). Humor in training process and humor elements in secondary school textbooks. *The Journal of Social Science,* 5(27), 433-447.

Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D. & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education, 60*(1), 115-144. https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867

Bayülgen, N. (2011). Cartoon, motivation and creativity in written works. *Journal of Research-Based Activity (ATED),* 1(1), 39-55.

Berge, M. (2017). The role of humor in learning physics: A study of undergraduate students. *Research in science education, 47*(2), 427-450.

Can, A. (2017). *Quantitative Data Analysis During Scientific Research with SPSS.* Ankara: Pegem Academy Publishing.

Cann, A. & Calhoun, L. G. (2001). Perceived personality associations with differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *International Journal of Humor Research, 14*(2). https://doi.org/10.1515/humr.14.2.117

Chan, Y., Hsu, W., & Chou, T. (2018). Dissociation between the processing of humorous and monetary rewards in the "Motivation" and "Hedonic" brains. *Scientific Reports, 8*, Article No. 15425. https://doi.org/10.1038/s41598-018-33623-4

Chaniotakis, N. & Papazoglou, M. (2019). The place of humor in the classroom. *In Research on Young Children's Humor* (pp. 127-144). Springer, Cham.

Chye, E. T. (2008). *The Need for Effective Teaching*. National University of Singapore: NUS Press.

Clouse, R. W., & Spurgeon, K. L. (1995). Corporate analysis of humor. *Psychology: A Journal of Human Behavior,* 32(3-4), 1–24.

Cornett, C. E. (1986). *Learning Through Laughter: Humor in the Classroom*. Bloomington, Ind. : Phi Delta Kappa Educational Foundation, 241/Fastback Series. ERIC - ED276028 - Learning through Laughter: Humor in the Classroom. Fastback 241., 1986

Creswell, J. W. & Plano-Clark, L. (2020). *Mixed methods research: designing and conducting.* Sage Publications. Delice, A. (Trans. Eds.). Part 3: Mixed method pattern selection. Ankara: Anı Publishing.

Degabriele, J. & Walsh, I. P. (2010). Humour appreciation and comprehension in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(6), 525-537.

Dowling, J. S. & Fain, J. A. (1999). A multidimensional sense of humor scale for school-aged children: Issues of reliability and validity. *Journal of Pediatric Nursing, 14*(1), 38-43.

Dowling, J. S., Hockenberry, M. & Gregory, R. L. (2003). Sense of humor, childhood cancer stressors, and outcomes of psychosocial adjustment, immune function, and infection. *Journal of Pediatric Oncology Nursing, 20*(6), 271-292.

Dowling, J. S. (2014). School-age children talking about humor: Data from focus groups. *International Journal of Humor Research, 27(*1), 121–139. https://doi.org/10.1515/humor-2013-0047

Fox, C. L., Dean, S. & Lyford, K. (2013). Development of a humor styles questionnaire for children. Humor, 26(2), 295-319.

Freud, S. (1928). Humour. *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1–6.

Fritz, H. L., Russek, L. N., & Dillon, M. M. (2017). Humor use moderates the relation of stressful life events with psychological distress. *Personality and social psychology bulletin, 43*(6), 845-859. https://doi.org/10.1177/0146167217699583

Graham, E. E. (1995). The involvement of sense of humour in the development of social relationships. *Communication Reports, 8*, 158–169.

Ho, S. K. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education, 19*(1), 41-59.

Ho, S. K., Chik, M. P., & Chan, D. W. (2012). A psychometric evaluation on the Chinese version of the multidimensional sense of humor scale for children (C-MSHSC). *Child Indicators Research, 5*(1), 77-91.

Hoicka, E. & Akhtar, N. (2012). Early humour production. *British Journal of Developmental Psychology,* 30, 586–603.

Karataş, P. & Sarıkaya-Karabudak, S. (2019). A Multidimensional Sense Of Humor Scale For School-Aged Children: Reliability And Validity Study (T-MSHC). *Journal of Nursing Science,* 2(1), 11–16.

Kaya, Ş. (2022). *The effect of parental attitudes on the social skills of gifted children aged 7-12 and the mediating role of children's humor skills.* (Publication No. 10448355) [Master's thesis, KTO Karatay University].YÖK. https://tez.yok.gov.tr

Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2) , 105-122. From: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/536341

Lillemyr, O. F., Sobstad, F., Marder, K. & Flowerday, T. (2010). Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, humour, learning and self-concept: a comparative perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 243–267.

Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development, 2*(1).

Lovorn, M., & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *The European Journal of Humour Research, 3*(4), 24-35.

Lyon, C. (2006). Humour and the young child. A review of the research literature. Televizion, 19, 4-9.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Grey, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37, 48-75.

Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development,* 57(2), 461–473.

McGhee, P. E. (2002). How Humor Facilitates Children's Intellectual, Social and Emotional Development. Access address, 10 July 2022: http://www.laughterremedy.com/

Nas, R. (2018). Laughing in class. *Teacher's World Journal,* 39(457), 14-23.

Niketić, P. (2019). Conceptual blending in English and Serbian question-and-answer jokes. *The European Journal of Humour Research, 7*(4), 106-124.

Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2011). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Teacher Leadership: The "New" Foundations of Teacher Education: A Reader: Revised Edition, 466,* 163-166.

Powell, J. P. & Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education, 10*(1), 79-90.

Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of child neurology, 25*(10), 1248-1260.

Smith, W. J., Harrington, K. V. & Neck, C. P. (2000). Resolving conflict with humor in a diversity context. *Journal of Managerial Psychology, 15*, 606–622.

Szentes, E., Horváth, Z. I., & Harangus, K. (2020). The role of humour in teaching: teacher training students' ımage of teacher and views on teaching. Acta Universitatis Sapientiae, Philologica, 12(2), 84-98.

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). *Class Management* [Sınıf Yönetimi]. (3. Edition). Ankara: Pegem Publishing

Turkish Language Society/TDK, (2019). Turkish Language Society in the current Turkish dictionary. Access address, 5 July 2022: https://sozluk.gov.tr/

Ulus, L., Yaman, Y. & Yalçıntaş-Sezgin, E. (2019). Sense of humor in gifted children. *Turkish Journal of Giftedness and Education,* 9(1), 61-78.

Ünveren, D. (2020). Humor in Turkısh teaching: sample of Turkısh course books. *Journal of Turkish Researches Institute,* TAED-67, 715-735.

Yalçın, H., Obalı, İ. & Öztüren, A. (2021). The sense of humor and friendship relations of gifted children. *KTO Karatay University Journal of Health Sciences, 2*(3), 119-134.

Yardımcı, İ. (2010). The concept of humor and its place in art. *Uşak University Journal of Social Sciences,* 3(2), 1-41.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* (6. Edition). Ankara: Seçkin Publishing.

Influential Factors in Classifying Professionalism Levels of Teachers in Türkiye

Assist. Prof. Dr. Emre Toprak
Erciyes University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4131-4888
etoprak@erciyes.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Sümeyye Derin
Sakarya University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9102-7561
sumeyyederin@gmail.com

Abstract

Teaching is a profession that requires professionalism. Professionalism is considered as a concept related to the improvement of teachers' work quality, professional standards and public image. The development of professionalism depends on the identification of variables that may be associated with it. Current study aims to determine the order of importance of the influential factors in classifying teachers' professionalism levels. For this purpose, data were collected from 500 teachers working in a city with metropolitan status in Central Anatolia. In the research, the Teacher Professionalism Scale was used to determine the professionalism levels of teachers, and the Happiness Scale was used to determine the level of happiness, one of the predictive variables. In the research; the data on the predictive variables were collected with the personal information form prepared by the researchers. Artificial neural networks were used in data analysis. In data analysis, 1000 different artificial neural network models were established for each sub-dimension and total score of professionalism. The importance mean of each predictor variable in classifying the professionalism sub-dimensions and total score was calculated in all models and the importance ranking of the variables was obtained. According to the findings obtained from the research, the level of happiness is determined as the most effective variable in classifying the professionalism total score, occupational awareness, contribution to the organization and emotional labor sub-dimensions. It was determined that the level of satisfaction with school is the most effective variable in classifying the personal development sub-dimension. Gender is the least effective variable in classifying the total score of teachers' professionalism; seniority is the least effective variable in classifying personal development and emotional labor sub-dimensions. In addition, it was determined that the weekly course load has the least effect in classifying the sub-dimensions of occupational awareness and contribution to the institution. Suggestions were presented in line with the findings obtained from the research.

Keywords: *Teacher, Professionalism, Artificial neural networks, Classification*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 37-56

Research Article

Received: 2022-06-13
Accepted: 2023-01-24

Suggested Citation

Toprak, E. & Derin, S. (2023). Influential factors in classifying professionalism levels of teachers in Türkiye, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 37-56. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1130360

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Professionalism, which is accepted as one of the important elements of effectiveness in working life (Demirkasımoğlu, 2010); means specialization and mastery and is used as the opposite of the word amateur (Turkish Language Association [TLA], 2022). Professionalism is considered synonymous with "success" in the business world and refers to the behaviors expected from individuals (Tichenor & Tichenor, 2005), the competence of individuals, and the quality of the work performed (Gutierrez et al., 2019). On the other hand, Helsby (1995) states that professionalism is different from proficiency, and also associates professionalism with a person's constant effort for improvement and concern for development (as cited in Al-Hınai, 2007). According to another definition, professionalism refers to behaviors and attitudes towards increasing service quality and applying the highest standards (Demirkasımoğlu, 2010). In summary, professionalism is the interactions, attitudes and behaviors that individuals experience in order to achieve the best standard while performing the profession.

Professionalism encumbers individuals in the profession with a variety of responsibilities. As a requirement of this, professionals are obliged to do the best, not the easiest, most suitable or most desired. Therefore, they feel great responsibility for the welfare of individuals. Professionals use information from clinical observations and research, not just their own personal experience, and consider the needs of individuals when deciding which strategies are appropriate (Darling-Hammond, 1990). Kramer (2003) explains the responsibility of professionals using the metaphor of the "glass house". According to her, professionals live in glass houses. They are therefore under constant scrutiny, subject to the highest ethical and moral standards. However, it is not possible to say that every profession is professional. For a profession to be considered professional, it is expected to have certain characteristics. These include long-term education, autonomy in working conditions, an association or professional organization related to the profession, fulfilling the service provided by considering social interests, an obligation to comply with the rules specified in the work, and being open to innovations in the light of scientific methods and techniques (Adıgüzel et al., 2011).

Teacher professionalism is defined as a high commitment to work, engaging with colleagues, and going beyond minimum expectations to meet students' needs (Tschannen-Moran et al., 2006). Although meets the required criteria (Güven, 2010; Tobias & Baffert, 2009), it has not always been perceived as a professional occupation (Toprakçı, 2009). Unlike other professions, the widespread belief that everyone can do the "teaching" job done by teachers has contributed to this perception (Tichenor & Tichenor, 2005.; Toprakçı, 2009) In addition, the fact that teaching is seen as something that does not change, and the thought that teachers do not want to change, has been a significant obstacle to the development of the teaching profession (Carlgren, 1999; Toprakçı et.al., 2010). On the other hand, the dynamic meaning attributed to teaching status has contributed to the change in the meaning and status of the teaching profession (Demirkasımoğlu, 2010; Toprakçı & Kırkulak, 2022) and "teacher professionalism" has begun to become important (Toprakçı & Ofluoğlu, 2021; Toprakçı & Kocakaya, 2022). As a matter of fact, it is seen that this concept is still being researched and discussed today, although it has come to the fore in the 1990s (Cheng, 1996; Darling-Hammond, 1990; Demirkasımoğlu, 2010; Hargreaves, 2000; Helsby, 1995; Kramer, 2003; Nóvoa, 2000; Rizvi & Elliot, 2007; Sachs, 2015; Toh et al., 1996; Whitty, 2000). Although teacher proficiency is determined from culture to culture according to the situation of the society (Yengin-Sarpkaya & Altun, 2021), parallel to the developments in the world, in Türkiye the first official studies of the Ministry of National Education on teacher competencies started in 1999 (Ministry of National Education [MoNE], 2017). In this context, the Ministry of National Education updated the general competencies of the teaching profession in 2017 and presented them under three main headings: professional knowledge, professional skills, attitudes and values. In addition, the Ministry of National Education provides in-service training for the development of professionalism of the teachers.

Teachers, who are at the center of innovation, are the carriers of ideas and practices and also the information sources of learners (Elabbar, 2017). Teaching is a dynamic profession that is affected by specific sources; it undergoes various changes and develops (Uştu et al., 2016). Hargreaves (2000) stated that teaching has undergone a significant transformation in many parts of the world, and as a result, teachers are obliged to teach in a way that is not taught to them. Expectations from teachers to educate students for the 21st century (P21, 2020) may be a clear indication of this situation. On the other hand, in terms of the critical role of teachers in education and the level of readiness for the innovations of the 21st century, "teacher quality" is an issue that should be considered. In 2007, the McKinsey Company

published a research report on how the world's best-performing school systems emerged. According to this report, two of the three most essential elements in the best school systems were related to quality of teachers. The same report noted that learning over three years with a high-performance teacher instead of a low-performance teacher made a difference of more than 50% in student success (Barber & Mourshed, 2007). Similarly, in the "Teachers Matter" report published by Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005), which was attended by 25 countries, a broad consensus reached was that "teacher quality" is the most critical single school variable that affects student success. As a result, professionalization of teaching around the world is encouraged (Cheng, 1996), and the meaning of being a professional teacher becomes even more critical (Tichenor & Tichenor, 2005). The number of teachers working in Türkiye in the 2021-2022 academic year is over one million. Therefore, it can be said that the number of students each teacher reaches increases this importance of professionalism (MoNE, 2022).

High-level thinking of students, increasing demand and pressures for them to use new technologies effectively (Hargreaves, 2000), and increasing the community's expectations surged from teachers (Taşkaya, 2012) required teachers to change their quality because contemporary education exists with the effective teacher. The teacher's effectiveness is only possible by growing professionally and following current trends (Jovanova-Mitkovska, 2010). As Day (1999) points out, teachers risk diminishing their vision unless their continued professional development continues. Teacher professionalism that can prevent this risk is associated with improving teachers' working quality, standards, and public image (Demirkasımoğlu, 2010). The characteristics of professional teachers give clues about the direction of this improvement. Tichenor and Tichenor (2005) examined the characteristics of professional teachers in their research on professionalism. According to the research findings, professional teachers are willing to learn and teach new things, they are creative, self-sacrificing and goal-oriented. Professional teachers are in constant development by accepting the existence of change. They attend conferences and workshops that can help with classroom practice, look for opportunities to grow professionally, motivate students to learn and know how to plan teaching.

The development of professionalism depends on identifying variables that may be associated with it. In the literature, the relationship between professionalism and variables such as the number of students at the school (Çelik & Yılmaz, 2015), the duration of work at the school (Karaman, 2016), the level of life satisfaction (Duckworth et al., 2009), seniority (e.g., Altınkurt & Ekinci, 2016; Hoşgörür, 2017; Toh et al., 1996; Tukonic & Harwood, 2015), gender (e.g., Bayhan, 2011; Çelik & Yılmaz, 2015; Fakılı, 2019; Karaman, 2016), weekly course load and the level of satisfaction (Ifanti & Fotopoulopou, 2011) were examined. The scope of these studies is generally limited to examining the relationships between variables and professionalism and revealing the intergroup differentiation of professionalism scores. In addition, the order of importance of these variables, which are frequently used in the literature, in classifying the level of professionalism has not been examined. It is thought that revealing the order of importance of these variables will guide researchers and practitioners in developing the professionalism of teachers. Therefore, the order of importance of these variables in classifying professionalism was tested in the present study.

In this context, the aim of this study is to determine the order of importance of the variables (number of students in the school, gender, seniority, duration of work in the school employed, weekly course load, level of happiness, level of satisfaction with the school) in classifying the professionalism levels of teachers. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

- What is the order of importance of variables in the classification of teachers' professionalism total score?
- What is the order of importance of the variables in the classification of the personal development sub-dimension score of professionalism?
- What is the order of importance of the variables in the classification of the professional awareness sub-dimension score of professionalism?
- What is the order of importance of the variables in the classification of the contribution to the institution sub-dimension score of professionalism?
- What is the order of importance of the variables in the classification of the emotional labor sub-dimension score of professionalism?

METHOD

This study is predictive correlational research. Correlational research can be conducted in two ways: depictive and predictive. If there is a correlational relationship between variables in predictive correlational research, the value that a variable will receive can be predicted with the help of other variables (Fraenkel et al., 2015).

Participants

During the 2020-2021 academic year, 500 teachers working in a city with metropolitan status in Central Anatolia participated in the research. It is very difficult to determine a completely random sample in educational research. Therefore, the participants were determined by convenient sampling method. However, it should be noted that there can be a possibility that samples determined using this method may be biased (Fraenkel et al., 2015). Cohen et al. (2011), determined the sample size for a population of 1,000,000 as 384 with a 95% confidence interval. In the current study, the researchers tried to reach the largest possible sample more than the specified number, in order to reduce sample bias. 242 (48.4%) of the teachers in the study were female and 258 (51.6%) were male; 455 (91.0%) were married and 45 (9.0%) were single. Additionally, 343 (68.6%) were working in the city center, 116 (23.2%) in the district center and 41 (8.2%) in village-town. Also, the seniority of teachers was 0-5 years (39; 7.8%), 6-10 years (91; 18.2%), 11-15 years (96; 19.2%), 16-20 years (101; 20.2%), 21 years and more (173; 34.6%).

Data Collection Tool

Teacher Professionalism Scale: In order to determine the professionalism levels of teachers, the "Teacher Professionalism Scale", which was developed by Yılmaz and Altınkurt (2014) and which consisted of 24 items and four sub-dimensions with a 5 Likert form, was used. Increasing scores from a sub-dimension or overall scale mean the level of professionalism of teachers is increased (Yılmaz & Altınkurt, 2014). The Cronbach's Alpha (*Cr α*) reliability coefficient was reported as .79 for the personal development sub-dimension, .74 for the occupational awareness sub-dimension, .86 for the contribution to the institution sub-dimension, and .80 for the emotional labor sub-dimension (Yılmaz & Altınkurt, 2014). Within the scope of the present research, *Cr α* = .76 for the personal development sub-dimension of the scale, *Cr α* = .73 for the occupational awareness sub-dimension, *Cr α* = .82 for the contribution to the institution sub-dimension and *Cr α* =.78 for the occupational awareness sub-dimension.

The Happiness Scale: The "Happiness Scale" was used to measure the level of happiness which is a predictive variable used in the classification of professionalism. The scale has six items and a single scale which can be ranked in the form of 5 Likert. The Cronbach's Alpha (*Cr α*) reliability coefficient was reported as .83 for the scale (Demirci, 2017). Within the scope of the present research, *Cr α* = .82 for the scale.

Personal Information Form: Data for "number of students in the school, duration of work in the school employed, weekly course load, seniority, the level of satisfaction with the school, and gender" were collected with a personal information form prepared by the researchers.

Analysis of Data

Research data was collected online, there were no incompletely answered items in the scales. Artificial neural network (ANN) was used to classify the professionalism level of teachers. The statistical program for social sciences (SPSS) was used for the ANN analysis. In the analysis of the data, classification was carried out by creating two separate groups according to the professionalism scores of the teachers and the low/high level of professionalism. The minimum score that can be obtained from the Teacher Professionalism Scale is 24, and the maximum score that can be obtained is 120. Teachers with a score of 24 to 72 were classified into a low group, and teachers with a score of 73 to 120 were classified into a high group. The same scoring method was also used in the classification for the sub-dimensions of professionalism. The classification created by professionalism scores was examined in terms of the importance order of the predictive variables used in the research. The main purpose of this classification is to examine which variables are more effective in differentiating the two groups with low and high. In this context, "Number of students in the school, duration of work in the school employed, weekly course load, level of happiness, seniority (up to 5 years, 6-10 years,10-15 years, 16-20 years, 21 years and more), level of satisfaction with the school (I am not satisfied at all, I am not satisfied, I am a bit satisfied, I am satisfied, I am very satisfied), and gender" were determined as predictive variables.

The multilayer perceptron model was used for the classification of professionalism, and the dependent variable included in the model was two sub-groups (low/high), consisting of the levels of professionalism. The independent variables were determined as seven variables used in the classification. The hyperbolic tangent function was applied to the cells in the hidden layer in the selection of activation function in ANN analysis, and the softmax function was applied to the cells in the output layer. 70% of the data set in the analysis was selected as the sample used in training, and 30% was selected as the sample used in the test. The ANN selects a new and different training (70%) and test (30%) data in each analysis. Therefore, each sub-dimension of professionalism and the total score of professionalism were analyzed 1000 times. The order of importance of the variables is based on the mean of the importance they have in each model.

RESULTS

The findings from the study were presented according to the total score and sub-dimensions of professionalism, respectively. The order of importance of variables in classifying the professionalism total score is given in Figure 1.

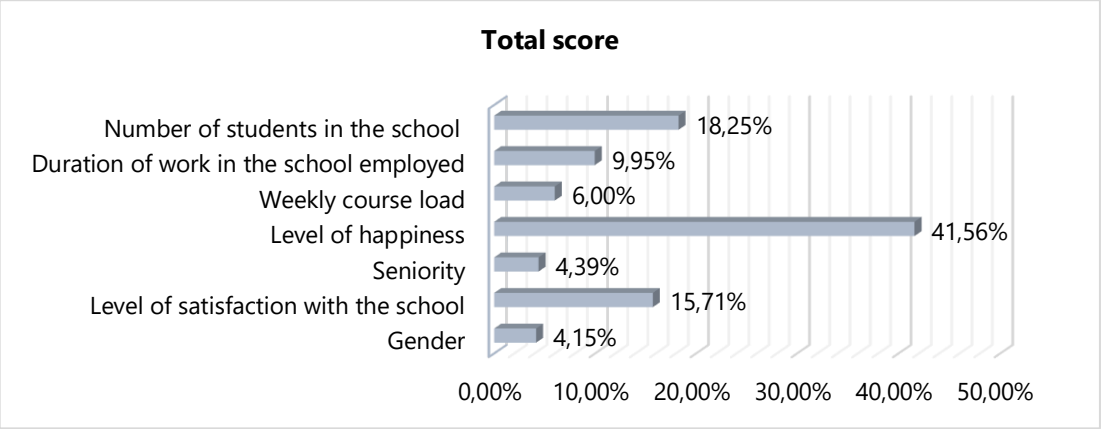


Figure 1. *The order of importance of variables in classifying the* professionalism *total score*

Figure 1 shows that the order of importance of the variables in classifying the professionalism total score is level of happiness, number of students in the school, level of satisfaction with the school, duration of work in the school employed, weekly course load, seniority, and gender. The order of importance of variables in classifying the personal development sub-dimension is given in Figure 2.

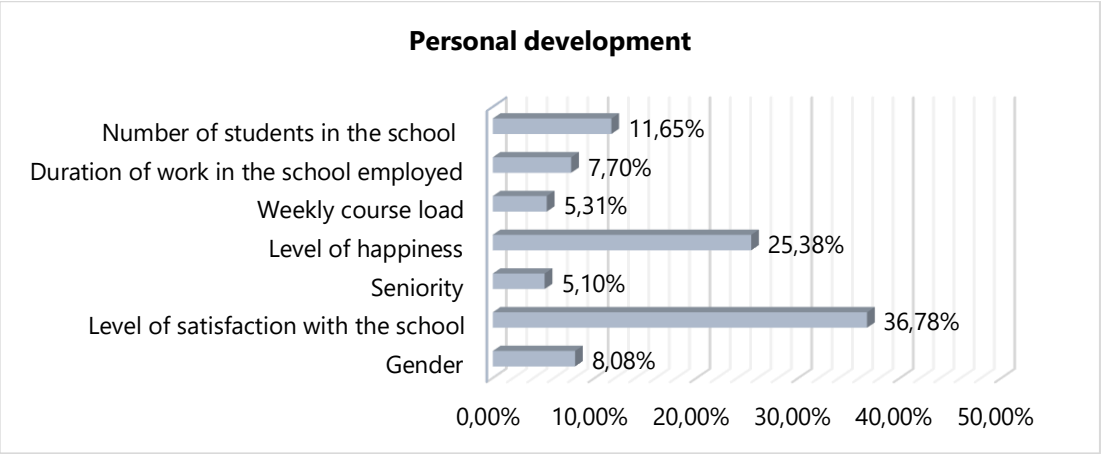


Figure 2. *The order of importance of variables in classifying the personal development sub-dimension*

Figure 2 shows that the order of importance of the variables in classifying the sub-dimension of personal development is level of satisfaction with the school, level of happiness, the number of students in the school, gender, duration of work in the school employed, weekly course load, and seniority. The order of importance of variables in classifying the occupational awareness sub-dimension is given in Figure 3.

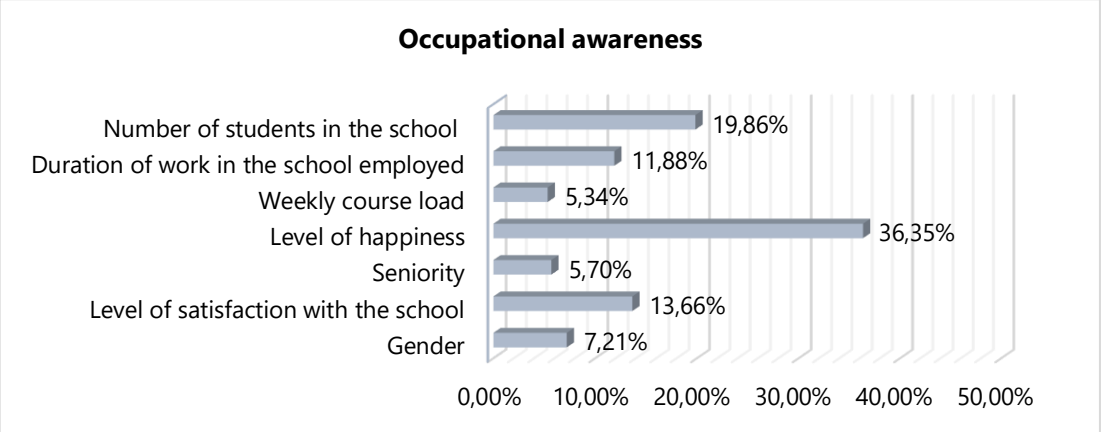


Figure 3. *The Order of importance of variables in classifying the occupational awareness sub-dimension*

Figure 3 shows that the order of importance of the variables in classifying the sub-dimension of occupational awareness is level of happiness, the number of students in the school, the level of satisfaction with the school, duration of work in the school employed, gender, seniority, and weekly course load. The order of importance of variables in classifying the contribution to the institution sub-dimension is given in Figure 4.

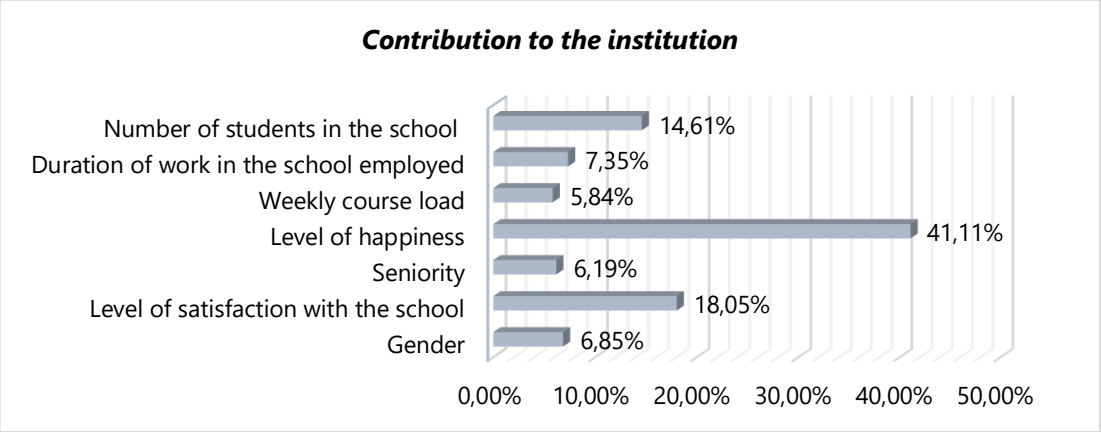


Figure 4. *The order of importance of variables in classifying the sub-dimension of contribution to the institution*

Figure 4 shows that the order of importance of the variables in classifying the sub-dimension of contribution to the institution is level of happiness, level of satisfaction with the school, number of students in the school, duration of work in the school employed, gender, seniority, and weekly course load. The order of importance of variables in classifying the emotional labor sub-dimension is given in Figure 5.

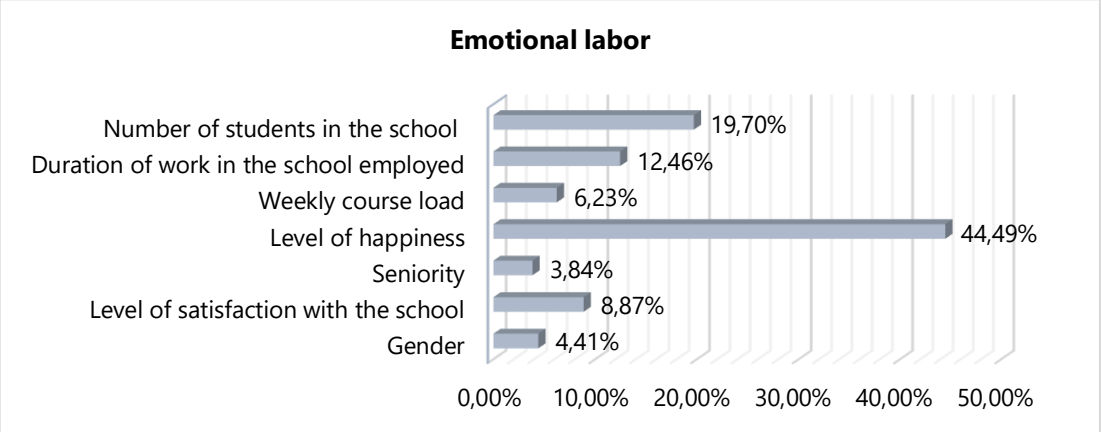


Figure 5. *The order of importance of variables in classifying the emotional labor sub-dimension*

Figure 5 shows that the order of importance of the variables in classifying the sub-dimension of emotional labor is level of happiness, number of students in the school, duration of work in the school employed, level of satisfaction with the school, the weekly course load, gender, and seniority.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study was conducted using ANNs to determine the factors that are influential in the classification of professionalism of teachers. The order of importance of variables in classifying teachers' professionalism in terms of total points is; level of happiness, number of students in the school, the level of satisfaction with the school, duration of work in the school employed, weekly course load, seniority, and gender. On the other hand, for the total score, the variable with the lowest effect in the classification was gender; for personal development and emotional labor, the variable with the lowest effect in the classification was seniority; for occupational awareness and contribution to the institution, the variable with the lowest effect in the classification was weekly course load.

It was determined that the most influential variable in terms of total score in classifying the professionalism of teachers from the above variables discussed within the scope of the research was "level of happiness". There is no study in the literature that directly examines the relationship between happiness and professionalism. This finding obtained from the research can be explained by the place of internal and external factors in professionalization. A study conducted with teachers and administrators concluded that eight factors were decisive in the professionalism of teachers. These factors are listed as the teacher himself, the institution where the teacher works, the law/regulation, the upbringing/education of the teacher, professional experience, economic and social status, colleagues, and other factors. According to this conclusion, the main determinant of professionalization is the "teacher himself" (Bayhan, 2011). When the variables discussed in the current study are examined, happiness is a variable for the teacher himself, as opposed to variables such as seniority, weekly course load, and the number of students. In this respect, it can be said that the research findings are parallel to Bayhan's (2011) findings.

In the classification of the total score of professionalism, the lowest variable was gender. Many research articles have shown that professionalism does not differ significantly in terms of gender (Altınkurt & Ekinci, 2016; Bayhan, 2011; Çelik & Yılmaz 2015; Çelik-Yılmaz, 2017; Fakılı, 2019; Karaman, 2016; Nartgün et al., 2016). The results of the research, which concludes that there is no gender differentiation, support the findings of the current study. As a matter of fact, seven different variables were discussed in the study, and among these variables, the gender's total score of professionalism was found to have a very low effect on classification. The current research finding can be associated with the literature in that teachers attach a similar level of importance to gaining knowledge, professional development, and professionalization, regardless of gender.

The most influential variable in classifying the personal development sub-dimension was "the level of satisfaction with the school", and the lowest variable was "seniority". Studies show that the level of satisfaction is a decisive role in professionalism. Bayhan (2011), for example, revealed that the second-place determinant affecting professionalism is the institution in which the teacher works. Satisfaction with the school can be affected by a wide variety of factors as it may vary from person to person. Şahin and Turan (2017) stated that school satisfaction consists of elements of a "democratic school environment", "physical and social environment" and "learning environment" Therefore, it can be said that the facilities offered by the school, the school administration, student behavior, and relationships with teachers and parents can affect school satisfaction. Geist and Hoy (2004) determined a positive relationship between the facilities offered by schools and the professional behavior of teachers. Ifanti and Fotopoulopou (2011) examined the factors that enabled teachers to continue their professionalism and the factors that negatively affected professionalism and concluded that the success of students, collaboration with colleagues, interaction with students and parents contributed to maintaining professionalism. On the other hand, the researchers stated that school management, parental behavior, and student behavior negatively affect professionalism (Ifanti & Fotopoulopou, 2011). Yirci (2017), who examined the professional and personal development of teachers working at different levels within the

scope of teacher professionalism, determined that school management and the school's facilities are among the obstacles to professional development. In another study, it was determined that inadequacies in the school, lack of administrative-parent-colleague cooperation/communication, and inability to trust teachers were factors affecting professionalism (Uzun et al., 2013). Yardibi (2018) stated that satisfaction with the manager affected teachers' work performance. In the sub-dimension of personal development, it is especially possible for teachers to follow and read books and journals in or out of their field and participate in scientific meetings (Yılmaz & Altınkurt, 2014). This finding can be interpreted as the fact that teachers have students willing to learn, the school administration supports teachers' work and participation in scientific meetings, colleague relations encourage personal development and research, and it is important for personal development that teachers work in schools where there are qualified parent-teacher relationships.

The lowest effect on classifying the personal development sub-dimension is the variable "seniority". There are differences in the findings of the study, which examined the relationship between professionalism and seniority. Accordingly, some of the studies that investigate the relationship between professionalism total score and seniority show that professionalism differs significantly in terms of seniority (Altınkurt & Ekinci, 2016; Tukonic & Harwood, 2015); while others have found that there is no significant difference (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Bayhan, 2011; Çelik & Yılmaz, 2015; Çelik-Yılmaz, 2017; Fakılı, 2019; Karaman, 2016; Nartgün et al., 2016; Öztuzcu-Küçükbere, 2019; Toh, et al., 1996; Yorulmaz et al., 2015).

On the other hand, there are few studies examining the relationship between the sub-dimensions of professionalism and seniority, and the findings of this study vary. Fakılı (2019) and Öztuzcu-Küçükbere (2019) concluded that there was no differentiation in all sub-dimensions of professionalism in terms of seniority. Hoşgörür (2017) determined that there were significant differences only in the sub-dimension of emotional labor. Çelik and Yılmaz (2015) determined that there were significant differences only in occupational awareness, while Yılmaz and Altınkurt (2015) determined that there were significant differences in the sub-dimensions of personal development and emotional labor in terms of seniority. Therefore, there is no clarity on the seniority variable in terms of total score and sub-dimensions. Öztürk and Gönülaçar (2018), who examined the professionalization processes of teachers, stated that occupational experience is a prerequisite for a full occupational application, but not necessarily enough. Thus, it can be stated that teachers with low and/or more professional seniority have various advantages and disadvantages in terms of personal development. The presence of idealistic thoughts and goals in the face of the inadequate experience of young teachers with low professional seniority can motivate them to research and study in the dimension of personal development. On the other hand, although the increase in professional seniority offers teachers more opportunities to participate in in-service training and scientific activities, and a richness of experience; with the increase in seniority, the decrease in the habit of reading books (Yılmaz, 2002), the increase in professional burnout (Durak & Seferoğlu, 2017; Dursun, 2000), and the fact that teachers can use their own knowledge and experience more can be interpreted as seniority can be an obstacle to personal development. Therefore, the effect of seniority may be due to the fact that the individual is both encouraged to personal development at the same time and the blocking aspect of this issue. In addition, seniority is a variable that shows the duration of professional experience. The fact that seniority has a low impact may be due to the fact that this variable includes more quantitative service time. At this point, it can be said that the quality of professional experience can be decisive rather than quantitative time spent in the profession.

In the classification of occupational awareness and contribution to institution sub-dimension, it was observed that the most influential variable was "level of happiness," and the variable with the lowest effect was "weekly course load". There is no research in the literature that examined the relationship between occupational awareness and happiness and between contribution to the institution and happiness. The fact that happiness is the most influential variable in the classification of these two sub-dimensions raises the question of what the characteristics of happy people are. Myers & Diener (1995) investigated who was happy. According to the study, the distinctive characteristics of happy individuals are high self-esteem, a sense of advanced personal control, optimism, and being extroverted. The researchers noted that these people enjoy being with others, they get along well with others, they have control over their own lives, and they are extroverted. However, they stated that these individuals can

focus on their work regardless of external rewards and in a way that loses the perception of time. In both occupational awareness and contribution to the institution sub-dimensions; it is seen that interaction with other individuals is necessary, the external environment is an important part of development, there is a relationship between the individual and the environment, and new ideas are considered important (Yılmaz & Altınkurt, 2014). Considering that the basic characteristics of happy people and the requirements of occupational awareness and contribution to the institution overlap, it can be said that the result obtained is significant.

The variable with the least effect in classifying the sub-dimension of occupational awareness and contribution to the institution is "weekly course load". No study addressing the relationship between these variables has been found in the literature. As mentioned earlier, factors related to the individual are more effective in professionalism than external factors (Bayhan, 2011). According to Yılmaz and Altınkurt (2014), it is one's own desire to guide the individual to learning and acting. Activities expected to be carried out in the sub-dimensions of occupational awareness and contribution to the institution include the volunteering of the individual (Yılmaz & Altınkurt, 2014). For this reason, the effect of the weekly course load may have decreased.

In the research, the sub-dimension of emotional labor was examined last. According to the findings, the most influential variable in the classification of emotional labor is "level of happiness", and the variable with the least effect is "seniority". There has been no research on the relationship between emotional labor and happiness in the literature. Emotional labor occurs in the presence of others (student for a teacher, patient for a doctor) (Smith, 2017). Emotional labor is associated with managing feelings felt in the face of problems, not reflecting these feelings on work and relationships, and using emotion regulation strategies (Demir, 2019; Gross, 1998; Hochschild, 1983; Yılmaz & Altınkurt, 2014). Similarly, Man and Selek-Öz (2009) indicated that emotional labor refers to emotional regulation. In addition, there are many studies in the literature that reveal significant relationships between happiness and emotion regulation. The clinical study, which evaluated changes in neural activity in the brain, found results suggesting that people who are happier may have a better ability to regulate their emotions and cope with negative information (Canterberry & Gillath, 2011). In their research, Extremera and Rey (2015) concluded that there was a positive relationship between the ability to regulate emotion and happiness. In this case, it can be said that the research results support the finding of the current research.

Güngör (2009) stated that individuals could adopt different methods while controlling their emotions in the natural process of emotional labor. One of them is "spreading interest." This method involves the individual thinking about things that make him happy, make him feel good, or behave happily. Accordingly, the person who does something he loves relaxes in this way, feels good, and has positive feelings for other individuals (Güngör, 2009). Therefore, the importance of the level of happiness for the emotional labor sub-dimension can be explained by having more that will make them feel good and thus make it easier to comfort themselves in the face of any hardship. The model put forward by Fredrickson (1998) could also explain this result. According to the model, positive emotions serve to expand the individual's instant thought and action repertoire, directing the individual to follow new and creative ways of thinking and action. Thus, the individual can provide new information about how to regulate their emotions. More clearly, positive emotions enrich alternative solutions while organizing the individual's emotions. Therefore, this finding can be interpreted as contributing to the continuing professional identity of happiness without reflecting negative emotions in business relationships and working performance by increasing solutions in individuals.

In the classification of the sub-dimension of emotional labor, the variable with the least effect was "seniority". There are different findings in the literature on this subject. According to some research results, professionalization in the sub-dimension of emotional labor does not show significant differentiation according to seniority (Çelik & Yılmaz, 2015; Fakılı, 2019; Nartgün et al., 2016; Öztuzcu-Küçükbere, 2019). On the other hand, there are studies suggesting that emotional labor differs in terms of seniority (Altınkurt & Ekinci, 2016; Hoşgörür, 2017; Yılmaz & Altınkurt, 2015). There are also studies where the level of emotional labor is determined by independent scales. In some studies, conducted by using the Emotional Labor Scale, teachers with higher seniority were found to have higher levels of emotional labor than teachers with low seniority (Bıyık & Aydoğan, 2014; Dahmaz, 2019); in others, it

was determined that the level of emotional labor does not differ significantly in terms of seniority (Önal, 2019; Tösten & Çelik-Şahin, 2017). When the research findings are evaluated, it can be said that the findings on the relationship between seniority and emotional labor are not consistent with each other.

Gross et al. (1997) conducted four-stage studies attended by individuals from different cultures (China, America, Norway, Africa) and individuals of different ages. All four studies determined a consistent age difference. Accordingly, older participants were seen to better organize and control their emotions than young people, and this finding was interpreted as increasing the competence of emotion regulation during life. However, the finding from the current study shows that the effect of seniority and, therefore, the age factor is very low in the emotional labor scale that involves emotional regulation. The fact that emotion regulation is a learned skill (Gross, 2014), especially for young people, shows that conducting emotion regulation training (Dingle & Fay, 2016; Gülgez & Gündüz, 2015; Metz et al., 2013; Webster & Hadwin, 2015; Weytens et al., 2014) can improve these skills at an earlier age, regardless of age and experience of seniority. Therefore, the effect of seniority may have decreased the classification of emotional labor, which requires the ability to regulate emotions.

It is important that the findings obtained from the study are evaluated within the framework of the limitations of the study. A limited number of variables that may be effective in the classification of professionalism were included in this study. However, there may undoubtedly be many more variables affecting professionalism. In this context, new studies can be planned, with different variables in predicting and classifying professionalism. Another limitation of the study is the size of the sample in which the study was carried out. Although the sample of 500 teachers is sufficient and acceptable, increasing the size of the sample in future studies and ensuring the participation of teachers from different cities will further increase the generalizability of the findings. Therefore, a similar study can be conducted on larger samples, including different cities. In the present study, no grouping was made regarding teacher branches and education levels. In the new research, the findings obtained from teachers in different branches and education levels can be examined comparatively. In this way, the variables that are effective in each branch and education level can be determined in more detail.

The most remarkable finding from the research is aimed at the effect of "level of happiness" in professionalism. In classifying professionalism, "level of happiness" was found to be the most influential variable in both the total score and in three sub-dimensions. Therefore, increasing the level of happiness has a very important effect on the increase of professionalism. Based on this finding, it may be recommended to prioritize factors that will increase the happiness of teachers in the legal arrangements that will directly affect teachers in the Ministry of National Education and to make arrangements accordingly. At the same time, it may be recommended to examine teachers' sources of happiness through qualitative methods in future research in order to address this finding in more detail.

The most influential variable in the sub-dimension of personal development is the "level of satisfaction with the school" Therefore, it can be said that it is important for principals/administrators to take initiatives to increase teachers' satisfaction with school, meet their school-related needs, encourage teachers to attend scientific meetings, receive postgraduate education, and support them in permitting procedures. For this reason, in-service training work involving the role of managers in the professionalism of teachers can be organized to increase the awareness of the managers. In the study, it was determined that the variable with the least effect in classifying the professionalism total score was "gender" Therefore, it may be recommended to pay attention to allocate quotas to women and men equally in in-service training to be prepared for professionalism and to determine duties and responsibilities regardless of gender. The fact that "seniority" has the lowest effect on the classification of personal development and emotional labor sub-dimensions informs on ensuring participation in these training at every stage of the profession, regardless of professional experience in the in-service training on professionalization. It may be suggested that this information obtained should be taken into consideration, especially by the administrators organizing in-service training.

Türkiye'deki Öğretmenlerin Profesyonellik Düzeylerinin Sınıflandırılmasında Etkili Faktörler

Dr. Öğr. Üyesi Emre Toprak
Erciyes Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4131-4888
etoprak@erciyes.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye Derin
Sakarya Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9102-7561
sumeyyederin@gmail.com

Özet

Öğretmenlik, profesyonellik gerektiren bir meslektir. Profesyonellik, öğretmenlerin iş kalitesinin, mesleki standartlarının ve kamu imajının iyileştirilmesi ile ilgili bir kavram olarak değerlendirilir. Profesyonelliğin gelişimi, onunla ilişkili olabilecek değişkenlerin tanımlanmasına bağlıdır. Mevcut araştırma, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin sınıflandırılmasında etkili olan faktörlerin önem sırasını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla İç Anadolu Bölgesinde büyükşehir statüsündeki bir ilde görev yapan 500 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği, yordayıcı değişkenlerden mutluluk düzeyini ölçmek amacıyla Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan; görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, haftalık ders yükü, kıdem, görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi ve cinsiyet yordayıcı değişkenlerine ilişkin veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Veri analizinde yapay sinir ağları kullanılmıştır. Veri analizinde her bir alt boyut için 1000 farklı yapay sinir ağı modeli kurulmuştur. Her bir değişkenin profesyonellik toplam puanını ve alt boyutlarını sınıflandırmadaki önem ortalaması 1000 farklı model üzerinden hesaplanarak değişkenlerin önem sıralaması oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre profesyonellik toplam puanı, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek alt boyutlarının sınıflandırılmasında mutluluk düzeyi en etkili değişken olarak belirlenmiştir. Kişisel gelişim alt boyutunun sınıflandırılmasında okuldan memnuniyet düzeyinin en etkili değişken olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanının sınıflandırılmasında cinsiyet; kişisel gelişim ve duygusal emek alt boyutlarının sınıflandırılmasında ise kıdem etkisi en düşük değişken olarak belirlenmiştir. Mesleki duyarlılık ve kuruma katkı alt boyutlarının sınıflandırılmasında ise haftalık ders yükünün etkisi en düşük değişken olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen, Mesleki profesyonellik, Yapay sinir ağı, Sınıflama*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 37-57

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-06-13
Kabul: 2023-01-24

Önerilen Atıf

Toprak, E. ve Derin, S. (2023). Türkiye'deki öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin sınıflandırılmasında etkili faktörler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 37-56. DOI: https://doi.org/10.19160/e- ijer.1130360

Genişletilmiş Özet

Problem: Çalışma hayatındaki etkililiğin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen profesyonellik (Demirkasımoğlu, 2010); uzmanlaşma, ustalaşma anlamlarını taşır ve amatör kelimesinin karşıtı olarak kullanılır (TDK, 2020). Kavramın iş dünyasındaki karşılığına bakıldığında "başarı" ile eş anlamlı olarak görülür ve temel anlamda bazı mesleklerdeki bireylerden beklenen davranışları (Tichenor ve Tichenor, 2005), yetkinliği ve yapılan işin kalitesini (Gutierrez et. al., 2019) ifade eder. Her mesleğin profesyonel bir meslek olduğunu söylemek mümkün değildir. Zira bir mesleğin profesyonel sayılabilmesi için bazı özellikleri taşıması beklenir. Bunlar; uzun süreli eğitimi içermesi, çalışma koşullarında özerkliğin olması, mesleğe ilişkin dernek ya da mesleki kuruluşun bulunması, sunulan hizmetin toplumsal çıkarlar gözetilerek yerine getirilmesi, işle ilgili belirtilen kurallara uyma zorunluluğunun olması ve mesleğin bilimsel yöntem ve teknikler ışığında yeniliklere açık olmasıdır (Adıgüzel vd., 2011).

Öğretmenlik, gerekli şartları taşısa da her zaman profesyonel bir meslek olarak algılanmamıştır (Toprakçı, 2009). Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlerin gerçekleştirdiği "öğretme" işini herkesin yapabileceğine yönelik yaygın inanç, bu yönde bir algının oluşmasına neden olmuştur (Tichenor ve Tichenor, 2005; Toprakçı, 2009). Bunun yanı sıra, öğretme işinin değişmeyen bir şey olarak görülmesi, öğretmenlerin de değişmek istemediğinin düşünülmesi öğretmenlik mesleğinin gelişmesinde önemli bir engel oluşturmuştur (Carlgren, 1999; Toprakçı et.al., 2010). Diğer yandan, öğretme statüsüne atfedilen anlamın dinamik olması, öğretmenlik mesleğinin anlamının ve statüsünün değişimine katkı sağlamış (Demirkasımoğlu, 2010; Toprakçı & Kırkulak, 2022) ve "öğretmen profesyonelliği" önem kazanmaya başlamıştır (Toprakçı & Ofluoğlu, 2021; Toprakçı & Kocakaya, 2022). Nitekim, özellikle 1990'larda yaygın bir şekilde gündeme gelmiş olmakla birlikte günümüzde de bu kavramın hala araştırıldığı ve tartışıldığı görülür (Cheng, 1996; Darling-Hammond, 1990; Demirkasımoğlu, 2010; Hargreaves, 2000; Helsby, 1995; Kramer, 2003; Nóvoa, 2000; Rizvi ve Elliot, 2007; Sachs, 2015; Toh et. al., 1996; Whitty, 2000). Öğretmen profesyonelliği; çalışmaya olan yüksek düzeyde bağlılık, meslektaşlarla ilişki içinde olmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için minimum beklentilerin ötesine geçmek şeklinde tanımlanır (Tschannen-Moran et. al., 2006).

Profesyonelliğin gelişimi, onunla ilişkili olabilecek değişkenlerin tanımlanmasına bağlıdır. Alanyazında profesyonellik ile görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı (Çelik ve Yılmaz, 2015), okuldaki çalışma süresi (Karaman, 2016), yaşam doyum düzeyi (Duckworth et. al., 2009), kıdem (örn., Altınkurt ve Ekinci, 2016; Hoşgörür, 2017; Toh et. al., 1996; Tukonic ve Harwood, 2015), cinsiyet (ör. Bayhan, 2011; Çelik ve Yılmaz 2015; Fakılı, 2019; Karaman, 2016), haftalık ders yükü ve görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi (Ifanti ve Fotopoulopou, 2011) değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmaların kapsamı genellikle değişkenler ile profesyonellik arasındaki ilişkileri incelemek ve profesyonellik puanlarının gruplar arası farklılaşmasını ortaya koymakla sınırlıdır. Buna karşın alanyazında sıklıkla kullanılan bu değişkenlerin profesyonellik düzeyinin sınıflandırılmasında önem sırasına bakılmamıştır. Bu değişkenlerin sınıflandırmadaki önem sırasının ortaya konulmasının, öğretmen profesyonelliğinin geliştirilmesinde araştırmacı ve uygulamacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin sınıflandırılmasında değişkenlerin (okuldaki öğrenci sayısı, cinsiyet, kıdem, çalışılan okuldaki çalışma süresi, haftalık ders yükü, mutluluk düzeyi, okuldan memnuniyet düzeyi) önem sırasını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen profesyonelliği toplam puanlarının sınıflandırılmasında değişkenlerin önem sırası nasıldır?
- Profesyonelliğin kişisel gelişim alt boyutunun sınıflandırılmasında değişkenlerin önem sırası nasıldır?
- Profesyonelliğin mesleki duyarlılık alt boyutunun sınıflandırılmasında değişkenlerin önem sırası nasıldır?
- Profesyonelliğin kuruma katkı alt boyutunun sınıflandırılmasında değişkenlerin önem sırası nasıldır?
- Profesyonelliğin duygusal emek alt boyutunun sınıflandırılmasında değişkenlerin önem sırası nasıldır?

Yöntem: Bu araştırma korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar betimleyici ve yordayıcı olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasında bir ilişki mevcut ise bir değişkenin alacağı değer, diğer değişkenler yardımıyla tahmin edilebilir (Fraenkel et. al., 2015). Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu'da büyükşehir statüsünde bir ilde görev yapan 500 öğretmen katılmıştır. Eğitim araştırmalarında tamamen rastgele bir örneklem belirlemek oldukça zordur. Bu nedenle katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği: Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek amacıyla Yılmaz ve Altınkurt (2014) tarafından geliştirilen, "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert şeklinde derecelenen ölçek, 24 madde ve kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyinin artması anlamına gelmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). *Mutluluk Ölçeği*: Demirci (2017) tarafından geliştirilen, beşli likert şekilde derecelenen ölçek, 6 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. En düşük altı, en yüksek otuz puanın alınabilen ölçekte, yüksek puan alınması mutluluk düzeyinin arttığına işaret etmektedir. *Kişisel Bilgi Formu*: Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, haftalık ders yükü, kıdem ve görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyine ilişkin sorular yer almıştır.

Araştırma verileri, çevrim içi platformda toplanmıştır. Ölçeklerde eksik madde bulunmamaktadır. Öğretmenlerin profesyonellik düzeylerini sınıflandırmak için Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı [SPSS 25.00] aracılığıyla yapay sinir ağı (YSA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin profesyonellik puanlarına ve profesyonellik düzeyine [düşük/yüksek] göre iki ayrı grup oluşturularak sınıflandırma yapılmıştır. Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten 24-72 arası puan alan öğretmenler profesyonellik açısından düşük, 73-120 arası puan alan öğretmenler ise yüksek grup olarak sınıflandırılmıştır. Aynı puanlama yöntemi profesyonelliğin alt boyutlarının sınıflandırılmasında da kullanılmıştır. Profesyonellik puanlarının oluşturduğu sınıflandırma, araştırmada kullanılan yordayıcı değişkenlerin önem sırasına göre incelenmiştir. Bu sınıflandırmanın temel amacı, düşük ve yüksek olarak iki grubu ayırt etmede hangi değişkenlerin daha öncelikli olduğunu incelemektir. Bu kapsamda "okuldaki öğrenci sayısı, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, haftalık ders yükü, mutluluk düzeyi, kıdem (5 yıla kadar, 6-10 yıl, 10-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yaş ve üzeri), okuldan memnuniyet düzeyi (hiç memnun değilim, memnun değilim, biraz memnunum, memnunum, çok memnunum) ve cinsiyet" yordayıcı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Mesleki profesyonelliğin sınıflandırılması amacıyla "Çok Katmanlı Algılayıcı" model kullanılmış, modelde yer alan bağımlı değişken mesleki profesyonellik düzeylerinden oluşan iki alt grup (düşük/yüksek), bağımsız değişkenler ise sınıflamada kullanılan yedi değişken olarak belirlenmiştir. Yapay sinir ağı analizlerinde aktivasyon fonksiyonu seçiminde gizli katmanda yer alan hücrelere Hiperbolik Tanjant Fonksiyonu, çıktı katmanında yer alan hücrelere ise Softmax Fonksiyonu uygulanmıştır. Analizlerdeki veri setinin %70'i eğitimde kullanılan örneklem, %30'u testte kullanılan örneklem olarak seçilmiştir. Her bir boyut için 1000 tekrarlı analiz gerçekleştirilmiş, değişkenlerin önem sırası, her modelde sahip oldukları önem ortalaması alınarak belirlenmiştir.

Bulgular: Mesleki profesyonellik toplam puanı açısından sınıflandırmada etkisi en yüksek olan değişkenin mutluluk düzeyi (%41,56) olduğu, bunu sırasıyla görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı (%18,25), görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi (%15,71), görev yapılan okuldaki çalışma süresi (%9,95), haftalık ders yükü (%6,00), kıdem (%4,39) ve cinsiyet (%4,15) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Mesleki profesyonelliğin kişisel gelişim alt boyutunu sınıflandırmada etkisi en yüksek olan değişkenin görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi (%36,78) olduğu, bunu sırasıyla mutluluk düzeyi (%25,38), görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı (%11,65), cinsiyet (%8,08), görev yapılan okuldaki çalışma süresi (%7,70), haftalık ders yükü (%5,31) ve kıdem (%5,10) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Mesleki profesyonelliğin mesleki duyarlılık alt boyutunu sınıflandırmada etkisi en yüksek olan değişkenin mutluluk düzeyi (%36,35) olduğu, bunu sırasıyla görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı (%19,86), görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi (%13,66), görev yapılan okuldaki çalışma süresi

(%11,88), cinsiyet (%7,21), kıdem (%5,70) ve haftalık ders yükü (%5,34) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Mesleki profesyonelliğin kuruma alt boyutunu sınıflandırmada etkisi en yüksek olan değişkenin mutluluk düzeyi (%41,11) olduğu, bunu sırasıyla okuldan memnuniyet düzeyi (%18.05), okuldaki öğrenci sayısı (%14,61), görev yapılan okuldaki çalışma süresi (%7,35), cinsiyet (%6.85), kıdem (%6,19) ve haftalık ders yükü (%5,84) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Mesleki profesyonelliğin duygusal emek alt boyutunu sınıflandırmada etkisi en yüksek olan değişkenin mutluluk düzeyi (%44,49) olduğu, bunu sırasıyla görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı (%19,70), görev yapılan okuldaki çalışma süresi (%12,46), görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi (%8,87), haftalık ders yükü (%6,23), cinsiyet (%4,41) ve kıdem (%3,84) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Bu çalışma, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin sınıflandırılmasında etkili olan faktörlerin belirlenmesi amacıyla YSA kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini toplam puan açısından sınıflandırmada değişkenlerin önem sırası sırasıyla; mutluluk düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı, okuldan memnuniyet düzeyi, okuldaki çalışma süresi, haftalık ders yükü, kıdem ve cinsiyettir. Toplam puan için sınıflandırmada etkisi en düşük değişken cinsiyet; kişisel gelişim ve duygusal emek için yapılan sınıflandırmada en düşük etkiye sahip değişken kıdem; mesleki duyarlılık ve kuruma katkı alt boyutunu sınıflandırmada en düşük etkiye sahip değişken ise haftalık ders yükü olmuştur.

Öğretmenlerin profesyonelliklerinin sınıflandırılmasında toplam puan açısından en etkili değişkenin "mutluluk düzeyi" olduğu belirlenmiştir. Alanyazında mutluluk ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, profesyonelleşmede içsel ve dışsal faktörlerin yeri ile açıklanabilir. Öğretmenler ve yöneticilerle yapılan bir araştırma, öğretmenlerin profesyonelliklerinde sekiz faktörün belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Bu faktörler, öğretmenin kendisi, çalıştığı kurum, yasa/yönetmelik, öğretmenin yetiştirilmesi/eğitim durumu, mesleki deneyimi, ekonomik ve sosyal durumu, meslektaşları ve diğer faktörler olarak sıralanmıştır. Bu sonuca göre profesyonelleşmenin temel belirleyicisi "öğretmenin kendisidir" (Bayhan, 2011). Bu çalışmada ele alınan değişkenler incelendiğinde mutluluk; kıdem, haftalık ders yükü, öğrenci sayısı gibi değişkenlerin aksine öğretmenin kendisine ait bir değişkendir. Bu açıdan araştırma bulgularının Bayhan'ın (2011) bulgularıyla tutarlı olduğu belirtilebilir.

Profesyonelliğin toplam puanının sınıflandırılmasında etkisi en düşük değişken cinsiyettir. Pek çok araştırma makalesi profesyonelliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Bayhan, 2011; Çelik ve Yılmaz 2015; Çelik-Yılmaz, 2017; Fakılı, 2019; Karaman, 2016; Nartgün vd., 2016). Profesyonelleşmede cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları, mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim çalışmada yedi farklı değişken ele alınmış ve bu değişkenler arasında cinsiyetin profesyonellik toplam puanını sınıflandırmaya etkisi çok düşük bulunmuştur. Mevcut araştırma bulgusu, öğretmenlerin cinsiyetten bağımsız olarak bilgi edinmeye, mesleki gelişime ve profesyonelleşmeye benzer düzeyde önem vermesi ile ilişkilendirilebilir.

Kişisel gelişim alt boyutunu sınıflandırmada en etkili değişkenin "görev yapılan okuldan memnuniyet düzeyi" olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar okuldan memnuniyetin mesleki profesyonellikte belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir (Bayhan, 2011). Okula yönelik memnuniyet kişiden kişiye farklılık gösterebileceği için çok çeşitli faktörden etkilenebilir. Şahin ve Turan (2017) okul memnuniyetinin "demokratik okul ortamı", "fiziki ve sosyal ortam" ile "öğrenme ortamı" unsurlarından oluştuğunu ifade ederler. Buradan yola çıkarak okulun sunduğu imkânlar, okul yönetimi, öğrenci davranışları, öğretmenler ve ebeveynlerle ilişkilerin okul memnuniyetini etkileyebileceği belirtilebilir. Geist ve Hoy (2004), okulların sunduğu imkanlar ile öğretmenlerin mesleki davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ifanti ve Fotopoulopou (2011), öğretmenlerin profesyonelliklerini sürdürmelerini sağlayan faktörleri ve profesyonelliği olumsuz etkileyen faktörleri incelemişler ve öğrencilerin başarısının, meslektaşlar ile işbirliğinin, öğrenciler ve velilerle etkileşimin profesyonelliğin sürdürülmesine katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Öte yandan araştırmacılar, okul yönetimi, ebeveyn davranışı ve öğrenci davranışının profesyonelliği olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (Ifanti ve Fotopoulopou, 2011).

Kişisel gelişim alt boyutunu sınıflandırmada en düşük etkiye sahip değişken "kıdem"dir. Profesyonelliğin alt boyutları ile kıdem arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma vardır ve bulgular farklılık göstermektedir. Fakılı (2019) ve Öztuzcu-Küçükbere (2019) kıdeme göre profesyonelliğin tüm alt boyutlarında farklılaşma olmadığı sonucuna varmışlardır. Hoşgörür (2017) sadece duygusal emeğin alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Çelik ve Yılmaz (2015) sadece mesleki duyarlılık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu belirlerken Yılmaz ve Altınkurt (2015) kişisel gelişim ve duygusal emek alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerini inceleyen Öztürk ve Gönülaçar (2018), tam bir profesyonel uygulama için mesleki tecrübenin ön şart olmakla birlikte yeter şart olmadığını dile getirirler. Kıdem, mesleki deneyimin süresini gösteren bir değişkendir. Kıdemin etkisinin düşük olması, bu değişkenin niceliksel hizmet süresini daha fazla içermesinden kaynaklanabilir. Bu noktada meslekte geçirilen niceliksel zamandan çok mesleki deneyimin niteliğinin belirleyici olabileceği ifade edilebilir.

Mesleki duyarlılık ve kuruma katkı alt boyutunu sınıflandırmada en etkili değişkenin "mutluluk düzeyi" olduğu görülmüştür. Alanyazında mesleki duyarlılık ile mutluluk ve kuruma katkı ile mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mutlu bireylerin ayırt edici özellikleri; yüksek benlik saygısı, gelişmiş kişisel kontrol duygusu, iyimserlik ve dışa dönüklüktür. Bu kişiler başkalarıyla birlikte olmaktan keyif alır, başkalarıyla iyi anlaşır, kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibidir ve dışa dönüklerdir, dışsal ödüllerden bağımsız olarak ve zaman algısını yitirecek şekilde işlerine odaklanırlar (Myers & Diener, 1995). Hem mesleki duyarlılık hem de kuruma katkı alt boyutlarında; diğer bireylerle etkileşimin gerekli olduğu, dış çevrenin gelişimin önemli bir parçası olduğu, birey-çevre arasında karşılıklı ilişkinin bulunduğu ve yeni fikirlerin önemsendiği görülür (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Mutlu insanların temel özellikleri ile mesleki duyarlılığın ve kuruma katkının gerekliliklerinin örtüştüğü dikkate alınırsa elde edilen sonucun manidar oluğu belirtilebilir.

Mesleki duyarlılık ve kuruma katkı alt boyutunun sınıflandırılmasında etkisi en az olan değişken "haftalık ders yükü"dür. Alanyazında bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi profesyonellikte bireyle ilgili etkenler, dış etkenlere göre daha etkilidir (Bayhan, 2011). Yılmaz ve Altınkurt'a (2014) göre bireyin öğrenmeye ve davranışa yönelmesi kişinin kendi arzusudur. Mesleki duyarlılık ve kuruma katkı alt boyutlarında gerçekleştirilmesi beklenen faaliyetler arasında bireyin gönüllülüğü yer almaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2014). Bu nedenle haftalık ders yükünün etkisi azalmış olabilir.

Duygusal emek alt boyutunu sınıflandırmada en az etkiye sahip değişken "kıdem" olmuştur. Bu konuda alanyazında farklı bulgular mevcuttur. Bazı araştırmalarda duygusal emek alt boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (Çelik ve Yılmaz, 2015; Fakılı, 2019; Nartgün vd., 2016; Öztuzcu-Küçükbere, 2019). Öte yandan duygusal emeğin kıdeme göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Hoşgörür, 2017; Yılmaz ve Altınkurt, 2015). Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, kıdem ve duygusal emek ilişkisine yönelik bulguların birbiriyle uyumlu olmadığı ifade edilebilir. Duygu düzenlemenin öğrenilen bir beceri olması (Gross, 2014), özellikle gençlere yönelik duygu düzenleme eğitimlerinin yapılması (Dingle ve Fay, 2016; Gülgez ve Gündüz, 2015; Metz et. al., 2013; Webster & Hadwin, 2015; Weytens et. al., 2014), gençlerin de yaşın ve mesleki kıdemin sunduğu tecrübeden bağımsız olarak daha erken yaşlarda bu beceriyi geliştirebileceklerini gösterir. Dolayısıyla duygu düzenleme becerisini gerektiren duygusal emeğin sınıflanmasında kıdemin etkisi azalmış olabilir.

Çalışmadan elde edilen bulguların çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada profesyonelliğin sınıflandırılmasında etkili olabilecek sınırlı sayıda değişkene yer verilmiştir. Ancak şüphesiz profesyonelliği etkileyen daha birçok değişken olabilir. Bu bağlamda profesyonelliğin yordanması ve sınıflandırılmasında farklı değişkenlerle yeni çalışmalar planlanabilir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise araştırmanın yürütüldüğü örneklemin büyüklüğüdür. 500 öğretmenlik örneklem yeterli ve kabul edilebilir olmakla birlikte, ileriki çalışmalarda örneklem büyüklüğünün artırılması ve farklı illerden öğretmenlerin araştırma katılımının sağlanması bulguların genellenebilirliğini daha da artıracaktır. Bu nedenle, benzer bir çalışma farklı şehirleri içeren daha büyük örneklemler üzerinde yapılabilir. Bu çalışmada öğretmenlik branşları ve eğitim düzeylerine göre herhangi bir gruplandırma yapılmamıştır. Gelecekte planlanacak araştırmalarda farklı branş ve eğitim

kademelerindeki öğretmenlerden elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu sayede her branşta ve eğitim düzeyinde etkili olan değişkenler daha detaylı olarak belirlenebilir.

Araştırmadan elde edilen en dikkat çekici bulgu, profesyonellikte "mutluluk düzeyi"nin etkisine yöneliktir. Profesyonelliğin sınıflandırılmasında hem toplam puanda hem de üç alt boyutta "mutluluk düzeyi"nin en etkili değişken olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mutluluk düzeyinin artması profesyonelliğin artmasında çok önemli bir etkiye sahiptir. Bu bulgudan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmenleri doğrudan etkileyecek yasal düzenlemelerde öğretmenlerin mutluluğunu artıracak unsurlara öncelik verilmesi ve buna göre düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Aynı zamanda bu bulgunun daha detaylı ele alınabilmesi için gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin mutluluk kaynaklarının nitel yöntemlerle incelenmesi önerilebilir.

Kişisel gelişim alt boyutunda en etkili değişken "okuldan memnuniyet düzeyi"dir. Bu nedenle müdürlerin/yöneticilerin öğretmenlerin okulla ilgili memnuniyetlerini artırmaya yönelik girişimlerde bulunmalarının, okulla ilgili ihtiyaçlarının karşılanmasının, öğretmenlerin bilimsel toplantılara katılmalarının, lisansüstü eğitim almalarının teşvik edilmesinin ve izin işlemlerinde desteklenmelerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle yöneticilerin farkındalıklarını artırmak için öğretmenlerin profesyonelleşmesinde yöneticilerin rolünü içeren hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Araştırmada profesyonellik toplam puanını sınıflandırmada en az etkiye sahip değişkenin "cinsiyet" olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde kadın ve erkeklere eşit kontenjanlar ayrılmasına dikkat edilmesi, cinsiyet gözetmeksizin görev ve sorumlulukların belirlenmesi önerilebilir. Kişisel gelişim ve duygusal emek alt boyutlarının sınıflandırılmasında etkisi en düşük değişken "kıdem"dir. Dolayısıyla yöneticilere, düzenleyecekleri hizmet içi eğitimlere farklı mesleki deneyim düzeyinden öğretmenlerin katılımını teşvik etmeleri önerilebilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği [Occupational professionalism and the case of nurses as the members of the profession]. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 235-260.

Al-Hınai, A. M. (2007). The interplay between culture, teacher professionalism and teachers' professional development at times of change. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change* (pp. 41-52). Springer.

Altınkurt, Y., & Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, *5*(3), 236-253. https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.5

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki [Relationship between occupational professionalism of teachers and their job satisfaction]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 57-71. https://doi.org/10.19126/suje.46033

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* McKinsey and Company.

Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi [The investigate of teachers professionalism].* Unpublished thesis. Marmara University.

Bıyık, Y., & Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma [The relationship between emotional labor and organizational citizenship behavior: A research]. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 159-180.

Canterberry, M., & Gillath, O. (2011). Functional MRI. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 416-418). Wiley-Blackwell.

Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies, 31*(1), 43-56. https://doi.org/10.1080/002202799183287

Çelik-Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' opinions about occupational professionalism and teacher leadership].* Unpublished thesis. Bolu Abant İzzet Baysal University.

Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki [The relationship between teachers' occupational professionalism and burnout]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30,* 93-122.

Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, *89*(3), 163-171. https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941322

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between class teachers 'organizational justice perceptions and emotional labor levels]*. Unpublished thesis. Bolu Abant İzzet Baysal University.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). Falmer Press.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* Falmer Press.

Demir, G. (2019). Kişilerarası iletişimde duygu yönetiminin rolü: Öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma [The role of emotion management in interpersonal communication: A research on teacher-student communication]. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(11)*,* 153-167.

Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi [The investigation of peaceful and happy life in the context of values and character strengths by using the mixed method]*. Unpublished thesis. Marmara University.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining teacher professionalism from different perspectives. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, *9*, 2047-2051. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444

Dingle, G. A., & Fay, C. (2016). Tuned in: The effectiveness for young adults of a group emotion regulation program using music listening. *Psychology of Music*, *45*(4), 513-529. https://doi.org/10.1177/0305735616668586

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(6), 540-547. https://doi.org/10.1080/17439760903157232

Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examination of teachers' sense of burnout in terms of various variables]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 759-788.

Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi [Examining the predictive relationships between teachers' burnout and attribution style, gender, education level and seniority variables]*. Unpublished thesis. Karadeniz Teknik University.

Elabbar, A. A. (2017). National Libyan public education reform: Entire transformative strategies 2020-2026. *American Journal of Educational Research*, *5*(10), 1044-1057. https://doi.org/10.12691/education-5-10-6

Extremera, N., & Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01632

Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklime yönelik öğretmen algıları Ankara ili Keçiören ilçesi [Teacher perceptions of occupational professionalism and collobrative climate Ankara province Keçiören example]*. Unpublished thesis. Bolu Abant İzzet Baysal University.

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, *2*(3), 300-319. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300

Geist, J., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading & Managing, 10(*1), 1-18.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. R*eview of General Psychology, 2,* 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). Guilford Press.

Gross, J. J., Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Tsai, J., Götestam-Skorpen, C., & Hsu, A. Y. C. (1997). Emotion and aging: Experience, expression, and control. *Psychology & Aging, 12*(4)*,* 590-599. https://doi.org/10.1037/0882-7974.12.4.590

Gutierrez, A., Fox, J., & Alexander, C. (2019). Conceptualising teacher professionalism. In A. Gutierrez, J. Fox ve C. Alexander (Eds.), *Professionalism and teacher education: Voices from policy and practice* (pp. 1-23). Springer.

Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi [The effect of dialectical behavior therapy based emotion regulation program on decreasing the emotion regulation difficulties of university students]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *44*(2), 191-208. https://doi.org/10.14812/cufej.2015.010

Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları [The phenomenon of emotional labour: Process and outcomes]. *Kamu-İş, 11*(1), 167-184.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik [Teaching in Türkiye as a professional profession]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *27*(2), 13-21.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers & Teaching*, *6*(2), 151-182. https://doi.org/10.1080/713698714

Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, *21*(3), 317-332. https://doi.org/10.1080/02607479550038536

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.

Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' professionalism and their anxiety about losing their dignity]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *23*(3), 387-424.

Ifanti, A. A., & Fotopoulopou, V. S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education, 1(*1), 40-51. https://doi.org/10.5430/wje.v1n1p40

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, *2*(2), 2921-2926. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.441

Karaman, S. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki [Relationship between teachers profficiency of class management and profficiency of career].* Unpublished thesis. Yeditepe University.

Kramer, P. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record, 40*(1), 22–25.

Man, F., & Selek-Öz, C. (2009). Göründüğü gibi olamamak ya da olduğu gibi görünememek: Çağrı merkezlerinde duygusal emek [Not being able to be who you look lıke or not beeing able to look like who you are: Emotional labour in call centres]**.** *Çalışma ve Toplum, 1,* 75-94.

Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, *10*(3), 252-272. https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488

Ministry of National Education [MoNE] (2022). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021/2022. [National Education statistics: Formal education 2021/2022.]* Millî Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

Ministry of National Education [MoNE] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies of the teaching profession].* Millî Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science, 6*(1), 10-19. https://doi.org/10.1111/J.1467-9280.1995.Tb00298.X

Nartgün, S. S., Ekinci, S., Tukel, H., & Limon, İ. (2016). Teacher views regarding workaholism and occupational professionalism. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(12a), 112-118. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041314

Nóvoa, A. (2000). The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis. In E. S. Swing, J. Schriewer & F. Orivel, (Eds.), *Problems and prospects in European education* (pp. 45-71). Westport, Connecticut, Praeger.

Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki [The relationship correlation between emotional labor levels of teachers and organizational citizenship behavior levels].* Unpublished thesis. Marmara University.

Öztürk, M., & Gönülaçar, H. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin profesyonelleşme süreçlerine dair bir inceleme [An examination on professionalism process of geography teachers]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, Teori ve Uygulama*, *9*(18), 1-24.

Öztuzcu-Küçükbere, R. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verebilirlik [Accountability as a tool for the development of occupational professionalism of secondary school teachers]*. Unpublished thesis. Gaziantep University.

Partnership for 21st Century Learning (P21) (2020). Frameworks and resources. Retrieved September 07, 2021, from https://www.Battelleforkids.Org/Networks/P21/Frameworks-Resources

Rizvi, M., & Elliott, B. (2007). Enhancing and sustaining teacher professionalism in Pakistan. *Teachers & Teaching: Theory & Practice*, *13*(1), 5-19. https://doi.org/10.1080/13540600601106021

Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers & Teaching, 22*(4), 413-425. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732

Smith, S. L. (2017). Emotional labor and the pursuit of happiness. In P. L. Schnall, M. Dobson, & E. Rosskam (Eds.), *Unhealthy work causes, consequences, cures* (pp. 299-311). Taylor & Francis.

Şahin, İ., & Turan, H. (2017). Okul başarısı ile öğretmenlerin okul memnuniyeti arasındaki ilişki [The relationship between school achievement and teachers' school satisfaction]. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *33,* 185-195.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi [The analysis of the characteristics a qualified teacher according to the opinions of prospective teachers]. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(33), 283-298.

The Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en

Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, *27*, 89-95.

Turkish Language Association [TLA]. (April, 2022). *Profesyonel [Professional]*, from: https://sozluk.gov.tr/

Tobias, S., & Baffert, A. (2009). *Science teaching as a profession: Why it isn't how it could be*. NSTA Press.

Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K., (1996). Determinants of teacher professionalism. *Professional Development in Education, 22*(2), 231-244. https://doi.org/10.1080/0305763960220209

Toprakçı, E. (2009). The crime profiles of teachers (a comparison analysis based on court decided newspapers news) [Öğretmenlerin suç karnesı- yargı kararlı gazete haberlerı ölçütünde karşılaştırmalı bir analız], Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, *Bildiri Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) from: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf

Toprakçı, E., Yücel, H., Bayraktutan, İ., Bilbay, A., Bağcıvan, E. & Çakırer, İ. (2010). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve İlkelerinden Haberdarlık Düzeyleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 8(4), 971-999, from: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256234

Toprakçı, E. & Kırkulak, B. (2022). Examining the problems experienced by novice teachers through online forums) [Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çevrimiçi forumlarda paylaştıkları görüşler üzerinden incelenmesi]. *11th International Conference on Social Sciences,* August 19-20, 2022/Ataturk University, Erzurum, Türkiye *Full Text Book*. 795-811. from: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/09/Alfarabi-toprakci-kirkulak.pdf

Toprakçı, E. & Kocakaya, A. (2022). Problems experienced by teachers assigned abroad by the Ministry of National Education based on their opinions in online forums [Çevrimiçi forumlardaki görüşleri temelinde MEB tarafından yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin yaşadığı sorunlar] 10th International Conference on Social Sciences & Humanitıes July 18-19, 2022 / Sivas, Türkiye, *The Proceedings Book*, 607-618, from: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/08/erdal-aysel.pdf

Toprakçı, E. & Ofluoğlu, K. (2021). Öğretmen adaylarının atamaya ilişkin görüşlerinin çevrim içi platformlar üzerinden incelenmesi. The 6th International Contemporary Educational Research Congress, 11-13 October 2021. Alfred Nobel University (Ukraine) and the Association for Contemporary Educational Research CEA-D in Dnipro/Ukraine *Proceedings,* 266-292, from: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/03/toprakcioflu.pdf

Tösten, R., & Çelik-Şahin, Ç. (2017). Examining the teachers' emotional labor behavior. *Journal of Education & Training Studies, 5(*10), 18-27. https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2621

Tschannen-Moran, M., Parish, J. & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership, 16,* 386-415. https://doi.org/10.1177/105268460601600402

Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of Childhood Studies*, *40*(1), 36-54. https://doi.org/10.18357/jcs.v40i1.15210

Uştu, H., Mentiş-Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma [A qualitative study about the perceptions of teachers on professional development]. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, *1*, 15-23. https://doi.org/25.1234/0123456789

Uzun, S., Paliç, G., & Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin profesyonel öğretmenliğe ilişkin algıları [Science and technology teachers' perceptions of professional teacher]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35,* 127-145.

Webster, E. A., & Hadwin, A. F. (2015). Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: Examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, *35*(7), 794-818. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895292

Weytens, F., Luminet, O., Verhofstadt, L. L., & Mikolajczak, M. (2014). An integrative theory-driven positive emotion regulation intervention. *PLoS One*, *9*(4), 1-11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095677

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, *26*(2), 281-295. https://doi.org/10.1080/13674580000200121

Yardibi, N. (2018). Öğretmenlerin yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisi [The impact of teacher satisfaction levels from managers on business performance]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 426-435. https://doi.org/10.17860/mersinefd.401087

Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 12(1), 104-123, from: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1434149

Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri [Barriers to teacher professionalism and suggestions for solution]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *18*(1), 503-522.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma [A research on reading and public library use habits of the primary school teachers in Ankara]. *Türk Kütüphaneciliği*, *16*(4), 441-460.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [Validity and reliability study for the occupational professionalism of teachers scale (OPTS)]. *International Journal of Human Sciences*, *11*(2), 332-345. https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2967

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki [The relationship between occupational professionalism and work-life balance of teachers]. *Journal of Educational Sciences & Practices, 14*(28), 105-128.

Yorulmaz, Y. I., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal, 4*(1-2), 31-44. https://doi.org/10.12973/edupij.2015.412.3

Examination on 21st -Century Skills of Preschool Teachers

Assist. Prof. Dr. Nevra Atış Akyol
Cumhuriyet University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4697-847X
nevrarven@gmail.com

Abstract

In the developing and changing world, new technologies, a virtual reality world, and new forms of communication are produced every day. All these developments create the need to develop new skills, not only to exist in the digital world but also to exist in social life and social systems. Preschool education, which consists of sensitive years of an individual's life, is a period that affects the present and future life of the individual. Education, in such an important period, and the teacher providing this education have great importance Therefore preschool teachers are one of the most important contributors in raising generations that can adapt to the changing and developing world. This research aimed to examine the 21st-century skills of preschool teachers. The research was planned with a mixed method and data were collected from 216 preschool teachers in the quantitative dimension and 20 preschool teachers in the qualitative dimension. Data were collected with a teacher demographic information form, a 21st-century learner skills scale, and semi-structured interview questions. As the quantitative results of the research, it was seen that preschool teachers have 21st-century skills such as cognitive skills, cooperation and flexibility skills, autonomous skills, and innovative skills. When the qualitative findings of the study were examined, it was seen that the "creativity" skill was frequently emphasized in 3 themes in the learning-teaching process. These themes are; preschool teachers' views on 21st-century skills they have, their views on 21st-century skills that preschool teachers should have, and their views on 21st-century skills they have. It is seen that the qualitative and quantitative results of the research support each other and it can be said that preschool teachers are good at 21st-century skills.

Keywords: *Preschool education. Preschool teacher, 21st Century Skills, Early childhood education*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 57-70

Research Article

Received: 2022-08-29
Accepted: 2023-01-28

Suggested Citation

Atış Akyol, N. (2023). Examination on 21st -century skills of preschool teachers, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 57-70. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1168267

© 2023 E-International Journal of Educational Research / E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

INTRODUCTION

21st-century skills are one of the most striking issues of the present day. With the rapid increase in population, the development of industry, urbanization, and the advancement of technology, it is necessary to develop some skills to adapt to life. The skills required for the 21st-century are quite different from previous centuries in terms of many skills such as technological literacy, adaptation to technological business life, respect for differences in multicultural societies, cooperation, effective communication, and being open to developments. These changes in society affect all institutions and people as well as education (Toprakçı, 2017). According to Trilling and Fadel (2009), education has four universal roles in the evolution of society. These roles can be summarized as providing individuals with the opportunity to practice participating in business and social life, developing personal skills, fulfilling civic responsibilities, and carrying traditions and values to the future. Toprakçı (2012; 88) added "the ability to live in other societies" to this list with his definition of education as "education is the process of making the child an effective human being, a qualified individual for the society/nation and world (or universe) in which he lives". Therefore, the education system should support the program, educator, school, and student dimensions, and 21st-century skills.

There are different classifications in the literature on 21st-century skills. Wagner (2008) determined 21st-century skills as 1) Collaboration Across Networks and Leading by Influence, (2) Critical Thinking and Problem-Solving; 3) Agility and Adaptability, 4) Accessing and Analyzing Information, 5) Effective Oral and Written Communication, 6) Initiative and Entrepreneurialism, and 7) Curiosity and Imagination. According to Binkley et al. (2012), 21st-century skills are discussed under 4 headings: 1) Ways of Thinking (Critical thinking, creativity, innovation, metacognition, etc.), 2) Ways of working (communication, collaboration), 3) Tools for working (information literacy, ICT literacy), and 4) Living in the World (Life and career, citizenship – local and global, etc.). One of the most accepted classifications in terms of 21st-century competencies and skills, especially in terms of the education system, is the P21 classification. In America, different associations and companies came together and explained the competencies and characteristics required by children in their professions and lives. In this framework, the basic competencies that students should have from preschool to the last year of secondary education are determined as P21 skills (Partnership for 21st-Century Skills, 2009). In these skills, world languages, mathematics, science, history, geography, arts, government, reading, and civics were determined as key concepts. Along with these key concepts, 21st-century skills are discussed under 3 main headings: 1) Learning & innovation skills (critical thinking and problem solving, creativity and innovation, communication, etc.), 2) Information, media & technology skills (media literacy, information literacy, etc.), and 3) Life & Career Skills (flexibility and adaptability, social and cross-cultural skills, initiative, and self-direction, etc.).

Starting from preschool education, which is the first level of the education system, all educators, especially preschool teachers, should be competent in 21st-century skills to support children's 21st-century skills. Preschool education, which consists of sensitive years of an individual's life, is a period that affects the present and future life of the individual (Toprakçı, 2010). Education, in such an important period, and the teacher providing this education have great importance (Abazaoğlu et al., 2015). A preschool teacher is a person who provides education for the healthy progress of physical, cognitive, social-emotional, and language development of children who are not at the age of starting primary school and continue to preschool education institutions (Hayber, 2022). The teacher has an important role in the concept of adaptation to school in the preschool period. As the conflicting relationship between the child and the teacher increases, it is seen that the child's adaptation to school decreases and that the children who have conventional relationships with their teachers are more successful in enjoying and adapting to school (Erbay & Durmuşoğlu Saltalı, 2020). In preschool education, the teacher constitutes the building block of the learning process and takes responsibility for the education and training activities in the school (Körükçü, 2014). It can be said that the quality of the educational work provided to children has a direct relationship with the quality and equipment of the teacher who provides this education (Mercan Uzun, 2021). Teachers are among the individuals with whom the child

interacts the most after their parents (Körükçü, 2014). At the same time, the preschool teacher is of particular importance because it is the first teacher figure with whom the child experiences school for the first time (Oktay, 2000). In this context, children observe all of the attitudes and behaviors of the teacher, and through this, lay the foundation of the behaviors that they will show to their friends. (Özyürek et al. 2014).

In summary, raising individuals with 21st-century skills is among the primary goals of all countries that want to develop. Teachers educating these individuals must first have their 21st-century skills. In the literature, there are various studies examining the 21st-century skills of teachers (Gürültü et al., 2018; Kozikoğlu and Özcanlı, 2020; Yalçın İncik, 2020; Nuhoğlu and Seçkin, 2021; Uyar and Çiçek, 2021; Arslan, 2022) and pre-service teachers (Kozikoğlu and Altunova, 2018; Murat, 2018; Aydın, 2019; Erdoğan and Eker, 2020; Uyar and Çicek, 2021) in different branches. However, in the literature review, no studies examining the 21st-century skills of preschool teachers were found. It is extremely important to determine the 21st-century skills and opinions of preschool teachers, who are one of the cornerstones of the education system, about 21st-century skills. It has a comprehensive framework that includes many different skills within 21st-century skills. As it has been revealed in the researches, skills can vary according to age, gender, educational background, and years of service in the profession. Therefore, it is important to examine according to demographic characteristics. Therefore, this research aimed to determine the 21st-century learner skills of preschool teachers. The answers to the following questions were sought in the study:

1. What is the usage level of 21st-century learner skills by preschool teachers? Is there any significant difference in the 21st-century learner skill scores of preschool teachers according to gender, age, educational background and years of service in the profession?
2. What are the views of preschool teachers about 21st-century skills?
3. What are the 21st-century skills that preschool teachers believe they have within the framework of the "learner teacher" and what are the examples of these skills in practice?

METHOD

1. Research Model

This research was planned in a parallel design converging from mixed-method research. The convergent parallel design is a design in which the researcher applies the qualitative and quantitative stages simultaneously by giving equal priority and the results are combined while interpreting (Dede & Demir, 2015). In the quantitative aspect of the research, the 21st-century Learner Skills Usage Scale developed by Orhan-Göksun (2016) was used to determine the 21st-century skills of preschool teachers. In the qualitative dimension of the research, the semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used. A semi-structured interview is a communication process in which the questions are predetermined by the researchers, aiming to obtain in-depth information from the interviewee with open-ended questions (Büyüköztürk, et al., 2012). In the research, the scale items were carried out through an online form, and the interviews were carried out with applications that allowed online video conversation (such as Skype, Zoom, and Google Meet). In the analysis of the research, IBM SPSS Statistics for Windows 22.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA) supported the quantitative dimension, and content analysis was made by the researchers for the qualitative dimension.

2. Sample

The sample of the study consisted of 216 preschool teachers who were determined by the easily accessible sampling method for the quantitative dimension. Convenience sampling is a sampling method that provides economy in time and other issues to the researcher by preventing the loss of time, money, and labor (Büyüköztürk et al., 2012). The qualitative dimension of the study consisted of 20 teachers who were determined by a random selection method based on voluntariness among the teachers in the quantitative dimension. Random sampling is a sampling method in which all units in the universe have an equal chance of being selected (Büyüköztürk et al., 2012). Participation in the research

was based on the principle of voluntariness, and the necessary ethical approval was obtained from the ethics committee of a state university. Of the interviewed teachers, 3 were male and 17 were female; 6 were in the age range of 26–30, 9 were 31–35, 4 were 36–40, and 1 was 41–45. Moreover, 2 had been working as preschool teachers for less than 5 years, 6 for 6–10 years, 10 for 11–15 years, and 2 for more than 21 years. The demographic information of the 216 teachers included in the sample in the quantitative dimension of the study was 94% female and 6% male. The distribution of the teachers according to their age was determined as 26–30 years old (37%), 36 years old and over (25.5%), 20–25 years old (20.8%), and 31–35 years old (16.7%). According to their years of service, 46.8% of the teachers had been working for 1–5 years, 34.7% for 11–15 years, and 18.5% for 6–10 years.

3. Data Collection Tools

3.1. **Demographic Information Form*:*** This is a form created by the researchers to learn information such as the gender, age, and educational background of the teachers, and their number of years of service in the profession.

3.2. **Teacher Interview Form:** This form consists of 4 questions developed by the researchers, and was designed to learn the views of teachers about 21st-century skills, the 21st-century skills that a preschool teacher should have, and the use of these skills, in-depth. Interview questions were sent to 3 preschool education domain experts and were arranged after the feedback from the field experts. Before starting the research, a pilot application was made with 3 teachers from outside the research, and the questions were finalized.

3.3. **21st-Century Learner Skills Usage Scale.** The 21st-century Learner Skills Usage Scale was developed by Orhan and Kurt (2015) and prepared as a 5-point Likert-type (1 = never, 5 = always), and consists of 31 items and 4 sub-dimensions. The sub-dimensions of the scale are cognitive skills (17 items), autonomous skills (6 items), cooperation and flexibility skills (6 items), and innovative skills (2 items). Cronbach's alpha reliability coefficients for the scale: The scale was calculated as 0.89 in total, cognitive skills 0.87, autonomous skills 0.70, cooperation and flexibility skills 0.67, and innovation skills 0.81. The lowest score that can be obtained from each item on the scale is 1, and the highest score is 5, and considering that the middle point is 3, it is interpreted that the use of each skill increases from 1 to 5 (Orhan Göksun, 2016).

4. Ethic

Ethical permission was obtained from the Ethics Committee of a university for the research. Participation in the research was carried out on a voluntary basis. Participants were given a voluntary participation certificate, which included explanations about the research and the researcher's contact address.

5. Data Collection Process

In the quantitative dimension of the research, data were collected by transferring the scale items to the online form. At the end of the form, 20 teachers were determined by the random drawing method among the teachers who wanted to participate in the study by asking them whether they would like to participate if a possible interview was held to obtain detailed information about the subject. The quantitative data collection process of the research started in January 2022 and was completed at the end of March 2022. Interviews were conducted by the researcher with a teacher for an average of 20–30 min, using the face-to-face interview method, in the same city, and online video calls with those in different cities. In the qualitative dimension of the research, numbers such as T1, T2, T3, etc., were given to each teacher.

6. Data Analysis

The IBM SPSS Statistics for Windows 22.0 was used in the analysis of the quantitative dimension of the research. The data were checked and no missing or incorrect data were found. Extreme value control for the scale scores and the z-standard score conversion of each score was made. Z standard values outside the range of ±3.29 were extreme values (Tabachnick & Fidell, 2013). Of the participants,

2 in the innovative behavior sub-dimension were excluded for this reason. For the normality of the scale scores, skewness and kurtosis values were checked. If the skewness and kurtosis values were in the range of ±1, the data distribution was specified as normal (Tabachnick & Fidell, 2013). Descriptive statistics on 21st-century skill scale scores with distribution according to demographic variables were obtained primarily. In the data analysis, the Mann-Whitney U test and 1-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare the 21st-century skill scores by group. In the ANOVA, the statistical difference between the groups was examined by the least significant difference (Bonferroni) test, which is one of the multiple comparison tests. Statistical significance was accepted as $P < 0.05$.

Content analysis was performed in the analysis of the qualitative dimension of the research. The interviews were recorded with a voice recorder and the transcripts of the interview recordings were made. In the content analysis, first, the codes were determined by a different domain expert and then the coder reliability was calculated. Coder reliability was calculated as 0.89. According to Miles and Huberman (1994), the inter-coder reliability should be above 0.80.

FINDINGS

Findings regarding the sub-problems of the research were offered by considering the sub-problem order.

Table 1. *Descriptive statistics, the 21st-century learner skill scores of the teachers.*

Scale Scores	Lowest	Highest	Average	SD	Skewness	Kurtosis
21st-Century Skills	103	151	126.35	10.44	0.019	–0.461
Cognitive Skills	55	80	68.90	5.91	0.098	–0.662
Autonomous Skills	11	30	20.63	3.08	–0.35	0.477
Cooperation/Flexibility skills	16	30	24.30	2.84	–0.371	–0.308
Innovative Skills	5	10	8.20	1.20	–0.087	–0.198

As can be seen in Table 1, the data distribution was normal since the skewness and kurtosis values, which are statistics that give information about the normality of the data distribution for each continuous score, were in the range of ±1. As it can be understood from the table, the 21st-century skill total scores of the teachers ranged between 103 and 151 and the average was 126.35. In the 21st-century learner skills sub-dimensions, the lowest average score of the teachers were for the innovation skill (8.20) and the highest score was for the cognitive skill (68.90). As can be seen, it is understood that teachers' scores in all of the sub-dimensions and total scores were high.

Table 2. *Mann-whitney u analysis, among the 21st-century learner skill scores of the teachers by gender.*

Scale Scores	Gender	N	Average	SD	Average Rank	MWU	Z	P-value
21st-Century Skills	Female	203	126.30	10.52	108.28	1274.5	–0.206	0.837
	Male	13	127.15	9.30	111.96			
Cognitive Skills	Female	203	68.82	5.91	107.87	1192	-0.585	0.559
	Male	13	70.15	6.03	118.31			
Autonomous Skills	Female	203	20.72	3.10	110.48	918	–1.849	0.064
	Male	13	19.31	2.50	77.62			
Cooperation/Flexibility skills	Female	203	24.31	2.87	108.83	1253.5	–0.304	0.761
	Male	13	24.15	2.51	103.42			
Innovative Skills	Female	203	8.15	1.19	105.72	756	–2.833	**0.005***
	Male	13	9.08	0.95	151.85			

MWU: Mann-Whitney U, *P < 0.05

As can be seen from Table 2, a statistically significant difference was obtained between the innovative skill scores of teachers according to gender. The males' average rank in innovation skill scores was higher than that of the females. In other words, the males had more innovative skills than the females. There was no statistically significant difference between 21st-century skills and cognitive, autonomous, and cooperation/flexibility skills scores of the teachers according to gender ($P > 0.05$).

Table 3. *ANOVA, the 21st-century learner skill scores of the teachers by age.*

Scale Scores	Age	N	Average	SD	F	P-value	Bonferroni Difference
21st-Century Skills	20–25	45	123.64	11.06	1.854	0.138	
	26–30	80	127.23	9.22			
	31–35	36	125.19	10.99			
	36 and above	55	128.05	10.97			
Cognitive Skills	20–25	45	67.78	6.04	1.48	0.221	
	26–30	80	69.69	5.50			
	31–35	36	67.89	6.56			
	36 and above	55	69.35	5.85			
Autonomous Skills	20–25	45	19.67	2.66	2.859	**0.038***	1 and 4
	26–30	80	20.75	3.16			
	31–35	36	20.39	3.54			
	36 and above	55	21.42	2.78			
Cooperation/Flexibility skills	20–25	45	23.60	3.35	1.875	0.135	
	26–30	80	24.18	2.44			
	31–35	36	24.56	2.69			
	36 and above	55	24.89	2.97			
Innovative Skills	20–25	45	8.22	1.24	0.194	0.901	
	26–30	80	8.26	1.24			
	31–35	36	8.08	1.11			
	36 and above	55	8.18	1.17			

1: 20–25; 2: 26–30; 3: 31–35; 4: 36 and above, *P < 0.05

As seen in Table 3, a statistically significant difference was found between the average scores of the autonomous skills according to the age of the teachers (F(3.212) = 2.859, P < 0.05). For the difference between the groups, the Bonferroni test was used and the groups that differed between which groups are indicated in the table. Accordingly, there was a statistically significant difference between those aged 20–25 years and those aged 36 years and over (P < 0.05), and the average autonomous skills of the participants aged 36 and over were higher than the participants aged 20–25 years. There was no difference in the autonomous skills of the teachers among the other age groups (P > 0.05). There was no statistically significant difference between the 21st-century skills, cognitive skills, cooperation/flexibility, and innovative skills of the teachers according to their age (P > 0.05).

Table 4. *ANOVA, the 21st-century learner skill scores of the teachers by years of service*

Scale Scores	Years of Service	N	Average	SD	F	P-value	Bonferroni Difference
21st-Century Skills	1–5 years	101	125.18	10.00	1.255	0.287	
	6–10 years	40	126.95	10.60			
	11 years and above	75	127.61	10.88			
Cognitive Skills	1–5 years	101	68.80	5.78	0.387	0.68	
	6–10 years	40	68.35	6.04			
	11 years and above	75	69.33	6.05			
Autonomous Skills	1–5 years	101	19.98	3.05	5.45	**0.005***	1 and 2
	6–10 years	40	21.75	2.61			1 and 3
	11 years and above	75	20.92	3.17			
Cooperation/Flexibility skills	1–5 years	101	23.87	2.81	2.917	0.056	
	6–10 years	40	24.25	2.73			
	11 years and above	75	24.91	2.87			
Innovative Skills	1–5 years	101	8.11	1.19	0.87	0.42	
	6–10 years	40	8.40	1.30			
	11 years and above	75	8.23	1.15			

1: 1–5 years; 2: 6–10 years; 3: 11 years and above, *P < 0.05

As can be seen from Table 4, a statistically significant difference was found between the average scores of autonomous skills according to their years of service in the profession (F(2.213) = 5.45, P < 0.05). There was a statistically significant difference between the participants with 1–5 years of experience and those with 6 years or more (P < 0.05). The autonomous skill average of the participants with 6–10 years of service and 11 years of service and above was higher than the teachers with 1–5 years of service. There was no difference between the average autonomous skills of the participants with 6–10 years of service and 11 years of service or more (P > 0.05). There was no statistically significant difference between

21st-century skills, cognitive, cooperation/flexibility, and innovative skills of teachers according to their years of service (P > 0.05).

Table 5. *Teachers' views on their 21st-century skills*

21st-century skills of teachers	f
Creativity	11
Critical thinking and problem-solving	8
Productivity	1
Communication and cooperation	6
Leadership	1
The use of innovative technology	11
Analytical thinking	1
Multiculturalism	1
Media literacy	1
I don't think I have 21st-century skills	1
Total	**41**

When the opinions of the teachers about their 21st-century skills in Table 5 were examined, it was understood that 11 teachers expressed the skills of "creativity" and "use of innovative technology". Eight of the teachers stated that they had the skills of "Critical thinking and problem-solving", 6 stated "Communication and cooperation", and 1 teacher stated that they had the skills of "productivity", "leadership", "analytical thinking", "multiculturalism", and "media literacy". In addition, 1 teacher thought that they did not have 21st-century skills.

Table 6. *Teachers' views on 21st-century skills that preschool teachers should have*

21st-Century Skills Teachers Should Have	f
Creativity	14
Critical thinking and problem solving	9
Communication and cooperation	11
Entrepreneurship	1
The use of innovative technology	8
Leadership	2
Adaptation	5
Productivity	3
Learning and self-development	3
Responsibility	2
Self-confidence	10
Total	**67**

As seen in Table 6, when the opinions of the teachers on the 21st-century skills that they think a preschool teacher should have been examined, it was seen that 14 teachers stated the "creativity" skill. Moreover, 11 of the teachers stated the need for "communication and cooperation", 10 stated "self-confidence", 9 stated "critical thinking and problem-solving", 8 stated "use of innovative technology", 5 stated "adaptation", 3 stated "productivity" and "learning and self-development", 2 stated "responsibility", and 1 stated "entrepreneurship" as the must-have skills for every preschool teacher.

Table 7. *Teachers' views on 21st-century skills used in the learning and teaching process*

21st-century skills used in the learning and teaching process	f
Creativity	9
Critical thinking and problem-solving	5
Communication and cooperation	7
Adaptation	2
Coding STEM	1
Analytical thinking	1
Productivity	1
The use of innovative technology	8
Leadership	2
Learning	3
Responsibility	1
Total	**38**

As seen in Table 7, when the opinions of the teachers on 21st-century skills they use in the learning and teaching process were examined, 9 teachers stated that they use "creativity", 8 stated "use of

innovative technology", 7 stated "communication and cooperation", 5 stated "critical thinking and problem solving", and 3 stated that they use "learning" skills. In addition, 2 teachers stated that they should have "adaptation" and "leadership", and 1 teacher stated "coding, STEM", "analytical thinking", productivity, and "responsibility" skills.

CONCLUSION AND DISCUSSION

According to the quantitative findings of the study, preschool teachers have a high level of cognitive skills such as utilizing 21st-century skills suitable for their interests, using what they have learned in different problem solutions, using critical thinking skills; cooperation, and flexibility skills, such as taking a role in group work and participating in cooperative activities; autonomous skills such as developing new research ideas; innovative skills such as using new technologies. Findings supporting these results were obtained in the qualitative findings of the study. The preschool teachers often stated that they had creativity, innovative technology use, critical thinking and problem-solving, communication, and cooperation skills. As a result of the research, it was understood that preschool teachers have a high level of 21st-century skills in all of the sub-dimensions and total scores, and they stated that they have and use 21st-century skills according to their views. In another study conducted with the data collection tool used in this research, it was stated that the sub-factor with the highest average among the 21st-century learning skills of teachers is cognitive skills, while the lowest average is autonomous skills (Nuhoğlu & Seçkin, 2021). When the literature was examined, no studies examining the 21st-century skills of preschool teachers were found, but studies on teachers in different branches were frequently encountered. In parallel with the results of the research, it was stated that the 21st-century skills of teachers (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Uyar & Çiçek, 2021), high school teachers (Yalçın İncik, 2020), and primary school teachers (Gürültü et al., 2018) are high. Contrary to these findings, in a study conducted by Gürültü et al. (2020), it was found that the 21st-century skills of teachers working in high schools were at a moderate level.

Along with the studies examining the 21st-century skills of teachers in the literature, there are many studies examining the 21st-century skills of pre-service teachers. Arslan (2022) found in his study with pre-service preschool teachers that the 21st-century self-efficacy of pre-service teachers was at medium and above-average levels. When the studies conducted with pre-service teachers were examined, it was found that some studies stated that pre-service teachers had a high level in some 21st-century skills and a low level in others. It was concluded that 21st-century skills, such as learning and renewal skills (Kozikoğlu and Altunova, 2018; Murat, 2018; Aydın, 2019; Erdoğan and Eker, 2020; Uyar and Çicek, 2021), life and career skills (Kozikoğlu and Altunova, 2018; Aydın, 2019), knowledge, media, and technology skills (Kozikoğlu and Altunova, 2018; Cemaloğlu et al., 2019) are high, as in the current research. In addition, Aydın (2019) found, as a different finding, in his study with senior pre-service English language teachers, that they felt that they were the most competent in "intercultural skills". However, it was concluded that they were weak or undecided in the skills of using thinking techniques and using time effectively (Erdoğan & Eker, 2020), which are among the 21st-century skills. In a study conducted by Valtonen et al. (2021), by collecting longitudinal data with pre-service teachers, it was revealed that the 21st-century skills of pre-service teachers focused on 3 basic areas: learning skills, collaboration tendencies, and ICT use skills. The use of technology literacy was also emphasized in other studies in the literature (Clark, 2008; Aldred, 2020). In a study conducted with pre-service teachers to develop and model 21st-century skills, it was found that pre-service teachers achieved the most effective learning through cooperative learning (Urbani, 2017). As can be seen, in the literature, there are differences in the distribution of studies conducted with teachers and pre-service teachers according to the skills and sample group related to 21st-century skills. In general, it has been understood that teachers and pre-service teachers from different branches have high 21st-century skills according to the different sub-dimensions and/or total scores of 21st-century skills.

In this study, it was found that the male teachers had statistically significantly higher scores than the female teachers in terms of the teachers' innovative technology use skill scores according to gender. It was seen that the male preschool teachers were better at innovative skills, such as using new technologies than the female preschool teachers. There was no statistically significant difference

between the total score of the 21st-century skills, cognitive, autonomous, and cooperation/flexibility skill scores of the preschool teachers according to gender. In many studies in the literature examining the 21st-century skills of teachers by gender, no significant difference was found according to gender (Gürültü et al., 2018; Gürültü et al., 2020; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020; Yalçın İncik, 2020; Uyar & Çiçek, 2021; Arslan, 2022). Similarly, in a study conducted with pre-service Turkish teachers, it was found that 21st-century skills did not differ according to gender (Erdoğan & Eker, 2020). Unlike the findings of this research, in some studies conducted with pre-service teachers, it was concluded that pre-service female teachers in different sub-dimensions of the 21st-century skills had higher 21st-century skills than the male teacher candidates (Orhan-Göksun, 2016; Murat, 2018). Despite the results of the current research that the male teachers had better use of innovative technology than the female teachers, there was no significant gender difference in the other sub-dimensions and 21st-century skills total score. It is thought that the different findings obtained according to gender in the literature may have been due to the characteristics of the sample group.

A statistically significant difference was found between the average scores of the autonomous skills of the preschool teachers according to their age, only between 20–25 years old and 36 years old and above, in favor of 36 years old and above. There was no statistically significant difference between the 21st-century skills, cognitive, cooperation/flexibility, and innovative skills of preschool teachers according to their age. In addition, a statistically significant difference was found between the autonomous skill average scores of the preschool teachers according to their service in the profession. The autonomous skill average of the participants with 6–10 years of service and 11 years of service and above was higher than that of the teachers with 1–5 years of service. There was no statistically significant difference between the 21st-century skills, cognitive, cooperation/flexibility, and innovative skills of the preschool teachers according to their years of service. As a result of the research, it was seen that there was no difference in the 21st-century skills, except for the autonomous skills, such as developing new research ideas according to the age and years of service of the preschool teachers. In many studies reviewed in the literature, it was stated that in parallel with the research findings, the 21st-century skills of the teachers did not show a significant difference according to their years of service (Gürültü et al., 2018; Erdoğan and Eker, 2020; Gürültü et al., 2020; Yalçın Incik, 2020). Contrary to the literature, it was revealed that the age and years of service of the preschool teachers, only in autonomous skills, were against the teachers who were 20–25 years old and working as a teacher for 1–5 years. This can be interpreted as a difference in autonomous skills, such as developing new research ideas arising from the teachers' limited professional experience in the first years of their profession.

In this study, it was seen that preschool teachers had 21st-century skills and cognitive skills, cooperation and flexibility skills, autonomous skills, and innovative skills among the 21st-century skills. When the qualitative findings of the research, and thus the opinions of the preschool teachers about 21st-century skills, their views on the 21st-century skills that a preschool teacher should have, and their views on the 21st-century skills they use in the learning and teaching process were examined, it was seen that the "creativity" skill was emphasized the most in all 3 themes. The teachers' use of innovative technology, communication and collaboration, critical thinking, and problem-solving skills were also among the codes expressed by most of the teachers. As can be seen, the qualitative and quantitative findings of the study supported each other. It is thought that this result was because the preschool education curriculum and the preschool teacher training program offer flexible and diverse learning opportunities in many subjects.

One of the strengths of this research was that it contributes to the literature as a study on the lack of 21st-century skills of preschool teachers. Another strength was the use of mixed methods and the fact that a large number of teachers were reached, both quantitatively and qualitatively. As in every study, there were some limitations herein. In this research, it was aimed to determine the 21st-century skills of preschool teachers, and the 21st-century learner skills measurement tool was used. However, the evaluation of 21st-century teacher skills together will contribute to the literature. 21st-century skills of preschool teachers can be evaluated in different dimensions by using different measurement tools. As a result of the research, it can be said that preschool teachers generally have 21st-century skills. However, it is recommended to support teachers with practices such as in-service training and seminars in order to develop existing skills and eliminate possible deficiencies.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi

Dr. Öğrt. Üyesi Nevra Atış Akyol
Cumhuriyet Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4697-847X
nevrarven@gmail.com

Özet

Gelişen ve değişen dünyada her geçen gün yeni teknolojiler, sanal gerçeklik dünyası ve yeni iletişim biçimleri üretilmektedir. Tüm bu gelişmeler, sadece dijital dünyada var olmak için değil, sosyal hayatta ve sosyal sistemlerde de var olmak için yeni beceriler geliştirme ihtiyacını doğurmaktadır. Eğitim sisteminin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimden itibaren çocukların 21. yy. becerilerinin desteklenmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere tüm eğitimcilerin 21. yy becerileri konusunda yetkin olması gerekmektedir. Bireyin hayatının kritik yıllarından oluşan okul öncesi eğitim, bireyin şimdiki ve gelecek hayatını etkileyen bir dönemdir. Dolayısıyla bu değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilecek nesiller yetiştirmede en önemli paydaşlardan biri okul öncesi öğretmenleridir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerinin incelenmesidir. Araştırma karma yöntemle planlanmış olup nicel boyutunda 216, nitel boyutunda 20 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Veriler öğretmen demografik bilgi formu, 21. yy. öğrenen becerileri ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerinden bilişsel becerilere, iş birliği ve esneklik becerilerine, otonom becerilere, yenilikçi becerilere sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinde bulunan 21. yy becerilerine ilişkin görüşleri, bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken 21. yy becerilerine ilişkin görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecinde kullandıkları 21. yy becerilerine ilişkin tüm görüşleri incelendiğinde her üç temada da ortak olarak en fazla "yaratıcılık" becerisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir ve okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerinde iyi oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Okulöncesi eğitim. Okulöncesi öğretmeni, 21. YY yeterlikleri, Erken çocukluk eğitimi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 57-70

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-08-29
Accepted: 2023-01-28

Suggested Citation

Atış Akyol, N. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 57-70. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1168267

Genişletilmiş Özet

***Problem**:* 21.yy becerileri günümüzün en dikkat çekici konularından biridir. Nüfusun hızlı artması, sanayinin gelişmesi, kentleşme, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte hayata uyum sağlayabilmek için bazı beceriler geliştirmek gerekmektedir. 21. yy için gerekli olan beceriler; teknolojik okuryazarlık, teknolojik iş yaşamına uyum, çok kültürlü toplumlarda farklılıklara saygı, işbirliği, etkili iletişim, gelişmelere açık olma gibi pek çok beceri açısından önceki yüzyıllara göre oldukça farklılaşmaktadır. Toplumdaki bu değişmeler tüm kurumları ve insanları etkilediği gibi eğitimi de etkilemektedir. Trilling ve Fadel'e (2009) göre eğitim, toplumun evriminde dört evrensel role sahiptir. Bu roller; bireylere iş ve toplumsal yaşantıya katılmak için alıştırma yapma imkânı sağlamak, kişisel yetenekleri geliştirmek, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmek ve gelenekleri, değerleri geleceğe taşımak olarak özetlenebilir. Toprakçı (2012; 88) yaptığı "eğitim, çocuğun içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya (ya da evren) için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirilmesi sürecidir" şeklindeki eğitim tanımıyla bu listeye "başka toplumların içinde de yaşayabilmeyi" katmıştır. Dolayısıyla eğitim sisteminin program, eğitimci, okul ve öğrenci boyutları ile 21. yy becerilerini destekler nitelikte olması gerekir.

Eğitim sisteminin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimden itibaren çocukların 21. yy. becerilerinin desteklenmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere tüm eğitimcilerin 21. yy becerileri konusunda yetkin olması gerekmektedir. Bireyin hayatının kritik yıllarından oluşan okul öncesi eğitim, bireyin şimdiki ve gelecek hayatını etkileyen bir dönemdir (Toprakçı, 2010). Bu derece önemli olan bir dönemdeki eğitim ve bu eğitimi veren öğretmen büyük bir önem arz etmektedir (Abazaoğlu ve diğ., 2015). Öğretmenler ebeveynlerden sonra çocuğun en fazla etkileşim kurduğu bireyler arasında yer bulmaktadırlar (Körükçü,2014). Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni çocuğun ilk defa okulu tecrübe ettiği yerde onun ilk öğretmen figürü olmasından dolayı da ayrı bir önem arz etmektedir (Oktay, 2000). Bu bağlamda öğretmenin tüm hal ve hareketleri diğer çocuklar tarafından gözlenmekte ve çocukların arkadaşlarına gösterecekleri davranışların da temelini atmaktadır (Özyürek ve ark. 2014).

Özetle 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek, gelişme göstermek isteyen bütün ülkelerin öncelikli amaçları arasındadır. Bu bireylerin yetişmesini sağlayan öğretmenlerin öncelikle kendi 21. yy becerilerine sahip olması gerekir. Alan yazında farklı branşlardaki öğretmenlerin (Arslan, 2022; Gürültü ve diğ., 2018; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Nuhoğlu ve Seçkin, 2021; Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın İncik, 2020) ve öğretmen adayların (Aydın, 2019; Erdoğan ve Eker, 2020; Murat, 2018; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Uyar ve Çicek, 2021) 21. yy. becerilerinin incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak yapılan alan yazın taramasında okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim sisteminin en temel taşlarından biri olan okul öncesi öğretmenlerinin 21. Yy becerilerinin ve 21. Yy becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi son derece önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin 21. Yy öğrenen becerilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyleri nedir? Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. öğrenen beceri puanlarında; cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna ve meslekteki hizmet yılına göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin "öğrenen öğretmen" çerçevesinde kendilerinde var olduğuna inandıkları 21. yy. becerileri ve bu becerilerin uygulamadaki örnekleri nelerdir?

Yöntem: Araştırma karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desende planlanmıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları eşit öncelik vererek eş zamanlı olarak uyguladığı ve yorumlama yaparken sonuçların birleştirildiği desendir (Dede ve Demir, 2015). Araştırmanın nicel boyutunda 216, nitel boyutunda 20 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma için bir üniversitenin etik kurulundan etik kurul izni alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmış ve katılımcılara araştırma ile ilgili açıklamaların, araştırmacının iletişim adresinin yer aldığı gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Veriler öğretmen demografik bilgi formu, 21. yy. öğrenen becerileri kullanım ölçeği (Orhan ve Kurt, 2015) ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmada ölçek maddeleri çevrimiçi form aracılığı ile görüşmeler ise çevrimiçi görüntülü konuşma imkânı sağlayan uygulamalar (Skype, zoom, google meets gibi) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde nicel boyut için SPSS 22 paket programından destek

alınmış nitel boyut için ise araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme kayıtlarının dökümleri yapılmıştır. İçerik analizinde farklı bir alan uzmanı ile önce kodlar belirlenmiş sonra kodlayıcı güvenirliği hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenirliği .89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenirliğin .80'nin üzerinde olması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan 216 öğretmenin %94'ü kadın, %6'sı ise erkektir. Yaşlarına göre öğretmenlerin dağılımları sırasıyla 26-30 yaş (%37), 36 yaş ve üzeri (%25.5), 20-25 yaş (%20.8) ve 31-35 yaş (%16.7)dır. Kıdeme göre ise öğretmenlerin %46.8'i 1-5 yıl, %34.7'si 11-15 yıl ve %18.5'i ise 6-10 yıl süredir mesleklerini yapmaktadır.

Sonuçlar: Cinsiyete göre okul öncesi öğretmenlerin 21. yüzyıl becerisi toplam puan ile bilişsel, otonom ve işbirliği/esneklik beceri puanları arasında istatiksel olarak anlamlı fark olmadığı yalnızca yenilikçi beceri puanları arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre 21. yüzyıl becerisi toplam puan, bilişsel, işbirliği/esneklik ve yenilikçi becerileri arasında istatiksel olarak anlamlı fark yokken otonom beceri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). Gruplar arasında fark için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi kullanılarak fark çıkan gruplar için farkın hangi gruplar arasında olduğu belirtilmiştir. Buna göre 20-25 yaş ile 36 ve üzeri yaşındakiler arasında istatiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 36 yaş ve üzerinde olan katılımcıların otonom beceri ortalaması 20-25 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksektir. Diğer yaş grupları arasında katılımcıların otonom becerileri arasında fark yoktur ($p>.05$). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ise 21. yüzyıl becerisi toplam puan, bilişsel, işbirliği/esneklik ve yenilikçi becerileri arasında istatiksel olarak anlamlı fark olmadığı ancak otonom beceri puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p<.05$). 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılar ile 6 yıl ve üzerinde yer alan katılımcılar arasında istatiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların otonom beceri ortalaması 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcılara göre daha yüksektir. 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların otonom beceri ortalamaları arasında fark yoktur ($p>.05$).

Araştırmanın nicel bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri, 21. yy becerilerinden ilgi alanlarına uygun fırsatları değerlendirme, öğrendiklerini farklı problem çözümlerinde kullanma, eleştirel düşünme becerilerini kullanma gibi bilişsel becerilerde; grup çalışmalarında rol alma, işbirliğine dayalı etkinliklere dâhil olma gibi işbirliği ve esneklik becerilerinde; yeni araştırma fikirleri geliştirmek gibi otonom becerilerde; yeni teknolojileri kullanma gibi yenilikçi becerilerde yüksek düzeydedir. Araştırmanın nitel bulgularında da bu sonuçları destekleyici bulgular elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri sıklıkla yaratıcılık, yenilikçi teknoloji kullanımı, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerinde tüm alt boyutlarda ve toplam puanda yüksek düzeyde olduğu ve kendi görüşlerine göre de 21. yy becerilerine sahip olduklarını ve bu becerileri kullandıklarını belirtikleri anlaşılmaktadır.

Öneriler: Araştırmanın güçlü yönlerinden biri okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerilerine yönelik alan yazındaki eksikliğe yönelik bir çalışma olmasıdır. Bir diğer güçlü yönü ise karma yöntem kullanılmış olması ve hem nicel hem de nitel boyutta çok sayıda öğretmene ulaşılmış olmasıdır. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kendi 21. yy. becerilerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve 21. yy. öğrenen becerileri ölçme aracı kullanılmıştır. Ancak yapılacak çalışmalarda 21.yy. öğreten becerilerinin de birlikte değerlendirilmesi alan yazına katkı sağlayacaktır. Farklı ölçme araçları kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy. becerileri farklı boyutlarda değerlendirilebilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2015). Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış. [An Overview On The Early Childhood Eduacation]. *Journal of Research in Education an Teaching, 4*(1), 411-423. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/39.abazaoglu.pdf

Aldred, A. E. (2020). *Technology usage in the elementary classroom: A case study of teacher Professional development and intentions for learning.* Unpublished doctoral dissertation, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.

Arslan, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yy beceri öz yeterlikleri ile öğrenme kavramı ve küçük çocukları yaşama hazırlamak hakkındaki görüşleri. [Pre-Service Preschool Teachers' Self-Efficacy Perceptions of 21st Century Skills and Opinions on the Concept of Learning and Preparing Young Children for Life].* (Unpublished Master's Thesis). Edirne Trakya University Institute of Social Sciences, Edirne.

Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21.yüzyıl becerilerinin incelenmesi.* [The Examination of 21st Century Skills in Teacher Education Within the Framework of English Pre-Service Teachers' Views]. (Unpublished Master's Thesis). Ankara Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. P. M. Griffin (Editör), *Assessment and teaching of 21st century skills* in (s. 17-66). Dordrecht: Springer.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N., Arslangilay, S. A., Üstündağ, M. .T & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. [21st Century Skills Self-Efficacy Perceptions of Vocational High School Teachers]. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty, 20*(2), 845-874. DOI: 10.29299/kefad.2019.20.02.010

Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context.* Unpublished doctoral dissertation, Marshall University, West Virginia.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). (4th ed.). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2011).

Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Do the school adaptation levels of preschoolers vary according to their relationship with their teachers? *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(4),857-864. DOI: 10.11591/ijere.v9i4.20540

Erdoğan, D., & Cevat, E. K. E. R. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Investigation of the Relationship between Turkish Pre-Service Teachers' 21st Century Skills and Lifelong Learning Life Tendencies]. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 8*(1), 118-148. https://doi.org/10.30703/cije.877013

Gürültü, E., Aslan M. & Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. [Examination of primary school teachers' competencies in the light of 21st century skills.] *The Journal of Academic Social Sciences. 6*(71), 543-560. DOI:10.16992/ASOS.13770

Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. [Secondary school teachers' competencies in using 21st century skills]. *Hacettepe Unıversıty Journal of Education, 35*(4), 780-798. DOI: 10.16986/HUJE.2019051590

Hayber, B. (2022) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kurumlarında Yaşadıkları Sorunlar. [Problems ExperıencedBy Preschool Teachers In TheırInstıtutıon]. *The Journal of Duzce University Sport Science, 2*(1), 16-25. https://dergipark.org.tr/en/pub/dujoss/issue/69271/1071114

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M Clinton, K Robison A. J., (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education fort he 21 st. Century.* USA: Mit Press. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. [The Predictive Power of Prospective Teachers' Self-efficacy Perceptions of 21st Century Skills for Their Lifelong Learning Tendencies] *Journal of Higher Education and Science*, *(3),* 522-531.

Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. [The Relationship between Teachers' 21st Century Teaching Skills and Their Engagement to the Profession]. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(1), 270-290. http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/579925

Körükçü, Ö. (2014). Okul öncesi eğitime giriş. S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmenler ve Personel [Teachers and Personnel in Pre-School Education Institutions]* (s. 216-224). Ankara: Pegem Akademi.

Mercan Uzun, E. (2021). Erken Çocukluk Eğitimine Giriş. E. Dereli (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel [Personnel in Pre-School Education Institution]* (s. 259-292). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. USA: Sage.

Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi.* [Investigation of prospective science teachers 21st century skills competence perceptions and attitudes toward STEM]. (Unpublished Master's Thesis), Fırat University Institute of Educational Sciences, Elazığ.

Nuhoğlu, H., & Seçkin, G. G. (2021). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğreten-öğrenen becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Investigation of the relationship between teachers' 21st century teacher-learner skills and their use of information technologies.] *Journal of Kırşehir Education Faculty, 22*(3), 1358-1388. DOI: 10.29299/kefad.952565

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. [Magical Years of Life: Preschool Period] İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Orhan Göksün, D. (2016.). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğreten becerileri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişki*. [*The Relationship Between 21st Century Learner Skills Use and 21st Century Teacher Skills Use*] (Unpublished Doctoral Dissertation). Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey.

Orhan, D. & Kurt, A. A. (2015). An Inventory for Determining 21st Century Learner Skills Usage: Validity and Reliability Study. D. Rutledge ve D. Slykhuis (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015* içinde (s. 3522-3524). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Özyürek, A,. Begde, Z., & Yavuz, N. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. [The Relationship Between Pre-School Children's Social Skills and Interactions with the Adults in the Neighborhood] *The Journal of Social, 16*(2), 115-134. DOI NO: 10.5578/JSS.8243

Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2022). *Framework For 21st Century Learning*. 31 Ocak 2022 tarihinde http://www.p21.org/about-us/p21-framework sayfasından erişilmiştir.

Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y., & Dereli, M. (2015). Çocukların Bakış Açısıyla Erkek ve Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri. [Children's Perspective: Male and Female Preschool Teachers] *Sakarya University Journal of Education Faculty, 29*, 142-162. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11234/134230

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics.* (5th ed.) Boston: Pearson.

Toprakçı, E. (2010) *Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalıştay sunu ve raporu*. 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

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). Class Management [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21. st Century Skills Learning for Life in our Times*. Jossey-Bass

Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R., & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly, 44*(4), 27-50. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157317.pdf

Uyar A.. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. [21st Century Skills of Different Field Teachers] *IBAD Journal of Social Sciences, (9),* 1-11. DOI: 10.21733/ibad.822410

Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior, 116,* 106643. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap (the survival skills for 21 century)* USA: World Press.

Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Investigation of the Relationship Between Teachers' Lifelong Learning Tendencies ans 21st Century Teacher Skills]. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 20*(2), 1099-1112. DOI:10.17240/aibuefd.2020..-638602

Modelling of Student Teachers' Mathematical Conceptions According to Ck¢ Theory: The "Knowledge Transfer" Conception [1]

Assist.Prof.Dr. Selcen Çalık Uzun
Trabzon University -Türkiye
ORCID: 0000-0002-2178-6642
selcencalikuzun@trabzon.edu.tr

Prof. Dr. Selahattin Arslan
Trabzon University -Türkiye
ORCID: 0000-0001-8557-2507
selahattin.arslan@trabzon.edu.tr

Abstract

This study aims to examine the basic mathematical knowledge of primary education student teachers according to the Ck¢ theory. The data of this qualitative study is collected through exams applied and clinical interviews undertaken with student teachers. To determine mathematical conceptions of student teachers, examinations on the subjects of Sets, Equations, Functions, and Numbers were applied to 61 classroom teachers, and then 26 of them were interviewed. A detailed analysis of the exam questions was undertaken and all types of knowledge that student teachers used whilst solving these problems were identified. Student teachers' general mathematical conceptions were revealed through the classification of the related parts of such knowledge that were expressed as "operator" in the conception phase of Ck¢ theory. In this study, the conception of knowledge transfer is presented as one of the determined conceptions. It has been identified that student teachers use the knowledge they have previously experienced as effective in problems, whilst they solve problems, and that they thus think that they will be effective in future problems as well. Operators involving such knowledge underpin the 'knowledge transfer' conception. Yet, it has also been found that this knowledge transfer leads students to make mistakes as they usually rely on the idea that a rule leading them to the correct result in a situation, which occasionally leads them to the correct result, will be applicable in any other situations. This conception shows that students tend to use the knowledge that seems appropriate for their logic, their existing knowledge, and their mathematical thinking, even if they notice that what they do in solving problems does not have any mathematical validity. Therefore, this study contributes to the literature in terms of revealing students' ways of mathematical thinking and addressing the important areas to be covered by teachers in designing learning environments.

Keywords: *Ck¢ theory, Conception, Knowledge transfer conception, Student teachers*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 71-95

Research Article

Received: 2022-08-31
Accepted: 2023-01-05

Suggested Citation

Çalık Uzun S., & Arslan, S. (2023). Modelling of student teachers' mathematical conceptions according to ck¢ theory: the 'knowledge transfer' conception, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 71-95. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1168980

[1] This study is produced from the doctoral thesis of the first author (Çalık-Uzun, 2012).

© 2023 E-International Journal of Educational Research / E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

INTRODUCTION

The problem of how individuals construct knowledge is an issue that is long under discussion for mathematical concepts. Mathematics is a scientific discipline consisting of concepts and relations that cannot directly conceived or easily be acquired through everyday life experiences (Duval, 1993; 2000). Hence, it appears to be a course-subject that students abstain from, have difficulty comprehending, and approach with prejudice (Baki, 2008; Doğan and Yeniterzi, 2011; Gökçek & Güneş, 2011; Işık, Çiltaş & Bekdemir, 2008; Sertöz, 1998; Umay, 1996; Yenilmez & Uysal, 2007). As real as the idea that students perceive mathematics as a difficult course-subject to learn, it is imperative to understand what crosses students' minds in order to overcome this difficulty. Having been aware of this necessity, researchers work on developing theories and models in order to unearth what knowledge students have in their minds and how they construct such knowledge. Following on hundreds of studies in the relevant literature, it can be suggested that a significant number of those studies focus on students' misconceptions. However, does it suffice to identify students' misconceptions about certain subjects so as to understand what is going on in their minds? Before tackling this question, we need to focus on the idea that students' new knowledge is not completely false whilst it is being constructed. Balacheff (2000) argues that there is a logic underlying the behavior of students performing specific tasks, and that those behaviors are not random acts of students as the students do not act haphazardly. Given that students have such contingent meaning-makings to check their previous learning experiences if they work under certain circumstances and yet they are likely to be disproved under some other circumstances, it can be suggested that their misconception is likely to emerge as an outcome of certain ways of perceiving and/or meaning-making; in short, as an indicator of a particular conception. Thus, the concept of 'conception' needs due attention.

The current dictionary of Turkish Language Association defines conception as the act of perception, consideration; a way of thinking as an effect of societal, communal, and individual views and beliefs, the way of thinking, mindset, mentality; the ability to comprehend, consideration, intelligence, distinctive feature, concept. Conception is defined in the dictionary of education concepts as *the way of thinking or the power of thinking, the set of thoughts and beliefs adopted by a person* (Turkish Language Association, n.d.). Similarly, conception is defined as *the an idea of what something or someone is like, or a basic understanding of a situation or a principle* in the Cambridge Dictionary (Cambridge Dictionary, n.d.). Henceforth, mathematical conception can be defined as "the way of mathematical thinking, the set of mathematical thoughts and beliefs" of students. When the individual's mathematical conception is at stake, what is meant is the individual's comprehension of mathematical knowledge, their construction of that knowledge, and the set of all mathematical thoughts and beliefs. Therefore, investigating how students construct and use mathematical knowledge is to unearth students' mathematical conception.

Since students' mathematical conception is defined as their way to construct mathematical knowledge and the way of mathematical thinking, these conceptions can merely be depicted through the investigation of their own mathematical operations. Concurrently, conception comprises all knowledge structures that students have in solving a mathematical problem instead of being used to express such hard to change knowledge as misconception (Balacheff, 2000). In that case, mathematical conceptions that students develop when solving a problem may lead them to a false solution as well as guiding them to access the correct solution. Therefore, students' mathematical conceptions are twofold; correct and false mathematical conceptions. However, a relevant literature analysis shows that, although many studies investigate how students learn, and what happens in their minds based on various theories and models, few study directly unveils students' correct conceptions. Existing studies focus mainly on false conceptions.

Examples of such theories and models among many are APOS Theory, Recognition-by-components (RBC) Theory, Conception Image–Concept Definition, Misconceptions, Instrumental–Conceptual Learning, Theory of Didactical Situations, and Coception Knowing Cocept Theory (cK¢). When examining the said theories and models, it is found that the process in which the individual abstracts the knowledge or the deficiencies that may occur in these processes are stressed. Moreover, having examined the relevant literature, it can be suggested that theories and models including cK¢, which aim to understand what happens in students' minds and how they construct knowledge, are

subject-based and focus on a subject or a concept (Altun and Yılmaz, 2008; Katrancı, Yılmaz & Kahraman 2009; Maracci, 2006; Webber, Pesty and Balacheff, 2002; Yazgan, 2006) and hence aim to unearth abstractions more clearly (Dubinsky & McDonald, 2001).

Harel and Sowder (2005) use two concepts in their definition of mathematical thinking: ways of understanding and ways of thinking. Describing ways of understanding, they emphasize students' meaning-making processes for a concept, sentence, or text, their solutions to a problem, and their justifications to either prove or refute an assertion, and suggest that students' – implicit or explicit - general ideas underlying such behaviors are ways of thinking. Thus, we can consider that students' reasoning for a particular mathematical situation depicts their ways of understanding. Correspondingly, we can consider that students' reasoning used in similar situations depicts their ways of understanding (Çelik, 2016). Harel and Sowder (2005) argue that teachers mostly focus on ways of understanding; yet, they overlook that these ways of understanding aim to help students to develop effective ways of thinking. Therefore, it is important to reveal students' ways of understanding and ways of thinking. On the other hand, the depiction of students' ways of understanding, and hence revealing their ways of thinking, is possible through monitoring students' activities and identifying how students analyze problem situations, and which knowledge they use to solve a problem. This study aims to respond to the questions as to how students construct mathematical knowledge, what similar ways of thinking in different subjects they develop. Within this context students are exposed to problems in different subjects in order to reveal students' mathematical conceptions and all of the knowledge that they use to solve those problems are identified and classified. Accordingly, the conception phase of cK¢ theory is suitable and useful to employ. Indeed, the operations that students apply in problem solving can be considered helpful in determining their patterns of understanding. Therefore, conceptions emerging from these operations are very useful in identifying their ways of thinking.

Constitution of knowledge about every newly introduced concept expands on a life course from early years to late adulthood. It is widely supported that primary school teachers have a significant place in one's life and an important duty to guide one's future. It is necessary to understand at the pre-service how those teachers constitute knowledge and what their mathematical conceptions are like. In fact, the quality of primary school teachers has utmost importance in early years of education and instruction as they are the first role-models of students. Particularly, given the wide use of mathematics in every aspect of life and its common need for students in every stage of education, primary school teachers' mathematical conceptions become more important (Yürekli, 2008). It is hard to overcome any shortcomings in learning mathematics if at a later level. Therefore, the onus is primary school teachers' on that front (Kandemir, 2006). However, Toluk Uçar (2011) denotes that many studies have emphasised that the mathematical conception of student teachers is insufficient for them to be able to teach at the level of primary education. Considering the content of mathematics courses that student teachers have taken throughout their collegiate career to improve their mathematical conception, it needs a robust analysis of basic concepts that they have learnt in those classes so that their conception can be unearthed. Therefore, the study focu on the idea that student teachers' mathematical conceptions can be depicted through the building blocks of mathematics such as Sets, Numbers, Equations, and Functions.

ck¢ Theory[2]

Balacheff (2000) states that he has developed cK¢ theory as a tool in designing learning environments in order to "understand students' understandings". This theory is consisted of three hierarchical stages namely "Conception", "Knowing" and "Concept" (Balacheff, 2000; 2013). According to this theory, "knowing" consists of "conceptions" while "concept" consists of "knowing". As this study aims to reveal students' mathematical conceptions, the conception stage of the theory is concentrated on and explained below.

[2] The acronym of cK¢ is consisted of the first letters of English words of Conception, Knowing, and Concept. To distinguish c for conception and c for concept, the second c is used with an apostrophe.

Conception

Although "conception" has been involved in research on learning and teaching for many years, its underpinning framework is not clearly defined and it has been used as a general perspective. According to Artigue's (1991) analysis, the term of conception has remained to be implicit and has not been clearly defined with a consensus even though it shares closelyepistemological roots with misconception (cited in Balacheff, 2000; Balacheff & Gaudin, 2002). Vittori (2018) states that the foundations of Balacheff's definition of conception are based on Brousseau's Theory of Didactic Situations/Mathematical Learning Environments Theory and that the main idea of conception is a dynamical equilibrium of an action/feedback loop between a student and a learning milieu. Balacheff (2000) argues that conception is an outcome of correct or false self-learning experiences and that we do not have much knowledge of what happens in the human mind and hence what we can observe in that regard can form our starting point. Balacheff (2000; 2013), defines this starting point as behaviors determined during an activity that occurs in an environment the characteristics of which we can set out, characterizes the conception that can be unearthed through these behaviors with the following four components.

Conception C is defined through the quartet of C(P, R, L, Σ);
P: Set of problems
R: Set of operators
L: Representation system
Σ: Control structure

P, the set of problems, is the sphere of practice of conception (Balacheff, 2000; Balacheff & Gaudin, 2002). In other words, it can be defined as the set of problems in which the conception is significant. To give an example, the sphere of practice of conception that suggests "when adding decimal numbers, the numbers before and after the comma are added separately and separated by a comma" consists of questions that require the addition operation for decimal fractional numbers. In that case, the set of problems of this conception involves all problems that require addition of decimal numbers. As seen in this example, the determination of problems within this set is quite a difficult task. There are various arguments with regards to the determination of the set of problems in the sphere of practice of conception (Brousseau 1997). Having taken into consideration the inadequacies of these arguments, Balacheff and Gaudin (2002) suggest to follow a pragmatic approach for the P set of problems by relying on the outcomes of observations on students in the course-related milieu. Thus, they put forward the idea that the set of problems can be composed of the major concept, at which students' conceptions can be found (Webber, 2004).

R, the set of operators, can yet be considered as operations, rules, and theorems in order to solve the problems in P (Webber, 2004); to put differently, it is all of the knowledge that students apply toreach the solution. Inasmuch as operators can be "concrete" enabling the operation to directly be made, they can be "abstract" enabling it to transform into linguistic, symbolic, or graphic representations (Balacheff and Gaudin; 2002). Operators are within the solutions that are reached by students. This means that students find solutions through the use of a set of operators (Webber, Pesty & Balacheff, 2002).

Operators are usually expressed with the statement of "If … is, it is …". For instance, the statement of "(If) there is f (x) =x for ∀ x∈R in the function of f : R→R, f function is the unit function for ∀ x∈R" is a statement for the operator. Likewise, considering the given definition of operators, it is clear that not all operators can be expressed in line with this statement.

The third component of the conception, which is called as L – the representation system, is consisted of every type of graph, symbol, sign, etc. that are used as representations in the P set of problems and the R set of operators. That is, the L set is formed with representation systems, namely algebraic language, geometrical drawing, native language, and so forth, which facilitate expressions of problems and their solutions and allow the use of operators (Balacheff & Gaudin; 2002). Balacheff & Gaudin (2003) state that it is easier to define operators and representation system components as concrete, and accept the current definition that is commonly used as 'operators and representations used to explain a concept are parts of the meaning of that concept'.

The last component of conception can be shown as control structure (Σ), which monitors the accuracy of operations. All of the tools that are necessary for selection, determination, and decision underpin this component (Balacheff & Gaudin; 2002). Students select the operations that they will use in problem-solving, check the validity of the actions that they take, and access the solution. Every one of these three stages is guided within the control structure (Webber, Pesty & Balacheff, 2002). This dimension remained to be implicit even though it is a dimension where criteria are applied to decide whether the operations to be used to solve the problem are appropriate or not, whether the given problem can be solved or not, or to recognise the most crucial elements that play a role in understanding a mathematical concept (Balacheff, Gaudin; 2002). As the cause of this situation, it can be suggested that control structures are ingrained in students' solutions and that students often use these structures unintentionally. Following the research tradition developed for Polya and metacognition, Schoenfeld (1985) puts forward the vital role of the control structure in problem-solving (cited in Balacheff & Gaudin 2003). Control structures that help to determine whether an action is relevant or not, whether a problem is solved or not will probably demonstrate more hypothetical characteristics compared to other dimensions.

In this study, the conception phase of cK¢ theory was used as a tool to determine the mathematical conceptions of the student teachers. The questions from different mathematical subjects formed the problem set of the determined conceptions and the knowledge that student teachers used whilst solving these problems formed the operators. Many theories have focused on the construction of concepts whilst seeking an answer to how knowledge is constructed in students' minds. However, this study goes beyond the common use of the theory and aims to unearth students' ways of general mathematical thinking independent of any specific mathematical subject. In this regard, the conception phase of the cK¢ Theory is considered to be used by being stripped off of the axis of the concept. This study also moves forward with the idea that not only operators that students use reveal their ways of understanding but also conceptions that stem from the classification of these operators reveal their ways of thinking. Accordingly, this study seeks the answer to the research problem "what are the general mathematical conceptions of student teachers regardless of any specific mathematical concept?"

METHOD

Since the conceptions of student teachers are tried to determine in a realistic and holistic way in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2008), the study is a qualitative study by its very nature. In addition, it has a descriptive quality as it provides the opportunity to examine the existing situation of the problem to be investigated in its own conditions and as it is, and to predict for the future (Karasar, 2009).

In order to describe the general mathematical conceptions of students, the conception phase of the cK¢ Theory was used. Therefore, first of all, it is necessary to determine the set of problems (P) for which the conceptions are valid. It would not be fair to speak about a limited set of problems, since students' general mathematical conceptions can be encountered in all kinds of problems. Thus, any problem that may be encountered can be a sphere of practice for each of these conceptions. The other component of conception, which is the representation system (L), is expressed within all kinds of symbols, signs, geometric drawings, algebraic language, verbal language, graphics, etc. employed in expressing and solving problems. Considering the general mathematical conceptions identified in this study, it is not consistent with the aim of the study if representations that can be used to express the problems, operators, and control propositions specific to these conceptions are restricted. Hence, all mathematical representations constitute this component. Another component of the conception phase of the cK¢ Theory can be shown as control structures that monitor the accuracy of operations. Balacheff and Gaudin (2002) state that the control structure is difficult to determine and remained to be implicit although it is a component where criteria are applied to decide whether the operations to be used to solve the problem are appropriate or not, whether the given problem can be solved or not, or to recognise the most crucial elements that play a role in understanding a mathematical concept. As a result of the interviews with the students, the reason of this situation can be suggested that control structures are ingrained in students' solutions and that students often use these structures

unintentionally. Therefore, it was not possible to determine the control structure for each operator used by the students. Another component of the conception phase is operators, which are concisely defined as any knowledge that students apply while solving a problem. In this study, conceptions were accessed by classifying the operators determined in the answers given by students to the questions asked on different subjects. In short, in this study, the aim of which is to determine the general conceptions of students, it is sufficient to determine the operators drawn from the solutions of students, and hence, the determination of the operators in the current study is sufficient.

This study was conducted with 61 first-year students enrolled to the Primary Education degree programme in a university located at the eastern Black Sea region of Turkey.

Process

The process from identifying the problem set to classifying conceptions is presented in Chart 1.

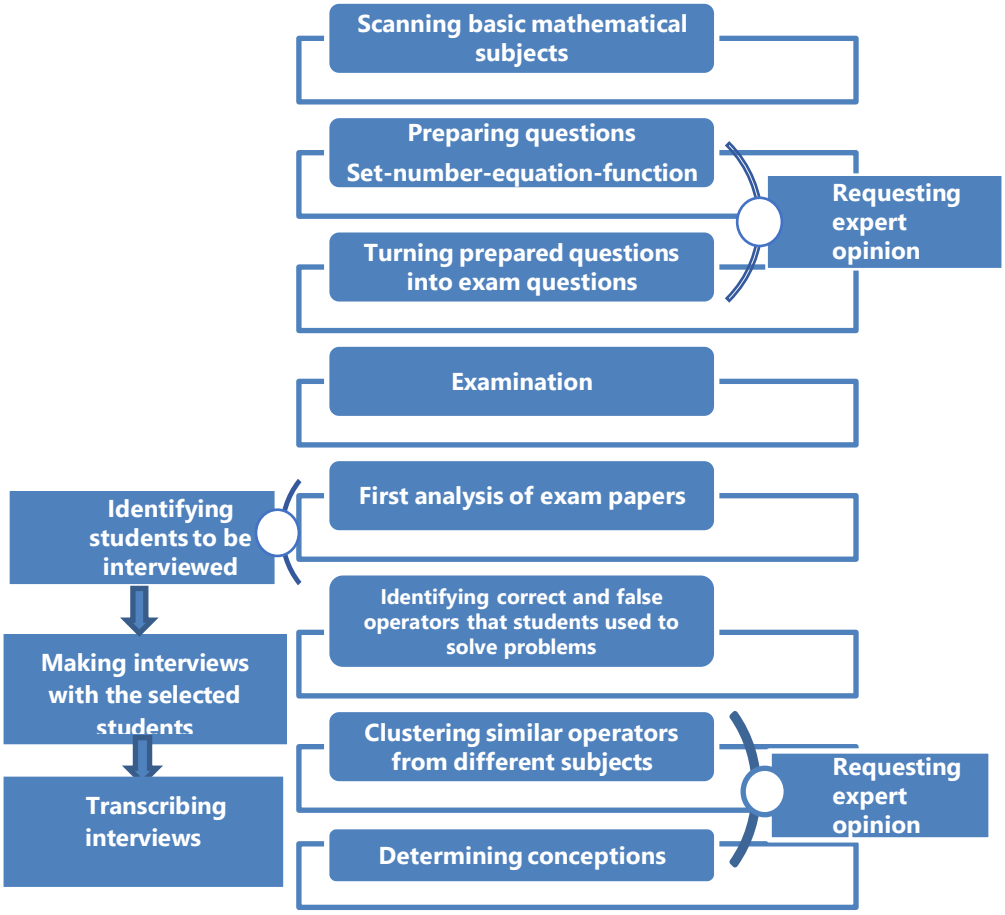


Chart 1.*The process of the study*

Data Collection

The data of the study was collected with the help of written exams and clinical interviews with students. Written exams were held in 5 sessions, 3 of which were in the autumn semester and 2 of which were in the spring semester. The contents of the exams and the total number of questions are as follows: Sets (Operations with sets, set problems) 12 questions; Numbers (Natural Numbers, Whole Numbers, Rational Numbers, Real Numbers, Exponents and Roots) 18 questions; Equations (Algebraic Expressions, Factorisation, First-Order Equations) 7 questions; Functions (Conditions of being a function, domain-range, inverse function, compound function, parabola) 11 questions.

Data Analysis

In this section, the findings obtained from the documents that examined within the study and clinical interviews are presented.

Document Analysis

As seen in Chart 1, the initial analysis of exam papers was conducted following the examination, and operators that students and students to be interviewed were simultaneously identified. Later, responses given by every student to all of the questions were analysed in order to determine student teachers' conceptions, operators used in problem-solving were identified, and identified operators were supported with student interviews and aligned with the analysis of the questions related to the course-subject. Similar ones among those operators identified as described for each subject were classified and coded with a heading. These top headings were also identified as conceptions of students.

In this study, operators are shown in two distinct ways: R_s41 and R^-_d10. There is not a separate representation determined for those correct operators that are incorrectly used; such situation is expressed as "operator used incorrectly". For instance, it is understood that the operator R_s41 (Squaring to recover from the square root) is the 41st operator determined on numbers, and is used correctly unless otherwise stated. If the operator is used incorrectly, this is also indicated.

On the other hand, the tenth operator of equations, R^-_d10 (the algebraic expression ax+b=y denotes a quadrilateral in the plane), is an operator that is always used incorrectly, and the "–" symbol in the upper index indicates that it is always incorrect.

If an operator is encountered in different subjects, the operator is indexed with the subject it lies in, yet the operator's explanation (expression) is tried to be preserved as much as possible:

R^-_d23: Neglecting some of the given while achieving the desired

R^-_k4: Neglecting some of the given while achieving the desired

It is important for the reader to understand the process of data analysis well to understand the study well. Therefore, it would be appropriate to explain it with an example. An example of the analysis of the response given by the student coded S34 to the third question about sets and the use of the interview data, gathered from the interview with them, as a support for this analysis was chosen.

S_k1: Show if the operation $A\cap B\subset A\cap C\Rightarrow B\subset C$ is correct by using Venn diagrams and definitions.

First of all, every step taken by the student was examined and it was noticed that the student realised that the set A was common in both expressions, and that they solved the problem by using the knowledge that this set was bracketed, that is, the intersection operation has distributive property over the subset. Since the below data, gathered from the interview made with the student about the solution after the exam, also supports this situation, the student; considering that the intersection operation has distributive property over the subset, arranges the expression $A \cap B \subset A \cap C$ as $A \cap (B \subset C)$ and if the operator is suitable for this situation; R^-_k6= *is determined as* $(A \cap B) \subset (A \cap C) = A \cap (B \subset C)$ *for A, B and C sets*. The dialogue between the student and the researcher is as follows.

S_{45}: These; I expanded the A∩B statement. I expanded them separately as A∩B. I expanded this one as A ∩ C. As this has already said subset or something here?!
R: Yes.
S_{45}: Then I wrote them that way because x∈A is common to all of them.
R: Then you put x in the A (x∈A) bracket. But then did it suddenly become B∩C or were you going to write B⊂C?
S_{45}: Actually, it cannot be B∩C because, if I took x∈A in common, I had to make this bit B⊂C.
R: So, in conclusion; you say that you use the knowledge that the intersection operation has a distributive property over the subset.
S_{45}: Yes.

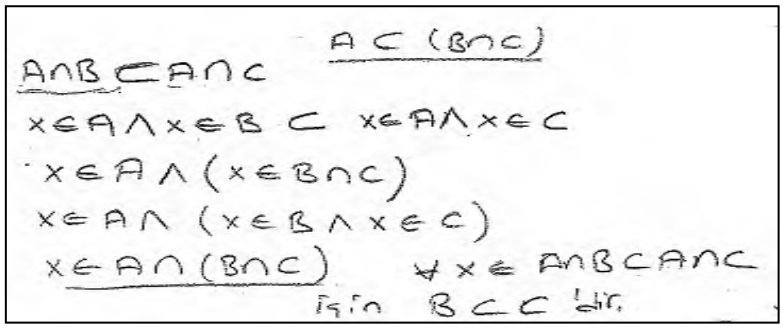


Figure 1. *S45's response to S_k1*

Then the operator used by the student is $R^{-}_{k}6= (A \cap B) \subset (A \cap C) = A \cap (B \subset C)$ for sets A, B and C. It is clear that this knowledge leads the student to make mistakes in solving this problem. However, considering the previous learning of the students, it is regarded that they transfer the knowledge of distributive property over the subset into this situation. For that, they apply the knowledge of "the intersection operation has distributive property over the subset" onto the knowledge of "the intersection operation with sets has distributive property on the associative operation", which always gives the correct result. Therefore, this operator is classified as an operator of the conception of knowledge transfer.

Analysis of Clinical Interviews

Qualitative data obtained from clinical interviews were descriptively analysed. The clinical interviews conducted at the end of the exams were transcribed and used to support the operators used by the students. Each interview was first transcribed, and then the expressions that would support the operators determined by the examination papers of the students were extracted. These direct quotations are included in the findings section in order to support the relevant operator, to present a realistic picture to the reader, to give the opportunity to make their own comments and make some inferences (Yıldırım & Şimşek, 2009).

Credibility of the study

Opinions from three experts were taken in order to improve the credibility of the study. With one of these three experts, both the operators, representations, and control structures determined by the students' solutions and clinical interviews made with them, and the conceptions, obtained by classifying similar operators on different subjects were discussed in detail. Since the process of data analysis that lasted until the determination of students' conceptions was quite time-and energy-consuming, opinions (approvals) from the other two experts were taken after the conceptions were formed. The data gathered was analysed by the researcher as an iterative process at certain time intervals, and they were finalised and presented in the findings section of this paper.

Limitations of the study

This study allowed to reveal 10 general mathematical conceptions of student teachers. Many conceptions have been identified by bringing relevant operators together. This study is limited to "knowledge transfer conception". For detailed information about other conceptions see Çalık Uzun (2012).

FINDINGS

As stated in the previous section, an inductive approach was adopted for determining conceptions following the classification of operators used in this study. However, in the presentation of findings, all of the operators related to the conception were first provided, and then this process was elaborated so that the reader could follow the findings effortlessly.

In this study, a detailed analysis of exam papers was made after examination to determine student teachers' general mathematical conceptions was undertaken. During the analysis, students' general mathematical conceptions were determined by bringing together the identified operators that were

related to each other. In the findings section that is delimited with the "knowledge transfer conception" of the identified ones, the findings about this conception in which operators from each subject (sets, numbers, equations, functions) were presented with the provision of a sample question from each subject in order to make the presentation more comprehensible and simple. The operators of knowledge transfer conception that was determined through the classification of operators, which includes the knowledge that gives the correct result in a problem situation is used in another problem situation, are presented in Table 1.

Table 1.*Operators of the knowledge transfer conception*

	The Knowledge Transfer Conception
Acronym of operators	**Operators**
$R^{-}_{k}6$	If A, B and C are any three sets, it is $(A \cap B) \subset (A \cap C) = A \cap (B \subset C)$
$R^{-}_{k}9$	If A, B and C are any three sets, it is (A\B)∪ (A\C)= A\(B∪C)
$R^{-}_{k}11$	If A and B are any two sets, it is $(A'/B') = (A/B)'$
$R^{-}_{k}16$	If A, B and C are any three sets, it is $(A\backslash B\backslash C) = (A\backslash B)\backslash C$
$R^{-}_{k}18$	Thinking of difference with sets as subtraction with whole numbers
$R^{-}_{k}24$	If A and B are any two sets, it is $s(A' \cup B') = s(A') + s(B')$
$R^{-}_{s}3$	It is $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$
$R^{-}_{s}4$	If it is $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = x$ and it is $\frac{e}{b} + \frac{k}{d} = y$, $\frac{\frac{a}{b}+\frac{c}{d}}{\frac{e}{b}+\frac{k}{d}}$ then it is $\frac{a}{e} + \frac{c}{k} = \frac{x}{y}$
$R^{-}_{s}9$	It is $\frac{x}{y} + \frac{x}{z} = t \Rightarrow \frac{y}{x} + \frac{z}{x} = \frac{1}{t}$
$R^{-}_{s}10$	$(a+b)^n = a^n + b^n$
$R^{-}_{s}11$	Division with whole numbers has distributive property over addition, so if x,y,z is (x : y) + (x : z) = t then it is x : (y + z) = t
$R^{-}_{s}20$	It is $a.x^n+b.y^n = (x.y)^n.(a+b)$
$R^{-}_{s}23$	It is x,y,a ∈ ℤ, $x - a \mid y \Rightarrow x \mid y + a$
$R^{-}_{s}25$	If it is a,b,x∈ ℜ and a< b-x < c then it is a < b-c < x
$R^{-}_{s}26$	If it is $\frac{a}{b} = c$ then it can be expressed as $-c < \frac{a}{b} < c$
$R^{-}_{s}28$	It is $a.x^n.b.x^n=(a+b).x^n$
$R_{s}32$	Making use of logarithms
$R^{-}_{s}33$	It is $a^{\frac{b}{c}} = \frac{a^b}{a^c}$
$R^{-}_{s}34$	It is $(a^n.b)^m = (a.b^n)^m = a.b^{n.m}$
$R^{-}_{s}43$	It is $\sqrt{a} + \sqrt{b} = \sqrt{a+b}$
$R^{-}_{s}47$	Where it is c∈Z then it is $\frac{a}{b} = \frac{a-c}{b-c}$
$R_{d}20$	The equation of a line with two known points as (x_1, y_1) and (x_2, y_2) is $\frac{x-x_1}{x_1-x_2} = \frac{y-y_1}{y_1-y_2}$
$R_{d}21$	The equation of a line (x_1, y_1) with a known point and slope is $y - y_1 = m(x - x_1)$
$R^{-}_{f}6$	If the graph of a g relation crosses the x and y axes, that relation indicates a function
$R^{-}_{f}15$	If f: R\{a}→ R\{b} is a defined function, it is limf(x)=a, and b makes the denominator of the function zero
$R^{-}_{f}18$	If a function f is injective and surjective then it is $f(x)=f^{-1}(x)$
$R^{-}_{f}21$	f:A→B being a function, $f \circ g$is defined with the help of arithmetic operations between f and g
$R_{f}22$	Where it is $f'(x_0)=0$ for the function of f: R→R, $(x_0, f'(x_0))$ is the maximum point of the function
$R^{-}_{f}32$	It is $f^{-1}o[(f(x) + g(x)] = f^{-1}o\, f(x) + f^{-1}o\, g(x)$

As seen, some of these operators are correct and some are false. In order to make the determination of operators and the conception to be more comprehensible, some of the operators formed for the conception is exemplified with the help of the problem situations that are the components of the conception.

Below, firstly, a question about sets and a false operator used in solving this problem is given:

S_k3: Since A and B are two sets, express the set of $(A'\backslash B') \cup (A'\backslash B)$ in the shortest way possible.

Within the scope of the study, students, coded as S10, S12, S15, S34, S37, S52 and S54, whose responses to the above question were examined, thought that the difference operation had a distributive property over the association operation by using the expression of $(A'\backslash B') \cup (A'\backslash B) = A'\backslash(B' \cup B)$ (See

Figure 2). Therefore, the operator that they used was determined as $R^{-}_{k}9$: (A\B)∪ (A\C) = A\(B∪C) for sets A, B and C.

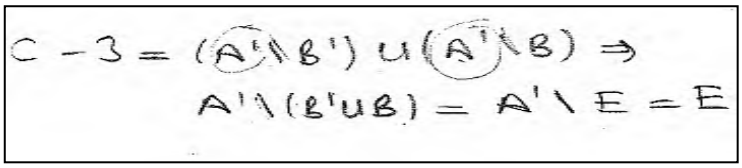


Figure 2*.S34's response to S_k3*

Interview data of S34 confirms the operator:

R: [...] Well, can you explain the transition from $(A'\backslash B') \cup (A'\backslash B)$ to $'\backslash(B' \cup B)$?
S_{34}: I used the distributive property.
R: You used the distributive property? Of what did you use the distributive property over what?
S_{34}: Well then, the distributive property of difference over association.
R: Well, what makes you feel that the difference operation has distributive property over association or intersection, how did you think that there is such a property?
[...]
S_{34}: There is in multiplication or something, my professor, it can be from there.
R: Have you considered the distributive property of numbers?
S_{34}: Yes.

Below is a question about Numbers and an example of a false operator used to solve this problem:

S_s1: If $a, b, c \in R$ and $\frac{a-c}{b+c}+\frac{b-a}{c+a}+\frac{c-b}{a+b}=1$, then what is $\frac{a+b}{b+c}+\frac{b+c}{c+a}+\frac{c+a}{a+b}$?

Within the scope of the study, it is found that the student coded S44, whose response to the above question was examined, divided the given and requested expressions side by side, but made a mistake while performing the division operation (See Figure 3).

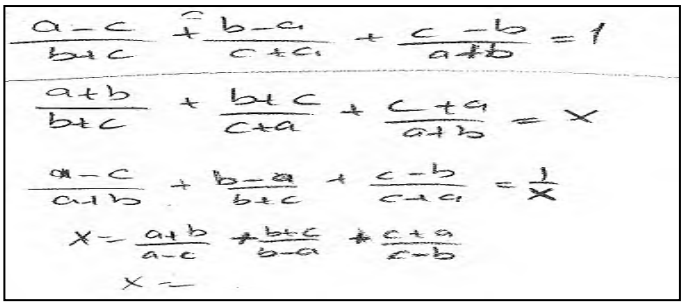


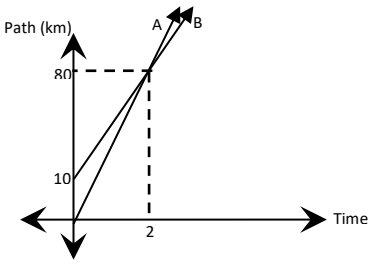
Figure 3. *S_{44}'s response to S_s1*

In the clinical interview with them, S44 defends their solution with the following statements:

R: You have estimated the expressions given and requested in the first question. Can you tell me how you think?
S_{44}: I made it as $\frac{1}{x}$. Because the denominators are the same in these, I said these and those go.
R: Now, it means you say if they are $\frac{a}{b}+\frac{c}{d}+\frac{e}{f}=x$ and $\frac{z}{b}+\frac{p}{d}+\frac{k}{f}=y$, then it is $\frac{a}{z}+\frac{c}{p}+\frac{e}{k}=\frac{x}{y}$, is that so?
S_{44}: Yes.
[...]
R: So, when you divide the rational numbers in the sum situation, you can simplify. So aren't you thinking as if you were in the multiplication situation?
S_{44}: Yes, it appears to be so.

Based on student's solution and the interview data, the operator used was $R^{-}_{s}4$: If it is $\frac{a}{b}+\frac{c}{d}=x$ and $\frac{e}{b}+\frac{k}{d}=$, **it is** $\frac{\frac{a}{b}+\frac{c}{d}}{\frac{e}{b}+\frac{k}{d}}=\frac{x}{y}$.

S_d6: The paths taken by vehicles A and B depending on time are given in the graph below. What is the distance in kilometres between the vehicles 5 hours after meeting?



S11, S26 and S43 attempted to solve the problem by using their knowledge of analytical geometry (See Figure 4) and they used the correct operator of the equation of a straight line with two known points as R_d20: (x_1, y_1) and (x_2, y_2) is $\frac{x-x_1}{x_{1-x_2}} = \frac{y-y_1}{y_1-y_2}$.

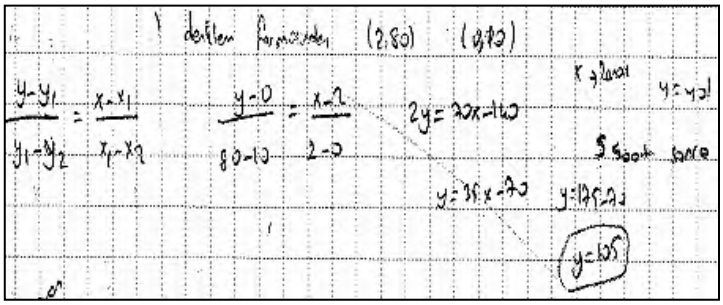


Figure 4. *S43's response to S_d6*

S_f6: Since it is $f(x) + g(x) = fog(x)$ and $f(x) = 4x + 1$, what is the value of $g(3)$?

S57, on the other hand, combined both sides of the equation from the left with the $f^{-1}(x)$ function to find the g(x) function. They made a mistake because they thought that the compound operation has distributive property over the addition operation. The operator used by this student $R^{-}{}_f32$: $f^{-1}o\left(f(x) + g(x)\right) = f^{-1}of(x) + f^{-1}og(x)$.

The student's solution is given below (See Figure 5), and in the interview, the student confirmed the use of such an operator:

R: Is that why you thought of it you think? The distributive property of the compound over addition.

S57: I thought so, I have already distributed them one by one, as you can see.

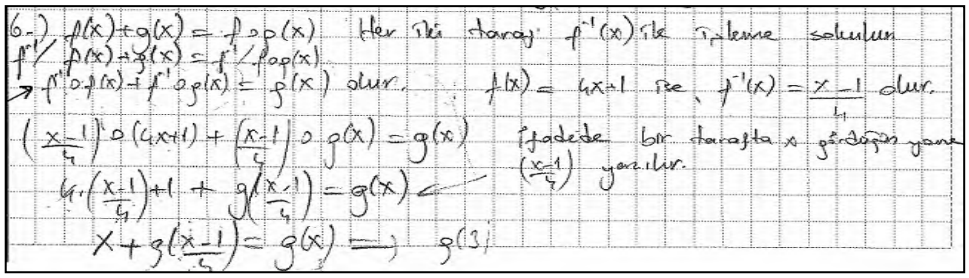


Figure 5. *S57's response to S_f6*

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, some conceptions have been accessed by modelling students' mathematical knowledge through ck¢ theory. Within the scope of this study, findings have been circumvented with the conception of knowledge transfer and the section of discussion and conclusion has similarly been structured. It is regarded that students who think that the knowledge giving them a correct result in one situation will also give them correct results in other situations have the conception of knowledge transfer. Having examined Table 1, it is seen that operators forming this conception are mostly false operators. This demonstrates that students make mistakes since they think that the knowledge used in one situation

giving them the correct result can also be used in every other situation to reach the correct result. On the other hand, it is determined that students who have this conception are also able to get rid of the conundrum encountered in problem-solving by performing this knowledge transfer correctly.

When looking at the operators that form the conception (See Figure 6), it can be suggested that the students, who used the knowledge that "intersection and association operations with sets have distributive property or association property over each other" for the difference operation with sets (R^-_k9, R^-_k16), transferred the knowledge and used it as the knowledge of "there is a distributive property of the difference operation with sets over the association operation or the difference operation with sets has the association property". It is seen that by using the same correct knowledge, they reached the knowledge that "the intersection operation has distributive property over the subset (R^-_k6)". A similar situation is encountered in the compound operation on functions. The students used the equation. $f^{-1}o[(f(x)+g(x)] = f^{-1}o\,f(x) + f^{-1}o\,g(x)$ (R^-_f32) by distributing the compound operation over the addition operation. Here, the fact that the students applied the left-hand distributive property of the compound operation even when there was an addition operation between functions shows that they made mistakes while transferring the knowledge. All these false transfers caused students to find incorrect results.

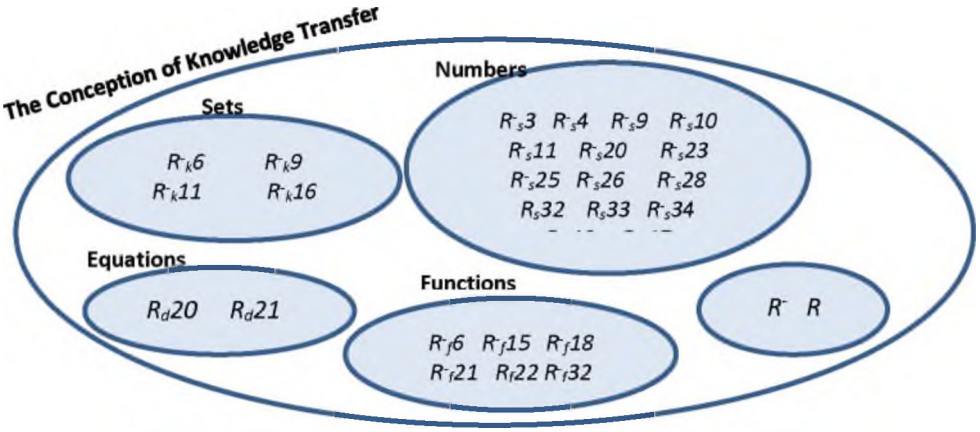
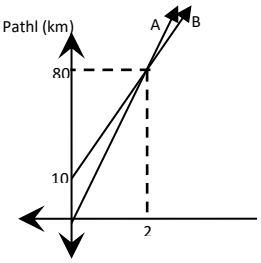


Figure 6. *Operators forming the conception of knowledge transfer*

Another knowledge that students transfer to different situations is about multiplication. The rule of multiplication with rational numbers is used by students from the early years of primary education. This rule that is expressed by putting the number obtained after multiplying the numbers in the dividend to the dividend of the product, and putting the number obtained after multiplying the numbers in the denominator to the denominator of the product, can also be used by students for addition. In this case, the fact that the students taken the rule of $\frac{a}{b}x\frac{c}{d} = \frac{axc}{bxd}$ as correct knowledge for the equation of $\frac{a}{b}+\frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$ and used them in the solutions of the questions unearths the knowledge transfer that they made. Yujing and Zhou (2005) stated in their study that some of the students expressed the sum of the operation of $\frac{1}{2}+\frac{1}{3}$ as the sum of $\frac{2}{5}$, and suggested that they took the rule given above as correct. Wu (1999), on the other hand, stated in the repeated reports about some university students that it was claimed that such solutions as $\frac{a}{b}+\frac{a}{c} = \frac{a}{b+c}$ and $\frac{a}{b}+\frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$were found in students' both homework and exam papers. Kerslake (1986) addressed that there was such a misconception among students in the report of his study on fractions with secondary education students in England (12-14 year-olds). Nevertheless, this situation is consistent with the findings of the Soylu and Soylu's (2005) study on determining the learning difficulties of students in ordering, addition, subtraction, multiplication, and fraction problems; Özçiftci's (2007) study on determining the mistakes made by Year 7 students regarding rational numbers; Biber, Tuna, and Aktaş's (2013) study on determining the misconceptions of Year 5 students in primary education about ordering fractions, addition-subtraction, and multiplication; Okur & Çakmak-Gürel's (2016) study on determining the common misconceptions of Year 6 and 7 students of lower secondary education about fractions; and Kurdal's (2016) study on determining calculations errors in ratio-proportion and fractions in the lower secondary mathematics curriculum. Moreover, Cengiz (2006), in his study with Year 9 students identified that some students had

misconceptions of adding and subtracting numerator and denominator whilst adding and subtracting with rational numbers. Also, Soylu and Soylu (2005), in their study with Year 5 students on determining operations with fractions, found that students used the rule of addition, which they previously learnt, in the multiplication operation as well. Therefore, it can be said that these students also have the conception of knowledge transfer. Kara (2021), in her research examining the misconceptions encountered in secondary school mathematics courses in Türkiye, found a particular misconception among many of Year 6 students about fractions that was observed in many studies, and that misconception was *When adding fractions, numerators are added to each other and put in the numerator and denominator are added to each other and put in the denominator*.

Table 2. *Components of the conception of knowledge transfer (P,R,L,Σ)*

Subject	Problem (P)	Operator (R)	Representation (L)	Possible Control Propositions (Σ)
Sets	***Since A and B are two sets, express the set of*** $(A' \setminus B') \cup (A' \setminus B)$ ***in the shortest way possible.***	***R_k9: (A\B)∪(A\C)= A\(B∪C) for sets A, B and C.***	Plotting the set(s) given in the question with a Venn diagram Naming sets with capital letters Placing letters representing element/element numbers in intersecting sets Using the appropriate symbol for operations with sets (∩,∪, \)	*Intersection and association operations have distributive property over each other.* *Multiplication operation has distributive property over addition and subtraction.*
Numbers	***If it is*** $a,b,c \in R$ ***and*** $\frac{a-c}{b+c}+\frac{b-a}{c+a}+\frac{c-b}{a+b}1$ ***, then what is*** $\frac{a+b}{b+c}+\frac{b+c}{c+a}+\frac{c+a}{a+b}$	***R_s4: If it is*** $\frac{a}{b}+\frac{c}{d}=x$ ***and*** $\frac{e}{f}+\frac{k}{l}=y$***, it is*** $\frac{\frac{a+c}{b+d}}{\frac{e+k}{f+d}}=\frac{x}{y}$.	Slash, addition, division	$\frac{\frac{a}{b}\cdot\frac{c}{d}}{\frac{e}{b}\cdot\frac{k}{d}}=\frac{a.c}{e.k}=\frac{x}{y}$
Equations	***S_d6: The paths taken by vehicles A and B depending on time are given in the graph. What is the distance in kilometres between the vehicles 5 hours after meeting?*** 	***The equation of a line with two known points as R_d20: (x_1,y_1) and (x_2,y_2) is*** $\frac{x-x_1}{x_1-x_2}=\frac{y-y_1}{y_1-y_2}$.	Point, coordinate system, line, line equation, line graph, division, subtraction, equation	*The equation of a line with two known points as (x_1,y_1) and (x_2,y_2) is* $\frac{x-x_1}{x_1-x_2}=\frac{y-y_1}{y_1-y_2}$
Functions	**Since it is** $f(x)+g(x)=fog(x)$ ***and*** $f(x)=4x+1$, ***what is the value of*** $g(3)$?	$f^{-1}o\,(f(x)+g(x))=f^{-1}of(x)+f^{-1}og(x)$.	Function representation, compound, addition, equation	Distributive property
The conception of knowledge transfer	Questions for which the knowledge previously experienced as effective in solving problems, and that is considered to be effective in future problems.	The knowledge experienced to be effective in solving problems in different subjects previously encountered, and that is considered to be effective in future problems	All numbers, symbols, signs, etc. that is used in this conception including related situations as problem, solution, operator, etc.	The knowledge used to prove each operative step taken in during problem solving.

Thus far, examples have been given about the situations in which students transferred their previously acquired knowledge in order to find solutions to the situations that they have just encountered. Thus, the following questions arise: "Can these situations not be otherwise possible?", "Can students not reach the correct solutions by transferring the knowledge correctly?". We can give "*yes*" as an answer to these questions. In fact, since those students who have this conception tend to transfer knowledge, they can get rid of the obstacles that they may encounter in a problem by performing this

transfer correctly. For instance, the students who use the operator Rd20, try to solve the question about the line with two points (x_1, y_1) and (x_2, y_2) and reach the equation of $\frac{x-x_1}{x_1-x_2} = \frac{y-y_1}{y_1-y_2}$, which means that they transfer the correct knowledge. Similarly, using the R_d21 and R_f22 operator (see Table 1) can be given as an example of correct knowledge transfer. These correct operators can be given as the feature that distinguishes *the conception of knowledge transfer* from *overgeneralisation*, which is one of the types of misconceptions categorised by Graeber and Johnson (1991) (cited in Zembat 2008; p.43) and Ryan and Williams (2007).

Another finding of this study is quite remarkable. When Table 2 is examined, it can be said that the students who have the conception of knowledge transfer are aware of the control structures that they use to explain why they make false transfer when they do it, and/or these structures can be determined by the observer. This finding is consistent with the idea, which Balacheff tried to emphasise while defining the conception, that it would not be realistic to claim that students were completely mistaken in their solutions. When the operators and control structures in the table are examined, it is concluded that the students chose this knowledge to solve the new problems that they encountered, as they had experienced that the operators previously used were effective in solving the problems in different subjects. In this case, it can be said that the control structure component of conception results in the use of false operators by students.

In short, as exemplified above, students tend to use a rule or features that give correct results in a problem situation in other situations as well. The conception of knowledge transfer emerged withinthe classification of the operators used by such students in their solutions. It can be said that this conception occasionally leads students to the correct result, but as a result of the knowledge transfers that they make, it can also be said that they mostly make mistakes thinking that a rule giving the correct result in one situation can lead them to the correct result in another situation. It has also been determined that they use the knowledge that leads them to the right solution, especially in the solutions of different problems, as a control proposition.

In this study, the process of bringing knowledge transfer conception from general mathematical conception of student teachers into the literature was discussed. While exploring these conception, problem situations were used. Teachers, too, can follow a strategy similar to the researcher's strategy, and as Baki (1998) states, while reading their students' written papers or assessing their assignments, they can evaluate not only to give grades, but also to identify the student's deficiencies and mistakes and to find a meaningful aspect of the knowledge that they use while performing the solution. The solution of a problem or the execution of an operation may be in accordance with the logic of the student, their previous knowledge, and their own mathematical thinking, and the student may not know that what they have executed has no mathematical validity (Baki, 1998). In that case, it is necessary to examine the knowledge or conception of students, which is reflected in their solution strategies to enable them to learn more meaningfully and to reveal what kind of mistakes or misconceptions they make (Çalık-Uzun, Arslan, 2016). According to Confrey (1990), if we carefully look for a conception in a wrong answer given by a student, we can find the logical underpinning of that answer (cited in Webber, 2004). Henceforth, it comes to the fore that if the way in which students try to solve a question can be understood, they can be helped to understand mathematics better (Aydın, 2008). According to Niss, if we can understand the ways in which students learn mathematics and the obstacles that hamper these ways, we can better understand how mathematical knowledge is constituted, how it is processed, and how it is used (Niss, 1999). Thus, we can model students' behaviors and have ideas for their future learning. It is thought that this study will help teachers to design learning milieu by being aware of the ways of understanding and thinking that students have while constructing their mathematical knowledge regardless of the subjects.

The list of operators that form the conception identified within this research may seem too long to teachers; however, what matters here is to understand what the conceptions underpinned by these operators mean. On the other hand, teachers can find different operators from these operators and they can decide which one(s) of these operators will be included in these conceptions. In this way, they can determine which of these conceptions their students using these operators have developed. Thus, while planning their classes or designing learning milieu, they can provide the opportunity for more

meaningful learning to take place by taking advantage of the conceptions that emerged in this study and that are likely to occur in their own students. In addition, teachers can complete the assessment-evaluation process more effectively with the help of these conceptions. Thinking about conceptions helps mathematical education researchers to shape students' knowledge and guides them to gain perspective on what kind of questions they should ask to students (Webber, Pesty & Balacheff, 2002). With this in mind, they can determine the conceptions developed by their students through the evaluation of the exams that they will prepare in line with these conceptions in order to assess their students.

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Anlayışlarının Ck¢ Teorisine Göre Modellenmesi: Bilgi Transferi Anlayışı[3]

Dr. Öğr. Üyesi Selcen Çalık Uzun
Trabzon Üniversitesi -Türkiye
ORCID: 0000-0002-2178-6642
selcencalikuzun@trabzon.edu.tr

Prof. Dr. Selahattin Arslan
Trabzon Üniversitesi -Türkiye
ORCID: 0000-0001-8557-2507
selahattin.arslan@trabzon.edu.tr

Özet:

Öğrenenlerin zihinlerinde neler olduğu, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, nasıl kullandıkları gibi sorular araştırmacılar için her zaman merak konusu olmuştur. Bu sorulara açıklık getirmek amacıyla, çeşitli teorilerden yararlanılarak birçok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının temel matematiksel bilgilerini Ck¢ teorisinin anlayış aşamasına göre incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan çalışmanın verileri; öğretmen adaylarına uygulanan sınavlar ve yapılan klinik mülakatlar yardımıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarını belirlemek için Küme, Denklem, Fonksiyon ve Sayılar konularında hazırlanan sınavlar 61 sınıf öğretmeni adayına uygulanmış, sınavların ardından 26 öğretmen adayı ile mülakatlar yürütülmüştür. Uygulanan sınavlarda sorulan soruların ayrıntılı analizi yapılarak öğretmen adaylarının bu soruları çözerken kullandıkları her türlü bilgi belirlenmiştir. cK¢ teorisinin anlayış aşamasında "operatör" olarak ifade edilen bu bilgilerin, birbirleri ile ilgili olanlarının sınıflanmasıyla, adayların sahip oldukları genel matematiksel anlayışlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada belirlenen anlayışlardan bilgi transferi anlayışı tanıtılmıştır. Bu anlayış bize, öğrencinin problemleri çözerken yaptıklarının matematiksel geçerliliğinin olmadığını fark etse bile, kendi mantığına, önceki birikimlerine, kendi matematiksel düşüncesine uygun düşen bilgileri kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin matematiksel düşünme biçimlerini ortaya koyması ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarını tasarlarken nelere dikkat etmesi gerektiğini göstermesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ck¢ *teorisi, Anlayış, Bilgi transferi anlayışı, Sınıf öğretmeni adayları*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 71-95

Araştırma Makalesi

Received: 2022-08-31
Accepted: 2023-01-05

Önerilen Atıf

Çalık-Uzun, S., Arslan, S. (2023). Öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarının ck¢ teorisine göre modellenmesi: bilgi transferi anlayışı, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 71-95. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1168980

[3] Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir (Çalık-Uzun, 2012).

Genişletilmiş Özet

Problem: Harel ve Sowder (2005) ileri matematiksel düşünmeyi tanımlarken, anlama biçimi ve düşünme biçimi olarak ifade ettikleri iki kavramdan bahsetmektedirler. Anlama biçimini tanımlarken, öğrencilerin bir terime, cümleye veya metne yükledikleri anlam, bir probleme ürettikleri çözüm veya bir iddiayı doğrulamak veya çürütmek için kullandıkları gerekçelere vurgu yapan araştırmacılar, öğrencilerin bu eylemlerin altında yatan -örtük veya açık- genel fikirlerini ise düşünme biçimleri olarak ifade etmektedirler. Buradan hareketle bir öğrencinin belli bir matematiksel duruma özgü olarak yaptığı akıl yürütmeleri anlama biçimini, benzer nitelikteki birçok durumda kullanılan akıl yürütmelerinin ise düşünme biçimi resmedebileceğini düşünebiliriz (Çelik, 2016). Harel ve Sowder (2005) öğretmenlerin genellikle anlama yollarına odaklandıklarını; ancak öğrencilerin sahip olduğu bu anlama yollarının, etkili düşünme yolları oluşturmalarına yardımcı olma hedefini gözden kaçırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin anlama ve düşünme biçimlerini ortaya koymak önemlidir. Öte yandan öğrencilerin anlama biçimlerini resmetmek ve bu sayede düşünme biçimlerini ortaya koyabilmek; öğrencilerin yapmış olduğu etkinlikleri gözlemlemek, problem durumlarını nasıl analiz ettiklerini ve hangi bilgileri kullanarak çözüm ürettiklerini tespit etmek ile mümkündür. Bu bağlamda çalışma öğrencilerin matematiksel bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, farklı konulardaki benzer düşünme biçimlerinin neler olduğu sorularına cevap bulma amacı taşımaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin matematiksel anlayışlarını ortaya koymak için öğrenciler farklı konularda problemlerle karşı karşıya getirilmiş, problemleri çözerken kullandıkları her türlü bilgi belirlenerek bu bilgiler sınıflandırılmıştır. Bu süreçte cK¢ teorsinin anlayış aşamasının kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Nitekim öğrencilerin problemleri çözerken kullandıkları bilgiler (operatörler) anlama biçimlerini, bu bilgilerden benzer olanların sınıflandırılmasıyla oluşan anlayışların ise onların düşünme biçimlerini belirmemizi sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireyin bilgiyi yapılandırması, yeni karşılaşılan her kavramda çok küçük yaşlardan başlayarak ileri seviyelere kadar devam etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin her bireyin hayatında özel bir yeri ve geleceği şekillendirmede önemli bir misyonu olduğu kabul edilmektedir. Hizmete başlamadan önce bu öğretmenlerin de bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının ortaya koyulabilmesi, matematiksel anlayışlarının belirlenmesi gerekmektedir. Nitekim eğitim öğretim sürecinin ilk kademesi olması nedeniyle öğrencinin model olarak aldığı sınıf öğretmenlerinin niteliği son derece önemlidir. Ancak Toluk Uçar (2011), yapılan birçok araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarının ilkokul düzeyinde öğretim yapabilmeleri için yetersiz olduğunun vurgulandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarının gelişmesinde öğrenim hayatları boyunca aldıkları matematik derslerinin önemi düşünüldüğünde, bu anlayışların ortaya çıkarılabilmesi için bu derslerde gördükleri temel kavramların iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarının matematiğin yapı taşını oluşturan Küme, Sayı, Denklem ve Fonksiyon konularının yardımıyla resmedilebileceği düşüncesi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

CK¢ Teorisi[4], Balacheff'in (2000) öğrenme ortamlarını tasarlarken yararlanılacak bir araç olması adına, öğrencilerin "anlamalarını anlamak" için geliştirildiğini bir teoridir. Bu teori "Anlayış (conception)", "Bilme (Knowing)" ve "Kavram (Concept)" olarak ifade edilen hiyerarşik üç aşamadan oluşmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin matematiksel anlayışlarını ortaya çıkarmayı amaçladığından teorinin anlayış aşamasına odaklanılmış olup bu aşama aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Balacheff (2000) anlayışı öğrencilerin doğru ya da yanlış kendi öğrenme deneyimlerinin bir ürünü olarak ifade etmekte ve insan beyninin içinde meydana gelen olaylarla ilgili çok fazla bilgiye sahip olmadığımızı belirterek, bu konuda gözlemleyebildiklerimizin başlangıç noktamızı oluşturabileceği fikrini önermektedir. Bu başlangıç noktasını, özelliklerini belirleyebildiğimiz bir ortamda meydana gelen bir etkinlik sırasında belirlenebilen davranışlar olarak tanımlayan Balacheff, bu davranışlar yardımıyla ortaya konulabilecek olan anlayışı aşağıdaki 4 bileşenle karakterize etmektedir.

Anlayış C;

P: Problemler kümesi

[4] cK¢ kısaltması İngilizce Conception, Knowing ve Concept kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır. İlk ve son kelimelerin baş harfleri aynı olduğundan karışmalarını önlemek için ikinci c harfinin üzerine bir kesme işareti konulmuştur.

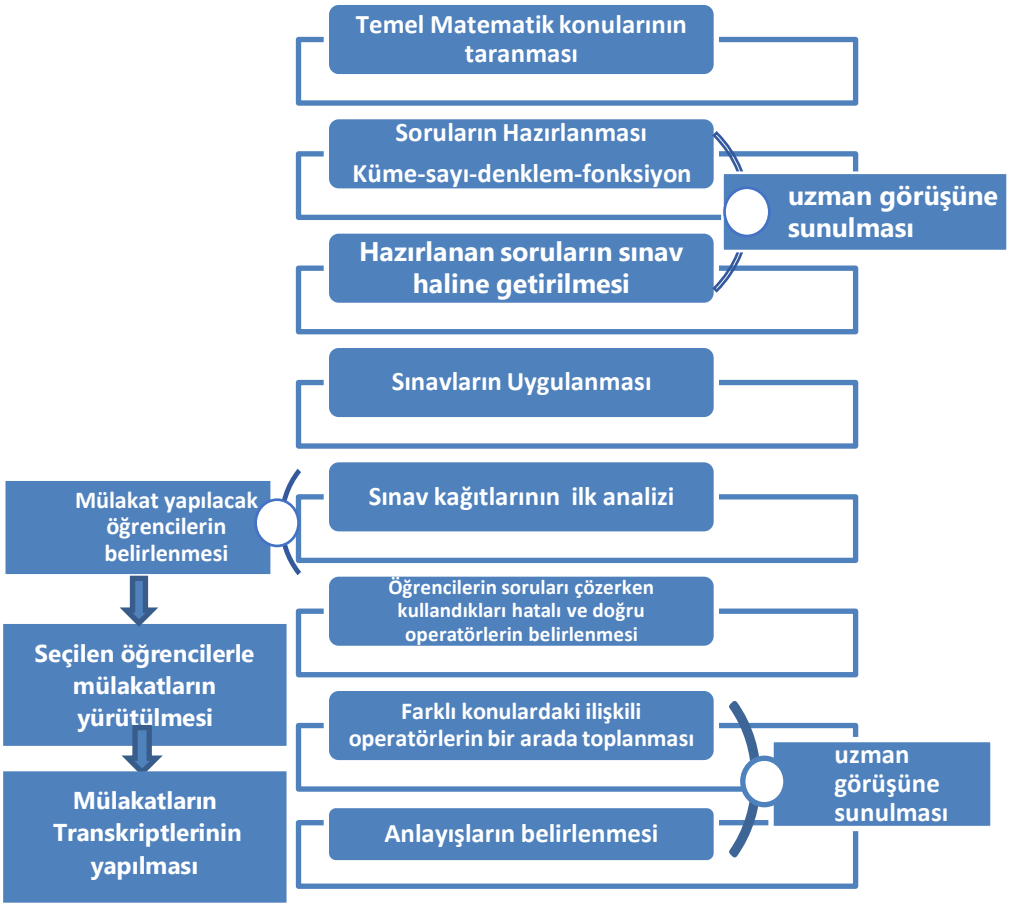
R: Operatörler kümesi
L: Gösterim sistemi
Σ: Kontrol bilgisi
olmak üzere C(P, R, L, Σ) dörtlüsü ile tanımlanmaktadır.

P problemler kümesi; anlayışın uygulama alanıdır (Balacheff, 2000; Balacheff ve Gaudin, 2002). Başka bir ifadeyle anlayışın anlamlı olduğu problemler kümesi olarak tanımlanabilir. Bir örnekle ifade etmek gerekirse, "ondalık sayılar toplanırken virgülden önceki ve sonraki sayılar ayrı ayrı toplanır ve virgül ile ayrılır" anlayışının uygulama alanı ondalık kesir sayılarıyla ilgili toplama işlemini gerektiren sorulardır. Bu durumda bu anlayışın problemler kümesi, ondalık sayılarla toplama işleminin yapıldığı bütün problemleri kapsamaktadır. **Operatörler kümesi R** ise P'deki problemleri çözüme kavuşturmak için kullanılan işlemler, kurallar, teoremler (Webber, 2004), başka bir ifadeyle çözüme ulaşmak için öğrencilerin kullandığı her türlü bilgi olarak düşünülebilir. Operatörler işlemin doğrudan yapılmasına izin verecek şekilde "somut" olabileceği gibi dilbilimsel, sembolik ya da grafiksel temsillere dönüşümüne izin verecek şekilde "soyut" olabilirler (Balacheff ve Gaudin; 2002). Operatörler, öğrencilerin gerçekleştirdiği çözümde yer almaktadır. O halde öğrenciler bir dizi operatör kullanarak çözümlerini gerçekleştirirler (Webber, Pesty ve Balacheff, 2002).

Operatörler genellikle "Eğer, ...ise.....dir" kalıbı ile ifade edilirler. "(Eğer) f: R→R fonksiyonunda ∀ x∈R için f (x) =x ise f fonksiyonu birim fonksiyondur" ifadesi operatöre örnek verilebilir. Anlayışın üçüncü bileşeni **gösterim sistemi olarak isimlendirilen L**; P problemler kümesi ve R operatörler kümesinde kullanılan her türlü grafik, sembol, simge vb. gösterimlerden oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle problemlerin ifade edilmesi ve çözülmesinde gerekli ihtiyacı karşılayan, operatörlerin kullanımına izin veren, cebirsel dil, geometrik çizim, doğal dil, vb. gösterim sistemleri L kümesini oluşturur (Balacheff ve Gaudin; 2002). Anlayışın son bileşeni ise; işlemlerin doğruluğunu denetleyen **kontrol bilgileri (Σ)** olarak ifade edilebilir. Seçim yapmak, karar almak ve yargıda bulunmak için gerekli bütün araçlar bu bileşeni oluşturmaktadır (Balacheff ve Gaudin; 2002). Öğrenciler problem çözerken kullanacakları işlemleri seçerler, yaptıkları eylemlerin geçerliğini denetlerler ve sonuca ulaşırlar. İşte bu üç aşamanın her biri kontrol bilgilerinin rehberliğinde gerçekleşmektedir (Webber, Pesty ve Balacheff, 2002). Bu boyut, problemi çözmek için kullanılacak işlemlerin uygun olup olmadığına, verilen problemin çözülüp çözülemeyeceğine karar vermeyi ya da bir matematiksel kavramın anlaşılmasında rol oynayan en can alıcı öğelerin farkına varmayı sağlayan kriterlerin uygulandığı bir boyut olmasına karşın çoğu zaman üstü kapalı bırakılmıştır (Balacheff, Gaudin; 2002). Bu duruma neden olarak, kontrol bilgilerinin öğrencilerin çözümlerinde gizli olduğu ve öğrencilerin de bunları çoğu zaman farkında olmadan kullandıkları düşüncesi gösterilebilir.

Balacheff (2000)'in öğrencilerin "anlamalarını anlamak" için öğrenme ortamlarını tasarlarken yararlanılacak bir araç olarak geliştirdiği cK¢ Teorisini açıklandığı şekilde karakterize edilen anlayış aşaması, bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel anlayışlarını belirlemede araç olarak kullanılmıştır. Farklı matematik konularında sorulan sorular belirlenen anlayışların problem kümesini, adayların bu soruları çözerken kullandıkları bilgiler operatörlerini oluşturmuştur. Birçok teori öğrencilerin zihinlerinde bilginin nasıl oluştuğu sorusuna cevap ararken kavramların oluşumuna odaklanmıştır. Ancak bu çalışma, öğrencilerin konulardan bağımsız olarak genel matematiksel düşünme biçimlerini ortaya koymayı amaçladığından bu amaca ulaşmak için teorinin yaygın kullanımının dışına çıkılması gündeme gelmiştir. Bu bağlamda cK¢ Teorisinin anlayış aşamasının kavram odağından sıyrılarak kullanılabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları operatörler anlama biçimlerini, bu operatörlerin sınıflandırılmasıyla elde edilen anlayışların düşünme biçimlerini ortaya koyacağı düşüncesi ile hareket edilmiştir. Bu bağlamda adaylarının temel matematiksel bilgilerini cK¢ teorisinin anlayış modeline göre inceleyerek, bu model ışığında onların sahip oldukları matematiksel anlayışları belirleme amacı taşıyan araştırmada öğretmen adaylarının konulardan bağımsız olan genel matematiksel anlayışları nelerdir?" şeklinde yapılandırılan probleme cevap aranmıştır.

Yöntem: Öğretmen adaylarının anlayışları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmaya çalışıldığından (Yıldırım ve Şimşek, 2008) çalışma doğası gereği nitel bir çalışmadır. Ayrıca araştırılmak istenen problemin var olan durumunu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi inceleme ve ilerisi için yordama şansı doğurduğu için betimsel nitelik taşımaktadır (Karasar, 2009).



Şema 1. Araştırma süreci

Çalışma, Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitede öğrenim gören, Sınıf Öğretmenliği Programı birinci sınıfına kayıtlı 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Problem kümesinin belirlenmesinden, anlayışların sınıflandırılmasına kadar geçen süreç Şema 1'de verilmiştir.

Araştırmanın verileri yazılı sınavlar ve öğrencilerle yapılan klinik mülakatlar yardımıyla toplanmıştır. Yazılı sınavlar ilk 3'ü güz döneminde 2'si bahar döneminde olmak üzere toplam 5 oturumda gerçekleştirilmiştir. Sınavların içerikleri ile toplam soru sayıları şu şekildedir: Kümeler (Kümelerle işlemler, küme problemleri) 12 soru; Sayılar (Doğal Sayılar, Tam Sayılar, Rasyonel Sayılar, Reel sayılar, Üslü ve Köklü Sayılar) 18 soru; Denklemler (Cebirsel İfadeler, Çarpanlara Ayırma, Birinci Dereceden Denklemler) 7 soru; Fonksiyonlar (Fonksiyon olma şartları, tanım-değer kümesi, ters fonksiyon, bileşke fonksiyon, parabol) 11 soru.

Şema 1 de görüldüğü gibi sınavların uygulamasının ardından sınav kâğıtlarının ilk analizi yapılmış ve öğrencilerin soruları çözerken kullandıkları operatörler ve eş zamanlı olarak da mülakat yapılacak öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının sahip oldukları anlayışları belirleyebilmek için her öğrencinin tüm sorulara verdiği cevapların detaylı analizi yapılarak, çözüm sırasında kullanılan operatörler belirlenmiş, elde edilen operatörler öğrencilerle yapılan mülakat verileri ile desteklenerek ilgili konuda sorulan soruların analizi boyunca sıralanmıştır.mHer bir konuya ait olarak anlatılan şekilde belirlenen operatörlerden benzer olanlar sınıflandırılarak üst bir başlık altında kodlanmıştır. Bu üst başlıklar aynı zamanda öğrencilerin sahip oldukları anlayışlar olarak belirlenmiştir.

Çalışmada operatörler, iki farklı şekilde gösterilmiştir: **R_s41** ve **R^-_d10**. Doğru olduğu halde hatalı olarak kullanılabilen operatörler için ayrıca bir gösterim belirlenmemiş, bu durum; 'operatör hatalı kullanılmıştır' şeklinde belirtilmiştir. Örneğin, R_s41 (Karekökten kurtarmak için kare alma) operatörünün sayılar konusunda belirlenen 41. operatör olduğu, aksi belirtilmedikçe doğru olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Eğer operatör yanlış kullanılmışsa bu durum ayrıca belirtilmiştir.

Diğer yandan denklemler konusuna ait onuncu operatör olan R-d10 (ax+b=y cebirsel ifadesi düzlemde bir dörtgen belirtir) her zaman hatalı olarak kullanılan bir operatördür ve üst indiste yer alan "–" sembolü, her zaman hatalı olduğunu belirtmektedir.

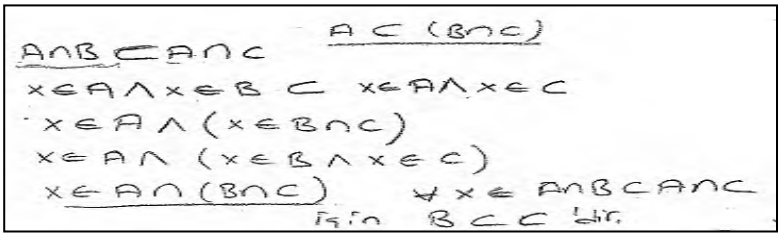
Bir operatörün farklı konularda görülmesi durumda ise operatör bulunduğu konuya göre indislenmiş ancak operatörün açıklaması (ifadesi) mümkün olduğunca korunmaya çalışılmıştır:

R-d23: İstenene ulaşırken verilenlerden bazılarını ihmal etme
R-k4: İstenene ulaşırken verilenlerden bazılarını ihmal etme

Veri analizi sürecinin okuyucu tarafından iyi anlaşılması çalışmanın da anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bir örnekle açıklamak uygun olacaktır. Ö34 kodlu öğrencinin kümeler konusu ile ilgili olarak sorulan üçüncü soruya verdiği cevabın analizi ve kendisi ile yapılan mülakat verilerinin bu analizi destekleyici olarak kullanılmasına ilişkin bir örnek seçilmiştir.

S_k1: $A \cap B \subset A \cap C \Rightarrow B \subset C$ olup olmadığını Venn şemasıyla ve tanımları kullanarak gösteriniz.

Öncelikle öğrencinin yapmış olduğu her adım incelenmiş ve A kümesinin her iki ifadede ortak olduğunu fark edip, bu kümenin parantezine aldığı yani kesişim işleminin alt küme üzerine dağılma özelliği olduğu bilgisini kullanarak soruyu çözdüğü düşünülmüştür. Öğrenci ile sınavdan sonra çözümü ile ilgili olarak yapılan ve aşağıda verilen mülakat verileri de bu durumu destekler nitelikte olduğundan öğrencinin; kesişim işleminin, alt küme üzerine dağılma özeliği olduğunu düşünerek $A \cap B \subset A \cap C$ ifadesini $A \cap (B \subset C)$ şeklinde düzenlediği ve bu duruma uygun operatör ise; R-k6= A, B ve C kümeleri için $(A \cap B) \subset (A \cap C) = A \cap (B \subset C)$ dir, olarak belirlenmiştir. Öğrenci ile araştırmacı arasında geçen diyalog aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Ö45'in S_k1'e verdiği cevap

Ö45: Bunları; A∩B ifadesini açtım. Ayrı ayrı A∩ B şeklinde açtım. Bunu da A ∩ C şeklinde açtım. Zaten burada alt kümesi falan demiş ya

A: Evet.

Ö45: Sonra bunları hepsinde x∈A ortak olduğu için o şekilde yazdım.

A: O zaman sen x∈A parantezine aldın. Ama sonra bu birdenbire B∩C mi oldu yoksa B⊂C mi yazacaktın?

Ö45: Aslında B∩C olmaz. Çünkü x∈A yı ortak alırsam burayı B⊂C yapmam gerekiyordu.

A: Yani sonuç olarak; kesişim işleminin alt küme üzerinde dağılma özelliği vardır bilgisini kullandığını söylüyorsun.

Ö45: Evet.

O halde öğrencinin kullandığı operatör, R-k6= A, B ve C kümeleri için $(A \cap B) \subset (A \cap C) = A \cap (B \subset C)$ dir bilgisidir. Bu bilginin bu sorunun çözümünde öğrenciyi hata yapmaya götürdüğü açıktır ancak öğrencilerin önceki öğrenmeleri düşünüldüğünde zihninde yerleşen bu "kesişim işleminin, alt küme üzerine dağılma özeliği olduğunu bilgisinin, her zaman doğru sonuç veren "kümelerle kesişim işleminin birleşme işlemi üzerine dağılma özelliği vardır" bilgisinden hareketle dağılma özeliğini alt kümeye transfer edilmesi durumu düşünülmektedir. Bu nedenle bu operatör, bilgi transferi anlayışının bir operatörü olarak sınıflandırılmıştır.

Klinik mülakatlardan elde edilen nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Sınavların sonunda gerçekleştirilen klinik mülakatlar transkript haline getirilerek öğrencilerin kullandıkları operatörleri desteklemek için kullanılmıştır. Her bir mülakat öncelikle yazıya dökülmüş, daha sonra öğrencilerin sınav kağıtlarının incelenmesi ile kullandıkları belirlenen operatörleri destekleyecek ifadeler ayıklanmıştır. Bu doğrudan alıntılara bulgular kısmında, ilgili operatörü desteklemek, okuyucuya gerçekçi bir resim

sunmak, kendi yorumlarını yapma ve bazı çıkarımlarda bulunabilme fırsatı vermesi bakımından (Yıldırım ve Şimşek, 2009) yer verilmiştir.

Çalışmada güvenirliği artırmak için üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan biri ile gerek öğrencilerin çözümlerinden ve onlarla yapılan klinik mülakat verilerinden hareketle kullandıkları belirlenen operatörler, gösterimler ve kontrol bilgileri gerekse farklı konulardaki benzer operatörlerin sınıflanmasıyla elde edilen anlayışlar oluşturulurken etraflıca tartışılmıştır. Öğrencilerin anlayışlarını belirleyene kadar geçen veri analizi süreci oldukça zaman alıcı ve yorucu bir süreç olduğundan diğer iki uzmandan anlayışlar oluşturulduktan sonra görüş (onay) alınmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde zaman çeşitlemesi yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından belli zaman aralıklarında tekrar tekrar incelenerek son haline getirilmiş ve bulgularda sunulmuştur.

Bu çalışma daha geniş kapsamlı bir çalışmanın sınırlı sonuçlarını sunmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının, farklı konular kapsamında sorulan sorularda kullandıkları operatörlerin sınıflandırılmasıyla sahip oldukları birçok anlayış belirlenmiştir (Çalık Uzun, 2012). Mevcut çalışma ise bu anlayışlardan "bilgi transferi anlayışı" ile sınırlandırılmıştır.

Sonuçlar; Çalışmada öğretmen adaylarının genel matematiksel anlayışlarını belirlemek amacıyla hazırlanan sınavlar uygulandıktan sonra, sınav kağıtlarının detaylı incelemesi yapılmıştır. İnceleme sırasında belirlenen operatörlerden ilgili olanlar bir araya getirilerek öğrencilerin genel matematiksel anlayışlarına ulaşılmıştır. Bir problem durumunda doğru olarak sonuç veren bir bilginin başka bir problem durumunda kullanılmasını içeren operatörlerin sınıflanmasıyla oluşturan bilgi transferi anlayışının operatörleri Tablo 1'de verilmiştir.

Herhangi bir durumda onları doğru sonuca götüren bir bilginin başka durumlarda da doğru sonuç vereceğini düşünen öğrencilerin bilgi transferi anlayışına sahip oldukları düşünülmektedir. Tablo1 incelendiğinde bu anlayışı oluşturan operatörlerin çoğunlukla hatalı olduğu görülmektedir. Bu durum bize öğrencilerin, bir bilgiyi kullanırken bu bilginin kullanılabildiği her koşulda onları doğru sonuca götüreceğini düşünerek hata yaptıklarını göstermektedir. Öte yandan bu anlayışa sahip olan öğrencilerin, bilgiyi transfer etme eğiliminde oldukları için karşılaştıkları problemde çıkmaza düştükleri zaman bu transferi doğru olarak gerçekleştirerek bu çıkmazdan kurtulabildikleri de belirlenmiştir.

Anlayışı oluşturan operatörlere bakıldığında (Bkz. Tablo 1) öğrencilerin "kümelerle kesişim ve birleşim işlemlerinin birbiri üzerine dağılma özelliği veya birleşme özelliği olduğu" bilgisini kümelerle fark işlemi için kullanarak ($R^{-}_{k}9$, $R^{-}_{k}16$), yapmış oldukları bilgi transferi ile "kümelerle fark işleminin birleşme işlemi üzerine dağılma özelliği vardır veya kümelerle fark işleminin birleşme özelliği vardır" bilgilerini kullandıkları söylenebilir. Yine aynı doğru bilgiyi kullanarak "kesişim işleminin alt küme üzerine dağılma özelliği vardır ($R^{-}_{k}6$)" bilgisine ulaştıkları görülmektedir. Benzer durum fonksiyonlar konusundaki bileşke işleminde de karşımıza çıkmıştır. Öğrenciler bileşke işlemini toplama işlemi üzerine dağıtarak $f^{-1}o[(f(x)+g(x)] = f^{-1}o\,f(x) + f^{-1}o\,g(x)$ ($R^{-}_{f}32$) eşitliğini kullanmışlardır. Burada öğrencilerin bileşke işleminin soldan dağılma özelliğini fonksiyonlar arasında toplamı işlemi varken de uygulamış olmaları bilgiyi transfer ederken hata yaptıklarını göstermektedir. Tüm bu hatalı transferler öğrencilerin yanlış sonuç bulmalarına neden olmuştur.

Öğrencilerin farklı durumlara transfer ettiği diğer bir bilgi çarpma işlemi ile ilgilidir. Rasyonel sayılarla çarpma işleminin kuralı ilköğretim ilk kademeden itibaren öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Payda bulunan sayıların çarpılarak, çarpımın payına; paydada bulunan sayıların çarpılarak çarpımın paydasına yazılması şeklinde ifade edilen bu kural öğrenciler tarafından toplama işlemi için de kullanılabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin $\frac{a}{b}x\frac{c}{d} = \frac{axc}{bxd}$ şeklindeki kuralı $\frac{a}{b}+\frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$ eşitliği için de doğru kabul ederek soruların çözümlerinde kullanmış olmaları yaptıkları bilgi transferini gözler önüne sermektedir. Yujing ve Zhou (2005) çalışmalarında bazı öğrencilerin $\frac{1}{2}+\frac{1}{3}$ toplamını $\frac{1}{5}$ olarak yazdıklarını, dolayısıyla yukarıda verilen kuralı doğru kabul ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 1. *Bilgi transferi anlayışının operatörleri*

	BİLGİ TRANSFERİ ANLAYIŞI OPERATÖRLERİ
Operatör simgesi	**Operatörün Açıklaması**
R_k6	A, B ve C herhangi üç küme ise $(A \cap B) \subset (A \cap C)$ =A ∩ (B ⊂ C) dir.
R_k9	A, B ve C herhangi üç küme ise (A\B)∪(A\C)= A\(B∪C) dir.
R_k11	A ve B herhangi iki küme ise $(A'/B') = (A/B)'$ dir.
R_k16	A, B ve C herhangi üç küme ise $(A\backslash B\backslash C) = (A\backslash B)\backslash C$ dir.
R_k18	Kümelerle fark işlemini, tam sayılarla çıkarma işlemi olarak düşünme
R_k24	A ve B herhangi iki küme ise $s(A' \cup B')$ =$s(A') + s(B')$ dir.
R_s3	$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$dir.
R_s4	$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = x$ ve $\frac{e}{b} + \frac{k}{d} = y$ ise $\frac{\frac{a+c}{b+d}}{\frac{e+k}{b+d}}$ ve $\frac{a}{e} + \frac{c}{k} = \frac{x}{y}$ dir.
R_s9	$\frac{x}{y} + \frac{x}{z} = t \Rightarrow \frac{y}{x} + \frac{z}{x} = \frac{1}{t}$ dir.
R_s10	$(a+b)^n = a^n + b^n$ dir,
R_s11	Tam sayılarla bölme işleminin toplama işlemi üzerine dağılma özeliği vardır, yani x, y, z ∈ Z ise (x : y) + (x : z) = t ise x : (y + z) = t dir.
R_s20	$a.x^n+b.y^n=(x.y)^n.(a+b)$dir.
R_s23	$x,y,a \in Z, x - a|y \Rightarrow x|y + a$ dır.
R_s25	a, b, x ∈ ℜ, a < b-x < c ise a <b-c < x dir.
R_s26	$\frac{a}{b}$ = cise –c <$\frac{a}{b}$<c yazılabilir.
R_s28	$a.x^n.b.x^n=(a+b).x^n$ dir.
R_s32	Logaritmadan faydalanma
R_s33	$a^{\frac{b}{c}} = \frac{a^b}{a^c}$ dir.
R_s34	$(a^n.b)^m = (a.b^n)^m = a.b^{n.m}$ dir.
R_s43	$\sqrt{a} + \sqrt{b} = \sqrt{a+b}$ dir.
R_s47	c ∈ Z olmak üzere $\frac{a}{b} = \frac{a-c}{b-c}$ dir.
R_d20	(x_1, y_1) ve (x_2, y_2) şeklinde iki noktası bilinen doğrunun denklemi $\frac{x-x_1}{x_1-x_2} = \frac{y-y_1}{y_1-y_2}$ dir.
R_d21	(x_1, y_1) şeklinde bir noktası ve eğimi bilinen doğrunun denklemi $y - y_1 = m(x - x_1)$ dir.
R_f6	Bir g bağıntısının grafiği x ve y eksenlerini kesiyorsa o bağıntı fonksiyon belirtir.
R_f15	f: R\{a}→ R\{b} tanımlı bir fonksiyon ise limf(x)=a dır ve b fonksiyonun paydasını sıfır yapar.
R_f18	Bir f fonksiyonu birebir ve örten ise $f(x)=f^{-1}(x)$ dir.
R_f21	f: A→B bir fonksiyon olmak üzeref ∘ g, f ve g arasında aritmetik işlemler yardımıyla tanımlanır.
R_f22	f: R→R, fonksiyonu için $f'(x_0)=0$ olmak üzere $(x_0, f'(x_0))$ fonksiyonun maksimum noktasıdır.
R_f32	$f^{-1}o[(f(x) + g(x)] = f^{-1}o\, f(x) + f^{-1}o\, g(x)$ dir.

Bu anlayışa sahip olan öğrenciler bilgiyi transfer etme eğiliminde oldukları için karşılaştıkları problemde çıkmaza düştükleri zaman bu transferi doğru olarak gerçekleştirerek bu çıkmazdan kurtulabilmektedirler. Örneğin; R_d20 (bkz. Tablo 1) operatörünü kullanan öğrencilerin soruyu çözmeye çalışmaları doğru bilgi transferi yaptıkları anlamı taşıyabilir. Benzer şekilde R_d21 ve R_f22 operatörleri doğru bilgi transferine örnek olarak verilebilir. Bu sayılan doğru operatörler, bilgi transferi anlayışını, Graeber ve Johnson (1991) (Akt, Zembat 2008; s.43) ve Ryan ve Williams (2007) tarafından kategorilendirilen kavram yanılgısı türlerinden biri olan ve aşırı genellemeden ayıran özellik olarak verilebilir.

Çalışmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlardan bir diğeri oldukça dikkat çekicidir. Bilgi transferi anlayışına sahip olan öğrencilerin hatalı transfer yaptıklarında bu transferi neden yaptıklarına yönelik olarak kullandıkları kontrol bilgilerinin farkında oldukları ve/veya bu bilgilerin gözlemci tarafından belirlenebildiği söylenebilir. Bu sonuç Balacheff'in anlayış kavramını tanımlarken vurgulamaya çalıştığı, öğrencilerinin çözümlerinde tamamıyla hatalı davrandıkları iddiasında bulunmanın gerçekçi olmayacağı düşüncesi ile örtüşmektedir. Belirlenen operatörler ve kontrol bilgileri incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları operatörlerin daha önceden karşılaşılan farklı konu alanlarındaki problemlerde etkili olduğunu deneyimledikleri için bu bilgileri karşılaştıkları yeni problemleri çözmek için seçtikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda anlayışın kontrol bilgisi bileşeninin öğrencilerin hatalı operatörler kullanmasına sebep olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle bilgi transeri anlayışını oluşturan bileşenlerin açıklamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Bilgi transferi anlayışının bileşenlerinin açıklaması

Bilgi transferi anlayışı	**Problem (P)**	**Operatör (R)**	**Gösterim (L)**	**Muhtemel Kontrol Önermeleri (Σ)**
	Daha önceden karşılaşılan farklı konu alanlarındaki problemlerde etkili olduğu deneyimlenen ve karşı karşıya kalınan yeni problemlerde de kullanışlı olacağı düşünülen bilginin kullanılabileceği türde sorular	Daha önceden karşılaşılan farklı konu alanlarındaki problemlerde etkili olduğu deneyimlenen ve karşı karşıya kalınan yeni problemlerde de kullanışlı olacağı düşünülen bilgi	Anlayışın ilişkili olduğu problem, çözüm, operatör vb. durumlarda kullanılabilecek her türlü sayı, sembol, işaret, ifade vb.	Anlayışın ilişkili olduğu problemleri çözerken yapılan tüm işlem basamaklarını doğrulamak için işe koşulan bilgi

Öneriler; bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının genel matematiksel anlayışlarından bilgi transferi anlayışının alanyazına kazandırılma süreci ele alınmıştır. Bu anlayışa ulaşılırken problem durumlarından yararlanılmıştır. Öğretmenler de araştırmacının izlediği yola benzer bir yol izleyebilir, Baki'nin (1998) de belirttiği gibi öğrencilerinin yazılı kağıtlarını okurken ya da ödevlerini değerlendirirken sadece not vermek için değil, öğrencinin eksiklerini, yanılgılarını belirlemek, çözümü gerçekleştirirken kullandıkları bilgilerin anlamlı bir yönünü bulmaya çalışarak değerlendirebilirler. Bir problemin çözümü veya bir işlemin yürütülmesi öğrencinin mantığına, önceki birikimlerine, kendi matematiksel düşüncesine uygun düşebilir ve öğrenci yaptıklarının matematiksel geçerliliğinin olmadığını da bilmeyebilir (Baki, 1998). Bu durumda öğrencilerin çözüm stratejilerine yansıyan bu bilgileri veya anlayışları ortaya konulmalıdır. Confrey (1990)'e göre, eğer biz bir öğrencinin verdiği yanlış bir cevapta dikkatlice bir anlayış ararsak, o cevabın mantıklı tarafını keşfedebiliriz (Akt. Webber, 2004). O halde öğrencilerin bir soruyu nasıl çözmeye çalıştığı anlaşılabilirse, onların matematiği daha iyi anlamalarına yardımcı olunabileceği fikri gündeme gelmektedir (Aydın, 2008). Niss'e göre; eğer öğrencilerin matematiği öğrenme yollarını ve bu yolları tıkayan engelleri anlayabilirsek matematik bilgisinin nasıl üretildiğini, nasıl hafızaya alındığını ve nasıl kullanıldığını daha iyi anlayabiliriz (Niss, 1999). Böylece öğrencilerin davranışlarını modelleyebilir ve ilerideki öğrenmeleri için fikir sahibi olabiliriz. Bu çalışmanın öğretmenlerin, öğrencilerin konulardan bağımsız olarak matematiksel bilgilerini kurarken sahip oldukları anlama ve düşünme biçimlerini farkında olarak öğrenme ortamlarını tasarlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda belirlenen anlayışı oluşturan operatörlerin listesi öğretenlere çok uzun gelebilir; ancak burada önemli olan bu operatörlerin oluşturduğu anlayışların ne ifade ettiğinin anlaşılmasıdır. Öte yandan öğretmenler bu operatörlerden farklı operatörler bulabilir ve bu operatörlerin bu anlayışlardan hangisi ya da hangileri içinde yer alacağına karar verebilirler. Bu sayede bu operatörleri kullanan öğrencilerinin ortaya çıkarılan bu anlayışlardan hangisi ya da hangilerini geliştirdiklerini belirleyebilirler. Böylece derslerini planlarken veya öğrenme ortamlarını tasarlarken bu çalışmada ortaya çıkan ve kendi öğrencilerinde de oluşması muhtemel anlayışlardan yararlanarak, daha anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine fırsat verebilirler. Ayrıca öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecini belirlenen bu anlayışlar yardımıyla daha etkili bir şekilde tamamlayabilirler. Anlayışlar hakkında düşünmek matematik eğitimi araştırmacılarına öğrencilerin bilgilerini biçimlendirmede yardımcı olurken, öğrencilere ne tür sorular sormaları gerektiğine dair bakış açısı kazanmalarında rehber olmaktadır (Webber, Pesty ve Balacheff, 2002). Bu düşünceyle öğrencilerini ölçmek için bu anlayışlar doğrultusunda hazırlayacakları sınavları yine bu anlayışlar doğrultusunda değerlendirerek öğrencilerinde oluşan anlayışları belirleyebilirler.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Altun, M., & Yılmaz, A. (2008). High school students' process of construction of the knowledge of the greatest ınteger function. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41 (2), 237-271. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001125

Aydın, H. (2008). *A phenomenographic study on the usage of mathematical modelling by the teachers and the students teaching and studying in the secondary schools in London.* [Unpublished master's thesis] Gazi University, Ankara.

Balacheff N. (2000) A modelling challenge: untangling learner knowledge. Retrieved September, 25, 2008 from https://telearn.archivesouvertes.fr/file/index/docid/190292/filename/Balacheff2000.pdf

Balacheff N., & Gaudin N. (2002). Students conceptions: an introduction to a formal characterization Retrieved September, 25, 2008 from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190425

Balacheff, N., & Gaudin, N. (2003). Baghera assessment project, in S. Soury-Lavergne (ed.), *Baghera Assessment Project: Designing an Hybrid and Emergent Educational Society*. Les Cahiers du Laboratoire Leibniz, Grenoble.

Balacheff, N. (2013). cK¢, a model to reason on learners' conceptions. In M. Martinez & A. Castro Superfine (Eds.), *Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 2–15). Chicago: University of Illinois at Chicago.

Baki, A. (1998, October 21-23). *Cebirle ilgili işlem yanılgılarının değerlendirilmesi [Evaluation of misconceptions about algebra]*. [Paper presentation]. 3rd National Symposium Of Science Education, Karadeniz Thecnical University, Trabzon, Türkiye

Baki, A. (2008). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi [Mathematics education from theory into practice]. Harf Eğitim Yayıncılık.

Biber, A. Ç., Abdulkadir, T., & Aktaş, O. (2013). Students' misconceptions of fractions and its effect on solving fractions problems. *Trakya University Journal of Education,* 3(2), 152-162. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200350

Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Kluwer.

Cambridge Dictionary (n.d.) Conception. In Cambridge dictionary. Retrieved 12 June 2022, from https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/conception?q=Conception

Cengiz, Ö. M., (2006). *A study on the misconception and mistake of a part of high school students in the teaching of real numbers*. [Unpublished Master's thesis]. Atatürk University, Erzurum.

Çalık Uzun, S. (2012). *Determining preservice elementary teachers? mathemetical conceptions according to cK¢ theory.* [Unpublished doctoral thesis]. Karadeniz Technical University, Trabzon.

Çalık Uzun S., & Arslan S. (2016). Öğrenci Anlayışlarını Modellemek İçin Bir Teori: CK¢ [A Theory for Modeling Student Understandings: CK¢]. In E. Bingölbali, S. Arslan, İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler [Theories in Mathematics Education]*. (pp. 85-99). PegemA

Çelik, D. (2016). Matematiksel düşünme [Mathematical thinking]. In E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler [Theories in Mathematics Education]*. (pp. 17-42). PegemA.

Doğan, M., & Yeniterzi, B. (2011). Attainment level of seventh grade students for rational numbers. *Selçuk University Journal of the Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education*, 31, 217-237.

Dubinsky, E., & McDonald, M. (2001). APOS: A Constructivist Theory of Learning in Undergraduate Mathematics Education Research. In D. Hilton et. all. (Eds.) *The teaching and learning of mathematics at University level: An ICMI Study*, Kluwer Academic Publishers, 273-280.

Duval, R. (1993). Register de representations semiotique et fonctionnement cognitif de la pense [registers of semiotic representation and cognitive function of thought]. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitizes*, 5, 37-65

Duval, R. (2000). Basic ıssues for research in mathematics education. In T. Nakahara, & M. Koyama (Eds.), *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)* Vol 1. (pp. 55-69). Eric. https://eric.ed.gov/?id=ED452031

Gökçek, T., & Güneş G. (2011). Determine teachers candidates' levels of concept learning in mathematics with attitudes of mathematics. *Kastamonu Education Journal*, 19(3), 849-858. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49049/625723

Harel, G., & Sowder, L. (2005). Advanced mathematical- thinking at any age: Its nature and its development. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(1), 27-50.

Işık, A., Çiltaş A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi [The importance and necessity of mathematics education]. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 17, 174-184. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2770/37025

Kandemir, M. (2006). Learning level of concepts and views about basic mathematics of class, *Pamukkale University Journal of Education*. 19, 29-36. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11124/133035

Kara, G. (2021). *Türkiye'de yayınlanan ortaokul matematik eğitimindeki kavram yanılgıları çalışmalarının incelenmesi* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University, Ankara

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific Research Method]. (20th ed.). Nobel

Katrancı, Y., Yılmaz, A., & Kahraman, S. (2009, May 1-3). *Partly correct information structures observed in the process of forming knowledge of functions*. [Paper presentation]. The first international congress of educational research, Çanakkale, Turkiye.

Kerslake, D. (1986). *Fractions: children's strategies and errors. a report of the strategies and errors in secondary mathematics project.* Eric https://eric.ed.gov/?id=ED295826

Kurdal, C. (2016). *Student's errors on ratio and proportions done in dynamic and interactive mathematics environments*. [Unpublished master's thesis]. University of Bayburt.

Maracci, M. (2006). On students' conceptions in vector space theory. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Eds.). *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)* Vol 4. (pp. 129-136). https://www.igpme.org/publications/current-proceedings/

Niss, M. (1999). Aspects of the nature and state of research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 40(1), 1–24. https://doi.org/10.1023/A:1003715913784

Okur, M., & Gürel, Z. Ç. (2016). 6 th and 7th grade secondary school students' misconceptions about fractions. *Erzincan University Journal of Education Faculty* 18(2), 922-952. https://doi.org/10.17556/jef.30116

Özçifçi, R. (2007). *Diagnosing the errors in teaching rational numbers and taking the required measures*. [Unpublished master's thesis]. Selçuk University, Konya.

Ryan, J., & Williams, J. (2007). *Children's Mathematics 4-15 Learning From Errors and Misconception*. Open University Press

Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). Learning difficulties of 5fh class in primary education at fraction: ordering, adding, subtraction, multiplication in fraction and problems related to fraction. *Erzincan University Journal of Education Faculty*. 7(2), 101-117. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6005/80075

Sertöz, S. (1998). Matematiğin Aydınlık Dünyası**.** (8th ed). Tubitak Popular Scicence Book

Toluk Uçar, Z. (2011). Preservice teachers' pedagogical content knowledge: Instructional Explanations, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2 (2), 87-102. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21564/231439

Turkish Language Association. (n.d). Conception. In TLA current Turkish Dictionary. Retrieved 12 June 2022, from https://sozluk.gov.tr/

Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi [Mathematics education and its measurement]. *Hacettepe University Journal of Education* 12, 145-149. Retrieved from http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1277-published.pdf

Vittori, T. (2018). Analyzing the use of history in mathematics education: Issues and challenges around Balacheff's cK¢ model. *Educational Studies in Mathematics*, *99*(2), 125-136. https://doi.org/10.1007/s10649-018-9831-6

Webber, C., Pesty S., & Balacheff N. (2002). A multi-agent and emergent approach to learner modelling. In F. van Harmelen (ed.), *Proceedings of the 15th European Conference on Artificial Intelligence (ECAI 2002).* (pp.98-102). Amsterdam: IOS Press

Webber, C. (2004). From errors to conceptions an approach to student diagnosis. In J. C. Lester, R. M. Vicari, & F. Paraguacu (Eds.), *Intelligent tutoring systems, lecture notes in computer science*. 3220, (pp 710–719). Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-540-30139-4_124

Wu, H. (1999). *Some remarks on the teaching of fractions ın elementary school*. Retrieved from http://math.berkeley.edu/~wu/fractions2.pdf

Yazgan, G. (2006*). A quantitative research of 10th year students's conceptions on geometric locus concept by using the Ck¢ model*. [Unpublished Master's Thesis]. Gazi University, Ankara.

Yenilmez, K., & Uysal, E. (2007). The primary school students' level of the ability of establishing relation the mathematical expression and symbols with daily life. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, (24), 89-98. Retrieved from https://app.trdizin.gov.tr/makale/TnpBek9EYzM/ilkogretim-ogrencilerinin-matematiksel-kavram-ve-sembolleri-gunluk-hayatla-iliskilendirme-duzeyi

Yürekli, Ü. B. (2008). *The relationship between pre-service elementary school teachers? self-efficacy perceptions and attitudes towards mathematics*. [Unpublished Master's Thesis]. Pamukkale University, Denizli.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin.

Yujing, N., & Zhou, Y. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: the origins and implications of whole number bias, *Educational Psychologist*, 40(1), 27-52. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3

Zembat, İ. Ö. (2008). Kavram yanılgısı nedir? [What is misconception?]. In M. F. Özmantar, E. Bingölbali & H. Akkoç (Eds.) *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* [Matmematical misconceptions and suggestion for solution]. (pp 1-8). PegemA

The Relationship between Class Teachers' Levels of Belief in Education and Profesional Motivation Factors[1]

Assist. Prof. Dr. Müyesser Ceylan
Anadolu University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-7830-2584
mceylan@anadolu.edu.tr

Erol Güneş (Öğretmen-YL)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1664-3655
erolgunes81@hotmail.com

Abstract

Teachers, who meet social and individual needs with the service they produce, are guides and companions in helping people gain skills and abilities that will give meaning and value to people's lives. Primary school teachers are also important due to a lot of time and effort they spend. It is thought to be important for primary school teachers to believe that the service they produce will achieve success in line with the predetermined goals. It is also thought that the teachers' beliefs should be motivated. The Quantitative method and the correlational survey model were used in the study. The population of the study is 963 primary school teachers. The data were collected through the Teachers' Levels of Belief in Education Scale and the Teacher Professional Motivation Scale. The data collection process was carried out in the 2021-2022 academic year. The number of primary school teachers participating in the study is 310. It was observed in the study that primary school teachers' levels of belief in education and levels of professional motivation factors were moderate. It was concluded that the levels of belief in education did not show a significant difference according to the variables of gender, age and professional seniority. It was observed that the factor of professional development and respectability, which is one of the professional motivation factors, is in favor of women in terms of gender variable, but there is no significant difference in physical facilities, in-school factors and out-of-school factors, as in the age variable. In terms of professional seniority variable, findings were obtained in favor of teachers with professional seniority of 1-5 years and 21 years and above. As a result of the study, it was concluded that the level of belief in education and the factor of professional development and respectability, which are among the factors of professional motivation, were not significant predictors, whereas physical facilities, in-school factors and out-of-schools predicted the level of belief in education. It was concluded that out-of-school factors, which were predictive, made the highest contribution compared to the other factors. Increasing the prestige of the teaching profession, reviewing the salary policies and building a strong school culture based on trust and strengthening organizational commitment will contribute to teachers' belief in education and their professional motivation.

Keywords: *Education, Belief in education, Motivation factors, Class teacher*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 96-116

Research Article

Received: 2022-08-31
Accepted: 2023-01-26

Suggested Citation

Ceylan M. & Güneş E. (2023). The relationship between class teachers' levels of belief in education and vocational motivation factors, *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 96-116. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169327

Extended Abstract

[1] This study was produced from the second author's non-thesis graduate project under the supervision of the first author.

Problem: Many thinkers have suggested their ideas on education. Immanuel Kant; for example, emphasized the importance of the concept of education by saying "Man can only become man through education." Similarly, Al-Farabi, one of the medieval Muslim thinkers, stated that the purpose of education was "to find happiness and to make the individual useful to the society." Ghazi Mustafa Kemal Atatürk also emphasized the impact of the educational institutions and educational activities on social life in the context of efficiency and effectiveness by saying, "It is education that either lets a nation live as a free, independent, glorious, and great society or leaves it in slavery and misery." Because of their relation (Toprakçı, 2017) and multi-faceted interaction with other social institutions, different definitions have been made for educational institutions as social institutions. When the definitions related to education are analyzed, it is seen that it is defined as enabling people to gain lifelong knowledge, skills, values and attitudes (Erden, 2011), as visible changes in the behavior of the individual (Şenel, 2018), as activities for raising and preparing young people by adults (Ergün, 2009), and as forming planned, deliberate and desired behavior in students (Erkılıç, 2012). According to Toprakçı (2012; 88), "education is the process which the child's being made firstly an effective person, a qualified member of the society/nation and the world (or the universe) in which he/she lives." In line with these definitions, it is seen that education takes place in a process, creates visible changes in behaviors, and contains the activities of training and forming behavior for society, the world and the individual herself. In order to carry out these prominent activities in a healthy way and to support their positive results, the only people who guide students in this process and who ensure that they are trained in line with the determined goals based on science (Toprakçı, 2016) are teachers. Therefore, the fact that teachers are productive and effective is one of the most important factors that determine the quality of the education process.

Despite the debate about whether it professional or not (Toprakçı, 2009; Yengin-Sarpkaya & Altun, 2021), the teaching should have the competencies to meet the social, individual and institutional needs in the field of education in order to carry on the training and guiding activity, which is its main purpose, in an efficient and effective way. Teachers' believing that these competencies are important and that they will be achieved in the context of educational activities can turn them into high-performing employees in terms of professional and educational aspects. Within this context, the concept of belief has the characteristics of a guide for individuals to exhibit their behaviors and it expresses the aims of the behaviors exhibited by them. The ancient thinker Epictetus expressed his opinions with his argument regarding human beliefs, "The greatness of the soul is not measured by its vastness, but by the certainty and truth of its beliefs". According to Turkish Language Association [TDK] dictionary, the meaning of the concept of belief is 'commitment to a thought; the thing, view, or teaching that is believed; a very strong, sincere, heartfelt commitment to an idea, believing it to be true with confidence (TDK, 2021). Every person living on earth has at least one belief about life (Sönmez, 2009). A person with belief becomes resistant to challenging situations s/he faces, gains determination to work, is beneficial to her/his environment, and can distinguish right from wrong; therefore, these qualities have enabled belief to find a place in human nature as a necessity (Aydın, 2009). For this reason, teachers can give high performance if they have a strong belief in achieving the goals of education for their professional success.

Teachers' performances that they give in their working life are related to the factors that are the sources of motivation. Within this context, the quality and efficiency of schools are related to the situation of the teacher, who is the most influential element in education (Cüceloğlu, 2018). Teachers' motivation sources in schools, where they continue their business life, can be intrinsic or extrinsic. Extrinsic motivation sources can be described both as rewards and punishments given to teachers and as social support and encouragement they receive from administrators, students and families (Yazıcı, 2009). While teachers' financial expectations contribute to their extrinsic motivation, their indulging in their work and the success and promotion of their students contribute to their intrinsic motivation (Başaran & Dedeoğlu, 2013). Intrinsic motivations, on the other hand, have been defined as teachers' aiming at their goals and taking actions accordingly for personal reasons in order to achieve valued goals (Tekkurşun Demir & Cicioğlu, 2018). High motivation makes it possible to show talents at full capacity, whereas low motivation can even lead to health problems. For these reasons, keeping the motivation of teachers at a high level by supporting the motivation sources both internally and externally will affect students' education lives efficiently.

In times of global or social crises such as pandemics, wars, and economic crises, there may be times when teachers' modes of working change or their competencies are questioned as education workers. In such periods, teachers, like other employees in different sectors, need not only to believe in the benefits to be created by education for their professional and personal development but also to keep their performance at a high level, and they need motivation resources that will motivate them as well. Within this context, it is thought that teachers professionally need a high level of belief in power of action created by motivational factors and education in order to maintain their positions of professional efficiency, effectiveness and being open to change. For this purpose, the study sought to answer the following questions:

1. What are the primary school teachers' levels of belief in education?
2. Do the primary school teachers' levels of belief in education show a significant difference according to variables such as age, gender, and professional seniority?
3. What are the primary school teachers' levels of professional motivation factors?
4. Do the primary school teachers' levels of professional motivation factors show a significant difference according to variables such as age, gender, and professional seniority?
5. Is there a significant relationship between the primary school teachers' levels of belief in education and their professional motivation factors?

Method: The Quantitative method and the correlational survey model were used in the study. The population of the study is 963 primary school teachers. The number of primary school teachers participating in the study is 310. The participants of the study are limited to the primary school teachers working in the primary schools in the city center of Afyonkarahisar and its settlements in the Republic of Turkey in the 2021-2022 academic year. The participants consisted of male primary school teachers (48.7%) and female primary school teachers (51.3%). Within this context, 339 people were reached. After the extreme values were removed, the analyses were carried out with the answers given by a group of 310 participants. For the minimum sample, it was determined that 275 people were sufficient according to the simple random sampling in a population whose number of people is known (Üstün, 2021). Data were collected through the Teachers' Levels of Belief in Education Scale and the Teacher Professional Motivation Scale. Teachers' Levels of Belief in Education Scale was developed by Yıldırım, & Akın (2015). The professional Motivation scale was developd by Karabağ Köse, Taş., Karataş, & Küçükçene. (2020).

Findings: It was seen in the study that the primary school teachers' levels of belief in education and their levels of professional motivation factors were at a moderate level. It was concluded that their levels of belief in education did not show a significant difference according to the variables of gender, age and professional seniority. It was also observed that the factor of professional development and respectability, which is one of the professional motivation factors, is in favor of women in terms of gender variable, but there is no significant difference in physical facilities, in-school factors and out-of-school factors, as in the age variable. In terms of professional seniority variable, findings were obtained in favor of teachers with professional seniority of 1-5 years and 21 years and above. As a result of the study, it was concluded that the level of belief in education and the factor of professional development and respectability, which are among the factors of professional motivation, are not significant predictors, whereas physical facilities, in-school and out-of-school factors predicted the levels of belief in education. It was concluded that out-of-school factors, which are predictive, made the highest contribution compared to the other factors.

Suggestions: suggestions related to implementation

- Increasing the prestige of the teaching profession, reviewing the salary policies and building a strong school culture based on trust and strengthening organizational commitment will contribute to teachers' belief in education and their professional motivation.
- Postgraduate education can be encouraged in order to provide more participation opportunities for teachers who implement the education programs in the studies carried out for the purpose of determining the education policies and to increase their professional competencies on this subject.
- The schools' budgets can be supported by the state in order to provide equal opportunities for them.

- Changes can be made in school designs and curricula in order to ensure the students' multidirectional development and to encourage teachers to work on this subject.
- Protocols between schools and non-governmental organizations can be made in order not to break the bond between school and society and to increase the professional respectability of teachers. Therefore, teachers, who are workers of education, can be made more visible in the public sphere, and the value of teaching profession can serve to social awareness not only with words but also with practices as well. In the studies to be carried out for this purpose, the socialization dimension can be used in the context of reaching the goals in a way that will increase teachers' belief in education.
- According to the results of the study, the most negative result among the levels of professional motivation factors of primary school teachers was found in the dimension of out-of-school factors. For this reason, inspection activities can be organized in the field of education in order to reward teachers who come to the forefront with the quality of the service they produce both materially and spiritually; thus, teachers can be encouraged.
- It was concluded that the levels of professional motivation factors obtained in the study decreased in other groups, except for teachers with a professional seniority of 1-5 years. Within this context, teachers' opinions should be consulted to prevent their motivation from decreasing despite the increase in their professional experience and to increase their professional value perceptions. By this way, it is possible to include contemporary leadership style practices in the fields of sharing responsibility and school management. In addition, the teachers' financial opportunities can be increased.

Suggestions related to the study

- This study was conducted related to primary school teachers working in the primary schools in the city center of Afyonkarahisar and its settlements. The study can be used more broadly to determine the relationship between belief in education and professional motivation factors by including different teaching branches and different settlements.
- In addition to the variables used in the study, a wider relationship network can be created by testing the relationship with other variables such as having children, educational status, marital status, service area and similar variables as well.
- By changing the research method, more in-depth findings and results can be obtained through the mixed method and multi-faceted comparisons can be made.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri İle Mesleki Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişki [2]

Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan
Anadolu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-7830-2584
mceylan@anadolu.edu.tr

Erol Güneş (Öğretmen-YL)
Millî Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0002-1664-3655
erolgunes81@hotmail.com

Özet

Öğretmenler, ürettikleri hizmetle toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılamanın yanında kişilerin hayatlarına anlam ve değer katacak yetenek ve becerileri kazandırmada rehber ve yoldaş olan insanlardır. Sınıf öğretmenleri de harcadıkları zaman ve emeğin fazlalığı sebebiyle önemlidirler. Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri hizmetin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda başarıya ulaşacağına inanmaları ve bu inançlarının motive edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmada nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 963 sınıf öğretmenidir. Veriler, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanma süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmeni sayısı 310'dur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ve mesleki motivasyon faktörleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki motivasyon faktörlerinden mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine olduğu ancak fiziki imkanlar ile okul içi ve okul dışı faktörlerde yaş değişkeninde olduğu gibi anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitime inanma düzeyi ile mesleki motivasyon faktörlerinden mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün anlamlı bir yordayıcı olmadığı fiziksel imkanlar, okul içi ve okul dışı faktörlerin eğitime inanma düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı durumunda olan okul dışı faktörlerin ise diğer faktörlere göre en yüksek katkıyı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik meseleğinin saygınlığının arttırılması, ücret politikalarının gözden geçirilmesi ve güvene dayalı, örgütsel bağlılığı güçlendirecek güçlü okul kültürünün inşaa edilmesi öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini ve mesleki motivasyonlarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Eğitime inanma, Motivasyon faktörleri, Sınıf öğretmeni*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 96-116

Makale Türü

Gönderim: 2022-08-31
Kabul: 2023-01-26

Önerilen Atıf

Ceylan M. & Güneş E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 96-116. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169327

[2] Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim üzerine pek çok düşünür değerlendirmelerde bulunmuştur. Immanuel Kant, "İnsan ancak eğitimle insan olur" sözüyle eğitim kavramının önemini vurgulamış, Orta Çağ düşünürü Farabi, eğitimin amacını "Mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmek." olarak nitelemiştir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk de "Eğitimdir ki bir milleti; ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk olarak yaşatır; ya da esaret ve sefalete terk eder." sözleriyle eğitim kurumunun ve eğitsel faaliyetlerin toplumsal yaşama olan etkisini verimlilik ve etkililik bağlamında vurgulamıştır. Eğitim kavramı eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği ile anlam kazanmaktadır. Toplumsal bir kurum olarak eğitim kurumunun diğer toplumsal kurumlarla olan ilişkisi (Toprakçı, 2017) ve çok yönlü etkileşimi sebebiyle farklı tanımları yapılmıştır. Eğitim ile ilgili tanımlara bakıldığında hayat boyu bilgi, beceri, değer, tutum kazandırma (Erden, 2011), bireyin davranışlarında gözle görülür değişiklikler (Şenel, 2018), gençlerin yetişkinler vasıtasıyla yetiştirilmeleri ve hazırlanmaları yönelik faaliyetler (Ergün, 2009), öğrencilerde planlı, kasıtlı ve istendik davranış oluşturulmasıdır (Erkılıç, 2012). Toprakçı'ya (2012; 88) göre "eğitim, çocuğun öncelikle içinde yaşadığı toplumun/ulusun ve dünyanın (veya evrenin) etkili bir insanı, nitelikli bir üyesi haline getirilmesi sürecidir." Bu tanımlar doğrultusunda eğitimin bir süreç içerisinde gerçekleşmesi, gözle görülür davranış değişikliği oluşturma, toplum, dünya ve bireyin kendisi için yetiştirme ve davranış kazandırma etkinliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Öne çıkan bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve olumlu sonuçlarının desteklenmesi için de bu süreçte öğrencilere rehberlik eden ve onları hedeflenen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmelerini sağlayan yegâne kişiler, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin verimli ve etkili olması da eğitim sürecinin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Meslek olup olmadığı ile ilgili tartışmalara rağmen (Toprakçı, 2009; Yengin-Sarpkaya & Altun, 2021) öğretmenlik, asıl amacı olan yetiştirme ve yönlendirme faaliyetini verimli ve etkili bir şekilde sürdürebilmek için eğitim alanında toplumsal, bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek yeterliliklere sahip olmak zorundadır. Bu yeterliliklerin yürütülen eğitsel faaliyetler bağlamında başarıya ulaşacağına ve önemine inanmaları da öğretmenleri mesleki ve eğitsel açıdan yüksek performanslı çalışanlara dönüştürebilir. Bu bağlamda inanç kavramı, bireylerin davranışlarını sergilemesinde bir rehber niteliğinde olup sergilenen davranışların amaçlarını ifade etmektedir. Antik çağ düşünürü Epiktetos, insan inançlarıyla ilgili olarak "Ruhun büyüklüğü enginliğiyle değil, inançlarındaki kesinlik ve gerçeklikle ölçülür." savıyla düşüncelerini ifade etmiştir. İnanç kavramının Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğüne göre kelime anlamı; bir düşünceye gönülden bağlı olma, inanılan şey, görüş, öğreti; bir düşünceye çok sağlam bir biçimde, içten, gönülden bağlı bulunma, güvenle doğru sayma, inanma olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Yeryüzünde yaşayan her insan, yaşama dair en az bir tane inanca sahip bulunmaktadır (Sönmez, 2009). İnançlı insan, karşılaştığı zorlayıcı durumlara karşı dirençli olur, çalışma azmi kazanır, çevresine fayda sağlar, doğru ve yanlışı ayırt edebilir; bu nitelikler de inancın bir gereksinim olarak insan doğasında yer bulmasını sağlamıştır (Aydın, 2009). Bu sebeple öğretmenler de mesleki başarı için eğitimin amaçlarına ulaşmada sağlam bir inanca sahip olması durumunda yüksek performans gösterebilir.

Öğretmenler, eğitim kurumunun sahip olduğu ve önceden belirlenen amaçlarının, öğretmenlerin bu amaçları bildiği varsayımı temelinde (Toprakçı vd., 2010), öğrencilere, topluma ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağına inanmaları (İvgin & Demirtaş, 2022) durumunda, inançları doğrultusunda davranış sergilemeye ve çaba göstermeye çalışabilirler. Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları, mesleki anlamda çalışma ortamlarındaki davranışlarının açıklanması ve yorumlanması amacıyla kullanılan bir faktördür (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011). Eğitime olan inanmışlığın temelinde ise eğitimin bilimle belirlenen amaçlarına (Toprakçı, 2016) ulaşabilme ve bireylerde değişim yaratabilme kapasitesi göze çarpmaktadır. Bu sebeple toplumsal bir kurum olarak eğitim kurumunun toplumsal ve bireysel gelişimi sağlamanın yanı sıra istenilen davranışları pekiştirmek üzere ulaşmak istediği amaçlar uzak, genel ve özel amaçlar şeklinde sınıflandırılarak kanunlar vasıtasıyla standartlaştırılmışlardır (Özdemir, 2018). Öğretmenlerin eğitime ilişkin inanç durumları mesleki motivasyon düzeylerine göre de değişebildiği söylenebilir.

Latince "movere" sözcüğünden gelen ve "hareket ettirme, hareketlendirme" anlamına gelen motivasyon kavramı hakkında çok çeşitli tanımlamalara rastlamak mümkündür. Kelime anlamı olarak motivasyon, isteklendirme, güdüleme anlamındadır (TDK, 2021). Motivasyon, bireylerin harekete geçiren ve hareketlerinin yönüne yol gösteren çabalardır (Eren, 2009). Motivasyon kavramı ayrıca güdüleme ile

eş anlamlı olup güdüleme ismi altında yapılan ilgili tüm tanımlarda bir hedefin ya da amacın olması, bu hedefe ya da amaca ulaşma noktasında isteğin olması ve bu istekle harekete geçme ya da davranışta bulunulması gibi temel noktalar göze çarpmaktadır (Ergun Özler, 2013). Bu tanımlardan hareketle motivasyon kavramının, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmede ve çalışma hayatlarında karşılarına çıkan zorluklarla baş etmede önemli bir güç kaynağı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalışma hayatlarında gösterdikleri performansları, motivasyona kaynaklık eden faktörlerle ilgilidir. Bu bağlamda okulların kalite ve verimliliği, eğitimdeki en etkili öğe konumundaki öğretmenin durumuyla ilgilidir (Cüceloğlu, 2018). Öğretmenlerin iş hayatlarını sürdürdükleri okullardaki motivasyon kaynakları, içsel veya dışsal olabilmektedir. Dışsal motivasyon kaynakları; öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yöneticiler, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler olarak nitelendirilebilir (Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin maddi beklentileri dış motivasyona, yaptığı işten keyif alması ve öğrencilerinin gösterdikleri başarı ve yükselmeleri de içsel motivasyona katkı sunmaktadır (Başaran & Dedeoğlu, 2013). İçsel motivasyonlar ise öğretmenlerin değer verilen amaçlara ulaşabilmek için şahsi sebeplerle yönelme ve harekete geçmesi olarak ifade edilmiştir (Tekkurşun Demir & Cicioğlu, 2018). Yüksek motivasyon, bireylerin yeteneklerini tam kapasitede göstermelerini sağlarken, düşük motivasyon ise sağlık sorunlarına bile yol açabilir. Bu sebeplerle motivasyon kaynaklarının içsel ve dışsal olmak üzere desteklenerek öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek seviyede tutulması, öğrencilerin eğitim hayatlarının verimli bir şekilde sürdürülebilmesini sağlayabilir.

İnsanlar, kendilerini denge durumunda tutabilmek için başarı elde etme, statü elde etme ve onaylanma gibi değişik motivasyon kaynaklarını kullanırlar (Ünlü, 2019). İnsan davranışlarının anlaşılmasında sadece fiziksel ihtiyaçların bilinmesinin yeterli olmadığını ve insanın sosyal bir varlık olması sebebiyle farklı gereksinimlerin yarattığı davranışları da açıklamak üzere motivasyon kuramları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda motivasyon kuramları, kapsam ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılmaktadır. Süreç kuramları dışsal faktörleri, kapsam kuramları ise içsel faktörleri ön plan çıkarmaktadır. (Ulukan, 2018). Kapsam kuramları ihtiyaçlar hiyerarşisi, çift faktör, başarma ihtiyacı, ERG kuramı şeklindedir. Süreç kuramları ise eşitlik, davranış şartlandırma, amaç ve bekleyiş kuramları şeklindedir. Bu kuramlar doğrultusunda yapılacak bilimsel çalışma ve araştırmalar vasıtasıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına yönelik sonuçlar doğrultusunda bu alanda geliştirmeler mümkün olabilir. Çizelge 1'de kapsam teorileri öğretmenlerin eğitime inanma durumları açısından ilişkilendirilmiş ve örneklendirilmiştir.

Çizelge 1. *Kapsam teorilerinin özellikleri ile eğitime inanma durumlarının ilişkilendirilmesi*

	Kuram	Temel Özellik	Eğitime İnanma İlişkisi
Kapsam Kuramları	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	İhtiyaçlar, öncelikle fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmak üzere fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar olarak ikiye ayrılmakta ve bu ihtiyaçlar sırasıyla; fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi ve kendini gerçekleştirme şeklindedir.	Öğretmenlerin eğitime inanma durumları Maslow'un saygınlık basamağındaki gereksinimleri karşılanarak arttırılabilir
	Herzberg'in Çift Yönlü Hijyen Faktörü	Motive edici faktörler: İşteki başarı hissi, takdir, işin kendisi, sorumluluk alma, ilerleme olanakları Hijyen faktörler: Şirket politikaları, yönetim anlayışı, yöneticinin davranışları, çalışma koşulları	Öğretmenlerin eğitime inanma durumları Herzberg'in hijyen faktörleri dikkate alınarak arttırılabilir.
	Alderfer'in ERG (VİG) teorisi	Varlık; • Var olma, hayatta kalma İlişki; • Aidiyet, sosyalleşme ve ilişki kurma, saygınlık Gelişim; • Gelişme, kişisel gelişimle kendini gerçekleştirme gereksinimi	Öğretmenlerin varlık, ilişki ve gelişim yönlerinin beslenmesi ile eğitime inanma durumları arttırılabilir
	McClelland'ın başarma ihtiyacı teorisi	Başarı gereksinimi; • Kazanma, yapılan işte başarı elde etme, kendini fark ettirebilme Yakın İlişki Kurma; • Çevre edinme, iletişim kurma ve sosyal ilişkilere sahip olma Güç sahibi olma; • Başka bireyleri etkileyebilme ve otorite kurabilmedir.	Öğretmenlerin eğitime inanma durumları McClelland'ın başarma ihtiyacı teorisininde yer alan başarı gereksinimi karşılaşanarak arttırılması söz konusu olabilir.

(Şimşek, 2019; Keser, 2018; Karabatı, 2012'den uyarlanmıştır)

Çizelge 1 incelendiğinde kapsam teorileri öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında ve dolayısıyla eğitime inanma durumlarının arttırılmasında önemli katkılar sunmaktadır. Eğtim

yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin motivasyon teorilerini dikkate alarak karar ve uygulamalara başvurmaları, öğretmenlerde mesleki adanmışlık ve eğitime inanma durumlarında önemli dönüşümleri beraberinde getirecektir. Çizelge 2'de süreç teorileri öğretmenlerin eğitime inanma durumları açısından ilişkilendirilmiş ve örneklendirilmiştir.

Çizelge 2. *Süreç teorilerinin özellikleri ile eğitime inanma durumlarının ilişkilendirilmesi*

	Kuram	Temel Özellik	Eğitime İnanma İlişkisi
Süreç Kuramları	Weiner'ın Yükleme Teorisi	İnsanlar yaşamlarında sergiledikleri ve karşılaştıkları davranışların neticeleri doğrultusunda başarılı olma veya başarısızlık durumuna göre bu davranışlara sebepler üretirler çünkü davranışların nihai hedefi amaça ulaşma gayesidir.	Öğretmenlerin amaca ulaşma çabalarının desteklenmesi eğitime inanma durumlarının artmasına yol açabilir.
	Adams'ın eşitlik teorisi	Bireylerin işlerinde verdikleri girdiler ve çıktılar arasında bir denge bulunmalı ve girdiler çalışan örgüte verdikleri, çıktılar ise örgütten aldıklarıdır.	Öğretmenlerin adil koşullarda çalışmalarını sağlamak, onları desteklemek, taktir etmek eğitime inanma durumlarına olumlu etkiler yaratabilecektir.
	Vroom'un beklenti teorisi	Motivasyon için; • Beklenti • Araçsallık • Valens	Beklenti Teorisi, bireylerin bilişsel durumlarına odaklanarak inançlarının davranışlarını yönlendirdiğini ve beklentiler yarattığını ifade etmektedir.
	Locke' un amaç teorisi	Bireyler, kendilerine yönelik bilinçli isteklerinden kaynaklanan amaçlar belirlemekte ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere çaba göstermektedirler	Öğretmenlerin çabalarının yöneticiler tarafından dikkate alınması, öğretmenlerde eğitime inanma durumlarında bir değişim yaratabilecektir.

(Avcı, 2020; Kayacan, 2020; Şimşek, 2019; Kılıç, 2016'dan uyarlanmıştır).

Çizelge 2 incelendiğinde çizelge 1'deki kapsam teorilerinde olduğu üzere, süreç teorileri de öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında ve dolayısıyla eğitime inanma durumlarının arttırılmasında önemli katkılar sunmaktadır. Eğtim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin motivasyon teorilerini dikkate alarak karar ve uygulamalara başvurmaları, öğretmenlerde mesleki adanmışlık ve eğitime inanma durumlarında önemli dönüşümleri beraberinde getirecektir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile ilgili olarak; eğitime inanma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yıldırım & Akın, 2017), meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları (Argon & Cicioğlu, 2017), öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bütünleşme ilişkisi (Gün, 2017), lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki (Sular, 2020), öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki (Kabakaş, 2019) ve (Nacar, 2019) tarafından öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Mesleki motivasyona ilişkin birçok araştırmaya rastlansa da (Demir ve Yıldız, (2020); Demir Sarıer, (2020); Canöz, Ünlü ve Uzunkol, (2019); Çetindere, (2019); Uzunpınar, (2019); Kurtar, (2018); Sarı, Canoğulları ve yıldız, (2018); Çevik ve Köse, (2017); Sucu, (2016); Güleryüz, (2017); İren, (2015); Alpanık, (2011)) eğitime inanma ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkinyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Pandemi, savaş, ekonomik kriz gibi küresel veya toplumsal buhran dönemlerinde, öğretmenlerin çalışma koşulları ve şekilleri değişebilmektedir. Böyle dönemlerde ise öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve performansları, eğitimin farklı paydaşları tarafından sorgulanabilmektedir. Farklı sektörlerdeki iş görenler gibi öğretmenlerin de performanslarını yüksek seviyede tutabilmelerinin yanı sıra mesleki ve kişisel gelişimleri için eğitimin yaratacağı faydalara inanmaya ve kendilerini harekete geçirecek motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki verimlilik, etkililik ve değişime açık olma pozisyonlarını koruyabilmeleri maksadıyla mesleki anlamda, motivasyon faktörlerinin yarattığı hareket gücüne ve eğitime inanmışlıklarının yüksek düzeyde olmasına ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri nedir? Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf Öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktör düzeyleri nedir? Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktör düzeyleri; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel yöntem, pozitif bilim anlayışı ve realist felsefe temelinde elde edilen verilerin sayısallaştırılarak objektif ve genelleme yapılabilir sonuçlara ulaşmayı hedefler (Sönmez & Alacapınar, 2019). İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi sayısal anlamda değerini ölçerek bu değişkenler arasındaki bağlantı durumunu karşılıklı ya da kısmi bağımlılık ile sonuçlara göre bağımsızlık boyutlarında ölçmeye yaramaktadır (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın katılımcıları, Türkiye Cumhuriyeti'nde Afyonkarahisar il merkezi ve il merkezine bağlı yerleşim yerlerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Katılımcılar erkek sınıf öğretmenleri (%48,7) ve kadın sınıf öğretmenlerinden (%51,3) oluşmuştur. Araştırma sadece gönüllü katılım gösteren sınıf öğretmenlerinden oluşmuş olup araştırmanın evreni 963 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu kapsamda 339 kişiye ulaşılmıştır. Uç değerlerin çıkartılmasıyla 310 kişilik bir katılımcı grubunun verdiği cevaplarla analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sadece gönüllü katılım gösteren sınıf öğretmenlerinden oluşmuş olup araştırmanın evreni 963 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Minimum örneklem için kişi sayısı bilinen bir evrende basit seçkisiz örnekleme yoluyla 275 kişinin yeterli olduğu tespit edilmiştir (Üstün, 2021). Bu sebeple katılımcı sayısının yeterli olduğu ve samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada çalışma verileri iki ölçek aracılığıyla toplanmış olup demografik veriler, ölçeklere eklenen bir form yardımıyla toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Yıldırım ve Akın (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)" kullanılmıştır. İlgili ölçek beşli Likert tipinde olup 25 maddeden oluşmakta ve dört farklı boyutu ölçmektedir. Bu boyutlar sırasıyla toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama şeklindedir. Araştırmacıların ölçeği geliştirme aşamasında yaptıkları güvenirlik çalışmasında cronbach alpha iç tutarlık katsayıları toplumsallaştırma için 0,94, çok yönlü gelişim için 0,88, bireysel farklılıklar için 0,87 ve üst öğrenime hazırlama için 0,69 olarak tespit edilmiştir (Yıldırım & Akın, 2017). Yapılan araştırmada elde edilen veriler kullanılarak yapılan güvenirlik analizinde ilgili ölçeğin geneli için α=.98, toplumsallaştırma alt boyutunda α=.97, bireysel farklılıklar alt boyutunda α=.93, çok yönlü gelişim alt boyutunda α=.92 ve üst öğrenime hazırlama alt boyutunda da α=.87 alfa katsayıları elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen katsayılar ışığında ÖEİDÖ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarının tamamında 0,80 ≤ α <l,00 arası değerler elde edilmesi sebebiyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörleri düzeylerini ölçebilmek üzere de Karabağ Köse, Taş, Karataş ve Küçükçene (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği (ÖMMÖ)" kullanılmıştır. İlgili ölçek beşli Likert tipinde olup 25 madde ve dört farklı motivasyon faktörünü ölçmektedir. Bu faktörler sırasıyla fiziki imkanlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ile saygınlık şeklindedir. Araştırmacıların ölçeği geliştirme aşamasında yaptıkları güvenirlik çalışmasında cronbach alpha iç tutarlık katsayıları fiziki imkanlar için 0,78, okul içi faktörler için 0,90, okul dışı faktörler için 0,81 ve mesleki gelişim ile saygınlık içinse 0,76 olarak tespit edilmiştir (Karabağ Köse ve diğerleri, 2020). Araştırmada elde edilen veriler kullanılarak yapılan güvenirlik analizinde ilgili ölçeğin geneli için α=.93, fiziki imkanlar alt boyutunda α=.85, okul içi faktörler alt boyutunda α=.90, okul dışı faktörler alt boyutunda α=.84 ve mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunda da α=.70 alfa katsayıları elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen katsayılar ışığında ÖMMÖ ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından mesleki gelişim

ve saygınlık alt boyutu dışında kalan boyutlarda 0,80 ≤ α <l,00 arası değerler elde edilmesi sebebiyle yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçeğin mesleki gelişim ve saygınlık isimli alt boyutunda ise 0,60 ≤ α <0,80 arası bir değer elde edilmiş ve bu alt boyutunda oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada kullanılan iki ölçekte de 25 madde ve 4 faktör bulunmaktadır. Toplanan verilerde kayıp veri bulunmamaktadır. Veriler üzerinde SPSS 26.0 istatistik analiz programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma amaçlarından birinci ve üçüncü sorular için aritmetik ortalama ve standart sapmalar belirlenmiştir. Ölçeklerdeki verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini analiz edebilmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. İlgili değerlerin -1 ile +1 arasında değerler almaları sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmişti (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün & Karadeniz, 2017). Verilerin normal dağılım gösterdiği parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Eğitime inanma ile mesleki motivasyon faktör düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma amaçlarından ikinci ve dördüncü soruları için verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini anlayabilmek maksadıyla Levene's homojenlik testi yapılmıştır. Homojen dağılım gösteren verilerde parametrik testlerden t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri ile tek yönlü varyans analizinde çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Post Hoc/LSD testi yapılmıştır. Homojen dağılmayan veriler içinse parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ile Kruskal Wallis-H testleri yapılmıştır. Araştırma amaçlarından beşinci soru için de hiyerarşik modelde çoklu regresyon testi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmanın bulguları alt amaçlar çerçevesinde ele alınmıştır.

1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri:

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine ilişkin bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. *Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Bulgular*

						Çarpıklık		Basıklık	
Eğitime İnanma Boyutları	**N**	**Min.**	**Maks.**	**X**	**ss.**	**Değer**	**Std. Hata**	**Değer**	**Std. Hata**
Toplumsallaştırma	310	1,00	4,75	2,65	0,04	-0,08	0,14	-0,40	0,28
Bireysel Farklılıklar	310	1,00	4,80	2,37	0,05	0,13	0,14	-0,74	0,28
Çok Yönlü Gelişim	310	1,20	4,40	2,83	0,04	-0,29	0,14	-0,39	0,28
Üst Öğrenime Hazırlama	310	1,00	4,33	2,62	0,04	-0,18	0,14	-0,47	0,28
Genel	310	1,08	4,48	2,63	0,04	-0,05	0,14	-0,57	0,28

Çizelge 3'te görüldüğü üzere Eİ ölçeğinin geneli ve alt boyutları açısından sınıf öğretmenlerinin düzeyi ölçek geneli (X=2,63), toplumsallaştırma orta düzey (X=2,65), bireysel farklılıklar az düzey (X=2,37), çok yönlü gelişim orta düzey (X=2,83) ve son olarak üst öğrenime hazırlama alt boyutu da orta düzey (X=2,62) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre Eİ düzeylerinin eğitimde fırsat eşitliğine yönelik olan bireysel farklılıklar alt boyutunda az düzey ve olumsuz yönde olmakla birlikte eğitime inanma düzeylerinin genel olarak kısmen olumlu ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. ÖEİDÖ verilerinin tüm boyutlarında normal dağılım gösterip göstermediklerini analiz edebilmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiş ilgili değerlerin -1 ile +1 arasında değerler almaları sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Yapılan araştırma ile ilgili olarak toplanan verilerin homojen dağılım gösterip göstermediklerine yönelik olarak da Levene's homojenlik testi yapılmış olup sonuçlar aşağıda Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. *Eğitime İnanma Levene's Homojenlik Sonuçları (ÖEİDÖ)*

	Cinsiyet		Yaş		Mesleki Kıdem	
Eğitime İnanma Boyutları	F	p	F	p	F	p
Toplumsallaştırma	0,40	0,53	1,93	0,12	3,86	0,00
Bireysel Farklılıklar	0,14	0,71	0,49	0,69	1,21	0,31
Çok Yönlü Gelişim	1,18	0,28	0,97	0,41	1,35	0,25
Üst Öğrenime Hazırlama	0,00	0,98	1,56	0,20	6,32	0,00
Genel	0,20	0,65	1,22	0,30	3,32	0,01

Çizelge 4'te görüldüğü üzere cinsiyet ve yaş değişkeni açısından p değerlerinin .05' ten büyük olması sebebiyle ilgili verilerin homojen dağılım gösterdikleri bulunmuştur (p>.05). Mesleki kıdem değişkeni açısından ise bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutlarında verilerin homojen dağılım gösterdikleri ancak toplumsallaştırma, üst öğrenime hazırlama ve ölçek genelinde p değerinin .05'ten küçük çıkması sebebiyle homojen dağılım göstermediği bulunmuştur (p>.05). Elde edilen bulgular çerçevesinde homojen dağılım gösteren boyutlar için için parametrik testlerden t- test ve ANOVA, homojen dağılım göstermeyen boyutlar içinse non parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir.

1.1. Cinsiyete Göre Farkları: Katılımcıların cinsiyete göre Eİ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak bağımsız örneklemler t-test yapılmıştır. Çizelge 5'te ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5. *Eğitime İnanma t-Test Sonuçları (Cinsiyete Değişkeni)*

Değişken	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Cinsiyet.	Kadın	159	2,70	0,76	1,03	308	0,30
	Erkek	151	2,61	0,81			
B. Fark.	Kadın	159	2,35	0,85	-0,41	308	0,68
	Erkek	151	2,39	0,84			
Ç. Y.G.	Kadın	159	2,80	0,70	-0,61	308	0,54
	Erkek	151	2,85	0,75			
Ü. Ö. Haz.	Kadın	159	2,60	0,78	-0,26	308	0,80
	Erkek	151	2,63	0,80			
Genel	**Kadın**	**159**	**2,64**	**0,72**	**0,28**	**308**	**0,78**
	Erkek	151	2,61	0,76			

Çizelge 5'te görüldüğü üzere Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

1.2. Yaş Değişkenine Göre Farkları: Katılımcıların yaşa göre Eİ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak ANOVA tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çizelge 6'da ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6. *Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Dağılımı*

Boyutlar	Yaşınız	N	X	ss	F	p
Eğitime İnanma Genel	1	26	2,67	0,90	0,35	0,79
	2	151	2,61	0,74		
	3	96	2,60	0,67		
	4	37	2,73	0,77		
Toplumsallaştırma	1	26	2,71	0,99	0,29	0,83
	2	151	2,63	0,79		
	3	96	2,63	0,70		
	4	37	2,75	0,84		
Bireysel Farklılıklar	1	26	2,46	0,95	0,39	0,76
	2	151	2,36	0,83		
	3	96	2,31	0,83		
	4	37	2,46	0,85		
Çok Yönlü Gelişim	1	26	2,81	0,82	0,27	0,85
	2	151	2,83	0,73		
	3	96	2,80	0,68		
	4	37	2,92	0,74		
Üst Öğrenime Hazırlama	1	26	2,63	0,96	1,19	0,32
	2	151	2,54	0,80		
	3	96	2,65	0,69		
	4	37	2,80	0,83		

21-30: 1 31-40: 2 41-50: 3 51 ve üstü: 4

Çizelge 6'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeylerinde yaş değişkenine göre p değerlerinin .05'ten büyük çıkması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (p>.05).

1.3. Mesleki Kıdem Değikenine Göre Farkları

Katılımcıların mesleki kıdem durumuna göre Eİ düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak homojen dağılım gösteren veriler için Çizelge 7'de ANOVA tek yönlü varyans analizi ve homojen dağılım göstermeyen veriler içinse Çizelge 8'de Kruskal Wallis-H testleri yapılmıştır. İlgili test sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 7. *Eİ ANOVA Sonuçları (Mesleki Kıdem Değişkeni)*

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p
Bireysel Farklılıklar	1	13	2,29	1,02	0,36	0,84
	2	37	2,42	0,88		
	3	78	2,28	0,87		
	4	101	2,37	0,83		
	5	81	2,43	0,80		
Çok Yönlü Gelişim	1	13	2,63	0,91	0,82	0,51
	2	37	2,85	0,77		
	3	78	2,73	0,73		
	4	101	2,87	0,68		
	5	81	2,89	0,72		

1-5 yıl: 1 6-10 yıl: 2 11-15 yıl: 3 16-20 yıl: 4 21 yıl ve üzeri: 5

Çizelge 7'de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeyleri, mesleki kıdem değişkeni açısından ANOVA testinde p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir(p>.05).

Çizelge 8. *Eİ Kruskal Wallis-H Sonuçları (Mesleki Kıdem)*

Boyut	Kategori	N	S.O.	sd	X^2	p
Eİ Genel	1	13	143,23	2,41	4	0,66
	2	37	158,88			
	3	78	147,69			
	4	101	152,42			
	5	81	167,28			
Toplumsallaştırma	1	13	147,19	1,75	4	0,78
	2	37	152,66			
	3	78	152,89			
	4	101	150,72			
	5	81	166,60			
Üst Öğrenime Hazırlama	1	13	141,31	6,18	4	0,19
	2	37	155,96			
	3	78	145,34			
	4	101	148,73			
	5	81	175,80			

1-5 yıl:1 6-10 yıl:2 11-15 yıl:3 16-20 yıl:4 21 yıl ve üzeri:5

Çizelge 8'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin Eİ geneli ve alt boyutlarındaki düzeyleri, mesleki kıdem değişkeni açısından Kruskal Wallis-H testinde p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri

Katılımcıların eğitime inanma düzeylerine dair sonuçlar istatiksel yöntemler kullanılarak tespit edilmiştir. Aşağıdaki Çizelge 9'da ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Çizelge 9. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon (MM) Düzeyleri*

						Çarpıklık		Basıklık	
Mesleki Motivasyon Boyutları	**N**	**Min.**	**Maks.**	**X**	**ss.**	**Değer**	**Std. Hata**	**Değer**	**Std. Hata**
Fiziki İmkanlar	310	1,50	4,67	3,07	0,04	-0,14	0,14	-0,29	0,28
Okul İçi Faktörler	310	2,20	5,00	3,68	0,03	-0,31	0,14	-0,28	0,28
Okul Dışı Faktörler	310	1,00	4,50	2,45	0,04	0,23	0,14	-0,31	0,28
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	310	2,00	5,00	3,60	0,04	-0,27	0,14	-0,41	0,28
Genel	310	1,80	4,48	3,23	0,03	-0,17	0,14	-0,36	0,28

Çizelge 9'da görüldüğü üzere MM ölçeğinin geneli ve alt boyutları açısından sınıf öğretmenlerinin düzeyi ölçek geneli kısmen olumlu ve orta düzey (X=3,23), Fiziki İmkanlar kısmen olumlu ve orta düzey (X=3,07), Okul İçi Faktörler olumlu ve yüksek düzey (X=3,68), Okul Dışı Faktörler olumsuz ve az düzey (X=2,45) ve son olarak Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutu da olumlu ve yüksek düzey (X=3,60) olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre MM düzeylerinin etkilenilen içsel ve dışsal motivasyon faktörlerine göre

farklılıklar gösterdiği söylenebilir. ÖMMÖ verilerinin tüm boyutlarında normal dağılım gösterip göstermediklerini analiz edebilmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiş ilgili değerlerin -1 ile +1 arasında değerler almaları sebebiyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Yapılan araştırma ile ilgili olarak toplanan verilerin homojen dağılım gösterip göstermediklerine yönelik olarak da Levene's homojenlik testi yapılmış olup sonuçlar aşağıda Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Levene's Homojenlik Sonuçları (ÖMMÖ)*

	Cinsiyet		Yaş		Mesleki Kıdem	
Mesleki Motivasyon Boyutları	**F**	**p**	**F**	**p**	**F**	**p**
Fiziki İmkanlar	3,76	0,05	0,85	0,47	0,78	0,54
Okul İçi Faktörler	0,31	0,58	0,14	0,93	1,33	0,26
Okul Dışı Faktörler	4,32	0,04	0,37	0,77	1,10	0,36
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	0,62	0,43	1,58	0,19	1,21	0,30
Genel	1,89	0,17	0,06	0,98	0,33	0,86

Çizelge 10'da görüldüğü üzere mesleki kıdem ve yaş değişkeni açısından p değerlerinin .05' ten büyük olması sebebiyle ilgili verilerin homojen dağılım gösterdikleri bulunmuştur (p>.05). Cinsiyet değişkeni açısından ise okul dışı faktörler boyutunda verilerin p değerinin .05'ten küçük çıkması sebebiyle homojen dağılım göstermedikleri ancak diğer alt boyutlarda ve ölçek genelinde verilerin .05'ten büyük olması sebebiyle homojen dağılım gösterdikleri bulunmuştur (p>.05). Elde edilen bulgular çerçevesinde homojen dağılım gösteren boyutlar için için parametrik testlerden t- test ve ANOVA, homojen dağılım göstermeyen boyutlar içinse non parametrik testlerden Mann Whitney-U testi yapılmasına karar verilmiştir.

2.1. Cinsiyet Değişkeni T-Testi Bulguları

Katılımcıların cinsiyete göre MM düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak Çizelge 11'de bağımsız örneklemler T-test ve Çizelge 12'de Mann Whitney-U testleri yapılmıştır. Çizelge 11 ve Çizelge 12'de ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 11. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin t-test Sonuçları (Cinsiyet)*

Değişken	**Grup**	**N**	**X**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Fiziki İmkanlar	K	159	3,06	0,61	-0,38	308	0,70
	E	151	3,09	0,70			
Okul İçi Fak.	K	159	3,68	0,60	-0,02	308	0,98
	E	151	3,68	0,58			
Mes. Gel. ve Say.	K	159	3,70	0,60	3,07	308	0,00
	E	151	3,49	0,64			

Kadın: K Erkek: E

Çizelge 11'de görüldüğü üzere t-testi sonuçlarına göre mesleki motivasyon faktörleri düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutu hariç olmak üzere p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Mesleki Gelişim ve Saygınlık alt boyutunda ise p değeri .05'ten küçük çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında ilgili alt boyut özelinde erkeklere (3,49) karşı kadınların (3,70) lehine sonuç ortaya koymuştur.

Çizelge 12. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları (Cinsiyet)*

Boyut	**Kategori**	**N**	**S.O.**	**S.T.**	**U**	**p**
Okul Dışı Fak.	Kadın	159	152,38	24228,50	11508,500	0,53
	Erkek	151	158,78	23976,50		

Kadın: K Erkek: E

Çizelge 12'de görüldüğü üzere Mann Whitney-U sonuçlarına göre mesleki motivasyon faktörlerinden okul dışı faktör düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından p değerlerinin .05'ten büyük olması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir (p>.05).

2.2. Yaş Değişkeni ANOVA Bulguları

Katılımcıların yaşa göre MM düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak ANOVA tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çizelge 13'te ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 13. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (Yaş)*

Boyutlar	Yaşınız	N	X	ss	F	p
Fiziki İmkanlar	1	26	2,90	0,68	1,64	0,18
	2	151	3,04	0,69		
	3	96	3,10	0,59		
	4	37	3,24	0,66		
Okul İçi Faktörler	1	26	3,71	0,59	0,21	0,89
	2	151	3,66	0,59		
	3	96	3,67	0,58		
	4	37	3,74	0,64		
Okul Dışı Faktörler	1	26	2,55	0,74	1,11	0,35
	2	151	2,37	0,73		
	3	96	2,49	0,66		
	4	37	2,54	0,70		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1	26	3,73	0,76	1,50	0,21
	2	151	3,55	0,65		
	3	96	3,58	0,56		
	4	37	3,76	0,60		

21-30:1 31-40:2 41-50:3 51 ve üstü:4

Çizelge 13'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin MM geneli ve alt boyutlarındaki düzeylerinde yaş değişkenine göre p değerlerinin .05'ten büyük çıkması sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (p>.05).

2.3. Mesleki Kıdem Değişkini ANOVA Bulguları

Katılımcıların mesleki kıdem durumuna göre MM düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak ANOVA tek yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren faktörler içinse Post Hoc/LSD testi yapılmıştır. Çizelge 14'te ilgili test sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 14. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları (Mesleki Kıdem)*

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	X	ss	F	p	LSD
Fiziki İmkanlar	1	13	3,09	0,70	1,66	0,16	
	2	37	2,89	0,70			
	3	78	3,04	0,72			
	4	101	3,05	0,61			
	5	81	3,21	0,60			
Okul İçi Faktörler	1	13	3,78	0,57	0,54	0,71	
	2	37	3,66	0,54			
	3	78	3,62	0,66			
	4	101	3,67	0,54			
	5	81	3,74	0,60			
Okul Dışı Faktörler	1	13	3,04	0,71	4,47	0,00	1>2 1>3 1>4 5>3
	2	37	2,30	0,68			
	3	78	2,28	0,77			
	4	101	2,46	0,66			
	5	81	2,56	0,65			
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1	13	4,13	0,60	4,00	0,00	1>2 1>3 1>4 1>5
	2	37	3,52	0,72			
	3	78	3,47	0,63			
	4	101	3,58	0,59			
	5	81	3,70	0,59			

1-5 yıl: 1 6-10 yıl: 2 11-15 yıl: 3 16-20 yıl: 4 21 yıl ve üzeri: 5

Çizelge 14'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki motivasyon faktör düzeyleri, bazı faktörlerde anlamlı farklılık göstermezken bazı faktörlerde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Fiziki imkanlar ve okul içi faktörlerde p değerlerinin .05'ten büyük olmaları sebebiyle anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık faktörlerinde p değerleri, .05'ten küçük çıkmış ve anlamlı farklılığı işaret etmişlerdir (p>.05). Bu nedenle yapılan Post Hoc/LSD testine göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre lehinde sonuçlar çıkmıştır. Bunun yanında okul dışı faktörlerde geçerli olmak üzere 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre lehinde sonuçlar ortaya çıkmıştır.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Mesleki Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi

Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasında ilişki düzeyine yönelik olarak hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla regresyon analizi için regresyon varsayımları kontrol edilmiştir. Regresyon analizi için uç değerler kontrol edilmiş ve Mahalanobis çoklu uzaklıklar ve tekli uzaklıklar kontrol edilmiştir. Mahalanobis değerleri ve kutu grafiği yardımıyla yapılan değerlendirmede toplam 29 katılımcı analiz dışına çıkarılmıştır. Bu verilerin temizlenmesiyle 310 katılımcı analize dahil edilmiştir.

Regresyon analizi için gerekli olan bir diğer varsayım da tekilliktir. Tekillik problemi yaşanmaması için regresyon analizine dahil edilen değişkenler arasında çok yüksek düzeyde korelasyon bulunmaması gerekmektedir (Field, 2009). Bu sebeple tekillik değerlerine bakılmış ve korelasyon değerlerinin .70'in altında bulunması sebebiyle tekilliğin bulunmadığına karar verilmiştir. Yordayan değişkenler arasındaki bağıntı da gözden geçirilmiş, varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Çizelge 15'te tolerans ve VIF değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 15. *Tolerans ve VIF Değerleri*

VIF ve Tolerans Değerleri			
Model	**Değişken**	**Tolerans**	**VIF**
1	Sabit		
	Fiz. İmk.	1,00	1,00
2	Sabit		
	Fiz. İmk.	0,75	1,33
	Okul.İ. Fak.	0,75	1,33
3	Sabit		
	Fiz. İmk.	0,67	1,48
	Okul.İ. Fak.	0,71	1,41
	Okul D. Fak.	0,74	1,35
4	Sabit		
	Fiz. İmk.	0,66	1,52
	Okul.İ. Fak.	0,65	1,55
	Okul D. Fak.	0,65	1,54
	Mes. Gel. Ve Say.	0,61	1,63

Çizelge 15'te görüldüğü üzere tolerans değerleri bütün modellerde kritik düzey olan .02'den yüksektir. VIF değerleri ise literatürde önerilen şekilde 1 ile 3 değerleri arasındadır (Field, 2009). Bu sonuçlardan hareketle bu varsayımın da karşılandığı kabul edilmiştir. Analiz öncesi son olarak bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon bulunup bulunmadığının tespiti için Durbin Watson değeri incelenmiştir. İlgili değerin 2.16 olduğu ve literatürde önerilen şekilde 1 ile 3 arasında olması sebebiyle bu varsayımın da karşılandığı değerlendirmesi yapılmıştır. Yukarıda anılan varsayımların kontrolü sonrasında hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve 4 bağımsız değişken bulunması sebebiyle 4 farklı modelde elde edilen sonuçlar ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Yapılan araştırmada analize dahil edilen katılımcıların görüşleri doğrultusunda yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre 4 farklı model oluşmuştur. Bu modellere ait bulgular bu kısımda değerlendirilecektir. Elde edilen sonuçlara yönelik değerlendirmeye ise tartışma ve öneriler bölümünde yer verilecektir. Çizelge 16'da model 1'e yer verilmiştir.

Çizelge 16. *Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 1)*

Eİ Düzeyleri								
Model	**Değişken**	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi r**
1	Sabit	1,067	0,18		5,95	0,00		
	Fiz. İmk.	0,51	0,06	0,45	8,89	0,00	0,45	0,20

Model 1→ R=.452 R^2=.20 $F_{(1\text{-}308)}$=76,946 p<.001

Model 1→ Regresyon Formulü= 1,067+(.51xFiziki İmkanlar)

Analizde ulaşılan model 1'de katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar tarafından %20 düzeyinde yordadığı görülmektedir. T-test sonuçlarına göre de fiziksel imkanların anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayısı incelendiğinde (r=.45) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir. Buradan hareketle fiziki imkanlar faktörünün orta düzeyde yordayıcı olduğu görülmektedir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise

(r=.20) pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur (R=.45 p<.05). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörünün eğitime inanma düzeyini .51 puan arttırdığı söylenebilir. Çizelge 17'de model 2'ye yer verilmiştir.

Çizelge 17. *Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 2)*

		Eİ Düzeyleri						
Model	**Değişken**	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi r**
	Sabit	0,291	0,24		1,22	0,22		
2	Fiz. İmk.	0,36	0,06	0,32	5,63	0,00	0,31	0,08
	Okul.İ. Fak.	0,34	0,07	0,27	4,75	0,00	0,26	0,05

Model 2→ R=.509 R^2=.25 $F_{(2-307)}$=53,534 p<.001

Model 2→ Regresyon Formulü= 0,291+(.36xFiziki İmkanlar) +(.34×Okul İçi Faktörler)

Analiz modellerinden model 2'de katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar faktörü ile okul iç faktörlerin %25 düzeyinde yordadığı anlaşılmıştır. t-testi sonuçlarına göre de fiziksel imkanlar ile okul içi faktörlerin anlamlı birer yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde fiziki imkanlar (r=.31) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye sahipken, okul içi faktörler (r=.26) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir. Buradan hareketle fiziki imkanlar faktörünün orta düzeyde, okul içi faktörlerin ise düşük düzeyde yordayıcı oldukları görülmektedir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü (r=.08), okul içi faktörler (r=.05) düzeylerinde pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur (R=.51 p<.05). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörünün .36, okul içi faktörlerin ise eğitime inanma düzeyini .34 puan arttırdıkları söylenebilir. Çizelge 18'de model 3'e yer verilmiştir.

Çizelge 18. *Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 3)*

		Eİ Düzeyleri						
Model	**Değişken**	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi r**
	Sabit	0,189	0,22		0,87	0,38		
3	Fiz. İmk.	0,20	0,06	0,18	3,23	0,00	0,18	0,02
	Okul.İ. Fak.	0,21	0,07	0,16	3,10	0,00	0,17	0,02
	Okul D. Fak.	0,44	0,05	0,42	8,09	0,00	0,42	0,13

Model 3→ R=.624 R^2=.38 $F_{(3-306)}$=64,993 p<.001

Model 3→ Regresyon Formulü= 0,189+(.20xFiziki İmkanlar)+(.21×Okul İçi Faktörler)+(.44×Okul Dışı Faktörler)

Analiz modellerinden model 3'te katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar faktörü, okul iç faktörler ve okul dışı faktörlerin %38 düzeyinde yordadığı anlaşılmıştır. T-test sonuçlarına göre de fiziki imkanlar faktörü, okul iç faktörler ve okul dışı faktörlerin anlamlı birer yordayıcı oldukları tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde fiziki imkanlar (r=.18) düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki, okul içi faktörler (r=.17) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki gösterirken okul dışı faktörler ise (r=.42) ile orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Buradan hareketle fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin düşük düzeyde yordayıcı iken okul dışı faktörlerin orta düzeyde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü (r=.02), okul içi faktörler (r=.02), okul dışı faktörler ise (r=.13) düzeylerinde pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur (R=.62 p<.05). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörünün .20, okul içi faktörlerin .21, okul dışı faktörlerin ise eğitime inanma düzeyini .44 puan arttırdıkları söylenebilir. Çizelge 19'da model 4'e yer verilmiştir.

Çizelge 19. *Hiyerarşik Regresyon Analizi (Model 4)*

		Eİ Düzeyleri						
Model	**Değişken**	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi r**
	Sabit	0,107	0,23		0,46	0,65		
	Fiz. İmk.	0,19	0,06	0,17	3,05	0,00	0,17	0,02
4	Okul.İ. Fak.	0,19	0,07	0,15	2,67	0,01	0,15	0,01
	Okul D. Fak.	0,42	0,06	0,40	7,26	0,00	0,38	0,10
	Mes. Gel. Ve Say.	0,06	0,07	0,05	0,95	0,34	0,05	0,00

Model 4→ R=.625 R^2=.38 $F_{(4-305)}$=48,955 p<.001

Model 4→ Regresyon Formulü= 1,067+(.19xFiziki İmkanlar) +(.19×Okul İçi Faktörler) +(.42×Okul Dışı Faktörler) +(.06×Mesleki Gelişim ve

Analiz modellerinden model 4'te katılımcıların eğitime inanma düzeylerini mesleki motivasyon faktörlerinden fiziki imkanlar faktörü, okul iç faktörler ve okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık

faktörlerinin %38 düzeyinde yordadığı anlaşılmıştır. T-test sonuçlarına göre de fiziki imkanlar faktörü, okul iç faktörler ve okul dışı faktörlerin anlamlı birer yordayıcı oldukları görülürken mesleki gelişim ve saygınlık faktörünün (p=.34 p<.05) anlamsız olduğu tespit edilmiştir. İkili korelasyon katsayıları incelendiğinde fiziki imkanlar (r=.17) düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki, okul içi faktörler (r=.15) düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki gösterirken okul dışı faktörler ise (r=.38) ile orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Buradan hareketle model 3'te olduğu gibi model 4'te de fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin düşük düzeyde yordayıcı iken okul dışı faktörlerin orta düzeyde yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Kısmi korelasyona bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü (r=.02), okul içi faktörler (r=.01), okul dışı faktörler ise (r=.10) düzeylerinde pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişki söz konusudur (R=.63 p<.05). Regresyon yüküne bakıldığında ise fiziki imkanlar faktörü ile okul içi faktörlerin .19, okul dışı faktörlerin ise eğitime inanma düzeyini .42 puan arttırdığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 310 sınıf öğretmeni katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlıkları ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin ortaya koyması beklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeyleri orta düzeydedir. Bu sonuç literatürdeki Yıldırım ve Akın (2017), Kabakaş (2019), Sular (2020) ve Gün (2017) ile uyumludur. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlık düzeylerinin orta düzeyde olmasının eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamaması, kısa aralıklarla eğitim programlarında yapılan değişiklikler, bireysel farklılıkların yeterince gözetilememesi ve öğrencilere verilen eğitimlerin pratiğe dökülmesindeki sorunların bu düzeyin yükselmesine engel olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından eğitime inanmışlık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Literatürde cinsiyet değişkeni açısından elde edilen sonuçlar; Sular (2020), Argon ve Cicioğlu (2017), Gün (2017), Kabakaş (2019) ile Nacar (2019) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Yaş değişkeni açısından elde edilen sonuçlar; Nacar (2019) ve Kabakaş (2019) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Mesleki kıdem değişkeni açısından da elde edilen sonuçlar; Nacar (2019), Yıldırım ve Akın (2017), Kabakaş (2019) ile Gün (2017) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Bu bağlamda araştırmada tercih edilen değişkenlerin ayırt edici değişkenler olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörlerine yönelik düzeyleri eğitime inanmışlık düzeyinden yüksek olmakla birlikte orta düzeydedir. Alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşma söz konusudur. Okul dışı faktörler az düzeyde, mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutu ise yüksek düzeydedir. Bu sonuç literatürdeki Güleryüz (2017) ile Sucu (2016) tarafından ulaşılan ve fiziki imkanlar faktöründe benzerlik gösterirken mesleki gelişim ve saygınlık faktöründe farklılaşmaktadır. Bunun yanında İren (2015), Çetindere (2019), Demir Sarıer (2020), Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018), Çevik ve Köse (2017) ile Demir ve Yıldız (2020) tarafından yapılan ve okul içi faktörlere yönelik yapılan araştırmalarda ilgili faktöre yönelik daha yüksek sonuçlara ulaşılmıştır. Alpanık (2011) ise mesleki motivasyon faktörlerinden okul dışı faktörlerle benzerlik gösterecek şekilde ekonomik faktörlerin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sebeple araştırma sonuçlarının büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin çalışma ortamı içerisinde dayanışma ve iş birliği içerisinde oldukları söylenebilir. Mesleki gelişim imkanları ve toplumsal saygınlık faktörlerinin de çok iyi olmasa da yeterli görüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte maddi imkanlar ile çevresel koşulların yarattığı değişim ve dönüşüm beklentilerinin öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığı değerlendirmesi yapılabilir.

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörleri düzeyleri mesleki gelişim ve saygınlık faktörü dışında farklılık göstermemiştir. Mesleki gelişim ve saygınlık faktörü ise kadınların lehinedir. Bu sonuç, literatürde yer alan İren (2015), Kurtar (2018), Uzunpınar (2019), Çetindere (2019), Canöz, Ünlü ve Uzunkol (2019), Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018),

Çevik ve Köse (2017) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlar ile bu araştırma sonuçlarından mesleki gelişim ve saygınlık faktörü dışında uyumludur.

Yapılan araştırmada yaş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, literatürde yer alan İren (2015), Kurtar (2018), Güleryüz (2017), Çetindere (2019) ve Demir Sarıer (2020) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla uyumludur. Mesleki motivasyon faktörleri açısından sınıf öğretmenlerinin yaşının, ayırt edici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada mesleki kıdem durumu değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon faktörleri düzeyleri fiziksel imkanlar faktörü ile ve okul içi faktörler açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu kapsamda İren (2015), Kurtar (2018) ve Güleryüz (2017) öğretmenlerin mesleki motivasyon faktör düzeylerinde mesleki kıdem durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık faktörlerinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine sonuçlar ortaya çıkmış olup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine sonuçlar söz konusudur. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlar literatürle uyumsuzdur ancak 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere dair sonuçlara yönelik olarak literatüre bakıldığında Çetindere (2019) tarafından yapılan araştırma ile uyumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Uyumsuz sonuçlara bakıldığında oluşan anlamlı farklılığın mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından eğitim sektörünün problemlerine karşı daha yapıcı bir bakış açısı ve idealist yaklaşım geliştirdikleri söylenebilir. Bunun yanında kıdem düzeyi arttıkça içsel ve dışsal faktörlerin olumsuz etkisiyle sınıf öğretmenlerinin performans düşüşü yaşadıkları ancak mesleki kıdem düzeyinin 16-20 yıl düzeyinden itibaren mesleki anlamda problemlerle başa çıkma yolları geliştirmeye başladıkları düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile mesleki motivasyon faktörlerinden mesleki gelişim ve saygınlık faktörü dışında kalan tüm faktörlerin anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür. Anlamlı şekilde katkı sağlayan fiziki imkanlar ve okul içi faktörlerin yanı sıra farklı olarak en çok katkıyı ise okul dışı faktörlerin sağladığı yapılan analizlerde tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında okuldaki çalışma ortamı ve kaynakların yanı sıra okul dışından okulun amaçlarına yön veren eğitim programları, öğretmenlerin maddi imkanları, toplumsal beklentiler, ödül ve ceza sistemi gibi dışsal faktörlerin sınıf öğretmenleri üzerinde ürettikleri hizmetin başarıya ulaşacağına olan inanmışlık duyguları üzerinde diğer faktörlere yüksek düzeyde olumlu veya olumsuz etki gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmışlıklarının güçlü tutulabilmesi için gerekli olan yüksek mesleki motivasyon düzeylerine yönelik olarak okullarda örgütsel güveni ve örgütsel bağlılığı destekleyecek güçlü okul kültürü oluşturulması ve sürdürülmesi önemlidir. Örgütsel güveni ve örgütsel bağlılığı destekleyecek güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında yöneticilerin liderlik anlayışları da önemli bir etkendir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin yükseltilmesi ile örgütsel bağlılıklarını arttırmak için yöneticilerin başta demokratik liderlik olmak üzere etik liderlik anlayışlarının katkı sağlayacağı göz ardı edilmemelidir. Çayak (2022) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleki yeterliliklerinin desteklenme durumları ile de ilişkili olabileceği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin artırılabilmesi için lisansüstü eğitimin özendirilmesi ve öğretmenlere eğitim politikalarının oluşturulmasında daha fazla söz hakkı sağlanabilir. Okul dışı faktörlerin olumsuz etkisini azaltabilmek için maddi kazançlarda iyileştirmeler, çalışma hayatındaki iyi örneklerin motivasyon artırma amacıyla onore edilmesi ve toplum nezdindeki saygınlığın artırılması sağlanabilir. Mesleki kıdemin düzeyin artmasıyla birlikte sınıf öğretmenlerinin azalan motivasyonlarının doğru orantılı olarak hareket edebilmesi için çağdaş liderlik tarzı uygulamalarına daha fazla imkân tanınması sağlanabilir.

Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmek ve öğretmenlerin bu yönde çalışmalarını teşvik edebilmek maksadıyla okul tasarımlarında ve öğretim programlarında değişiklikler yapılabilir. Öğretimin iyileştirilmesi kapsamında okul temelli projeler geliştirilebilir. Bunun yanında okul ile toplum arasındaki

bağın kopmaması ve öğretmenlerin mesleki saygınlık düzeylerinin yükselebilmesi maksadıyla okullarla sivil toplum kuruluşları arasında protokoller yapılarak eğitim iş göreni olan öğretmenlerin toplumsal sahada daha fazla görünür kılınmalarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin değeri sadece sözlerle değil aynı zamanda uygulamalarla toplumsal farkındalığa hizmet edebilir. Bu yolla yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini artıracak şekilde amaçlara ulaşma bağlamında toplumsallaştırma boyutu da kullanılabilir.

Gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik olarak yapılan araştırma, Afyonkarahisar ili Merkez ilçe ve Merkez ilçeye bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Araştırma, daha geniş kapsamlı olarak farklı öğretmenlik branşlarını ve farklı yerleşim birimlerinin de dahil edilmesiyle eğitime inanma ile mesleki motivasyon faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılabilir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin yanında çocuk sahibi olma, eğitim durumu, medeni durum, çalışılan hizmet bölgesi ve benzeri değişkenlerle de sınanarak daha geniş bir ilişki ağı oluşturulabilir. Araştırma yönteminde değişiklik yapılarak karma yöntem aracılığı ile daha derinlemesine bulgular ve sonuçlar elde edilerek çok yönlü karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Alpanık, F. (2011). Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: Marmara Üniversitesi.

Argon, T., & Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1-23. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108

Avcı, Ö. (2020). Motivasyona kuramsal bakış: atıf, beklenti-değer ve öz belirleme. Ö. Avcı, B. Çalık, Ö. E. Akgün, H. Arslan Çiftçi, E. Ayyıldız, C. Alacacı, . . . İ. H. Karataş, Ö. Avcı, & E. Ayyıldız (Dü) içinde, *Eğitimde Motivasyon* (s. 3-49). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, A. R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dini ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 87-100.

Baraz, B. (2018). Yöneltme. S. Besler, Ö. Oktal, O. Ağlargöz, B. Baraz, N. Şakar, S. Benligiray, S. Besler, & Ö. Oktal (Dü) içinde, *Yönetim Bilimi I* (s. 72-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Başaran, M., & Dedeoğlu, O. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-151.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 40-56.

Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim, Bir Bakar mısın?* İstanbul: Final Kültür Sanat.

Çayak, S. (2022). Examination of the relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational trust levels, *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 131-144. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099021

Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 996-1014.

Demir Sarıer, M. (2020, 8). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi .

Demir, M., & Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *The Relationshıp Between Teachers' Attıtudes Towards Teaching Profession and Work Life Balence and Motivatıon*, 85-107.

Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş.* Ankara: Arkadaş.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar.* İstanbul: Beta.

Ergun Özler, N. D. (2013). Güdüleme. N. D. Ergun Özler, D. Paşaoğlu, N. Tokgöz, N. Şakar, İ. Özalp, C. Koparal, & İ. Özalp (Dü) içinde, *Yönetim ve Organizasyon* (s. 124-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Pegem.

Erkılıç, T. A. (2012). Eğitim sosyolojisinin tanımı, Özellikleri ve Gelişimi. T. A. Erkılıç, E. Kesim, Ç. Bayrak, M. Şişman, A. Aypay, S. Özdemir, . . . N. Suğur, & A. Boyacı (Dü.) içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.

Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS.* Washington, DC: Sage.

Güleryüz, D. G. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: Yeditepe Üniversitesi.

Gün, F. (2017). Öğretmenlerin Eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 408-431. https://doi.org/10.5578/fıçı.10401

İren, S. (2015, 3). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Aydın Üniversitesi.

İvgin, A. ve Demirtaş, H. (2022). The relationship between academic optimism of schools and management style of principals. *E-International Journal of Educational Research,* 13(4), 22-39. DOI: https://doi.org/10.19160/eijer.1099644

Kabakaş, M. (2019, 8). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki: Malatya ili örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş, Türkiye: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Karabağ Köse, E., Taş, A., Karataş, E., & Küçükçene, M. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21. https://doi.org/10.9779/pauefd.707619

Karabatı, S. (2012). Örgütsel davranışa giriş. S. karabatı, S. Kesebir, A. Karson, F. Balcı, G. Malkoç, P. Kesebir, . . . H. Tunçel, & Z. Cemalcılar (Dü.) içinde, *Psikoloji* (s. 188-215). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler.* Ankara: Nobel.

Kayacan, E. (2020). *Motivasyon: Teoriler ve Uygulamalar.* Ankara: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Keser, A. (2018). Organizasyonel iş motivasyonu, iş tatmini ve bağlılık. A. Keser, E. Özkalp, P. Acar, D. Varoğlu, A. Ç. Kırel, & A. Ç. Kırel (Dü.) içinde, *Organizasyonlarda Davranış* (s. 30-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 193-236.

Kurtar, K. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (Edirne ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Edirne, Türkiye: Trakya Üniversitesi.

Nacar, A. (2019, 9). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş İli Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş, Türkiye: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler.* Ankara: Anı.

Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 188-208. https://doi.org/10.20860/ijoses.467606

Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı.

Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi. *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*. Malatya, Türkiye: İnönü Üniversitesi.

Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1-11.

Şenel, E. A. (2018). Eğitimin temel kavramları. E. A. Şenel, H. Deveci, G. Can, E. Sözer, K. Selvi, E. Ağaoğlu, . . . A. Hakan, & M. Gültekin (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Şimşek, Y. (2019). Sınıfta motivasyon. Y. Şimşek, Ç. Bayrak, Ş. Yücesoy, E. Ağaoğlu, U. Sak, R. Akdoğan, . . . Ç. Terzi, & Ç. Bayrak (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 178-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

TDK. (2021, 12 4). *TDK Web Sitesi*. 5 15, 2021 tarihinde https://sozluk.gov.tr: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Toprakçı, E. (2009). The crime profiles of teachers (a comparison analysis based on court decided newspapers news) [Öğretmenlerin suç karnesı- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analız], Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, *Bildiri Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) from: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf

Toprakçı, E., Yücel, H., Bayraktutan, İ., Bilbay, A., Bağcıvan, E. ve Çakırer, İ. (2010). Öğretmen ve öğretmen adaylarinin türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinden haberdarlik düzeyleri T*ürk Eğitim Bilimleri Dergisi* Gazi Üniversitesi, 8(4), 971-999 erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256234

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2016). Eğitimbilim Pedandragoji. içinde *Eğitimbilim Pedandragoji,* 130-173. (Ed.: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Yayınevi (3.Baskı)

Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 2479-2492. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5585

Ulukan, C. (2018). Liderlik ve motivasyon. E. Demirci, C. Ulukan, D. Paşaoğlu, N. Tokgöz, Z. Tonus, N. Şakar, & G. N. Zeytinoğlu (Dü.) içinde, *Yönetim ve Organizasyon* (s. 161-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Uzunpınar, H. (2019, 6). İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul, Türkiye: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Ünlü, S. (2019). İş Yaşamında motivasyon kuramları. S. Ünlü, E. Eroğlu, R. Gökdağ, M. S. Ergüven, & Y. Tuna (Dü.) içinde, *İş ve Yaşamda Motivasyon* (s. 2-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.

Üstün, B. (2021, 12 07). *Ph Derneği Web Sayfası*. https://www.phdernegi.org: https://www.phdernegi.org/wp-content/uploads/2016/03/%C3%B6rnekleme_yontemleri.pdf adresinden alındı

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 33-46.

Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers, *E-International Journal of Educational Research*, 12(1), 104-123, from: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1434149

Yıldırım, N., & Akın, U. (2015). Öğretmenlerin Eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 70-83. https://doi.org/10.19160/e-ijer.24672

Yıldırım, N., & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-227. https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 335-350.

An Investigation of High School Students' Levels of Digital Addiction and Well-Being according to Some Variables [1]

Assoc. Prof. Dr. Zöhre Kaya
Van Yüzüncü Yıl University-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9211-3632
zohrekaya@hotmail.com

Dr. Mehmet Sıddık Vangölü
Ministry of Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-8312-9795
mehmetsvngl_13@hotmail.com

Mevlüt Marufoğlu (PhD Stud.)
Van Yüzüncü Yıl University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-9834-4095
marufoglumevlut@gmail.com

Mehmet Özdemir (PhD Stud.)
Siirt University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-0718-6181
mehmet_ozdemir_86@hotmail.com

Abstract

The aim of this study was to examine the digital addiction and well-being levels of students attending different types of high school according to some variables. A total of 427 high school students, of whom 217 (50.8%) were girls and 210 (49.2%) were boys, and who continued their education in the 2018-2019 academic year, participated in this study, which was conducted based on acorrelational survey model, one of the general survey models. A Personal Information Form, the Digital Addiction Scale and the five-dimensional Measure of Adolescent Well-Being were used as data collection tools. Frequency distribution, arithmetic mean, t-test for independent samples and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. According to the research findings, it was found that female students' levels of connectedness were higher than those of male students, whereas male students' levels of game and social media addiction were higher than those of female students.In terms of school type, it was determined that Anatolian high school students' scores in the social media addiction and impact on social life dimensions of the digital addiction scale were higher.Another finding was that as academic achievement increased, the level of well-being increased and the level of digital addiction decreased. Finally, it was concluded that as the education level of their parents increased, adolescents' levels of digital addiction increased, that adolescents who used social media obtained higher scores in the connectedness dimension of the well-being scale, and that the use of social media for up to 2 hours a day increased adolescents' well-being, but that when this period was exceeded, their well-being began to decrease. In conclusion, the aim of this study was to compare the possible negative effects of the use of digital tools and spaces on students based on their sociodemographic characteristics and the duration of their digital technology use, and suggestions are offered in this regard.These findings are important in terms of developing policies aimed at preventing digital addiction and encouraging the correct use of digital media.

Keywords: *High school students, Digital addiction, Adolescent, Well-being, Socialmedia,*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 117-138

Research Article

Received: 2022-09-11
Accepted: 2023-01-12

Suggested Citation

Kaya, Z., Vangölü, M. S., Marufoğlu, M., & Özdemir, M. (2023). An investigation of high school students' levels of digital addiction and well-being according to some variables, *E-International Journal of Educational Research, 14*(1), 117-138. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642

[1] The first version of this study was presented as an oral presentation at the TRB2 International Educational Sciences Congress hosted by Van Yüzüncü Yıl University between 24-26 June 2022.

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Due to the advances in digital technologies, many daily needs and activities have been transferred to digital environments, a fact which has made digital tools an integral part of life for most people (Arısoy, 2009). While this situation makes individuals' lives easier, it also brings about some problems (Yengin, 2019). One of these problems is digital addiction, which can be expressed as the excessive use of digital tools. Digital addiction is associated with definitions of problematic internet use (Caplan, 2005), pathological internet use (Davis, 2001), internet addiction (Ha et al., 2006) and technological addiction (Alrobai, 2018; Griffiths, 1996). In this context, the concept of digital addiction has a broad scope, including addictions such as television addiction, internet addiction, digital game addiction and social media addiction (Arslan et al., 2015).

Excessive and obsessive use of digital connection, which is a characteristic of modern society, can lead to serious social and cognitive problems in society (Alrobai, 2018). Among these problems are low academic achievement, withdrawal from social activities, depression and insomnia (Echeburúa& De Corral, 2009; Young, 1999). Although digital addiction is expressed as an addiction independent of age because it occurs inevery age group, the period of adolescence encompasses a higher risk in terms of digital addiction, just as for other addictions (Horzum, 2011). The spread of the internet has increased online communication and use, especially among adolescents (Bucksch et al., 2016), and internet use has become one of the most popular activities for children and adolescents all over the world (Bozoğlan, 2019). The increase in the use of digital technology has led to many negative effects on children and adolescents (Arslan et al., 2015).

It can be seen that studies conducted on digital addiction in adolescents in Turkey are very recent and limited. This shows that it is important to explore the consequences of digital addiction, the factors that cause digital addiction, and ways to solve this problem. In line with this main purpose, the aim of this study was to examine whether the scores obtained by high school students from the digital addiction scale and measure of adolescent well-being differed significantly according to variables such as gender, type of school, level of achievement, parental education level, social media use, and duration of daily social media use.

Method: This study was conducted based on acorrelational survey model, one of the general survey models. The study group of the research consists of a total of 427 students who could be contacted and who volunteered to participate in the research among high school students studying in a province in the Eastern Anatolia Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. The Digital Addiction Scale and the five-dimensional Measure of Adolescent Well-Being were used to collect data.

Digital Addiction Scale (DAS): Developed by Arslan et al. (2015), the DAS consists of a total of 29 items and three sub-dimensions: digital game addiction (11 items), social media addiction (12 items), and impact on social life (6 items). The scale is designed as a 5-point Likert-type scale, and the lowest score that can be obtained from the scale is 29, while the highest score is 145.A high score obtained from the scale indicatesa high level of digital addiction.Within the scope of this study, the Cronbach alpha coefficient for the overall DAS was calculated as 0.91, while the Cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions were determined as .83, .91 and .84, respectively.

Measure of Adolescent Well-Being (EPOCH): Developed by Kern et al. (2015), the five-dimensional Measure of Adolescent Well-Being (EPOCH) was adapted to Turkish by Demirci and Ekşi (2015).There are a total of 20 items in the scale, which consists of the dimensions of engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness.The lowest score that can be obtained from the 5-point Likert-type scale is 20, while the highest score is 100.A high score obtained from the scale means a high level of well-being.Within the scope of this study, the Cronbach alpha coefficient for the overall EPOCH was calculated as 0.91, while the Cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions were determined as 0.77, 0.73, 0.80, 0.75 and 0.70, respectively.

The SPSS 21.0 software program was used in the analysis of the data. Participants' demographic information was presented in the form of frequency and percentage tables.The skewness coefficient was used to test the normality of the scale scores.The fact that the skewness coefficient, which is used to test the normal distribution characteristic of scores obtained from a continuous variable, is within the limits

of ±1 can be interpreted to saythat the scores do not show a significant deviation from the normal distribution (Büyüköztürk et al., 2013). Since the scale and sub-dimension scores did not show any significant deviation from the normal distribution, the independent two-sample t-test and the ANOVA test were used for comparisons based on demographic variables. When a significant difference was observed in the ANOVA test, the LSD post hoc test was used to determine between which groups the difference was significant. In the analyses, the confidence interval was set at 95% and the significance level was set at .05.

Findings: Based on the findings obtained in the study, when the adolescents' levels of well-being were examined according to the gender variable, it was observed that female students' mean scores in the connectedness dimension were significantly higher than those of male students. On the other hand, it was seen that male students' mean scores obtained from the digital game addiction and social media addiction dimensions of the digital addiction scale and from the overall scale were significantly higher than those of female students.

Considering their digital addictions according to the school type variable, it was observed that the mean scores of Anatolian high school students in the social media addiction dimension differed significantly from those of vocational high school students in favour of Anatolian high school students. In the dimension of impact on social life, it was seen that the mean scores of students studying at Anatolian high schools differed significantly from those of students studying both in vocational high schools and science high schools in favour of students attending Anatolian high schools.

When the students' levels of well-being were examined in terms of academic achievement, it was seen that the mean scores differed significantly in parallel with an increase in the level of academic achievement in both overall scores and all sub-dimensions of well-being (engagement, perseverance, optimism, connectedness and happiness). On the other hand, it was observed that together with an increase in the level of academic achievement, the mean scores obtained by thestudents from the digital game addiction sub-dimension of the digital addiction scale and from the overall scale showed a significant decrease.

When the students' digital addictions were examined according to the education level of the mother, it was seen that in the social media addiction dimension of digital addiction and in the overall scale, the mean scores obtained by students whose mothers were graduates of secondary school and high school were significantly higher than mean scores of those whose mothers werenon-literateor graduates of primary school. When we looked at the students' digital addictions according to the education level of the father, it was observed that in the social media addiction dimension of digital addiction and in the overall scale, the mean scores obtained by students whose fathers were graduates of high school and university were significantly higher than the mean scores of those whose fathers were non-literate or graduates of primary and secondary school.

When the students' levels of well-being were examined according to their levels of social media use, it was concluded that in the connectedness dimension of well-being, the mean scores of students who used social media were significantly higher than those of students who did not. When the students' digital addictions were examined according to their levels of social media use, it was concluded that in the digital game addiction and social media addiction dimensions and the overall digital addiction scale, the mean scores obtained by students who used social media were significantly higher than those obtained by students who did not. However, no significant difference was observed in the impact on social life dimension of digital addiction according to whether students used social media or not. As the last finding of the study, when the students' well-being levels were examined according to the duration of their daily social media use, it was concluded that those who used social media for "1-2 hours" a day had significantly higher mean scores in the connectedness and perseverance dimensions of the well-being scale than those who used social media for "3 hours or more" a day.

Conclusion and Suggestions: In conclusion, when the findings of this study are discussed respectively, it can be concluded that gender, type of school, academic achievement and parental education level made a significant difference to high school students' levels of digital addiction and well-being.When we compare the findings obtained from the current study with those in the literature, it can be seen that there are parallel results.These findings are important in terms of identifying the factors that increase

and decrease digital addiction and developing preventive policies. Furthermore, as another finding of the current study, it was found that for students using social media, the useof digital tools for a period of up to 2 hours per day had a positive effect on well-being, whereas if this period was exceeded, an adverse effect was observed, and well-being decreased while the risk of digital addiction increased.From this aspect, this finding that was obtained reveals the effect of the duration of digital tool and social media usage on individuals. With regard to preventive and protective measures, it is considered important for psychological counsellors to conduct studies on the conscious use of technology in schools and for them to foster awareness in students regarding this issue. Moreover, by increasing social and sporting activities in schools, the need for digital environments can be reduced by encouraging students to communicate and express themselves face to face. In addition, it may be possible to prevent digital addiction by maintaining the limit of digital technology usage at healthy levels in the family and home environment, and by providing a communication environment that will reduce the need for digital technology. Finally, conducting new studies aimed atexamining the negative impact of the pandemic process on digital addiction and atthe development of preventive programmes for reducing digital addictions will contribute significantly to the literature.

Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık ve İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi [2]

Doç. Dr. Zöhre Kaya
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-9211-3632
zohrekaya@hotmail.com

Dr. Mehmet Sıddık Vangölü
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8312-9795
mehmetsvngl_13@hotmail.com

Mevlüt Marufoğlu (Doktora Öğr.)
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-9834-4095
marufoglumevlut@gmail.com

Mehmet Özdemir (Doktora Öğr.)
Siirt Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-0718-6181
mehmet_ozdemir_86@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 217 (%50.8) kız ve 210 (%49.2) erkek, toplamda 427 lise öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Dijital Bağımlılık Ölçeği ve Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımı, aritmetik ortalama, bağımsız örneklemler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin ilişkililik düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu; erkeklerin ise oyun ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul türü açısından, Anadolu lisesi öğrencilerinin dijital bağımlılık ölçeğinin sosyal medya ve sosyal hayata etki puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Akademik başarının yükselmesi ile iyi oluş düzeyinin artttığı ve dijital bağımlılık düzeyinin azaldığı elde edilen diğer bir bulgudur. Son olarak, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe dijital bağımlılık düzeylerinin arttığı, sosyal medya kullanan ergenlerin iyi oluş ölçeğinin ilişkililik boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları ve günlük 2 saate kadar sosyal medya kullanımının ergenlerde iyi oluşu arttırdığı ancak bu sürenin aşılması durumunda iyi oluşun azalmaya başladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada dijital araç ve alanların kullanımının öğrenciler üzerinde meydana getireceği olası olumsuz etkilerin sosyodemografik özellikler ve dijital teknoloji kullanım süresine göre karşılaştırılması amaçlanmış ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur. Bu sonuçlar, dijital bağımlılığın önlenmesine yönelik politikaların geliştirilmesi ve doğru kullanımının teşvik edilmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Lise öğrencileri, Dijital bağımlılık, Ergen, İyi oluş, Sosyal medya*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 117-138

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-09-11
Kabul: 2023-01-12

ÖnerilenAtıf

Kaya, Z., Vangölü, M. S., Marufoğlu, M., & Özdemir, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(1), 117-138. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642

[2] Bu çalışmanın ilk hali, 24-26 Haziran 2022 tarihleri arasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Dijital teknolojilerdeki ilerlemelerin bir sonucu olarak pek çok günlük ihtiyaç ve aktivitenin dijital ortamlara aktarılmış olması, çoğu insan için dijital araçları yaşamın ayrılmaz parçaları haline getirmiştir (Arısoy, 2009). Bu durum bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmakla birlikte beraberinde bazı sorunları da getirmektedir (Yengin, 2019). Dijital araçların aşırı kullanımı olarak ifade edilebilecek dijital bağımlılık bu sorunlardan bir tanesidir. Bağımlılık; bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlığı üzerinde olumsuz etkisi olmasına karşın bir maddenin alınmasına veya bir eylemin tekrarlanmasına yönelik önüne geçilemez biçimde istek duyma hali olarak tanımlanmaktadır (Griffiths, 2000). Alanyazın incelendiğinde, bağımlılığın madde bağımlılığı ve davranışsal bağımlılık olarak iki kategoriye ayrıldığı, dijital bağımlılığın davranışsal bağımlılıklar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Davranışsal bağımlılık, herhangi bir maddeye dönük bağımlılık olmamakla birlikte madde bağımlılığında ortaya çıkan özelliklerin görüldüğü, davranışın sık tekrar edilmesi ile oluşan ve kişinin olumsuz etkilerinin farkında olmasına rağmen bu davranışı yapmaya devam ettiği bağımlılık olarak tanımlanmaktadır (Kayri ve Günüç, 2010). Dijital bağımlılık; problemli internet kullanımı (Caplan, 2005), patolojik internet kullanımı (Davis, 2001), internet bağımlılığı (Ha vd., 2006) ve teknolojik bağımlılık (Griffiths, 1996) tanımları ile ilişkilendirilmektedir (Alrobai, 2018). Bu çerçevede dijital bağımlılık kavramı televizyon, internet, dijital oyun ve sosyal medya bağımlılığı gibi bağımlılıkları içeren geniş bir kapsama sahiptir (Arslan vd., 2015).

Modern toplumun bir özelliği olan dijital bağlantının aşırı ve takıntılı kullanımı toplumda önemli sosyal ve bilişsel sorunlara sebep olabilmektedir (Alrobai, 2018; Yavuz ve Toprakçı, 2021). Düşük akademik başarı, sosyal faaliyetlerden uzaklaşma, depresyon ve uykusuzluk bu problemlerden bazılarıdır (Echeburúa ve De Corral, 2009; Young, 1999). Dijital bağımlılık her yaş grubunda görülmesi nedeni ile yaşı olmayan bağımlılık olarak ifade edilse de diğer bağımlılıklarda olduğu gibi ergenlik dönemi dijital bağımlılık açısından daha fazla risk barındırmaktadır (Horzum, 2011). İnternetin yaygınlaşması özellikle ergenler arasında çevrimiçi iletişimi ve kullanımı arttırmış (Bucksch vd., 2016; Toprakçı vd., 2021) ve internet kullanımı dünya genelinde çocuk ve ergenler için en popüler etkinliklerden birisi haline gelmiştir (Bozoğlan, 2019; Toprakçı, 2017) Dijital teknoloji kullanımındaki artış çocuk ve ergenler üzerinde pek çok olumsuz etkiye neden olmuştur (Arslan vd., 2015). ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) tarafından 35 ülkede 100 bin ergen üzerinde yapılan çalışmada ergenlerde alkol ve sigara kullanımının azaldığı bulunurken dijital bağımlılığın bileşenlerinden olan oyun bağımlılığı ve sosyal medya kullanımının ise önceki yıllara göre riskli bir şekilde yükseldiği görülmüştür (ESPAD, 2019). Bu bulgular, dijital teknolojinin aşırı kullanımının çocuk ve ergenler üzerindeki etkisinin araştırılmasının ve önleyici politikaların geliştirilmesi gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır.

Genç bireylerin mutluluğu ve refahı tüm toplumlarda özel bir endişe kaynağıdır. Toplumlar, gençler arasında riskli davranışlara neden olan bağımlılıkları (alkol, tütün, online, oyun, teknoloji vb.) azaltmak için koruyucu ve önleyici çalışmalar yürütürler (ESPAD, 2019). Koruyucu ve önleyici çalışmalarından biri de gençlerin psikolojik iyi oluş/mutluluk düzeylerinin arttırılmasıdır. Psikoloji alanyazınında mutluluk kavramı genel olarak öznel iyi oluş kavramı ile açıklanmaktadır. Kendini kabul, yaşamın amacı, özerklik, potansiyelin gerçekleştirilmesi ve diğerleri ile olumlu ilişkiler kurma gibi yapılardan oluşan (Ryff, 1989) iyi oluş, ideal psikolojik işlevselliği ve deneyimi ifade etmek için kullanılmaktadır (Deci ve Ryan, 2008). İyi oluş, acıdan kaçınmayı ve haz elde etmeyi önceleyen öznel iyi oluş ile bireyin yaşamdan anlam elde etmesini ve kendini gerçekleştirmesi ifade eden psikolojik iyi oluşu (Ryan ve Deci, 2001) muhteva eder (Demirci ve Ekşi, 2015). İyi oluş, otantiklik ve yaşam kalitesi olarak da ifade edilebilir. Öznel iyi oluş algısı kişinin kendi yaşamına dair yaptığı değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda yaşamının genelinden algılanan doyum düzeyi yüksek, olumlu duygu ve ruh hallerini, olumsuz duygu ve ruh hallerinden fazla olarak değerlendiren bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Diener, 1984).

Alanyazın incelendiğinde; ergenlerde öznel iyi oluş arttıkça internet bağımlılığın azaldığı (Derin ve Bilge, 2016), üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş düzeyi düştükçe internet bağımlılığının arttığı (Uz-Baş vd., 2016), mutluluk arttıkça internet bağımlılığının azaldığı (Totan vd., 2019), dijital oyun bağımlılığı arttıkça öznel iyi oluşun azaldığı (Baysan vd., 2019), dijital oyun bağımlılığının öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu (Arslan, 2022) ve internet, sosyal medya, dijital oyun ve

akıllı telefon bağımlılığı olmak üzere, dört teknolojik bağımlılığın sosyal bağlılığı negatif yönde yordadığı bulunmuştur (Savcı ve Aysan, 2017). Öte yandan Doğan (2016) tarafından yapılan çalışmada, sosyal ağ sitelerinin öğrenciler tarafından kullanımının onları mutlu etmede, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarını sağlamada önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. İngiliz ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada (Przybylski ve Weinstein, 2017), günlük ortalama iki saate kadar ekranda vakit geçirmenin ergenlerin iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği ve teknoloji kullanımının yaygın olduğu günümüzde bunun bir avantaj sağlayacağı ancak bu sürenin aşılmasının da olumsuz etki yaratacağı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğu günümüzde ölçülü internet ve teknoloji kullanımının birey açısından önemini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, dijital bağımlılığın ergenlerin iyi oluş düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu belirtilebilir.

Yapılan araştırmalarda, ergenlerde dijital bağımlılık düzeyinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Arslan, 2019), dijital bağımlılık düzeyinin cinsiyet, ekonomik durum ve anne eğitim durumu açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Eryılmaz ve Çukurluöz (2018) tarafından ortaöğretime devam eden ergenler üzerinde yapılan çalışmada; dijital bağımlılık düzeyinin okul türü ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunurken, sınıf düzeyi ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yine ortaöğretime devam eden ergenler üzerinde yapılan çalışmada (Altınok, 2021), dijital bağımlılık düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sonuç olarak; okul türü, sınıf, algılanan başarı, cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenlerin ergenlerin dijital bağımlılık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu çalışmalardan da görüleceği üzere, Türkiye' de dijital bağımlılık ile ilgili ergenler üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Altınok, 2021;Arslan, 2019; Arslan vd., 2015). Bu durum, dijital bağımlılığın ortaya çıkardığı sonuçların, dijital bağımlılığa neden olan faktörlerin ve çözüm yollarının keşfedilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu temel amaç doğrultusunda bu çalışmada, lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve ergen iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, okul türü, başarı durumu, anne-baba eğitim durumu, sosyal medya kullanımı ve günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin dijital bağımlık ve iyi oluşları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin dijital bağımlık ve iyi oluş puanları cinsiyet, okul türü, başarı düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, sosyal medya kullanım durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar:

Bu çalışma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışmanın araştırma grubunu, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler arasından araştırmaya katılmaya gönüllü ve ulaşılabilen toplam 427 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2020 yılından önce yürütüldüğü için etik kurul onayı alınmamıştır. Ancak gerekli izinler alındıktan sonra çalışma gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür. Öğrencilerin %50.8'i kadın, %49.2'si erkektir. Öğrencilerin %29.5'i meslek lisesi, %44.5'i Anadolu, %26'sı fen lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin %19'u 9. sınıfta, %33.5'i 10. sınıfta, %28.3'ü 11. sınıfta, %19.2'si 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %8.7'sinin ders başarı durumunu düşük, %45.2'sinin orta, %35.1'inin iyi, %11'inin ise çok iyi olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin %61.1'i sosyal medya kullanmakta olup, sosyal medya kullananların %14.9'u günde 1 saatten az, %56.3'ü günde 1-2 saat, %17.6'sı 3 saat ve üstü sosyal medya kullanmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

DemografikDeğişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	217	50.8
	Erkek	210	49.2
Okul türü	Meslek lisesi	126	29.5
	Anadolu lisesi	190	44.5
	Fen lisesi	111	26.0
Sınıf düzeyi	9. sınıf	81	19.0
	10. sınıf	143	33.5
	11. sınıf	121	28.3
	12. sınıf	82	19.2
Ders başarı durumu	Düşük	37	8.7
	Orta	193	45.2
	İyi	150	32.1
	Çok iyi	47	11.0
Baba öğrenim durumu	Okur-yazar değil	29	6.8
	İlkokul	139	32.6
	Ortaokul	124	29.0
	Lise	101	23.7
	Üniversite	34	8.0
Anne öğrenim durumu	Okur-yazar değil	142	33.3
	İlkokul	157	36.8
	Ortaokul	90	21.1
	Lise	38	8.9
Sosyal medya kullanımı	Evet	261	61.1
	Hayır	166	38.9
Günlük sosyal medya kullanım süresi	1 saatten az	39	14.9
	1-2 saat	147	56.3
	3 saat ve üstü	75	28.7

2. Veri Toplama Araçları:

Bu kısımda araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına yer verilmiştir.

Dijital Bağımlılık Ölçeği (DBÖ): Arslan vd., (2015) tarafından geliştirilen DBÖ, oyun (11 madde), sosyal medya (12 madde) ve sosyal hayata etki (6 madde) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'tir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, dijital bağımlılık düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Bu çalışma kapsamında DBÖ'nün geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.91; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .83, .91 ve .84 olarak tespit edilmiştir.

Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği (EPOCH): Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği (EPOCH) (Kern vd., 2015), Demirci ve Ekşi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness) boyutlarından oluşan ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipinde puanlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek iyi oluş olduğu anlamına gelir. Bu çalışma kapsamında, EPOCH'un geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.91; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0.77, 0.73, 0.80, 0.75 ve 0.70 olarak tespit edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, okul türü, başarı durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyal medya kullanımı ile ilgili bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

3. Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri frekans ve yüzde tablosunda sunulmuştur. Ölçek puanlarının normallik sınamasında çarpıklık katsayısı (skewness) kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (skewness) ±1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçek ve alt boyut puanları normalden önemli bir sapma göstermediğinden demografik değişkenlere göre karşılaştırmalarda bağımsız iki örneklem t testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95, anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve ergen iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, ardından elde edilen puanların cinsiyet, okul türü, algılanan başarı durumu, anne-baba eğitim düzeyi, sosyal medya kullanımı ve günlük sosyal medya kullanım süresi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

A. Ergen İyi Oluş ve Dijital Bağımlılık Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Ölçek ve alt boyut puanlarına ait betimsel istatistikler*

Ölçek ve Alt Boyut	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Sd	Çarpıklık	Basıklık
İlişkililik	427	1.00	5.00	3.65	1.05	-.49	-.69
Hayata Bağlılık	427	1.00	5.00	3.40	.98	-.24	-.62
Mutluluk	427	1.00	5.00	3.20	1.08	-.03	-.82
İyimserlik	427	1.00	5.00	3.32	1.03	-.17	-.77
Kararlılık	427	1.00	5.00	3.34	.93	-.13	-.61
İyi Oluş Toplam Puanı	427	1.05	5.00	3.38	.81	-.17	-.39
Oyun	427	1,00	5.00	2.39	.87	.57	.05
Sosyal Medya	427	1,00	5.00	2.52	1.02	.38	-.51
Sosyal Hayata Etki	427	1,00	5.00	2.56	1.12	.31	-.81
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	427	1,00	4.83	2.48	.79	.42	-.22

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ergen iyi oluş ölçeğinden alınan toplam puan ortalamasının (3.38±.81) orta düzeyde olduğu, alt boyutlara ait en yüksek ortalamanın sırasıyla ilişkililik (3.65±1.05), hayata bağlılık (3.40±.98) ve kararlılık (3.34±.93); en düşük ortalamanın ise mutluluk (3.20±1.08) boyutundan alındığı tespit edilmiştir. Dijital bağımlılık ölçeğine ilişkin puanlara bakıldığında, en yüksek ortalamanın sırasıyla sosyal hayata etki (2.56±1.12), sosyal medya (2.52±1.02) ve oyun (2.39±.87) olarak tespit edilmiş olup dijital bağımlılık ölçeği puan ortalamasının (2.48±.79) düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

B. Ergen İyi Oluş ve Dijital Bağımlılık Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

1- Cinsiyete Göre Farklar: Tablo 3'te, lise öğrencilerinin ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3. *Ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğine ait puanların cinsiyete göre t testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sd	t	*p*
İlişkililik	Kadın	217	3.86	0,96	4.12	**0.000**
	Erkek	210	3.45	1.10		
Hayata Bağlılık	Kadın	217	3.46	0.96	1.35	0.178
	Erkek	210	3.34	0.99		
Mutluluk	Kadın	217	3.23	1.09	0.61	0.544
	Erkek	210	3.17	1.07		
İyimserlik	Kadın	217	3.35	1.03	0.59	0.557
	Erkek	210	3.29	1.02		
Kararlılık	Kadın	217	3.37	0.94	0.76	0.448
	Erkek	210	3.30	0.92		
İyi Oluş Toplam Puanı	Kadın	217	3.46	0.77	1.88	0.061
	Erkek	210	3.31	0.84		
Oyun	Kadın	217	2.18	0.77	-5.25	**0.000**
	Erkek	210	2.61	0.91		
Sosyal Medya	Kadın	217	2.34	1.01	-3.77	**0.000**
	Erkek	210	2.71	1.01		
Sosyal Hayata Etki	Kadın	217	2.50	1.13	-1.07	0.287
	Erkek	210	2.62	1.10		
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	Kadın	217	2.32	0.74	-4.52	**0.000**
	Erkek	210	2.65	0.81		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ergen iyi oluş ölçeğinin ilişkililik alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(425)}$ =4.12; $p<.05$). Buna göre kadınların ilişkililik alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x}$=3.86), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$=3.45) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrencilerin hayata bağlılık ($t_{(425)}$ =1.35; $p>.05$), mutluluk ($t_{(425)}$ =0.61; $p>.05$), iyimserlik ($t_{(425)}$ =0.59; $p>.05$) ve kararlılık ($t_{(425)}$ =0.76; $p>.05$) puanları ile iyi oluş toplam puanının ($t_{(425)}$ =1.88;$p>.05$) ise cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yine Tablo 3'te görüleceği üzere, lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ölçeğinin oyun ($t_{(425)}$ =-5.25; $p<.05$) ve sosyal medya bağımlılığı ($t_{(425)}$ =-3.77; $p<.05$) alt boyut puanları ile dijital bağımlılık ölçeği toplam puanının ($t_{(425)}$ =-4.52; $p<.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulguya göre, erkeklerin oyun ($\bar{x}$=2.61) ve sosyal medya bağımlılığı ($\bar{x}$=2.71) ile dijital bağımlılık toplam puanın ($\bar{x}$=2.65), kadınların oyun ($\bar{x}$=2.18) ve sosyal medya bağımlılığı ($\bar{x}$=2.34) ile dijital bağımlılık toplam puanından ($\bar{x}$=2.32) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal hayata etki puanının ($t_{(425)}$ =-1.07; $p>.05$) ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

2. Okul Türüne Göre Farklar: Lise öğrencilerinin okul türüne göre ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğine ait puanların okul türüne göre ANOVA testi sonuçları*

Değişkenler	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Sd	F	*p*	Anlamlı Fark
İlişkililik	1-Meslek lisesi	126	3.59	1.06	2.02	0.134	
	2-Anadolu lisesi	190	3.60	1.07			
	3-Fen lisesi	111	3.83	0.99			
Hayata Bağlılık	1-Meslek lisesi	126	3.50	1.02	1.15	0.319	
	2-Anadolu lisesi	190	3.39	1.01			
	3-Fen lisesi	111	3.31	0.87			
Mutluluk	1-Meslek lisesi	126	3,32	1.07	1.11	0.329	
	2-Anadolu lisesi	190	3.15	1.08			
	3-Fen lisesi	111	3.15	1.11			
İyimserlik	1-Meslek lisesi	126	3.48	0.96	2.25	0.107	
	2-Anadolu lisesi	190	3.26	1.07			
	3-Fen lisesi	111	3.24	1.01			
Kararlılık	1-Meslek lisesi	126	3,47	0.93	1.78	0.170	
	2-Anadolu lisesi	190	3.31	0.94			
	3-Fen lisesi	111	3.25	0.91			
İyi Oluş Toplam Puanı	1-Meslek lisesi	126	3.47	0.80	1.11	0.331	
	2-Anadolu lisesi	190	3.34	0.85			
	3-Fen lisesi	111	3.36	0.74			
Oyun	1-Meslek lisesi	126	2.32	0.81	0.81	0.446	
	2-Anadolu lisesi	190	2.40	0.87			
	3-Fen lisesi	111	2.46	0.92			
Sosyal Medya	1-Meslek lisesi	126	2.34	0.93	3.14	**0.044**	**2>1**
	2-Anadolu lisesi	190	2.63	1.02			
	3-Fen lisesi	111	2.55	1.12			
Sosyal Hayata Etki	1-Meslek lisesi	126	2.46	1,08	4,93	**0,008**	**2>1,3**
	2-Anadolu lisesi	190	2.74	1,12			
	3-Fen lisesi	111	2.36	1,12			
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	1-Meslek lisesi	126	2.36	0.77	2.72	0.067	
	2-Anadolu lisesi	190	2.57	0.78			
	3-Fen lisesi	111	2.48	0.82			

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğrencilerin ergen iyi oluş ölçeği toplam puanı [$F_{(2, 426)}$ = 1.11; $p>.05$] ile ilişkililik [$F_{(2, 426)}$ =2.02; $p>.05$], hayata bağlılık [$F_{(2, 426)}$ =1.15; $p>.05$], mutluluk [$F_{(2, 426)}$ =1.11; $p>.05$], iyimserlik [$F_{(3,426)}$ =2.25; $p>.05$] ve kararlılık [$F_{(2, 426)}$ =1.78; $p>.05$] alt boyutlarından alınan puanların okul türüne göre anlamlı farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Bu bulguya göre, okul türü öğrencilerin iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Öğrencilerin dijital bağımlılık ölçeğinin sosyal medya [$F_{(2, 426)}$ = 3.14; $p<.05$] ve sosyal hayata etki [$F_{(2, 426)}$ = 4.93; $p<.05$] alt boyutlarından aldıkları puanların okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirmek için yapılan LSD post hoc testine göre, Anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık puanlarının ($\bar{x}$=2.63), meslek lisesi

öğrencilerinin puanlarından ($\bar{x}$=2.34) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine, Anadolu lisesine giden öğrencilerinin sosyal hayata etki puanlarının ($\bar{x}$=2.74), meslek lisesi ($\bar{x}$=2.46) ve fen lisesi ($\bar{x}$=2.36) öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul türüne göre, dijital bağımlılık ölçeği toplam puanı [$F_{(2, 426)}$ = 2.72; $p>.05$] ile oyun bağımlılığı alt boyutu [$F_{(2, 426)}$ = 0.81; $p>.05$] puanlarının ise anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) saptanmıştır. Buna göre, Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin dijital bağımlılık ölçeğinin sosyal medya ve sosyal hayata etki alt boyutundan aldıkları puanların diğer lise türlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Başarı Durumuna Göre Farklar*:* Lise öğrencilerinin algıladıkları ders başarı durumuna göre ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğine ait puanların algılanan başarı durumuna göre ANOVA testi sonuçları*

Değişkenler	Ders Başarı Durumu	n	$\bar{X}$	Sd	F	*p*	Anlamlı Fark
İlişkililik	A-Düşük	37	3.17	1.17	5.13	**0.002**	**C,D>A,B**
	B-Orta	193	3.57	1.04			**B>A**
	C-İyi	150	3.84	0.99			
	D-Çok iyi	47	3.81	1.05			
Hayata Bağlılık	A-Düşük	37	2.86	1.10	7.51	**0.000**	**C,D>A,B**
	B-Orta	193	3.30	0.94			**B>A**
	C-İyi	150	3.58	0.88			
	D-Çok iyi	47	3.67	1.11			
Mutluluk	A-Düşük	37	2.49	1.10	11.25	**0.000**	**C,D>A,B**
	B-Orta	193	3.07	0.99			**B>A**
	C-İyi	150	3.44	1.04			
	D-Çok iyi	47	3.56	1.23			
İyimserlik	A-Düşük	37	2.94	1.06	9.09	**0.000**	**C,D>A,B**
	B-Orta	193	3.12	0.99			
	C-İyi	150	3.59	0.90			
	D-Çok iyi	47	3.59	1.25			
Kararlılık	A-Düşük	37	2.88	0.99	17.31	**0.000**	**C,D>A,B**
	B-Orta	193	3.10	0.84			
	C-İyi	150	3.65	0.83			
	D-Çok iyi	47	3.72	1.11			
İyi Oluş Toplam Puanı	A-Düşük	37	2.87	0.89	14.93	**0.000**	**C,D>A,B**
	B-Orta	193	3.23	0.74			**B>A**
	C-İyi	150	3.62	0.68			
	D-Çok iyi	47	3.67	1.01			
Oyun	A-Düşük	37	2.96	1.18	7.75	**0.000**	**A>B,C,D**
	B-Orta	193	2.38	0.79			
	C-İyi	150	2.23	0.80			
	D-Çok iyi	47	2.52	0.92			
Sosyal Medya	A-Düşük	37	2.90	1.15	2.55	0.055	
	B-Orta	193	2.57	1.01			
	C-İyi	150	2.42	0.97			
	D-Çok iyi	47	2.38	1.11			
Sosyal Hayata Etki	A-Düşük	37	3.01	1.03	2.59	0.052	
	B-Orta	193	2.57	1.10			
	C-İyi	150	2.44	1.09			
	D-Çok iyi	47	2.52	1.26			
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	A-Düşük	37	2.94	0.92	5.74	**0.001**	**A>B,C,D**
	B-Orta	193	2.50	0.76			
	C-İyi	150	2.35	0.72			
	D-Çok iyi	47	2.47	0.90			

Tablo 5'te görüleceği üzere; öğrencilerin ergen iyi oluş ölçeği toplam puanı [$F_{(3, 426)}$=14.93; $p<.05$] ile ilişkililik [$F_{(3, 426)}$=5.13; $p<.05$], hayata bağlılık [$F_{(3, 426)}$=7.51; $p<.05$], mutluluk [$F_{(3, 426)}$=11.25; $p<.05$], iyimserlik [$F_{(3, 426)}$=9.09; $p<.05$] ve kararlılık [$F_{(3, 426)}$=17,31; $p<.05$] alt boyut puanlarının algılanan ders başarı durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD post hoc testine göre, başarı durumunu iyi ve çok iyi olarak tanımlayan öğrencilerin iyi oluş ölçeği toplam ve alt boyut puanları başarı durumunu düşük ve orta düzeyde tanımlayan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Yine, başarı durumunu orta düzeyde algılayan öğrencilerin iyi oluş ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının, başarı durumunu düşük olarak algılayan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin dijital bağımlılık puanları incelendiğinde, oyun bağımlılığı alt boyutu [$F_{(3, 426)}$=7.75; $p<.05$] ile dijital bağımlılık ölçeği toplam puanlarının [$F_{(3, 426)}$=5.74; $p<.05$] algılanan başarı durumuna göre

anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan LSD post hoc testine göre başarı durumunu düşük düzeyde algılayan öğrencilerin oyun bağımlılığı alt boyut ve dijital bağımlılık ölçeği toplam puanları, başarı durumunu orta, iyi ve çok iyi düzeyde algılayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Sosyal medya ve sosyal hayata etki alt boyutlarında ise algılanan başarı durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Elde edilen bulguya göre, öğrencilerde akademik başarının yükselmesi ile iyi oluş düzeyinin arttığı, dijital bağımlılık düzeyinin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4-Baba Eğitim Durumuna Göre Farklar: Lise öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğine ait puanların baba eğitim durumuna göre ANOVA testi sonuçları*

Değişkenler	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Sd	F	*P*	Anlamlı Fark
İlişkililik	A-Okur-yazar değil	29	3.33	1.17	1.27	0.281	
	B-İlkokul	139	3.66	0.99			
	C-Ortaokul	124	3.59	1.06			
	D-Lise	101	3.76	1.13			
	E-Üniversite	34	3.82	0.84			
Hayata Bağlılık	A-Okur-yazar değil	29	3.20	0.98	0.73	0.571	
	B-İlkokul	139	3.39	0.96			
	C-Ortaokul	124	3.39	0.97			
	D-Lise	101	3.52	1.00			
	E-Üniversite	34	3.32	0.97			
Mutluluk	A-Okur-yazar değil	29	3.01	0.94	1.30	0.269	
	B-İlkokul	139	3.28	1.08			
	C-Ortaokul	124	3.22	1.08			
	D-Lise	101	3.25	1.07			
	E-Üniversite	34	2.86	1.22			
İyimserlik	A-Okur-yazar değil	29	3.03	0.87	2,06	0,085	
	B-İlkokul	139	3.39	1.02			
	C-Ortaokul	124	3.33	1.06			
	D-Lise	101	3.42	0.99			
	E-Üniversite	34	2.96	1.08			
Kararlılık	A-Okur-yazar değil	29	3,12	1,00	1.11	0.353	
	B-İlkokul	139	3,44	0,92			
	C-Ortaokul	124	3,32	0,97			
	D-Lise	101	3,34	0,92			
	E-Üniversite	34	3,17	0,74			
İyi Oluş Toplam Puanı	A-Okur-yazar değil	29	3.14	0.75	1.35	0.249	
	B-İlkokul	139	3.43	0.80			
	C-Ortaokul	124	3.37	0.82			
	D-Lise	101	3.46	0.82			
	E-Üniversite	34	3.23	0.75			
Oyun	A-Okur-yazar değil	29	2.16	0.71	2.23	0.066	
	B-İlkokul	139	2.39	0.83			
	C-Ortaokul	124	2.29	0.84			
	D-Lise	101	2.52	0.94			
	E-Üniversite	34	2.64	0.95			
Sosyal Medya	A-Okur-yazar değil	29	2.16	0.78	4.69	**0.001**	**D,E>A,B,C**
	B-İlkokul	139	2.43	0.99			
	C-Ortaokul	124	2.40	1.05			
	D-Lise	101	2.77	1.00			
	E-Üniversite	34	2.95	1.12			
Sosyal Hayata Etki	A-Okur-yazar değil	29	2.39	1.11	1.51	0.198	
	B-İlkokul	139	2.70	1.10			
	C-Ortaokul	124	2.47	1.14			
	D-Lise	101	2.45	1.05			
	E-Üniversite	34	2.78	1.24			
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	A-Okur-yazar değil	29	2.21	0.57	3.58	**0.007**	**D,E>A,B,C**
	B-İlkokul	139	2.47	0.74			
	C-Ortaokul	124	2.37	0.85			
	D-Lise	101	2.61	0.79			
	E-Üniversite	34	2.80	0.83			

Tablo 6'ya bakıldığında; ergen iyi oluş ölçeği toplam puanı [$F_{(4, 426)}=1.35$; $p>.05$] ile iyi oluş ölçeği alt boyutları olan ilişkililik [$F_{(4, 426)}=1.27$; $p>.05$], hayata bağlılık [$F_{(4, 426)}=0.73$; $p>.05$], mutluluk [$F_{(4, 426)}=1.30$; $p>.05$], iyimserlik [$F_{(4, 426)}=2.06$; $p>.05$] ve kararlılık [$F_{(4, 426)}=2.06$; $p>.05$] puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Dijital bağımlılık açısından incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı [$F_{(4, 426)}$ =4,69; $p<.05$] alt boyutu ile dijital bağımlılık ölçeği toplam puanının [$F_{(4, 426)}$ =3,58; $p<.05$] baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan LSD post hoc testine göre, baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve dijital bağımlılık toplam puanlarının baba eğitim düzeyi okur-yazar değil, ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Oyun bağımlılığı ve sosyal hayata etki alt boyutlarının ise baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin arttığı görülmektedir.

5-Anne Eğitim Durumuna Göre Farklar: Lise öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. *Ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğine ait puanların anne eğitim durumuna göre ANOVA testi sonuçları*

Değişkenler	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Sd	F	*p*	Anlamlı Fark
İlişkililik	A-Okur-yazar değil	142	3.53	1.08	2.40	0.068	
	B-İlkokul	157	3.63	1.02			
	C-Ortaokul	90	3.90	1.02			
	D-Lise	38	3.64	1.09			
Hayata Bağlılık	A-Okur-yazar değil	142	3.24	0.95	3.32	**0.020**	**C>A,B**
	B-İlkokul	157	3.48	0.93			
	C-Ortaokul	90	3.59	0.98			
	D-Lise	38	3.22	1.13			
Mutluluk	A-Okur-yazar değil	142	3.17	1.03	0.56	0.639	
	B-İlkokul	157	3.21	1.06			
	C-Ortaokul	90	3.31	1.20			
	D-Lise	38	3.06	1.13			
İyimserlik	A-Okur-yazar değil	142	3.31	1.00	0.65	0.584	
	B-İlkokul	157	3.32	1.00			
	C-Ortaokul	90	3.41	1.16			
	D-Lise	38	3.14	0.93			
Kararlılık	A-Okur-yazar değil	142	3.33	0.97	1.92	0.126	
	B-İlkokul	157	3.39	0.91			
	C-Ortaokul	90	3.41	0.92			
	D-Lise	38	3.01	0.84			
İyi Oluş Toplam Puanı	A-Okur-yazar değil	142	3.32	0.82	1.88	0.132	
	B-İlkokul	157	3.41	0.76			
	C-Ortaokul	90	3.52	0.85			
	D-Lise	38	3.21	0.79			
Oyun	A-Okur-yazar değil	142	2.33	0.84	1.77	0.153	
	B-İlkokul	157	2.35	0.85			
	C-Ortaokul	90	2.45	0.89			
	D-Lise	38	2.67	0.95			
Sosyal Medya	A-Okur-yazar değil	142	2.33	0.99	7.87	**0.000**	**C,D>A,B**
	B-İlkokul	157	2.41	1.03			
	C-Ortaokul	90	2.82	1.02			
	D-Lise	38	2.99	0.86			
Sosyal Hayata Etki	A-Okur-yazar değil	142	2.65	1.08	0.95	0.419	
	B-İlkokul	157	2.50	1.15			
	C-Ortaokul	90	2.46	1.12			
	D-Lise	38	2.71	1.09			
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	A-Okur-yazar değil	142	2.40	0.78	4.04	**0.007**	**C,D>A,B**
	B-İlkokul	157	2.41	0.80			
	C-Ortaokul	90	2.61	0.77			
	D-Lise	38	2.81	0.73			

Tablo 7 incelendiğinde; ergen iyi oluş ölçeğinin hayata bağlılık alt boyutunun anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3, 426)}$ =3.32; $p<.05$]. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan LSD post hoc testine göre, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin hayata bağlılık puanları ($\bar{x}$=3.59), anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ($\bar{x}$=3.24) ve ilkokul olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$=3.48) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. İlişkililik, mutluluk, iyimserlik ve kararlılık alt boyut puanları ile iyi oluş ölçeği toplam puanlarında ise anne eğitim durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin hayata bağlılık puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 7'de görüleceği üzere, sosyal medya bağımlılığı alt boyut puanı [$F_{(3, 426)}$ =7.87; *p<.05*] ile dijital bağımlılık ölçeği toplam puanının [$F_{(3, 426)}$ =4.04; *p<.05*] anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. LSD post hoc testinden elde edilen bulguya göre anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ve dijital bağımlılık toplam puanları, anne öğrenim düzeyi okur-yazar değil ve ilkokul olan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Oyun bağımlılığı ve sosyal hayata etki alt boyutlarında ise anne eğitim düzeyinin anlamlıfarklılaşma göstermediği (*p>.05*) saptanmıştır. Buna göre, anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6-Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre Farklar: Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanım durumuna göre ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız iki örneklem t testi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. *Ergen iyi oluş vedijital bağımlılık ölçeğine ait puanların sosyal medya kullanım durumuna göre t testi sonuçları*

Değişkenler	Sosyal Medya Kullanımı	n	$\bar{X}$	Sd	t	*p*
İlişkililik	Evet	261	3.74	1.02	2.17	**0.030**
	Hayır	166	3.52	1.09		
Hayata Bağlılık	Evet	261	3.40	0.99	-0.16	0.873
	Hayır	166	3.41	0.96		
Mutluluk	Evet	261	3,22	1.07	0.36	0.723
	Hayır	166	3,18	1.11		
İyimserlik	Evet	261	3.32	1.01	-0.19	0.851
	Hayır	166	3.33	1.05		
Kararlılık	Evet	261	3.28	0.91	-1.72	0.085
	Hayır	166	3.44	0.95		
İyi Oluş Toplam Puanı	Evet	261	3.39	0.80	0.18	0.861
	Hayır	166	3.38	0.81		
Oyun	Evet	261	2.50	0.87	3.26	**0.001**
	Hayır	166	2.22	0.84		
Sosyal Medya	Evet	261	2.86	0.91	9.38	**0.000**
	Hayır	166	1.99	0.97		
Sosyal Hayata Etki	Evet	261	2.63	1.04	1.62	0.106
	Hayır	166	2.45	1.22		
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	Evet	261	2.68	0.72	6.72	**0.000**
	Hayır	166	2.18	0.80		

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrencilerin ergen iyi oluş ölçeğinin ilişkililik alt boyut puanlarının sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı ($t_{(425)}$ =2.17; *p<.05*), sosyal medya kullanan öğrencilerin ilişkililik puanlarının ($\bar{x}$=3.74) sosyal medya kullanmayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$=3.52) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hayata bağlılık, mutluluk ve iyimserlik alt boyut puanları ile iyi oluş ölçeği toplam puanlarının sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği (*p>.05*) tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sosyal medya kullanan öğrencilerin ilişkililik düzeyi daha yüksektir.

Dijital bağımlılık açısından bakıldığında, oyun bağımlılığı ($t_{(425)}$ =3.26; *p<.05*), sosyal medya bağımlılığı alt boyut puanları ($t_{(425)}$ =9.38; *p<.05*) ile dijital bağımlılık ölçeği toplam puanlarının ($t_{(425)}$ =6.72; *p<.05*) sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, sosyal medya kullanan öğrencilerin oyun bağımlılığı ($\bar{x}$=2.50), sosyal medya bağımlılığı ($\bar{x}$=2.86) ve dijital bağımlılık toplam puanları ($\bar{x}$=2.68), sosyal medya kullanmayan öğrencilerin oyun bağımlılığı ($\bar{x}$=2.22), sosyal medya bağımlılığı ($\bar{x}$=1.99) ve dijital bağımlılık toplam puanlarından ($\bar{x}$=2.18) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sosyal hayata etki puanlarının ise sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($t_{(425)}$ =1.62; *p>.05*) tespit edilmiştir. Bu sonuç, sosyal medya kullanan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

7-Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Farklar: Sosyal medya kullanan lise öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım süresine göre ergeniyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Ergen iyi oluş ve dijital bağımlılık ölçeğine ait puanların günlük sosyal medya kullanım süresine göre ANOVA testi sonuçları*

Değişkenler	Sosyal Medya Kullanım Süresi	n	$\bar{X}$	Sd	F	*p*	Anlamlı Fark
İlişkililik	A-1 saatten az	39	3.83	0.98	3.22	**0.041**	**B>C**
	B-1-2 saat	147	3.85	0.97			
	C-3 saat ve üstü	75	3.49	1.09			
Hayata Bağlılık	A-1 saatten az	39	3.19	0.97	1.00	0.371	
	B-1-2 saat	147	3.42	0.99			
	C-3 saat ve üstü	75	3.45	0.99			
Mutluluk	A-1 saatten az	39	3.10	1.01	0.38	0.683	
	B-1-2 saat	147	3.26	1.01			
	C-3 saat ve üstü	75	3.20	1.22			
İyimserlik	A-1 saatten az	39	3.27	0.87	0.34	0.712	
	B-1-2 saat	147	3.36	1.00			
	C-3 saat ve üstü	75	3.25	1.12			
Kararlılık	A-1 saatten az	39	3.29	0.87	7,19	**0,001**	**B>C**
	B-1-2 saat	147	3.44	0.88			
	C-3 saat ve üstü	75	2.96	0.93			
İyi Oluş Toplam Puanı	A-1 saatten az	39	3.34	0.73	1.58	0.208	
	B-1-2 saat	147	3.46	0.79			
	C-3 saat ve üstü	75	3.27	0.86			
Oyun	A-1 saatten az	39	2.32	0.78	10.83	**0.000**	**C>A,B**
	B-1-2 saat	147	2.35	0.78			
	C-3 saat ve üstü	75	2.88	0.96			
Sosyal Medya	A-1 saatten az	39	2.39	0.67	39.80	**0.000**	**C>A,B**
	B-1-2 saat	147	2.64	0.78			
	C-3 saat ve üstü	75	3.54	0.89			
Sosyal Hayata Etki	A-1 saatten az	39	2.47	1.07	5.87	**0.003**	**C>A,B**
	B-1-2 saat	147	2.50	1.01			
	C-3 saat ve üstü	75	2.97	1.03			
Dijital Bağımlılık Toplam Puanı	A-1 saatten az	39	2.38	0.60	31.51	**0.000**	**C>A,B**
	B-1-2 saat	147	2.50	0.63			
	C-3 saat ve üstü	75	3.17	0.70			

Tablo 9'da görüldüğü gibi; sosyal medya kullanan öğrencilerin ergen iyi oluş düzeyleri günlük dijital teknolojileri kullanım süresi açısından incelendiğinde, ilişkililik [$F_{(2, 426)}$ =3.22; $p<.05$] ve kararlılık [$F_{(2, 426)}$ =7.19; $p<.05$] alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Ortayaçıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testine göre sosyal medyayı günde 1-2 saat kullanan öğrencilerin ilişkililik ($\bar{x}$=3.85) ve kararlılık puanları ($\bar{x}$=3.44), sosyal medyayı günde 3 saat ve daha fazla kullanan öğrencilerin ilişkililik ($\bar{x}$=3.49) ve kararlılık ($\bar{x}$= 2.96) ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Hayata bağlılık, mutluluk ve iyimserlik alt boyutundaki puanlar ile iyi oluş ölçeği toplam puanında günlük sosyal medyayı kullanım süresine göre anlamlı farkbulunmamıştır ($p>.05$). Elde edilen bu bulguya göre, günlük 2 saate kadar sosyal medya kullanımının öğrencilerde iyi oluşu arttırdığı ancak bu sürenin aşılması durumunda iyi oluşun azalmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal medya kullanan öğrencilerin oyun bağımlılığı [$F_{(2, 426)}$=10.83; $p<.05$], sosyal medya bağımlılığı [$F_{(2, 426)}$=39.80; $p<.05$] ve sosyal hayata etki [$F_{(2, 426)}$=5.87; $p<.05$] alt boyut puanları ile dijital bağımlılık ölçeği toplam puanlarının [$F_{(2, 426)}$= 31.51; $p<.05$] günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. LSD post hoc testine göre sosyal medyayı günlük 3 saat ve daha fazla kullanan öğrencilerin oyun bağımlılığı ($\bar{x}$=2.88), sosyal medya bağımlılığı ($\bar{x}$=3.54), sosyal hayata etki ($\bar{x}$=2.97) ve dijital bağımlılık toplam puanları ($\bar{x}$=3.17), sosyal medyayı günlük 2 saat ve daha az kullanan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, sosyal medya kullanım süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeyinin de arttığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüz dünyasında internet, sosyal medya ve telefon gibi dijital kanallar özellikle ergenlerin kendilerini ifade etme, diğerleri ile iletişim kurma, potansiyellerini gerçekleştirme gibi önemli gereksinimlerini giderme yolları olarak görülmektedir. Buna karşın bu kanalların aşırı kullanımı, bireylerin dijital bağımlılık düzeyinin artmasına ve iyi oluş düzeylerinin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (Cham vd., 2019). Bu çalışmada, ergenlerin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, okul türü, başarı düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve sosyal medya kullanım durumu gibi demografik özelliklere göre anlamlı

farklılaşma gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ölçeklerden alınan toplam puan ortalamalarına göre öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin orta, dijital bağımlılık düzeylerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlara göre, kız öğrencilerin ilişkililik düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu; erkeklerin ise oyun ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul türü açısından, Anadolu lisesi öğrencilerinin dijital bağımlılığın sosyal medya ve sosyal hayata etki boyutunda puanları daha yüksek saptanmıştır. Akademik başarının yükselmesi ile iyi oluş düzeyinin arttığı ve dijital bağımlılık düzeyinin azaldığı elde edilen diğer bir sonuçtur. Son olarak, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe dijital bağımlılık düzeylerinin arttığı, sosyal medya kullanan ergenlerin iyi oluş ölçeğinin ilişkililik boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları ve günlük 2 saate kadar sosyal medya kullanımının ergenlerde iyi oluşu arttırdığı ancak bu sürenin aşılması durumunda iyi oluşun azalmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin iyi oluş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ilişkililik boyutunda kadınların anlamlı olarak erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın erkeklerin dijital bağımlılık ölçeğinin oyun ve sosyal medya boyutu ile toplamından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının ise kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde, kadınların iletişim becerilerini erkeklere göre daha iyi kullanmalarından dolayı, iyi oluşun ilişkililik boyutundan elde edilen bu sonucun beklenen yönde olduğu ifade edilebilir. Alanyazında teknoloji bağımlılığına ilişkin ergenlerle yapılan araştırmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırmalarınolduğu görülmektedir. Aile ile yeterli bir ilişkiye sahip olamama ve etkin zaman geçirememe, aile içinde iletişim, ilgi ve sevginin yetersiz oluşu, ergen için ev içinde sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanamaması, aile içerisindeki rol çatışmaları, tutarsız yaklaşımlar ile rol dağılımının belirgin olmayışı ve karşılanmayan beklentiler gibi risk faktörlerinin bir sonucu olarak ergenlerin daha çok dijital teknolojilere yöneldiği görülmektedir (Ceyhan, 2011; Ceyhan ve Ceyhan, 2011; Young, 1997). Yapılan bir araştırmanın (Kuzu vd., 2008) sonuçları, dijital dünyada oyun oynayan ergenlerin sosyal hayattan uzaklaştığı ve sanal dünyada daha fazla zaman geçirdikleri için yüz yüze iletişim kurmak yerine yalnız kalmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer olarak internet bağımlılığı riski olan ergenlerle yapılan deneysel birçalışmada kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi ile internet bağımlılığı eğilimi olan ergen sayısının azaldığı sonucu elde edilmiştir (Berdibaeva vd., 2016). Bu araştırma sonuçlarına göre, erkeklerin iyi oluş ölçeğinin ilişkililik boyutunda anlamlı düzeyde daha düşük puan ortalamasına sahip olmaları ile yukarıda alanyazında ilişkililik ile ilgili risk faktörleri beraber değerlendirildiğinde erkeklerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Alanyazında cinsiyetin dijital teknolojilerin kullanımı ve bu teknolojilere ilişkin bağımlılıkta ayırt edici bir etkiye sahip olduğu bildirilmektedir. Buna göre erkeklerde internet ve dijital oyun bağımlılığı riski, kadınlarda ise akıllı telefon bağımlılığı riski daha yüksektir (Arslan vd., 2015; Cao vd., 2011; Dikeç vd., 2017; Doğan ve Tosun, 2016; Leung ve Lee, 2012). Erkeklerde dijital bağımlılığın oyun boyutu ile toplamından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının kadınlara göre yüksek oluşuna ilişkin araştırma sonucualanyazındaki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Buna karşın dijital bağımlılığın sosyal medya boyutunda erkeklerin kadınlara göre anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahip olması alanyazındaki diğer sonuçlarla örtüşmemektedir. Zira akıllı telefonun kullanım amaçlarına bakıldığında sosyal medyanın ilk sırada (Ektiricioğlu vd., 2020) olduğu ve akıllı telefon bağımlılığına bağlı olarak kadınların sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Alanyazında bu durumu destekleyen pek çok araştırma sonucu söz konusudur (Altınok, 2021; Balcı ve Gülnar, 2009; Brys, 2013; Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018; Gürültü, 2016; Kraut vd., 1998; Okumuş, 2018; Shaw ve Black, 2008). Güney ve Taştepe (2020) de yapmış oldukları araştırmada yüksek düzeyde sosyal medya bağımlılığına sahip kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere göre yaklaşık 2,5 kat daha fazla olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumun, kız öğrencilerin sosyal medyada olup bitenleri daha çok merak etmeleri ve dolayısıyla zihinlerini sosyal medya ile daha fazla meşgul etmeleriyle açıklandığı (Gürültü, 2016) görülmektedir. Aynı zamanda, kadınlarda sosyal medya kullanımının yaygınlığı, onların mesafe tanımaksızın arkadaşlarıyla iletişimini sürdürmek istemeleri şeklinde de (Shaw ve Black, 2008) açıklanmıştır. Araştırmamızda ortaya çıkan ve diğer araştırma sonuçları ile örtüşmeyen bu durum bölge itibariyle sosyo-ekonomik bir durumun sonucu olarak kız öğrencilerin akıllı telefonlara erişmede yaşamış oldukları zorlukların bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Ergenlerin okul türü değişkenine göre dijital bağımlılıklarına bakıldığında, sosyal medya boyutunda Anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarının meslek lisesi öğrencilerine göre Anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sosyal hayata etki boyutunda ise yine Anadolu liselerinde öğrenim gören ergenlerin puan ortalamalarının hem meslek liselerinde hem de fen liselerinde öğrenim gören ergenlere göre Anadolu lisesine devam eden öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Altınok (2021) da lise öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada, dijital bağımlılığın sosyal medya alt boyutunda Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının diğer lise türlerine devam eden öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Altınok (2021) dijital bağımlılığın sosyal hayata etki boyutunda meslek liselerinde okuyan öğrencilerin puan ortalamalarının diğer lise türlerine giden öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada (Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018) imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin dijital bağımlılığın sosyal medya alt boyutu ile toplam puanın diğer lise türlerindeki öğrencilerin puanından anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Ceyhan (2011) ise ergenlerle yapmış olduğu araştırmada, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin hem genel lise hem de Anadolu lisesine devam eden öğrencilere göre problemli internet kullanım düzeyini anlamlı olarakdahayüksek bulmuştur.

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarıyla birlikte genel olarak alanyazın incelendiğinde, öğrenim görülen okul türü değişkenine göre ergenlerin dijital bağımlılığın sosyal medya ve sosyal hayata etki boyutu ile toplam puanına ilişkin yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların farklılık gösterdiği izlenmektedir. Bu durum okul türü değişkeninin araştırma kapsamında nasıl ele alındığına ilişkin sınıflandırma, araştırmanın yapıldığı dönemdeki okul türlerinin sınıflandırılması, hangi okul türlerinin araştırmaya dâhil edildiği ve farklı dönemlerde yapılmış çalışmalar arasındaki bulguların farklılık gösterebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin bir çalışmada imam hatip lisesi farklı bir lise türü olarak ele alınırken diğer bir araştırmada meslek lisesi bünyesinde ele alınmıştır. Buna karşın bazı çalışmalarda genel lise ve Anadolu lisesi ayrı ayrı birer okul türü olarak ele alınırken, tüm liselerin Anadolu lisesi olarak ele alındığı çalışmalarda mevcuttur. Bununla birlikte bazı çalışmalarda sosyal bilimler lisesi ile fen lisesi birer değişken olarak araştırmaya dâhil edilirken bazı araştırmalarda böyle bir durum söz konusu değildir. Bu nedenlerden dolayı okul türü ile dijital bağımlılık arasında bir genelleme yapmak güçleşmektedir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde ergenlerin algılanan akademik başarı durumuna göre iyi oluş düzeylerine bakıldığında hem toplam puan hem de iyi oluşun tüm alt boyutlarında (ilişkililik, hayata bağlılık, mutluluk, iyimserlik, kararlılık) akademik başarı durumunun yükselmesine paralel olarak puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna karşın akademik başarı düzeyinin yükselmesi ile ergenlerin dijital bağımlılık ölçeğinin oyun alt boyutu ile toplamından almış oldukları puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde düşüş gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte dijital bağımlılığın sosyal medya ile sosyal hayata etki boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmese de akademik başarının yükselmesi ile ergenlerin puan ortalamalarının belirgin şekilde düşüş gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar beraber değerlendirildiğinde, akademik başarının ergenlerin iyi oluşları üzerinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bununla beraber akademik başarının yükselmesi yani okul görevleri ile ilgilenmenin dijital bağımlılığı azaltmada etkili bir faktör olduğu araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde akademik başarı ve dijital bağımlılık kapsamında yapılmış benzer araştırma sonuçlarının da bu bulguyla örtüştüğü görülmektedir (Altınok, 2021; Bayraktar ve Gün 2007; Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018; Günüç, 2013; Huang ve Leung, 2009; Dalkıç ve Kaya, 2020; Yang ve Tung, 2007). Mevcut çalışma sonuçları ve alanyazından elde edilen sonuçlar, akademik başarının iyi oluş ve dijital bağımlılık düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Akademik olarak hedefleri olan öğrencilerin davranış repertuarları genişler ve bu, daha az dijital araç kullanmalarını ve dijital platforma (İnstagram, Twitter vb.) dâhil olmalarını sağlayarak dijital bağımlılığı azaltmış olabilir.

Anne eğitim durumuna göre ergenlerin dijital bağımlılıklarına bakıldığında, anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan ergenlerin dijital bağımlılığın sosyal medya boyutu ile toplamından almış oldukları puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi okuryazar değil ve ilkokul olanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Benzer olarak Altınok (2021) tarafından yapılan çalışmada da anne eğitim düzeyi lise, üniversite ve lisansüstü olan ergenlerin dijital bağımlılığın oyun, sosyal medya alt boyutu ve toplam puanından elde edilen ortalamaların eğitim düzeyi okuryazar değil, ilkokul ve ortaokul olanlara

göre belirgin düzeyde yüksek olduğu ve anne eğitim düzeyi ile dijital bağımlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yine, anne eğitim düzeyi arttıkça oyun bağımlılığının (Arslan vd., 2015) ve internet bağımlılığının (Çevik ve Çelikkaleli, 2010; Liau vd., 2005) artış gösterdiği görülmüştür. Ergenlerin baba eğitim durumuna göre dijital bağımlılıklarına bakıldığında ise baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan ergenlerin dijital bağımlılığın sosyal medya boyutu ile toplamından almış oldukları puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde okuryazar değil, ilkokul ve ortaokul olanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Benzer olarak Altınok (2021) tarafından yapılan çalışmada da babası okuryazar olmayan ergenlerin dijital bağımlılığın toplam ve sosyal medya alt boyutundan almış oldukları puan ortalamalarının diğer eğitim düzeylere göre belirgin düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda (Arslan vd., 2015; Çevik ve Çelikkaleli, 2010; Liau vd., 2005) ise dijital bağımlılık ile baba eğitim düzeyi ve dijital oyun bağımlılığı (Özdemir ve Karaboğa, 2021) ile anne baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir. Anne baba tutumlarının bağımlılık üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada (Manap ve Durmuş, 2021), aile içi rollerin sağlıklı veya sağlıksız oluşunun dijital ebeveynlik farkındalığına ve özellikle olumsuz model olma ve dijital ihmalin çocuğun internet bağımlığına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital bağımlılığın anne baba eğitim düzeyine göre incelendiği sınırlı sayıdaki araştırmada anne eğitim düzeyinin dijital bağımlılık üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğu göze çarpmaktadır. Buna karşın son yılarda dijital yerliler olarak kabul edilen "Z Kuşağı" üzerinde yapılan araştırmalar hem anne hem de baba eğitim durumunun belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak özelde sosyal medya bağımlılığı olmak üzere dijital bağımlılığın gösterdiği artış birkaç faktöre bağlı olarak değerlendirilebilir. Bunlardan ilki anne ve baba eğitim düzeyinin artışı ile dijital teknolojilere ilişkin bilgi sahibi olmaları ve buna bağlı olarak çocuklarının eğitim faaliyetlerinden daha çok istifade etmeleri için onlara bu teknolojilere ulaşma imkânı tanımaları (Çevik ve Çelikkaleli, 2010) olabilir. İkincisi, anne baba eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesi ve bunun sonucunda ebeveynlerin çocuklarına bu dijital teknolojileri sağlayabilmeleri olabilir. Üçüncüsü ise, anne baba eğitim düzeyinin yükselmesi ile ebeveynlerin kendilerinin de bu teknolojileri kullanmaları ve çocuklarını kontrol edebileceklerine ilişkin inanca sahip olmaları şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak anne-baba eğitim durumuna göre ergenlerin iyi oluş düzeyine bakıldığında, iyi oluşun hayata bağlılık boyutunda anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan ergenlerin almış oldukları puan ortalamalarının, anne eğitim düzeyi okuryazar değil ve ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İyi oluşun diğer boyutlarında ise ergenlerin anne baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Bu durum, genel itibariyle ergenlerin iyi oluş düzeylerinin anne baba eğitim durumundan etkilenmediği şeklinde değerlendirilebilir.

Ergenlerin sosyal medya kullanma durumlarına göre iyi oluş düzeyleri incelendiğinde, iyi oluşun ilişkililik boyutunda sosyal medya kullananların puan ortalamalarının kullanmayanlara göre anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, "Z Kuşağı" olarak adlandırılan bu dönemdeki ergenlerin ilişkilerinin çoğunun dijital bir dünyaya taşınmış olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. İyi oluşun diğer boyutlarında ise ergenlerin sosyal medya kullanıp kullanmama durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ergenlerin sosyal medya kullanma durumlarına göre dijital bağımlılıklarına bakıldığında ise, sosyal medya kullanan ergenlerin dijital bağımlılığın oyun, sosyal medya boyutu ile toplam puanından elde etmiş oldukları ortalamaların kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığı sonucu elde edilmiştir. Dijital bağımlılığın sosyal hayata etki boyutunda ise ergenlerin sosyal medya kullanıp kullanmama durumlarına göre anlamlı bir farklılıkgörülmemiştir. Bu durum ergenlerde iyi oluşun hayata bağlılık, mutluluk, iyimserlik, kararlık boyutları ile toplamından elde etmiş oldukları puan ortalamalarının sosyal medya kullanıp kullanmama durumuna göre farklılaşmadığı sonucu ile değerlendirildiğinde sosyal medyayı kullanıp kullanmama durumunun ergenlerin sosyal hayatları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı şeklide yorumlanabilir. Nitekim alanyazını incelendiğinde genel itibariyle iyi oluş ile internet, oyun, sosyal medyavedijital bağımlılık arasında negatif yönlü olumsuz ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu tür dijital mecralar özellikler ergenler için günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlardan, çevrelerinin yarattığı gerilim ve baskılardan sıyrıldıkları bir kaçış alanı olarak görülmektedir. Bununla birlikte gündelik yaşamda elde edilemeyen sosyal desteğin dijital mecralarda

aranması potansiyel riskleri de beraberinde getirmektedir. Bunun bir sonucu olarak dijital dünya pek çok ergen için bir sosyal paylaşım aracı ve bir kaçış yeri olarak değerlendirilebilir (Ceyhan, 2011).

Araştırmanındiğer bir sonucu olarak günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre ergenlerin iyi oluş düzeyleri incelendiğinde, sosyal medyayı günde "1-2 saat" kullananların iyi oluş ölçeğinin ilişkililik ve kararlılık boyutunda, sosyal medyayı günde "3 saat ve üstü" kullananlara göre anlamlı olarakdahayüksek puan aldıkları görülmüştür. Daha önce de ifade edildiği gibi "Z Kuşağı" olarak adlandırdığımız bu dönemdeki ergenlerin ilişkilerinin artık dijital bir dünyaya taşınmış olmasının bir sonucu olarak sosyal medya kullanımının ergenlerin iyi oluşun ilişkililik boyutuna olumlu etki ettiği görülmektedir. Bununla birlikte sosyal medyanın aşırı kullanımı ilişkide olma durumuna olumsuz etki edebilmektedir. Bundan dolayıdır ki günde 1-2 saat sosyal medya kullanımının dijital bir iyi oluş sağladığı söylenebilir. Aynı şekilde ergenlerin günde 1-2 saat sosyal medyayı kullanmaları ilişkide olmalarına katkı sağladığı gibi hedeflerine ilerleme konusunda bir engel teşkil etmediği hatta sosyal medyanın aşırı kullanımının aksine olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde mevcut sonuca ilişkin paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre sosyal ağlarda zaman geçirmenin öğrencilerin iyi oluş ve yaşam doyumlarını sağlamada yordayıcı olduğu (Doğan, 2016), günlük ortalama 2 saate kadar ekranda vakit geçirmenin ergenlerin iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği ve teknoloji kullanımının yaygın olduğu günümüzde bunun bir avantaj sağlayacağı, ancak bu sürenin aşılmasının da olumsuz etki yaratacağı (Przybylski ve Weinstein, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır. Günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre ergenlerin dijital bağımlılıklarına bakıldığında, sosyal medyayı günde "3 saat ve üstü" kullananların dijital bağımlılığın toplam puan ve tüm alt boyutlarından (oyun, sosyal medya ve sosyal hayata etki) aldıkları ortalamanın, sosyal medyayı günde "1 saatten az" ve "1-2 saat" arasında kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dijital bağımlılık ölçeği toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen bu sonuç, sosyal medyanın aşırı kullanımının ergenler için anlamlı düzeyde bağımlılığa neden olduğunun bir göstergesi niteliğindedir. Diğer bir ifadeyle, dijital platformlarda geçirilen zaman artışına paralel olarak ergenlerin dijital bağımlılık riski de yükselmektedir (Ceyhan ve Ceyhan, 2007; Wang vd., 2012).

Bu araştırmanın sonuçları sırasıyla ele alındığında cinsiyet, okul türü, akademik başarı ve anne baba eğitim düzeyinin lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlaralanyazın ile karşılaştırırıldığında paralel sonuçlar olduğu görülmüştür. Dijital bağımlılığı arttıran ve azaltan faktörlerin tespit edilmesi ve önleyici politikaların geliştirilmesi açısından elde edilen bu sonuçlar önemlidir. Buna ek olarak mevcut çalışmanın bir diğer sonucu olarak sosyal medya kullanan öğrencilerde dijital araçların günlük kullanım süresinin 2 saate kadar olmasının iyi oluşu olumlu etkilediği ancak bu sürenin aşılması durumunda ters bir etki görüldüğü ve dijital bağımlılık riskinin arttığı, iyi oluşun ise azaldığı görülmüştür. Bu yönüyle elde edilen bu sonuç, dijital araç ve sosyal medya kullanım süresinin bireyler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Önleyici ve koruyucu olması açısından psikolojik danışmanlar tarafından okullarda bilinçli teknoloji kullanımı konusunda çalışmalar yürütülmesi ve öğrencilere bu konuda farkındalık kazandırılması önemlidir. Yine okullarda sosyal ve sportif etkinlikler arttırılarak öğrencilerin yüz yüze iletişim kurmaları ve kendilerini ifade etmeleri teşvik edilerek dijital ortamlara olan ihtiyaç azaltılabilir. Ayrıca aile ve ev ortamında dijital teknoloji kullanım sınırının sağlıklı seviyelerde tutulması ve dijital teknoloji kullanımına yönelik ihtiyacı azaltacak iletişim ortamının sağlanması dijital bağımlılığı önleyici nitelikte olabilir. Son olarak, pandemi sürecinin dijital bağımlılık üzerindeki olumsuz etkisi ve dijital bağımlılıkları önleyici programların geliştirilmesine yönelik yeni çalışmaların yapılması alanyazına önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Alrobai, A. (2018). *Engineering social networking to combat digital addiction: Thecase of online peergroups* (Unpublished doctoral dissertation). Bournemouth University, Bournemouth, United Kingdom.

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

Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *1*,55-67.

Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 63-80.

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. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981

Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 8,* 34-58.

Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim Dergisi, 6*(1), 5-22.

Bayraktar, F. ve Gün, Z. (2007) Incidenceandcorrelates of internet usageamongadolsecents in North Cyprus. *Cyberpsychol Behav,10,* 191-197.

Baysan, Ç., Çakıcı-Eş, A. ve Tezer, M. (2019). Investigation of digitalgameaddiction of adolescents in terms of subjectivewell-being in school. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *21*(1), 17-20.https://doi.org/10.5455/apd.302644849

Berdibaeva S., Garber, A., Ivanov D., Masalimova, A., Kukubayeva A. &Berdibayev, S. (2016). Psychological prevention of older adolescents' interpersonal relationships, who are proneto internet addiction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 984–89. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.081

Bozoğlan, B. (2019). The impact of family on digital addiction: Anoverview. *Multifaceted Approach to Digital Addiction and Its Treatment*, 20-45. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8449-0.ch002

Brys, S. (2013). Internet addiction treatment programs on therise. Retrieved May, 2, 2020 from https://www.psychcongress.com/article/internet-addiction-treatment-programs-rise

Bucksch, J., Sigmundova, D., Hamrik, Z., Troped, P. J., Melkevik, O., Ahluwalia, N., Borraccino, A., Tynjälä, J., Kalman, M., &Inchley, J. (2016). International trends in adolescentscreen-time behaviorsfrom 2002 to 2010.*Journal of Adolescent Health*, *58*(4), 417–425. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.014

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Bs.). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Cao, H., Sun Y., Wan Y., Hao, J. & Tao F. (2011) Problematic internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. *BMC Public Health*,*11*(1), 1-8. doi.org/10.1186/1471-2458-11-802

Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, *55*(4), 721–736.

Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin problemli internet kullanım düzeylerinin yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *18*(2), 85-94.

Ceyhan, E. ve Ceyhan A. A. (2011). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar internet kullanımının gelişimsel sonuçları. Kuzu, A. (Ed). *In Bilgisayar II* (s.165-188) içinde. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ceyhan, E. ve Ceyhan, A.A. (2007). An investigation of problematic internet usage behaviors on Turkish university students. 7th International EducationalTechnology Conference. Proceedings of IETC 2007, 115-120, North Cyprus: Near East University.

Cham, S., Algashami, A., Aldhayan, M., McAlaney, J., Phalp, K. T., Almourad, M. B. & Ali, R. (2019). Digital addiction: Negative life experiences and potential for technology-assisted solutions. *In World Conference on Information Systems and Technologies (921-931).* Springer. doi.org/10.1007/978-3-030-16184-2_87

Çevik, B. G. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaşlık bağımlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne – baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurcova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(3), 225-240.

Dalkıç, A., & Kaya, Z. (2021). Predictive effect of adolescents' body cathexis on general self-efficacy and the use of instagram. *Participatory Educational Research*, *8*(2), 476-492. doi.org/10.17275/per.21.50.8.2

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Journal of Management Policy and Practice, 17*(2), 187–195. doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, andwell-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 1-11. doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1

Demirci, İ. ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeği'nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 9-30.

Derin, S. ve Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *6*(46), 35-51.

Diener, E. (1984). Subjective well- being. *Psychological Bulletin,95,* 542-575. Retrieved from http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf

Dikeç, G., Yalnız, T., Bektaş, B., Turhan, A. ve Çevik S. (2017) Relationship between smart phone addiction and loneliness among adolescents. *Bağımlılık Dergisi*, *18*(4),103-11.

Doğan, U. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının mutluluk, psikolojik iyi-oluş ve yaşam doyumlarına etkisi: Facebook ve Twitter Örneği. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183). doi.org/10.15390/EB.2016.4616

Doğan, U. ve Tosun, N. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemli akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 99-128. doi.org/10.14520/adyusbd.66762

Echeburúa, E. ve De Corral, P. (2009). Addictiontonew Technologies andto online socialnetworking in youngpeople: A newchallenge. *Adicciones, 22*(2).

Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H. ve Yüksel, R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: Teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, *29*(1), 51-64.doi.org/10.17827/aktd.498947

Eryılmaz, S. ve Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 889-912.

Griffiths, M. (1996). Gambling on the internet: A briefnote. *Journal of Gambling Studies,12*(4), 471–473.

Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer "addiction" exist? Somecasestudyevidence. *Cyber Psychology and Behavior,3*(2), 211-219. doi:10.1089/109493100316067

Güney, M., & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 183-190. doi.org/10.46971/ausbid.757713

Günüç, S. (2013). İnternet bağımlılığını yordayan bazı değişkenlerin cart ve chaid analizleri ile incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *28*(71), 88-104.

Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ha, J. H., Yoo, H. J., Cho, I. H., Chin, B., Shin, D. & Kim, J. H. (2006). Psychiatric comorbidity assessed in Korean children and adolescents who screen positive for Internet addiction. *TheJournal of Clinical Psychiatry*, *67*(5), 821.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(159), 56–68.

Huang, H. & Leung, L. (2009) Instant messaging addiction among teenagers in China: Shyness, alienation, and academic performance decrement. *Cyber Psychol Behav, 12*, 675- 679. doi.org/10.1089/cpb.2009.0060

Kayri, M.ve Günüç, S. (2010). Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini etkileyen bazı faktörlerin karar ağaçları yöntemleri ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(4), 2415-2450.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multi dimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(3), 262-271.doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

Kraut, R., Kiesler, S., Mukhopadhya, T., Scherlis, W.& Patterson, M. (1998). Socialimpact of the Internet: Whatdoes it mean? *Communications of the ACM*, *41*(12), 21-22.

Kuzu, A., Odabaşı, F., Erişti, S. D., Kabakçı, I. ve Kurt, A. A. (2008). İnternet kullanımı ve aile araştırması. *Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları. Genel Yayın,* (133).

Leung, L.& Lee, P. S. (2012). Impact of internet literacy, internet addictionsymptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review*, *30*(4), 403-418. doi.org/10.1177/0894439311435217

Liau, A. K., Khoo, A., & Hwaang, P. (2005). Factors influencing adolescents engagement in risky internet behavior. *Cyber Psychology & Behavior*, *8*(6), 513-520. doi.org/10.1089/cpb.2005.8.513

Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12* (1), 2021, ss. 141-156, DOI: 10.19160/ijer.837749

Okumuş, V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Özdemir, M. ve Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağimliliklari ve sosyal eğilimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(5), 17-35. https://doi.org/10.19160/eijer.994099

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the goldilocks hypothesis: quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, *28*(2), 204-215.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonicwell-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.141

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. doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: Predictor effect of internet addiction, socialmedia addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Düşünen Adam*, *30*(3), 202–216. DOI: 10.5350/DAJPN2017300304

Shaw, M. & Black DW (2008). Internet addiction. *CNS drugs*, *22*(5), 353-365. doi.org/10.2165/00023210-200822050-00001

The European School Survey (2019). Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. ESPAD report 2019. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları (3.Baskı)

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z. B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk Lisesi örneği). *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(2), 41–61. Erişim bağlantısı: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40 DOI: https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.40

Totan, T., Ercan, B. ve Öztürk, E. (2019). Mutluluk ve benlik saygısının yalnızlıkla internet bağımlılığına etkilerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(10),20–35. https://dergipark.org.tr/en/pub/edu7/issue/51553/611381

Uz-Baş, A., Öz- Soysal, F. S. ve Aysan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinde problemli internet kullanımının psikolojik iyi-oluş ve sosyal destek ile ilişkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *5*(4), 1035. doi.org/10.15869/itobiad.85603

Wang, L., Luo, J., Gao, W., & Kong, J. (2012). The effect of Internet use on adolescents' life styles: A national survey. *Computers in Human Behavior*, *28*(6),2007-2013. doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.007

Yang, S. C. & Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, *23*(1), 79-96.https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.037

Yavuz, B. ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2021) 120-139.

Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *Türk Çevrimiçi Tasarım, Sanat ve İletişim Dergisi, 9*(2), 130-144. doi: 10.7456/10902100/007

Young, K. S. (1997). What makesthe Internet addictive: Potential explanations for pathological Internet use. In *105th annual conference of the American Psychological Association* (Vol. 15, pp. 12-30). Chicago.

Young, K. S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. Innovations in clinical practice: A sourcebook.

The Effect of Incorrect Questions in Multiple Choice Mathematics Exams on the Psychometric Properties of the Test

Kevser Ağah (Teacher)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0017-496X
kevseragah44@gmail.com

Assist. Prof. Dr.Azmi Türkan
Siirt University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2546-5122
azmiturkan@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine and evaluate the effect of incorrect questions in multiple choice mathematics exams on the psychometric properties of the test in line with the opinions of the participants. In this study, convergent parallel mixed design was preferred since qualitative research data and quantitative data were collected together. In the quantitative dimension of research, an achievement test was applied to 100 eighth grade secondary school students attending three different public schools in the Southeastern Anatolia Region. The qualitative study part was conducted with 10 students with different success levels. Stratified sampling was used to collect quantitative data, and criterion sampling method was used to collect qualitative data. In the quantitative part of the study, the multiple choice mathematics achievement test prepared by the researchers was used. The achievement test consisted of a total of 30 questions, 10 at the easy level, 10 at the medium level, and 10 at the hard level, which were obtained in line with the opinions of experts working in the relevant field. After the achievement test application was completed, a semi-structured interview form developed by researchers was applied to participants. This form was used to determine the feelings and thoughts of the participants regarding the questions applied. Test Analysis Program (TAP) was used for the analysis of quantitative data. Content analysis was performed by creating codes, categories and themes for qualitative data analysis. When the findings were examined, it was seen that the presence of erroneous questions in multiple-choice tests positively affects item discrimination. Another finding obtained in the study is that the difficulty levels regarding the incorrect items were low. However, the participants stated that the incorrect questions among the questions made them think more and look at all the questions from different aspects with a questioning attitude.

Keywords: *Multiple choice test, Mathematics, High-level cognitive features, Incorrect question*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 139-153

Research Article

Received: 2022-10-01
Accepted: 2023-01-21

Suggested Citation

Ağah, K. & Türkan, A. (2023). The effect of incorrect questions in multiple choice mathematics exams on the psychometric properties of the test, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 139-153. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1182923

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

Extended Abstract

Problem: Evaluation in the context of mathematics lesson is the process of collecting evidence about students' mathematical knowledge, knowledge and skills, developing their mathematical knowledge and skills, understanding their mathematical goals in depth, providing learning-teaching, and determining students' tendency and interest in mathematics (NCTM, 2000). Looking at these functions, it can be assumed that among the purposes of assessment in mathematics these should be: To enable students to use mathematics in daily life and in complex situations and to determine how accurately they use it, to develop students in this context, to direct them to research and question, to determine and develop the ability of students to give the most logical answers by considering all possible solutions to mathematical problems (Pandey & Smith, 1991). Various measurement tools such as tests, inventories, rubrics or scales occupy an important place and are used in the assessment-evaluation stages (Tan, 2013). Tests from measurement and evaluation tools; written exam, oral exam, short answer test, true false test, multiple choice test and matched tests (Uyan, 2015). The multiple choice test is one of the most used test types in mathematics. One of the important limitations of multiple-choice tests is that they cannot measure high-level cognitive features (Üstüner & Şengül, 2014). This research aims to eliminate this limitation and thus enable the student to look at the question with a critical eye, expand his/her higher level thinking skills or increase his/her higher level cognitive steps. In the study, it was aimed to help individuals use their critical thinking and questioning skills actively by including the wrong answers in the mathematics multiple choice test exams and to distinguish between those who know and those who do not. When the relevant literature is examined, no study has been found in the context of Turkey regarding the effect of having erroneous questions in multiple-choice tests on the psychometric properties of the test. The aim of the study is to determine the effect of erroneous questions in multiple choice mathematics exams on the psychometric properties of the test and to evaluate them in line with the students' opinions. In line with this general purpose, answers were sought to the following questions.

1. Does the wrong question have an effect on the difficulty index of the test and the items?
2. Does the wrong question have an effect on the discrimination of the test and the items?
3. What are the students' views on the wrong questions?

Method: The research was designed according to mixed-pattern research models in which both qualitative and quantitative research methods are used together. Convergent design was preferred from mixed pattern research. Convergent pattern is expressed as studies in which qualitative and quantitative data are collected together and the data support each other (Creswell & Clark, 2014). Within the scope of this research, since qualitative research data and quantitative data were collected together, convergent parallel mixed design was preferred.

In the quantitative dimension of the research, an achievement test was applied to 100 eighth grade secondary school students attending three different public schools in the Southeastern Anatolia Region. The qualitative study part was carried out with 10 students with different success levels. Stratified sampling method was used to collect quantitative data. With the stratified sampling method, the population in the universe is divided into homogeneous groups and healthy data are obtained according to the determined conditions (Kılıç, 2013). For the collection of qualitative data, criterion sampling method was used. The criterion sampling method enables the determination of the sample by taking into account the predetermined criteria (Marshall & Rossman, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

In the quantitative part of the study, the multiple choice mathematics achievement test prepared by the researchers was used. The achievement test consisted of a total of 30 questions, 10 questions at easy level, 10 questions at medium level, and 10 questions at hard level, in line with the opinions received from experts in the relevant field. There are a total of 6 erroneous questions determined among 30 multiple-choice questions. The erroneous question is in the form of two questions from each level and has been prepared in such a way that the answer is not in the options.

In the qualitative part of the study, an observation form was created in which the reactions and behaviors of the students observed by the researchers while the achievement test was being applied were written. After the achievement test application was completed, a semi-structured interview form was applied to learn the thoughts and feelings of the students determined by the researcher.

Descriptive statistics were used for quantitative data analysis. Descriptive statistics are the best way to summarize, organize and interpret large numbers of data (Sözbilir, 2010). Test Analysis Program (TAP) was used for the analysis of quantitative data (Brooks & Johanson, 2003). The item difficulty index and item discrimination index of the problem were determined through TAP. Excel was also used to interpret these tests. Item discrimination power index is the feature of a test item that distinguishes students who are competent and inadequate in terms of knowledge (Kutlu, et al., 2008). Finding the item discrimination index in certain intervals can be interpreted differently. Content analysis was performed by creating codes, categories and themes for qualitative data analysis. The main purpose in content analysis is to collect similar verbal or written data around a category and theme, to examine and interpret it objectively and present it to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2006). The obtained data were analyzed and divided into coherent and meaningful parts by using coding in a general framework.

Findings: When the findings are examined, it is seen that 24 items are not wrong questions and 6 items are deliberately prepared incorrectly. It has been observed that the 3rd, 5th and 28th items, which are not faulty items, should be removed from the test. When the difficulty values of the items that are not faulty, except for the items that should be discarded, are examined, it is observed that the items vary between 0.15 and 0.70. It was determined that item 13 of these items was very difficult, while the other items were found to be of medium difficulty. In addition, when the wrongly prepared items are examined, it is seen that the discrimination value of the 22nd item is below 0.19 and "very weak, it should definitely be removed", the 8th item is "quite good but still needs to be improved" and the other 4 items are "very good". item" is understood. When the item difficulty value for the wrong items is examined, it is understood that the 12th and 15th items are of medium difficulty but closer to the difficult level. It was determined that the other items from the wrong questions were at a very difficult level. In other words, it is understood that the non-erroneous items generally have medium difficulty and discrimination, while the faulty items are generally high in discrimination and the difficulty levels are very difficult. According to the findings, it was determined that the participants' test average score was 11.47 (out of 30 items), the average difficulty of the test was 0.38, the average discrimination was 0.50, the point biserial value was 0.48 and the Kr-20 value was 0.89. In other words, it is generally understood that the test is valid and reliable, with average difficulty and good discrimination level.

When the findings obtained in general terms are examined, it is seen that the presence of incorrect questions in multiple-choice tests affects item discrimination positively. Another finding obtained within the scope of the research is that the difficulty levels of the incorrect items were low. When the participant's views are examined, the fact that there are erroneous questions among the questions shows that they are pushed to think more, to look at all questions with a questioning attitude and from different aspects.

Suggestions: According to the research findings, it was concluded that consciously putting the wrong questions in the achievement tests decreased the item difficulty index, that is, the item also made the test more difficult, and it also increased the item discrimination. In this context, it is thought that conscious use of incorrect questions in competitive examination systems or in qualifying examinations in the recruitment process may be beneficial. Because, in competitive exams, individuals who know and do not know can be eliminated in a healthy way with items with high distinctiveness and low level of difficulty, that is, difficult. In this context, it is recommended that students be confronted with incorrect questions while choosing items with high difficulty levels in competitive exams that require elimination between participants.

When the participant's views are examined, the fact that there are erroneous questions among the questions shows that they are pushed to think more, to look at all questions with a questioning attitude and from different aspects. When 21st century skills are examined, one of the most important features expected from educational institutions is to raise individuals who think critically and question (Cansoy, 2018). This shows that having erroneous questions highlights students' critical thinking and questioning skills. Another conclusion we reached with the opinions of the participants is that the wrong question sometimes takes the student's time and reduces their motivation. In these cases, teachers can be offered to encourage and motivate the student.

Çoktan Seçmeli Matematik Sınavlarındaki Hatalı Soruların Testin Psikometrik Özelliklerine Etkisi [1]

Öğretmen Kevser Ağah
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0017-496X
kevseragah44@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Azmi Türkan
Siirt Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2546-5122
azmiturkan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı çoktan seçmeli matematik sınavlarındaki hatalı soruların o testin psikometrik özelliklerine etkisini belirleyip katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu araştırma kapsamında nitel araştırma verileri ile nicel veriler birlikte toplandığından yakınsayan paralel karma desen tercih edilmiştir. Yapılan araştırmanın nicel boyutunda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde üç farklı devlet okuluna devam eden 100 sekizinci sınıf öğrencisine başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmı ise akademik başarı düzeyi farklı 10 öğrenciyle yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanmasında tabakalı örnekleme, nitel verilerin toplanması için ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın nicel kısmında, araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli matematik başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi ilgili alanda çalışan uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen kolay düzeyde 10, orta düzeyde 10 ve zor düzeyde 10 soru olmak üzere toplam 30 sorudan oluşmuştur. Araştırmanın nitel kısmında, başarı testi uygulandığı sırada araştırmacılar tarafından gözlemlenen katılımcıların tepki ve davranışlarının yazıldığı gözlem formu kullanılmıştır. Başarı testi uygulaması bittikten sonra araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcıların uygulanan sorulara yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemek için uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi için Test Analiz Programı (TAP) kullanılmıştır. Nitel veri analizi için kod, kategori ve temalar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde çoktan seçmeli testlerde hatalı soruların bulunmasının madde ayırt ediciliğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise hatalı olan maddelere ilişkin güçlük düzeylerinin düşük çıkmasıdır. Bununla birlikte katılımcılar, sorular arasında hatalı soruların olmasının kendilerini daha fazla düşünmeye, bütün sorulara sorgulayıcı tavırla ve farklı yönleriyle bakmaya ittiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Çoktan seçmeli test, Matematik, Üst düzey bilişsel özellikler, Hatalı soru*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 139-153

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-01
Kabul: 2023-01-21

Önerilen Atıf

Ağah, K. & Türkan, A. (2023). Çoktan seçmeli matematik sınavlarındaki hatalı soruların testin psikometrik özelliklerine etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 139-153. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1182923

[1] Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir, proje no: 1919B012000694

GİRİŞ

Eğitim öğretim süreçlerinin olmazsa olmaz parçalarından biri ölçme ve değerlendirmedir (Heritage, 2007). Bunun önemli nedenlerinin başında ölçme ve değerlendirmenin, eğitim öğretim süreçlerinde öğretmen, öğrenen, ortam, kurum ve programlar tarafından verilen kararların isabetliliğinden ve sürdürülebilirliğinden emin olmanın en önemli yollarından biri olması gelmektedir (Dokumacı-Sütçü ve Bulut, 2016a). Eğitimde ölçme; öğrenciyi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında inceleyerek, bu inceleme sonucunda elde edilen sonuçların sayı, sembol veya terimlerle belirtilmesidir (Turgut, 1986). Ölçme işleminde değişkenlerdeki farklılaşma önemli bir unsurdur (Doğan, 2019; Güler, 2011). Değerlendirme, ölçme sonucunun belirlenen kriterlere göre karşılaştırılarak bir sonuca varılması, yorumlanması, karar verilmesi (Lord ve Novick, 1968; Güler, 2011; Toprakçı, 2017). öğrenme seviyesini belirleme ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptama süreci (Beevers ve Paterson, 2003) olarak ifade edilmektedir. Genel olarak öğretmenler; öğrenme-öğretme süreçlerini geliştirmek ve düzenlemek, gelecekteki planlarını gerçekleştirmek, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları adı altında analiz ederek onların öğrenmedeki değişme ve gelişmelerini izlemek, kazandırmış oldukları bilgi ve becerilerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için ölçme-değerlendirmeden faydalanırlar (Smith, 2006; Semerci,2011).

Matematik dersi bağlamında değerlendirme, öğrencilerin matematik bilgi, birikim ve becerileri ile ilgili kanıt toplama, matematiksel bilgilerini ve becerilerini geliştirme, matematiksel amaçlarını derinlemesine anlama, öğrenmeyi-öğretmeyi sağlama, öğrencilerin matematiğe olan eğilim ve ilgilerini belirleme sürecidir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bu işlevlere bakılarak matematikteki değerlendirmenin amaçları; öğrencilerin günlük hayatta ve karmaşık durumlarda matematiği kullanmalarını sağlamak ve ne kadar doğru kullandıklarını belirleyerek bu bağlamda öğrenciyi geliştirmek, araştırma yapmaya ve sorgulamaya yönlendirmek, öğrencilerin matematik problemlerinde tüm olası çözümleri düşünerek en mantıklı cevapları verebilme becerilerini belirleyip geliştirebilmek şeklinde sıralanabilir (Pandey ve Smith, 1991).

Ölçme-değerlendirme aşamalarında testler, envanterler, puanlama anahtarları veya ölçekler gibi çeşitli ölçme araçları önemli bir yer tutmakta ve kullanılmaktadır (Tan, 2013). Matematik öğretiminde, her ne kadar çağdaş ölçme araçlarına yönelik olumlu tutum ve yönelim gösterilse de (Dokumaci-Simitci ve Bulut, 2016b) genellikle bilgi ve beceri düzeyindeki davranışların çoğunlukla geleneksel değerlendirme yaklaşımıyla ölçülmesi tercih edilmektedir (Birgin ve Baki, 2012; Çelikkaya vd. 2010). Geleneksel değerlendirme yaklaşımındaki ölçme yöntemlerinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim-öğrenim süreci hesaba katılmadan ve daha çok ürün ve sonuç odaklı bir şekilde ele alınmaktadır (Toptaş, 2011; Toprakçı, 2008). Geleneksel yaklaşımdaki test araçları: yazılı yoklama, sözlü yoklama, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi, çoktan seçmeli test ve eşleştirmeli testlerdir (Uyan, 2015). Bunların içerisinde çoktan seçmeli test matematikte en çok kullanılan test türlerinden biridir.

Çoktan seçmeli testlerde, sorular öğrenciye olası cevaplarıyla (seçeneklerle) birlikte yazılı olarak verilir ve doğru seçeneğin işaretlenmesi istenir. Çoktan seçmeli testlerde kullanılan sorulara test maddesi denir. Test maddeleri genellikle iki temel kısımdan oluşur. Bunlar madde kökü (soru kökü) ve seçeneklerden; seçenekler de kendi içerisinde; doğru cevap (anahtar) ve çeldiricilerden oluşmaktadır (Doğruöz, 2022). Çoktan seçmeli testlerin genel özelliklerine bakıldığında en çok tercih edilen, çok fazla soruya yer verilebilme özelliğinden güvenirlik ve geçerliliği yüksek olan test olduğu görülür (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Güvenirliğin yüksek olma nedeni, madde sayısı arttırılarak testin duyarlılığının arttırılmasıdır. Geçerliliğin yüksek olmasının nedeni ise öğrencinin cevabını değerlendirirken yazı güzelliği, kompozisyon becerisi gibi öğretmeni etkileyen durumlarının olmamasıdır. Madde ayırtedicilik ve güçlük değerleri ile maddelerin testin amacına ne derece hizmet ettiği belirlenmektedir (Allen, 2012; DeVellis, 2006). Ayrıca çoktan seçmeli testlerin puanlaması objektif, kısa süreli ve uygulanması da kolaydır (Gelbal, 2013; Simonson vd., 2012).

Çoktan seçmeli testlerin güçlü yönlerinin yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar; öğrencinin yorumlamalarına kapalı olması, şans faktörü ve üst düzey bilişsel özellikleri ölçememe gibi özellikler sayılabilir (Baştürk, 2014; Race vd. 2005; Simkin ve Kuechler, 2005). Çoktan seçmeli testlerde cevaplayıcıya çeşitli seçenekler sunulduğu için cevaplayıcının kendi yorumunu katması engellenmektedir. Bu durum çoktan seçmeli testlerin sınırlılıklarından bir tanesidir (Başol, 2018; Tağrikulu vd., 2021). Şans

faktörü, bilenle bilmeyen arasındaki farkın doğru bir şekilde saptanmasını engelleyen bir unsurdur. Tek doğru cevabın olduğu test sorularında, bazen cevap hakkında bir fikri olmayan öğrenciler şanslarını deneyip soruyu cevaplarlar ve öğretmen cevabı doğru olarak değerlendirse de kimi zaman öğrencinin gerçekten bilip bilmediğinden emin olamaz. Bu durumda şans başarısını azaltmak için düzeltme formülü kullanılabilir ya da seçenek sayısını arttırılabilir ancak bu durum şans başarısını tamamen ortadan kaldırmaz (Yaman, 2016).

Çoktan seçmeli testlerin bir diğer sınırlılığı ise üst düzey bilişsel özellikleri ölçememesidir (Üstüner ve Şengül, 2014). Günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli amaçları arasında öğrencilerin üst düzey düşünme ve araştırma-inceleme becerilerine katkı sağlamak yer almaktadır (Seheryeli, 2018). Benzer şekilde Boud (2007), bu tür sınavların üst düzey düşünme becerilerinden ziyade hatırlama seviyesindeki becerileri ölçmede kullanıldığını belirtmiştir. Üst düzey öğrenme becerilerine sahip bireyler, karşılaştıkları durumları içselleştirebilmekte ve edindiklerini farklı durumlarda kullanarak, olaylara yaratıcı ve eleştirel bakabilmektedirler (Filiz, 2013). Eğitim öğretim faaliyetlerinde gerek ulusal düzeyde geniş ölçekli sınavlarda gerek yerelde öğretmen yapımı sınavların birçoğunda çoktan seçmeli madde sınavların tercih edilmesi (Doğruöz, 2022) ve bu sınavların üst düzey düşünme becerilerini destekleyememesi büyük eksiklik olarak görülmektedir. Bireylerin üst düzey düşünme becerilerini harekte geçirebilmeri için onlara alışılagelmiş durumların dışına çıkma fırsatları sağlanabilir. Çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir testte alışılmışın dışana çıkarak cevap şıkları arasında hatalı sorular bulundurmak, öğrenenlerin düşünme becerilerine katkı salayabileceği düşünülmektedir. Böylelikle çoktan seçmeli testlerin belirtilen üst düzey düşünme becerileri ölçebilme kıstılığının giderilmesine katklı sağayabilecektir. Testler aracılığıyla bireylerin sahip oldukları beceri farklılıklarını göz önünde bulundurarak ölçmek için uygun zorluk düzeyinde ölçümlerin yapıldığı maddelerin seçilmesi önemlidir (Estrada, 2018). Bu araştırmada hatalı cevaplı soruları matematik çoktan seçmeli test sınavlarına dâhil ederek bireylerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini aktif şekilde kullanmaya teşvik etmek, bilen ile bilmeyen bireylerin ayırt edilmesini sağlamak hedeflenmiştir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde çoktan seçmeli testlerde hatalı soruların bulunmasının testin psikometrik özelliklerine etkisi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın amacı, çoktan seçmeli matematik sınavlarındaki hatalı soruların testin psikometrik özelliklerine etkisini belirleyip katılımcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıtlar aranmıştır.

1. Hatalı sorunun testin ve maddelerin güçlük indeksine bir etkisi var mıdır?
2. Hatalı sorunun testin ve maddelerin ayırt ediciliğine bir etkisi var mıdır?
3. Hatalı sorulara ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desen araştırma modellerine göre tasarlanmıştır. Karma desen araştırmalarından yakınsayan desen kullanılmıştır. Yakınsayan desen nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı ve verilerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu araştırmalardır (Creswell ve Clark, 2014). Nicel araştırma, merak edilen olguları ve olayları gerekli koşulların sağlandığı ortamlarda; deneme, gözlem veya deney yoluyla nesnelleştirilerek sayılarla ifade edilmesidir (Öztürk, 2015; Tunç, 2020). Nitel araştırma, merak edilen bir olayın, algının, kişinin doğal ortamında kendini gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak, nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında da nitel araştırma verileri ile nicel veriler birlikte toplandığından yakınsayan paralel karma desen tercih edilmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde üç farklı devlet okuluna devam eden 100 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine başarı testi uygulanmıştır. Çok sayıda maddenin bulunduğu ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması açısından testlerin psikomterik özelliklerinin

ölçüldüğü araştırmalarda örneklem sayısının en az 100 olması gerektiği belirtilmiştir (Kline, 2005; MacCallum vd., 1999). Nitel çalışma kısmı ise başarı düzeyi farklı 10 katılımcıyla yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanmasında tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile evrende bulunanlar homojen gruplara ayrılarak belirlenen koşullara göre sağlıklı verilerin elde edilmesi sağlanır (Kılıç, 2013). Bu bağlamda okullar Liselere Giriş Sınavı başarılarına göre tabakalara bölünmüştür. Bu tabakalar arasından, nicel verilerin toplanmasında Liseye Giriş Sınavı (LGS) sonuçlarına göre üç farklı başarı seviyesine sahip okul tercih edilmiştir. Nitel verilerin toplanması için ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden saptanan ölçütlerin dikkate alınarak örneklemin belirlenmesini sağlar (Marshall ve Rossman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel çalışma grubunun belirlenmesinde ölçütler farklı okulların olması ve bu okullarda uygulanan başarı testinde farklı başarı gösteren bireylerin olmasıdır.

Tablo 1'de katılımcıların grup dağılımlarının cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir. Katılımcılar 1., 2. ve 3. grup olmak üzere 3 farklı grup altında ele alınmıştır.

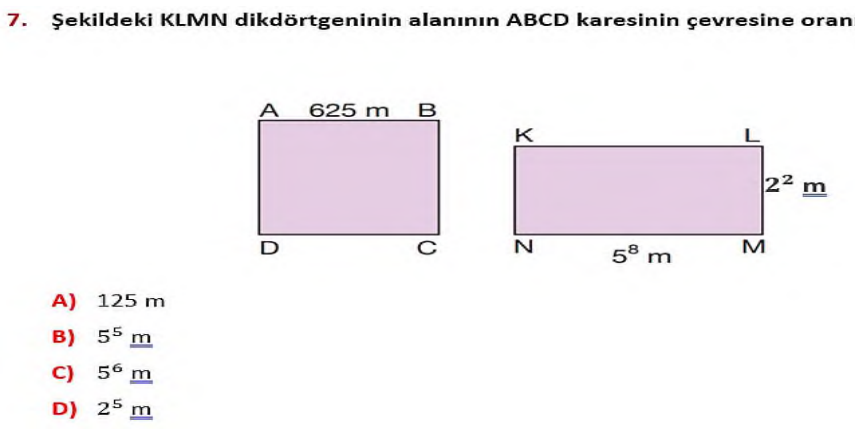
Tablo 1. *Gruplar- Cinsiyet Dağılımı*

Grup	Cinsiyet		Toplam
	Kız	*Erkek*	
1. Grup	6	11	17
2. Grup	28	20	48
3. Grup	20	15	35
Toplam	54	46	100

Tablo 1 incelendiğinde Katılımcıların 54'ü kız iken 46'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 17'si düşük, 48'i orta ve 35'i yüksek seviyede başarıya sahip okullardan seçilmiştir. Katılımcı seçiminde belirlenen okullardan veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Bazı başarı seviyesinden katılımcılar uygulamaya katılmakta gönüllü olmamalarından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli matematik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma kasapmında testin psikometrik özellikleri berlilenerek teste ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak testin geliştirilmesi aşamasında geçerlik ve güvenirliği saptamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim Karasar (2010) ve Karip (2007) test hazırlama ve ölçek geliştirme çalışmarında uzman görüşünün geçerlik ve güvenirliği arttıran bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Başarı testi, bir alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme olmak üzere iki uzman görüşü doğrultusunda çözümü kısa ve kolay olan 10 soru, çözümü orta düzeyde 10 soru, çözümü zor ve uzun zaman alan 10 soru olmak üzere toplam 30 sorudan oluşmuştur. 30 çoktan seçmeli soru arasında belirlenen toplam altı hatalı soru bulunmaktadır. Hatalı soru her düzeyden ikişer soru şeklinde olup ve cevabı seçeneklerde olmayacak şekilde hazırlanmıştır. Buradaki amaç katılımcıların farklı düzeydeki sorulara verdikleri tepkiyi belirlemektir. Şekil 1'de hatalı maddelere ilişkin örnek bir madde bulunmaktadır.



Şekil 1. *Matematik Başarı Testi Hatalı Madde Örneği*

Araştırmanın nitel kısmında, başarı testi uygulandığı sırada araştırmacılar tarafından gözlemlenen katılımcıların tepki ve davranışlarının yazıldığı gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem, bir olayı, olguyu veya nesneyi belirli araştırma hedeflerine yönelik niteliklerini belirlemek için; doğal ortamında dikkatli ve planlı bir şekilde incelenmesidir (Çetin vd., 2010). Başarı testi uygulaması bittikten sonra araştırmacılar tarafından belirlenen katılımcıların düşünce ve duygularını öğrenmek için, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nitel araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının önceden hazırladığı görüşme formuna ek olarak, görüşme sırasında cevaplar doğrultusunda formda olmayan soruları eklemesidir. Sınav sonrası katılımcıların hatalı soruyu gördüklerinde ne düşündükleri, soruyu nasıl çözmeyi planladıkları gibi soruların cevabına yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ulaşılmıştır. Bu görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken bir alan uzmanı bir de ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere iki uzmandan görüş alınmıştır.

4. Verilerin Analizi

Nicel veri analizlerinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Betimsel istatistik çok sayıda veriyi özetleme, düzenleme ve yorumlama için kullanılan en iyi yoldur (Sözbilir, 2010). Nicel verilerin analizi için Test Analiz Programı (TAP) kullanılmıştır (Brooks ve Johanson, 2003). TAP aracılığıyla teste bulunan soruların madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi tespit edilmiştir. Test ve madde analizlerinin yorumlanmasında Excel Programından da yararlanılmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi, bir test maddesinin bilgi bakımından yeterli ve yetersiz öğrencileri birbirinden ayırması özelliğine denir (Kutlu vd., 2008). Madde ayırt edicilik indeksleri almış oldukları değer aralığına göre farklı şekilde yorumlanabilmektedir. Tablo 2'de madde ayırt edicilik indekslerinin değerlendirilmesine ilişkin değerler ve bu değerlere bağlıyorumlar bulunmaktadır.

Tablo 2. *Madde ayırt edicilik indeksine bağlı maddenin değerlendirilmesi*

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0,40 ve daha büyük	Çok iyi madde
0,30-0,39	Oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir
0,20-0,29	Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekir
0,19 ve daha küçük	Çok zayıf mutlaka çıkarılmalı

Kaynak: (Hasançebi vd., 2020)

Madde güçlük indeksi, test maddesinin öğrenciye göre zorluk derecesinin sayısal olarak hesaplanmasıdır. Güçlük indeksinin değeri 0 ile 1 arasındadır. Güçlük indeksi 1 değerine yaklaştıkça madde kolaylaşmakta, 0 değerine yaklaştıkça madde zorlaşmaktadır. Madde güçlük indeksinin 0,50 değerine yakınlaşması da maddenin orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Tekin, 2000). Madde güçlük indeksi değerinin 0,20'den küçük olması "çok zor", 0,20 ile 0,40 arasında olması "zor" (0,20 ile 0,40 dahil), 0,41 ile 0,60 arası olması "orta", 0,61 ile 0,80 arası olması "kolay"" ve 0,80'den büyük olması "çok kolay" olduğu anlamına gelmektedir (Adıgüzel ve Özdoğru, 2013).

Nitel veri analizi için kod, kategori ve temalar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen sözel veya yazılı verileri belirli kategori ve temalar etrafında toplayarak verilerin objektif bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması, okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen verilerin incelenerek, tutarlı ve anlamlı bölümlere ayrılması, genel bir çerçeve içerisinde kodlama kullanılarak yapılmıştır.

5. Araştırma Süreci

Verilerin toplanması için bir Devlet Üniversitesi Rektörlüğünden Etik Kurul izni alınmıştır. İlgili iznin alınmasından sonra verilerin toplanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi için öncelikle alan ve ölçme ve değerlendirme alan uzmanı aracılığıyla başarı testi oluşturulmuştur. Başarı testine uygun gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Verilerin toplanması üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada öğrenciye çoktan seçmeli matematik testi uygulanıp yanlış sorularda öğrencinin tepkisi gözlemlenmiştir. Sonraki aşamada ise test sonuçları analiz edilerek öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda sayısal verilere ulaşılmıştır. Son

aşamada ise öğrencilerle görüşülüp fikir, düşünce, duygu ve tepkileri hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı kontrolünde veriler toplanmıştır.

Çoktan seçmeli madde uygulamalarında katılımcılara, test maddelerini içten ve gönüllülük esasına göre doldurulması için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca maddeler arasında hatalı madde olduğu bilgisi verilmemiştir. Katılımcıların uygulama esnasında diğer katılımcılardan etkilenmemeleri için sınav esnasında maddeler hakkında herhangi bir sesli yorum yapmamaları varsa yorumları bu yorumlarını sınav kâğıdına yansıtmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

BULGULAR

1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 3'te katılımcıların 30 maddelik çoktan seçmeli test maddelerine ilişkin madde analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Madde verileri, madde güçlük indeksleri ve madde ayırt ediclik indeksleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Tablo 3. *Hatalı soru bulunan test maddelerine ilişkin madde analiz sonuçları*

Soru	Madde Güçlüğü (P_j)	Madde Ayırt ediciliği (r_{jx})	Soru	Madde Güçlüğü (P_j)	Madde Ayırt ediciliği (r_{jx})
1	0,54	0,61	**16**	0,67	0,59
2	0,59	0,65	**17**	0,60	0,62
3	0,94	0,16	**18**	0,26	0,62
4	0,51	0,65	**19**	0,39	0,57
5	0,04	0,04	**20**	0,45	0,77
6	0,59	0,81	**21***	0,15	0,52
7*	0,19	0,49	**22***	0,05	0,17
8*	0,16	0,35	**23**	0,42	0,70
9	0,30	0,36	**24**	0,31	0,43
10	0,45	0,74	**25**	0,44	0,33
11	0,53	0,51	**26**	0,23	0,32
12*	0,34	0,70	**27**	0,20	0,41
13	0,15	0,25	**28**	0,10	0,18
14	0,70	0,33	**29**	0,54	0,81
15*	0,28	0,69	**30**	0,35	0,66

* sembolü olan maddeler hatalı hazırlanmış maddeleri göstermektedir.

Tablo 3'te katılımcıların 30 maddelik çoktan seçmeli test maddelerine ilişkin madde analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Madde verileri, madde güçlük indeksleri ve madde ayırt ediclik indeksleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde 24 maddenin hatalı soru olmadığı, 6 maddenin bilinçli olarak hatalı bir şekilde hazırlanmış maddeler olduğu görülmektedir. Hatalı olmayan maddelerden 3., 5. ve 28. maddelerin testten atılması gerektiği gözlemlenmiştir. 13.maddenin ise düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken bir madde olduğu belirlenmiştir. Atılması gereken maddeler dışında hatalı olmayan maddelere ilişkin güçlük değerleri incelendiğinde ise maddelerin 0,15 ile 0,70 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu maddelerden 13. maddenin çok zor diğer maddelerin orta güçlükte olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'te hatalı bir şekilde hazırlanan maddeler incelendiğinde, bu maddelerden 22. maddenin ayırt edicilik değerinin 0,19'un altında olduğu için "çok zayıf mutlaka çıkarılmalı", 8. maddenin "oldukça iyi ama yine de geliştirilmesi" gerektiği diğer 4 maddenin ise "çok iyi madde" olduğu anlaşılmaktadır. Hatalı maddelere ilişkin madde güçlük değeri incelendiğinde 12. ve 15. maddelerin orta güçlükte ancak zor düzeye daha yakın oldukları anlaşılmaktadır. Hatalı sorulardan diğer maddelerin çok zor düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile genel anlamda hatalı olmayan maddelerin genellikle orta güçlükte ve ayırt ediciliğinin olduğu, hatalı maddelerin ise genellikle ayırt etme gücünün yüksek olduğu güçlük düzeylerinin ise çok zor seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te, teste ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir. Tabloda kişi sayısı, test ortalama puanı, test ortalama güçlük değeri, test ortalama ayırt ediciliği, nokta çiftserili değeri ve Kr-20 değerine yer verilmiştir.

Tablo 4. *Hatalı soru bulanan teste ilişkin test analiz bulguları*

Grup	N	Ortalama	Test Ortalama Güçlüğü	Test Ortalama Ayırt ediciliği	Nokta Çiftserili	Kr-20
Hatalı Soru Bulunan Başarı Testi	100	11,47	0,8	0,50	0,48	0,89

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların toplam 30 puan üzerinden hesaplanan test puanlarının, test ortalama puanının 11,47 (30 madde üzerinden), testin ortalama güçlüğünün 0,38 olduğu, ortalama ayırt ediciliğin 0,50 olduğu, nokta çiftserili değerinin 0,48 ve Kr-20 değerinin 0,89 olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile genel olarak araştırmanın amacına bağlı olarak, testin ortalama güçlükte ve iyi ayırt edicilik seviyesine sahip olduğu analşılmakatdır.

2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin bulgular kısmında genel olarak yarı yapılandırılmış görüşmeye ve gözlem raporlarına ilişkin verilere yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme analizleri sonucunda katılımcıların "Soruları Tekrar Gözden Geçirme ve Zaman" ve "Çözümün Sorgulanmasına İlişkin Eylem" temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. "Soruları Tekrar Gözden Geçirme ve Zaman" teması altında "Hatalı soruları tekrar çözme" ve "Hatalı sorularda zaman harcama" kodları toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizleri sonucunda bazı katılımcılar, çoktan seçmeli testlerde hatalı soruların bulunmasını kendileri açısından teste daha kuşku ile yaklaştıklarını, hatalı soruları tekrar çözmeyi denediklerini ve farklı çözüm yolları kullandıklarını belirtmişlerdir.

"Hatalı soruyu çözerken farklı yollar da kullandım. iki defa soruyu tekrardan çözmeyi denedim ama şıklarda cevaba ulaşamadım." (Ö1)

"18. soru bana göre hatalıydı ya da ben çözemedim. İlk başta şıklardan gittim farklı yollar denedim, olmadı." *(Ö9)*

Katılımcıların büyük çoğunluğu hatalı sorulardan dolayı fazla zaman harcadıklarını ve soruları çözerken zorlandıklarını ayrıca telaşlandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan soru çözümünde zorlanan katılımcılara ait bazı görüşler:

"*7. soru da zorladım, cevabı bulamadım. Hatalı olup olmadığından da emin olamadım. Yine de çözümüme en yakın cevabı buldum. Ondan sonra 21. soruda da zorlandım. Çok işlem yapmama rağmen cevabı bulamadım. Ayrıca 22.soruda da zorlandım..... Çok yanlış çıkardığımı düşündüm ve telaşlandım. Ayrıca zamanımı da aldı.*" (Ö2)

"*7,22 ve 23. Sorularda zorlandım. Hatalı olduklarını düşündüğüm için zorlandım*." (Ö8)

"7. soruda zorlandım. Bir de 22 ve 23. işlemleri fazla geldi ve sorularda zor geldi." (Ö9) şeklindedir.

Katılımcıların hatalı sorunun fazla zaman alma ile ilgi görüşlerinden bazıları:

"Zamanımı aldı. Doğru şıkı bulmaya çalıştım. Biraz da motivasyonumu düşürdü." (Ö3)

"Sadece zaman kaybım oldu." (Ö8)

"Zamanımı aldı ve motivasyonumu düşürdü." (Ö5) şeklindedir. Burada Ö3 ile Ö5 katılımcıları motivasyonlarının düştüklerini de belirtmektedirler.

"Çözümün Sorgulanmasına İlişkin Eylem" teması altında ise bireylerin "Kendi bilgisine güven" ve "Yanlış çözdüğünü düşünme" kodlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu durumla ilgili "Hatalı soruyu görünce yanlış çözdüğünü mü ya da sorunun hatalı olduğunu mu düşündün?" sorusuna ilişkin analiz, elde edilen farklı bulgulardan dolayı ikiye ayırılmıştır. Kendi bilgisine, çözüm yoluna güvenip sorunun hatalı olduğunu düşünen bazı katılımcıların görüşleri:

"Bildiğim çözüm yoluyla cevap çıkmayınca çok şaşırdım. Nasıl böyle olabilir diye düşündüm. Daha sonra sorunun hatalı olduğunu düşündüm." (Ö3)

"Hatalı soruyu görünce öğretmene bildirdim. Şaşırdım aynı zamanda. İlk başta kendi yanlış çözdüğümü düşündüm. Farklı bir yoldan da cevap çıkmayınca sorunun hatalı olduğunu düşündüm." (Ö4)

"Kesinlikle sorunun hatalı olduğunu düşündüm." (Ö7) şeklindedir.

Bilgisine ve çözüm yoluna güvenmeyip soruyu yanlış çözdüğünü düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri:

"Benim hatalı çözdüğümü düşündüm. Soruda hata olabileceğini düşünmedim." (Ö5)

"Benim yanlış çözdüğümü düşündüm." (Ö9) şeklindedir.

Araştırmada kullanılan gözlem formu raporlarının analizi sonucunda, katılımcıların çoktan seçmeli başarı testi uygulamasının başlamadan önce ve başladığı sırada tepki ve davranışlarında farklı bir durum gözlemlenmemiştir. Uygulamanın birkaç dakika sonrasında birkaç katılımcının ilk hatalı soruyu fark edip el kaldırdıklarını ve araştırmacılara bildirdiklerini, birkaç katılımcının "bu soru hatalı" diye belirttiğini, birkaç katılımcının ise çözmeye devam ettiğini gözlemlemiştir. Katılımcılardan bazıları diğer hatalı sorularla karşılaştıklarında ise araştırmacıya tekrar belirtmek yerine sorunun yanına not aldıkları gözlemlenmiştir. Sınav bittikten sonra bazı katılımcılar araştırmacıya birkaç hatalı sorunun olduğunu söylemiş ve cevaplarının ne olduğunu sormuşlardır.

Araştırmacılar tarafından incelenen başarı testlerinde, hatalı soruları fark eden bazı katılımcıların hatalı sorunun yanına işaret koyduğu, hatalı diyerek kendi çözümünü belirttiği, testin boş kısımlarında soru ile ilgili yorumlarını yazdıkları, bunun yanı sıra birkaç katılımcının da hatalı olmayan soruya hatalı soru şeklinde yaklaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların soruyu fark edemeyen katılımcıların ise genelde boş bıraktıkları veya çözümlerine yakın seçeneği işaretledikleri gözlemlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, çoktan seçmeli matematik testlerinde kasıtlı olarak bulundurulan hatalı maddelerin testin psikometik özelliklerine etkisi ve katılımcıların hatalı maddelere yönelik görüşleri incelenmiştir. Eğitim sistemlerinde uygulanacak testler hazırlanırken planlı ve aşamalı bir yol izlenmelidir. Baykul'a (2015) göre bir test geliştirilirken, teste ilişkin amaç, kapsadığı konu, teste ilişkin maddelerin belirlenmesi, maddelerin gözden geçirilmesi, pilot uygulama, asıl uygulamanın puanlanmasının yapılması, maddelere ilişkin analizleri yapılması, maddelerin seçilmesi ve testin son haline ilişkin istatistiklerin yapılması şeklinde sıralanmaktadır. Testin amacı bu süreçte büyük ölçüde önemlidir. Diğer aşamalar testin amacı etrafında şekilleneceği için bu amaç itinayla tespit edilmelidir (Baykul, 2015). Elde edilen bulgular incelendiğinde çoktan seçmeli testlerde hatalı maddelerin bulunmasının madde ayırt ediciliğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Başka bir ifade ile testte bulunan hatalı maddelerin bilen ve bilmeyen katılımcıları birbirinden ayırt edebildiği tespit edilmiştir. Bir ölçme aracında bulunan maddelerden beklenen en önemli özelliklerden bir tanesi bilen ile bilmeyenlerin birbirinden ayırt edilmesidir (Baykul, 2015; Crocker ve Algina, 2006; Hasançebi vd., 2019; Saraç, 2018). Benzer şekilde Allen (2012) ve DeVellis (2006) madde ayırtedicilik ve madde güçlük işlemlerinin madde güvenirlik ve geçerliği için önemli unsurlar olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle çoktan seçmeli testlerde şans faktörü varken bireyler arasındaki elde edilmiş kazanım farkının nitelikli bir şekilde ortaya çıkması önemli bir durumdur. Bu araştırmada elde edilen bu bulgunun bireylerin birbirinden ayırt edilmesinde kullanılabilecek bir yapı sunması bakımından önemli olduğu görülmektedir. Oluşturulacak bu yapının ulusal ve uluslararası sınavlarda, merkezi ve yerel ölçme değerlendirmelerde, özel ve resmî kurum ve kuruluşların işe alım sınavlarında kullanılması nitelik farkının sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için avantaj sağlayabileceği söylenebilir. Bireyler hakkında bir kanaate varılan bu tarz büyük ölçekli sınavlarda isabetli kararların alınması bireylerin gelecekleri ile ilgili

önemli bir belirleyicidir (Mor-Dirlik, 2021). Nitekim, Baykul (2010) ve Erkuş (2003); isabetli kararların alınmasında madde ayırt edicilik ve güçlük gibi istatistiksel işlerin yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda elde edilen bulgular hatalı maddelerin isabetli kararlar alma noktasında başvurulan temel özelliklerden biri olan madde ayırtedicilik indeksini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada hatalı olan maddelerin güçlük düzeylerinin düşük çıkması elde edilen bir diğer bulgudur. Madde güçlüğü düşük çıkan maddelerin zor maddeler olduğu katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından doğru cevaplanmadığını göstermektedir (Tekin, 2000). Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu hatalı soruların katılımcıları zorladığı ve çoğunluğunun soruyu doğru cevaplamadığını göstermiştir. Günümüzde rekabete dayalı merkezi sınavlardaki uygulanan testlerin asıl amacı katılımcıları seçmek, sınıflamak ve yerleştirmektir. Bu tür sınavlarda bağıl değerlendirmeler kullanılmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan sınavlarda bağıl değerlendirmeler rekabet unsurunu ön plana çıkarmaktadır (Duman, 2011). Bu sebeptendir ki Baykul (2015), madde güçlük indeksinin ve ayırt ediciliğin günümüzdeki ulusal ve uluslararası sınav sistemlerinde öğrenciyi seçmeye ve yerleştirmeye yönelik yani daha çok rekabete ve elemeye dayalı sınavlarda önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin genellikle herhangi bir kurum veya kuruluşlarda, işe alım süreçleri kapsamında rekabetin olması için eleme ve seçmeye dayalı yöntemlerle bireylere çeşitli testler uygulanır (Türkben, 2019). Benzer şekilde Cohen ve Swerdlik (2018) güç testlerinde bulunan maddelerin zorluk düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Uygulanan testlerde madde güçlük indeksi ne kadar düşük olursa yani maddeler dolayısıyla test ne kadar zor olursa eleme amacıyla yapılan ölçme süreci de bir o kadar amaca hizmet eder ve verimli seçimler olur. Araştırma bulgularına göre hatalı soruların başarı testlerine bilinçli olarak koyulmasının madde güçlük indeksini düşürdüğüne yani maddeyi aynı zamanda da testi zorlaştırmasının yanında madde ayırt ediciliğini de yükselttiği görülmüştür. Çünkü rekabete dayalı olan sınavlarda bilen ile bilmeyen bireylerin sağlıklı bir şekilde elenebilmesi ayırt ediciliği yüksek, güçlük düzeyi düşük yani zor maddeler ile sağlanabilecektir. Çetin (2019) ölçme araçlarının en ideal madde güçlüğünün sınavın amacından amacına göre değişebileceğini belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca çok başvurunun olduğu ama az kişinin alınması gereken rekabete dayalı sınavlarda ideal madde güçlüğünün zor maddelerden oluşan bir sınav olması gerektiği dile getirmiştir. Bu bağlamda rekabete dayalı, katılımcılar arası eleme yapılması gereken sınavlarda güçlük düzeyi yüksek maddeler tercih edilirken öğrencilerin hatalı sorularla karşı karşıya bırakılması önerilebilir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, test maddeleri arasında hatalı maddelerin olmasının öğrencileri daha fazla düşünmeye sevkettiği, test maddelerine sorgulayıcı bir bakış açısıyla ve farklı yönleriyle bakmayı sağlayabileceği düşünülmektedir. 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde eğitim kurumlarından beklenen en önemli özelliklerin başında eleştirel düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirilmesi gelmektedir (Cansoy, 2018). Eğitim öğretim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testlerin, bu bireylerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlayabilecek şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir (Brookhart, 2010). Bu beklenti paralelinde testlerde hatalı meddelerin kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini ön plana çıkardığını göstermektedir. Geleneksel ölçme araçları yerine çağdaş ölçme araçlarının tercih edilmesinin temel gerekçesi öğrencilerin üst düzey düşünme ve bilişsel becerilernin geliştirilmesidir (Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2018; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Orhan, 2007; Tuncel ve Kazu, 2019). Elde edilen bulgular çoktan seçmeli testlerde hatalı maddelerin olmasının öğrencilerin üst düzey düşünme ve bilişsel becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen başka bir sonuç ise hatalı sorunun bazı durumlarda öğrencinin zamanını alıp motivasyonunu düşürdüğü yönündedir. Geleneksel ölçme araçlarından biri olan çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin mantıksal düşünme ve öğrenme süreçlerinin bütüncül olarak algılamasını sağlayamamakta (Ben-Hur, 2006) buna karşın birçok ölçme değerlendirme işlemlerinde objektifliği sağlaması açısından (Baker, 2001; Özdemir, 2022) bu tür sınavlar kullanılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre çoktan seçmeli testlerde bulunan bu eksikliklik bilinçli bir şekilde hatalı şıkların bulunduğu maddeller ile bertaraf edilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yerel ölçme – değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim alan öğrencilere, öğretmenler tarafından uygulanan ölçme değerlendirme faaliyetleridir (Özdaş, 2019). Okulda yapılan çoktan seçmeli sınavlarda hatalı maddelerin teste dahil etmesinin öğretmen ve öğrenci açısından birçok

olumlu etkileri olacağına inanılmaktadır. Öğrenci açısından bu olumlu etkilerin çoktan seçmeli soruya sorgulayıcı ve eleştirel bakabilmenin yanında üst düzey bilişsel basamağında ilerleme kaydetme ya da geliştirme, kendi yanıtını bulduğunda bilgisine güvenme ve bunun getirdiği başarı hissi olduğu söylenebilir. Öğretmen açısından olumlu etkileri ise çoktan seçmeli sınavlar için şans faktörünü minimuma indirme ve bilenle bilmeyenin arasındaki farkın daha kolay ayırt edilebilmesi olarak düşünülebilir. Aynı zamanda hatalı maddelerin bulunduğu sınavlarda yerel düzeydeki ölçme değerlendirmede kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Rekabate dayalı sınavlara öğrencilere gerekli açıklamar yapılarak, madde ayırdediciliğini arttırmak için cevap şıkları arasına kısa cevap yapabilecekleri seçenekler koyulması önerilebilir. Böylelikle sorulan sorunun sadece seçeneklerden ibaret olmadığı, öğrenciyi eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeye sevkedileceği düşünülmektedir. Başka çalışmalarda, ilgili başarı testinin farklı şartlar altında uygulanarak standardizasyonun sağlanması çalışmaları yapılabilir. Öğrenci görüşlerine göre düşünme becerilerine katkı sağladığı görüşünden yola çıkarak farklı çalışmalarda öğrencinin hatalı soruların bulunduğu test başarıları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Adıgüzel, O. C., & Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2).

Allen, D. D., (2012). Validity and Reliability of the Movement Ability Measue: A Self-Report Instrument Proposed for Assessing Movement Across Diagnoses and Ability Levels. *Physical Thearapy, 87*(7), 899-916.

Atabek Yiğit, E. & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Bilişsel stiller ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies, 2* (1) , 39-55.

Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory* (2nd ed.). College Park, MD: University of Maryland, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation

Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, S. (2014). Çoktan seçmeli testler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 119-154). Nobel Akademik Yayıncılık.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Pegem Akademi

Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.

Beevers, C. E. & Paterson, J. S. (2003). *Automatic assesment of problem solving skills in mathematics active learning in higher education*. *4*(2), 127-145. https://doi.org/10.1177%2F1469787403004002002

Ben-Hur, M. (2006). *Concept-rich mathematics ınstruction. association for supervision and curriculum evelopment*, Alexandria, Virginia, USA.

Birgin, O. & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 152-167

Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud, & N. Falchikov (Ed.), Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term, London: Taylor & Francis Group.

Brookhart, S. M. (2010). How to Assess Higher-Order Thinking Skills ın Your Classroom. Virginia: ASCD.

Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). Test analysis program. *Applied psychological measurement, 27,* 305-306. https://doi.org/10.1177%2F0146621603027004007

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 3112-3134. https://doi.org/10.15869/itobiad.494286

Cohen, R.J. and Swerdlik, M.E. (2018). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (9. Baskı). New York: McGraw-Hill Education.

Crocker, L. M., & Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory (2nd edth) .Victoria: Thomson Wadsworth (ed.)

Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 57–76.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev Edt: Dede, Y. ve Demir, SB), Anı Yayıncılık, Ankara.

Çetin, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 158-180.

DeVellis, R. F., (2006). Quantitative and Issues and Approaches: Classical Test Theory (CTT) and Item Response Theory (IRT). *Medical Care, 44*(11), 50-59

Doğan, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. İnsan Davranışları ve Ölçme Araçlarını Sınıflama.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğruöz, E. (2022). Çoktan seçmeli testler. *Uygulama örnekleri ile etkili üniversite eğitimi*. (Ed. Yöntem, M. K.) Eğitim Yayınevi.

Dokumacı Sütçü, N., & Bulut, İ. (2016a). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve bu teknikleri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 290. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.706

Dokumaci-Sütçü, N., & Bulut, İ. (2016b). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi/Assesment of Competency Perceptions of Secondary School Math Teachers about the Level of the Use of AMET. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(3).

Duban, N., & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim online*, *7*(3), 769-784

Duman, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri. NWSA-E Journal of New World Sciences Academy, *6*(1), 536-548

Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Estrada, E. (2018). Speeded test. In *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation,* 1, s. 846-848). California

Filiz, Y. S. (2013). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.

Gelbal, S., (2013). *Ölçme ve Değerlendirme*. Selahattin Gelbal (Ed.). Eskişehir: Anadolu üniversitesi Web-Ofset.

Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA.

Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, *10*(1), 224-240. https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465

Heritage, M. (2007). What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, *89* (2), 140 – 145. https://doi.org/10.1177%2F003172170708900210

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi

Karip, E. (Ed.). (2007). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, *3*(1), 44-6. https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.).* New York, NY: Guilford

Kutlu, Ö., Doğan, C.H., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Lord, F. & Novick, M. (1968). Statistical theories of mental test scores. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., ve Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods,* 4, 84-99

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Sage.

Mor Dirlik, E. (2021). Farklı kuramlar kapsamında hesaplanan madde ayırt edicilik parametrelerinin karşılaştırılması. Trakya Eğitim Dergisi, *11*(2), 732-744. https://doi.org/10.24315/tred.700445

National Council for Teachers of Mathematics[NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Orhan, T. A. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Mukaddime, *10*(2), 688-707 https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244

Özdemir, A. (2022). Ayrık Seçenekli Çoktan Seçmeli Testlerin Uygulanabilirliği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, H. (2015, Nisan 7). *Nitel ve nicel araştırma nedir? Aralarındaki farklar nelerdir?* https://haldunozturk.com/nitel-ve-nicel-arastirma-nedir-aralarindaki-farklar-nelerdir/

Pandey, T. & Smith, T. R. (1991). A sampler of mathematics assessment (Eric Ed: 341 553). URL:www.eric.com

Race, P., Brown, S., & Smith, B. (2005). 500 tips on assessment. (Second Ed.), Abingdon: Taylor & Francis G roup.

Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi 'Maddenin değişimi' ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: *Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *18* (1), 416-445. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-388815

Seheryeli, M. Y. (2018*). Yazılı Anlatım Becerisi Puanlama Anahtarının Güvenirliğinin Klasik Test, Genellenebilirlik ve Madde Tepki Kuramlarına Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Ünivesitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Semerci, Ç. (2011). Ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed), Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.

Simkin, M.G., & Kuechler, W.L. (2005). Multiple - choice tests and student understanding: What is the connection? Decision Sciences Journal of Inno vative Education, 3 (1),73-97.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Smith S. S. (2006). Early chilhood mathematics (3rd Ed.). Pearson Education

Sözbilir, M. (2010). *Betimsel İstatistik.* https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/yusuf.sisman/128524/6.Not.pdf

Tağrikulu, P., Bekdemir, Ü., & Omca Çobanoğlu, E. (2021). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 1984-2004. DOI: 10.29299/kefad.953899

Tan, Ş. (2013). Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı. Pegem A Yayıncılık. 8. Baskı

Tekin, H. (2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Yargı Yayınevi.

Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.

Toprakçı, E. (2018). Sınıfa Dayalı Yönetim. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 207.

Tuncel, T., & Kazu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *29*(2), 163-179. https://doi.org/10.18069/firatsbed.549200

Tunç, T. (2020). *Nicel Araştırma Yöntemi ve Aşamaları* https://www.bilgiustam.com/nicel-arastirma-yontemi-ve-asamalari/

Turgut, M. F. (1986). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Saydam Yayınları.

Türkben, E. (2019). *İşe alım sürecinde uygulanan seçme yerleştirme tekniklerinin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi ve bir araştırma* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Türkiye)).

Uyan, N. (2015, Aralık 8). *Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri* https://www.slideshare.net/NuranUyan/geleneksel-lmevedeerlendirmeyntemleri

Üstüner, A. & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *14*(2), 197–208.

Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kulanılan örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (2) , 151-170

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

School Administrators' Views on Problem Situations and Solution Recommendations in Distance Education during Covid-19 Pandemi

Assit. Prof. Dr. Aykar Tekin Bozkurt
Gaziantep University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1936-2808
aykarbozkurt@gantep.edu.tr

Abstract

This study was conducted to get school principals' views on transition to the distance education (via TRT-EBA TV and Education Information Network), which was implemented within the scope of the measures taken at schools in Turkey with Covid-19 pandemic, to identify the problems at schools in this process, to determine the activities to overcome the problems and to reveal administrators' recommendations. In this qualitative research, the phenomenology design was preferred. The study was carried out in the spring semester of the 2020-2021 academic year. 15 school administrators working in Gaziantep were included in the study using the maximum sampling method. Due to the pandemic conditions, interviews were held with the participants by technological devices and data were collected in this way. The data were analyzed by content analysis. According to the findings, problems concentrated under four main headings (categories) at schools during pandemic. These are technology, adaptation, planning and school-family cooperation. In line with the school administrators' views, problem situations were identified in sub-headings such as access to technology-based (online) education, student's technological proficiency, students' attendance in online classes, the environment in which students attend in distance education, distance education experience, supervision in distance education, teachers' adaptation to distance education, students' adaptation to distance education, psychological state and motivation, communication, preparing course schedules, arranging lessons such as remunerating the courses and calculating additional course allowances, planning in-school activities, providing parents' support for distance education and establishing school-family cooperation. Many activities and administrator recommendations to eliminate these problems were determined and presented in tables in the findings section. At the end of the study, some recommendations such as improving the infrastructure providing access to distance education, organizing trainings to increase technology literacy for both teachers and students, etc. were included for practitioners, policy makers and researchers.

Keywords: *Education, Distance education, School principal, Covid-19*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 154-170

Research Article

Received: 2023-01-28
Accepted: 2022-10-04

Suggested Citation

Tekin Bozkurt, A. (2023). School administrators' views on problem situations and solution recommendations in distance education during Covid-19 pandemi, *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 154-170. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1184349

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

'Education is a social process' as Dewey said (Gwyer & Hack, 2012). In this regard, social changes affect education, and vice versa (Özdemir, 2013). One of the social institutions that closely related with education is also health (Toprakçı & Meşe, 2019). It can be said that Covid-19 pandemic has had significant effects in the field of education, as in many other fields. Tadesse & Muluye (2020) emphasize that Covid-19 pandemic is a situation that closely affects schools, students, teachers and parents worldwide. With Covid-19 epidemic, schools were closed at all levels and distance education started and live streaming lessons were taught via remote platforms (Güngörer, 2020). "According to Toprakçı (2017), distance education is defined is the whole of the activities of learning and teaching they carry out partially or completely even though the students and teachers are physically separated from each other by coming together synchronously and asynchronously by the channels are wire, wireless and postal communication tools (telephone, radio, letter, television, internet, intranet, video, computer, etc.)" (as cited in Deniz & Bağçeci, 2022: 60).

Changes have an important place in human life. According to Helvacı (2010, 25), unplanned (urgent/sudden) changes are those that occur within a very short time as a result of natural conditions and neutral events. The New Coronavirus Disease (Covid-19) is a virus that was first identified on January 13, 2020, as a result of research conducted on a group of patients who developed respiratory symptoms (fever, cough, shortness of breath) in Wuhan, China, in late December (MHW, 2022). In this regard, Covid-19 pandemic can be considered in the group of sudden changes. Covid-19 pandemic can be described as a time of crisis that affects the whole world, and it is very difficult to make long-term plans at such times (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020). Natural disasters such as earthquakes, floods, fires, bad weather conditions and terrorist incidents may cause the education to stop for a short time, and in such crisis situations, urgent solutions must be found by taking important measures to prevent the educational process from being disrupted in such crises (Kahraman, 2020). To reduce infection of Covid, many countries have decided to close their schools on a large scale or nationwide until March 2020. These practices which were carried out in line with the evidence on the effectiveness of social distance measures were implemented on the assumption that the benefits seen in other types of influenza epidemics would apply to this type (Viner et al., 2020). Also, Covid-19 confronted the countries' education systems with great challenges, many governments ordered institutions to stop face-to-face education and wanted them to switch to online teaching and virtual education quickly (Daniel, 2020). In all worldwide education systems, distance education and its sub-category, online education and learning, turned into a lifeline that countries resorted to in this challenging period (Ülker, 2020). In this respect, today, educational institutions are trying to adapt to this "new normal" in many aspects (pedagogy, assessment, evaluation, planning, structural administration) (Brammer & Clark, 2020).

To resist the spread of the epidemic, the Ministry of National Education decided to carry out formal education through distance education in Turkey. Within the scope of Covid-19 pandemic measures, the Ministry of National Education in our country, as of March 23, 2020, started the transition to distance education through TRT-EBA TV programs and Education Information Network in primary, secondary and high schools. Although there were some classes that were gradually opened to face-to-face education at the beginning of the first semester of the 2020-2021 academic year, after the November 2020 mid-term break, the distance education (online) was started again. Moreover, different online platforms (Sykpe, zoom, etc.) have started to be used as of December 2020, as it is used in many countries, due to the increase in the epidemic in Turkey and the excessive use of the Education Information Network (EBA) (İbili & Yalçın, 2021).

With the impact of the pandemic, many school systems engaged in virtual and online learning to varying degrees, and all school systems suddenly turned to distance education (Pollock, 2020). Since the beginning of the spread, the understanding of online learning has been greatly increasing day by day (Özutku & Başboğaoğlu, 2022). Accordingly, it can be said that distance education has become a widely used education model, especially in the new era which has developed with the pandemic. In this process, school principals have important tasks. In this storm, school principals have been responsible for leading their schools through this crisis (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020; Yavuz & Toprakçı, 2021). Because the school and the school community need leadership in times of crisis (Money & Pacifici, 2020) and the school principals's administrational task includes solving the problems that arise (Aslanargun & Bozkurt, 2012).

This research is important in terms of reflecting school administrators' views on the Covid-19 epidemic process. In this research, within the framework of the main question "What are school administrators' opinions about the changes in education with the transition to distance education in Covid-19 pandemic", based on school administrators' views, answers to the following sub-questions were sought:

1. What are the school administrators' opinions regarding the problem situations at schools in context of technology in distance education during Covid-19 pandemic? What are the activities they carry out in their schools to solve these problems? What are their recommendations for solving these problems?
2. What are the school administrators' opinions regarding the problem situations at schools in context of adapting to the new process in distance education during Covid-19 pandemic? What are the activities they carry out in their schools to solve these problems? What are their recommendations for solving these problems?
3. What are the school administrators' opinions regarding the problem situations at schools in context of planning education process in distance education during Covid-19 pandemic? What are the activities they carry out in their schools to solve these problems? What are their recommendations for solving these problems?
4. What are the school administrators' opinions regarding the problem situations at schools in the context of ensuring school-family cooperation in distance education during Covid-19 pandemic? What are the activities they carry out in their schools to solve these problems? What are their recommendations for solving these problems?

METHOD

Research Design

Qualitative research method was used in the research. The "phenomenology" approach, one of the qualitative research designs, was adopted. Phenomenology focuses on the phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2006, 72). The main purpose of phenomenological education research is to define and understand the experiences in education and to improve the learning-teaching process (Ersoy, 2017, 95). In phenomenological studies, both subjective and objective lived experiences of people about the phenomenon that are common with other people are explained depending on their basic views (Creswell, 2021, s.80).

Study Group

The study was carried out in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Data sources in phenomenology research are individuals or groups that can express or reflect the phenomenon which the research focuses on (Büyüköztürk vd., 2015, 20). In this study, maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods, was employed to form the study group (n=15). According to Ersoy (2017, 109), maximum variation sampling can be used in phenomenological studies if it is aimed to reveal the participants' perspectives towards the phenomenon. The personal information of the school administrators in this study is given in Table 1 below.

Table 1. *Personal information of school administrators*

Variables	Gender:		Age:				School Level:				Administration Type:		Length of Service in Administration (Year):			
Participant No:	Female	Male	20-30	31-40	41-50	51+	Kindergarten	Primary	Secondary	High school	Principal	Assistant Principal	0-5	6-10	11-15	16+
P1	x			x					x			x	x			
P2		X		x			x				x		x			
P3		X		x				x				x	x			
P4		X		x				x			x				x	
P5		X		x					x			x	x			
P6	x			x			x					x	x			
P7		X		x				x			x			x		
P8	x			x					x			x	x			
P9		X	x							x		x	x			
P10		X			x			x			x					x
P11		X			x			x			x				x	
P12		X		x						x		x	x			
P13		X			x					x	x					x
P14		X			x					x		x	x			
P15		X			x				x		x			x		
Total:	3	12	1	9	5	0	2	5	4	4	7	8	9	2	2	2

Table 1 shows that most of the participants are male and are between 31-40 years old. Participants work at various school level, five participants work in primary school level.

Data Collection Process:

In this study, data were collected using the interview technique. Research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. Due to Covid-19 pandemic, the interviews were conducted via technological devices. The data were collected on voluntary basis. In interviews in phenomenological studies, it is necessary to use a pre-prepared and pilot-tested interview form (Ersoy, 2017, 113). At this point, Creswell (2021, 52) emphasized that the questions would be formed after the "discovery" was made by talking to several people during the interview form preparation process. In this regard, while developing the interview form, the 'discovery' process was included and the preliminary study was carried out. At this step, the school administrators (n=10, the convenience sampling, in Gaziantep) were asked; "What are your evaluations regarding the transition to distance education with Covid-19 pandemic?, What do you think are the main problems at schools?" and the main topics on which problem situations intensify in the implementation of the distance education at schools were determined by making a general examination based on the preliminary data. Accordingly, the four main topics on which the problems of distance education are concentrated at schools were determined as 'technology', 'adaptation', 'planning' and 'school-family cooperation'. Based on these topics, interview form questions and sub-probe questions were developed and listed.

In this stage, the draft form was prepared by taking the opinions of an educational science expert and a Turkish language expert. A pilot trial of the draft form was conducted with a school administrator and it was determined that the final version of the form was suitable for use as a result of the editing made after the trial. The final version of the form was submitted to the Ethics Committee for permission, and Ethics Committee approval was obtained for the application. After Ethics approve, the form was applied to different participating groups (n=15). The questions in the final version of the interview form are as follows:

1. What are your opinions regarding the problem situations experienced at schools in the context of technology in distance education during Covid-19 pandemic? What are you doing to solve these problems? What are your recommendations?
2. What are your opinions regarding the problem situations in the context of adapting to the new process (in terms of teachers and students) in distance education during Covid-19 pandemic? What are you doing to solve these problems? What are your recommendations?
3. What are your opinions regarding the problem situations experienced at schools in the context of planning education process in distance education during Covid-19 pandemic? What are you doing to solve these problems? What are your recommendations?
4. What are your opinions regarding the problem situations experienced at schools in the context of school-family cooperation in distance education during Covid-19 pandemic? What are you doing to solve these problems? What are your recommendations?

Ethical Permission:

With the permission of the Gaziantep University Ethics Committee dated 05/05/2021 and numbered 39970, ethical permission was obtained with the notification that "it is to notify that the research study has been decided to be ethically appropriate" and the research was completed in accordance with the content within the scope of the specified permission.

Data Analysis:

Content analysis was used while analyzing the data. Content analysis can be defined as an analysis method used to interpret the content of data through a systematic classification process of coding and defining themes or patterns (Hsieh & Shannon, 2005). In this study, 'categorical analysis', a technique frequently used in content analysis, was preferred.

In data analysis stage, the reliability of content analysis is related to the reliability of the categories and depends on presenting the categories clearly (Bilgin, 2006, 16). In this regard, the questions in the semi-structured interview form were accepted as the categories of the study, and the sub-themes and codes of the categories were presented in findings part, respectively. In addition, direct quotations are included to ensure the validity of the study. In a qualitative research, it is important to include direct

quotations from the interviewees and to explain the results based on these for validity (Yıldırım & Şimşek, 2006, 257). While quoting the participant's views, it was written according to participant's number, for example, "P1". In addition, strategies such as purposeful sampling, expert review, long-term interaction, participant confirmation (Lincoln & Guba, 1985) were taken into account to increase the validity of this study.

FINDINGS

In this part, the research questions of the findings based on the interviews with the school administrators are presented respectively.

1. Findings of the First Sub-Question:

The first sub-question was accepted as the first category and sub-themes and codes related to the category were tabulated. **Category 1.** "Problems at schools in the context of technology, activities and recommendations for solutions in conducting distance education courses during Covid-19 Pandemic" The demonstration of the findings for Category 1 is given in Table 2 below.

Table 2. *School administrators' views regarding the problem situations at schools in the context of technology, activities and recommendations for solutions in conducting distance education courses during Covid-19 Pandemic*

Sub-Themes	Codes for problem situations	Activity codes for solving the problems	Recommendation codes for overcoming problems
Access to technology-based (online) education	• Students having problems accessing the internet/online course • Systemic connectivity problems based on heavy use of the system	• Creating a technology class at school • Keeping technology classes open to students • Keeping the school's website up to date • Distribution of tablets to students	• Distributing free internet to neighbourhoods • All stakeholders working together • Sharing the data on the income of the parents with the school administration • Continuing face to face education in rural/village schools • Keeping more lessons open in diluted classes
Student's technological proficiency	• Student's insufficient equipment and devices • The child's problem of using equipment and devices in families with many children	• Distribution of tablets to students • Meeting with parents • Teachers making lesson announcements to their classes • Having the printouts of the activities at school • Teachers' efforts • Organizing seminars for parents in guidance of school counsellors	• Continuing to identify students with insufficient technological devices and taking measures • Diluting on class basis • Keeping schools open for extended hours • Tablet distributions can be increased on condition of following it up • Informative studies can be carried out to increase parental interest and knowledge through press and TV channels
Students' attendance in online classes	• Low attendance in distance education • Student's lack of interest/attention • Insufficient feedback from students in lessons • Short lesson duration • The effect of cyber-addiction on child growth	• Creating EBA support points at schools • Use of smart boards at schools • Carrying out live streaming lessons at schools	• Creating controlled EBA access points outside the school • Attending lessons at school with small groups • Reviewing the attendance in distance education • Focusing on TV in distance education to reduce game addiction • Addressing students by their names to increase their attention in distance education
The environment in which students attend courses in distance	• Unsuitable environment • Using one room • Crowded room	• Meetings with parents	• Activities to increase parents' awareness level should be organized • Presentations should be made to ensure parent support
Distance education experience	• Underuse of distance education EBA portal in the outskirts or rural areas • Some teachers have problems in using technological devices and equipment • Deficiencies in assessment and evaluation	• Sharing of EBA use experiences among teachers • Guidance for teachers who have problems • Experience increase over time	• EBA's content updates • Introductory videos about EBA contents and its use can be prepared. • Additional training can be given to teachers and students on using the remote devices • Increasing activities for kindergarten • Good and high quality activities uploaded to EBA should be rewarded.
Supervision in distance education	• Systematic control problem in case of using other platforms (zoom) besides EBA in distance lessons • Class conflicts or disruptions when using other platforms	• Receiving class attendance form from teachers • Controlling the classes by logging into the EBA system as an 'Administrator' • Analysing system entry and exit statistics	• Infrastructural strengthening of the EBA system can be projected • Providing educational technology courses to teachers and students

As seen in Table 2, the codes and school administrator quotations for the sub-themes that emerged within the scope of the problems experienced at schools in the context of technology in distance education during Covid-19 pandemic are respectively given below.

Regarding the sub-theme of "Access to technology-based (online) education"; difficulties such as students having problems in accessing the online course/internet and systemic connection problems based on intensive use of the system were emerged. In addition, regarding the sub-theme of "Student's technological proficiency"; difficulties such as student's insufficient devices, the children's problem of using devices in families with many children were determined. Some administrators' quotations on this sub-theme are as follows:

"Despite the fact that many tablets have been distributed to our students recently, there are still problems with internet access and purchasing internet package" P3

"We opened computer classroom in our school to the service of our students who do not have the technological opportunity at their home" P5

"... If there is only one device in a house, three or four siblings may have to use it by sharing" P12

Regarding the sub-theme of "Students' attendance in online classes", in particular, problems such as low student attendance in distance education lessons, lack of interest/attention of the student, and insufficient feedback from the student in the lesson were determined. Also, regarding the sub-theme "The environment in which students attend courses in distance education", the inconvenience of the environment in which the students attend the lessons and the noise-based problem codes were determined. Some administrators' quotations on this theme are as follows

"I think, to increase the attendance of the students in lessons, studies should be carried out on attendance so that we can increase the success of the system" P14

"Some students are not fully motivated while listening to the lesson at home and cannot pay full attention and they may fall asleep" P4

"We hold meetings with parents at least once a week; the meetings are important ..." P6

Regarding the sub-theme of "distance education experience"; problems such as underuse of distance education in some regions and some teachers' proficiency level in using technological devices were identified. Moreover, regarding "supervision and control in distance education", problems such as systematic control problem in case of using other platforms besides EBA in distance education were identified. Some sample of administrators' views are as follows:

"...We had a senior teacher who had problem with this issue, I helped her get used to the process by talking to her on the phone at every point she got stuck with and explain the distance education" P12

"Both student and teacher trainings should be conducted for more active use of EBA" P9

"We can monitor the lessons on EBA, and we also control the lessons by getting a distance education attendance form from the teachers for the lessons" P3

2. Findings of the Second Sub-Question

The second question directed to administrations was accepted as the second category, and the sub-themes and codes related to this category were tabulated. **Category 2.** "The problems experienced at schools in the context of adapting to the new process (in terms of teachers and students) in distance education during Covid-19 Pandemic, activities and recommendations for solution". The demonstration of the findings for Category 2 is given in Table 3.

Table 3. *School administrators' views on the main problems experienced at schools in the context of adapting to the new process (in terms of teachers and students) in distance education during Covid-19 Pandemic, activities and recommendations for the solution*

Sub-Themes	Codes for problem situations	Activity codes for solving the problems	Recommendation codes for overcoming problems
Teachers' adaptation to distance education	• Problems in adapting to new system • Hybrid (face-to-face and distance) practices make it difficult to adapt • Problems with senior teachers' about technology use	• Briefing on the works • Sharing experience in the process • Guidance activities on technology use	• Trainings can be given to increase technology literacy and use • Teachers can upload sample questions and videos to the portal about the topics they will teach
Students' adaptation to distance education	• Adaptation problem to the intensive use of technology in lessons • Reluctance of students due to continuous attendance to online courses • Being easily distracted • Difficulty in adaptation in new stages (1,5,9 grades)	• Organizing remedial courses for students within the scope of some projects at schools • Making announcements to encourage the children towards classes	• Rewarding students attending the courses • Directing children's perceptions of the tablet as a course material • Guidance hours can be created to enable students to meet each other • The curriculum can be reviewed and narrowed down • Developing systems on which the teachers can see the writing, drawing and operations of students in lessons
Psychological state and motivation	• Decreases in motivation in time in pandemic • Students' low attendance in lesson or the negative effect of teachers' repeating the lessons on their motivation • Stress-related health problems • Increased responsibilities	• Guidance for students • Supporting conversations with teachers and students by phone • Establishing positive dialogues • Briefing activities of counsellors for students and parents • Giving out certificates of appreciation to teachers	• Game hours can be organized in school gardens where students will play together by paying attention to social distance • Activities can be organized to motivate students according to their age • Directing students to research • Empowering students to learn how to learn
Communication processes	• Negative effect of social distancing on teacher, student and parent communication • Reduced interaction between teacher and student as online course duration is shorter • Decreases in student-student communication • Weakening in communication due to less use of sense organs • Some parents calling the teachers or administrators out of working hours	• Inviting children to school for guidance and meeting with students, paying attention to social distance • Meeting with parents • Having live streaming lessons in the evenings	• Keeping in touch with families • Classroom environments can be created where students and teachers come together in small groups • Increasing additional activities such as compensatory courses

As seen in Table 3, the codes of the sub-themes emerged within the context of the problems experienced at schools in context of adapting to the new process (in terms of teachers and students) in distance education during Covid-19 pandemic and administrators' quotations are presented respectively.

Regarding the sub-theme of "teachers' adaptation to the distance education", problems in adapting to new system, hybrid (face-to-face and distance) practices making the adaptation difficult, problems with senior teachers' technology use were stated by the administrators. And, regarding the sub-theme of "students' adaptation to the distance education", problem situations such as adaptation problem to the intensive use of technology in lesson, reluctance of students due to continuous attendance to online courses, being easily distracted, difficulty in adaptation in new stages (1,5,9 grades) were identified. Some administrators' quotations on this theme are as follows:

"Our teachers had a difficult time in this process" P1

"Both the teacher and students had some difficulty in getting used to it at first, but they got used to it over time" P15

"That small age groups at primary school level have lessons on computer for five successive hours can cause distraction" P4

"I think there are serious adaptation problems especially in first grades. Therefore, guidance hours should be included in these grades in distance education" K9

Regarding the sub-theme of "psychological state and motivation", problems such as decreases in motivation in time in pandemic, students' low attendance in lessons or the negative effect of teachers' repeating the lessons on their motivation, stress-related health problems were emerged. Also, concerning the sub-theme of "communication processes" problems such as negative effect of social distancing on teacher, student and parent communication, reduced interaction between teacher and student as online course duration is shorter, decreases in student-student communication were emerged. Some sample quotations of the administrator are as follows:

"Since attending distance education does not contribute to the evaluation, it affects students' participation in courses and their motivation" P3

"We have been meeting with our students and parents for psychological support on technological devices, additionaly we also meet them face-to-face with the opening of schools" P1

"We assigned our teachers; we talked to all parents one by one and stated the importance of children's attendance in online lessons" P15

3. Findings of the Third Sub-Question

The question addressed to administrations was accepted as the third category, and the sub-themes and codes related to this category were tabulated. **Category 3.** "The problems experienced at schools in the context of planning education process in distance education during Covid 19 Pandemic, activities and recommendations for solution". The demonstration of the findings for Category 3 is given in Table 4.

Table 4. *School administrators' views on the main problems experienced at schools in the context of planning education process in distance education during Covid-19 Pandemic, the activities and recommendations for the solution*

Sub-Themes	Codes for problem situations	Activity codes for solving the problems	Recommendation codes for overcoming problems
Preparation of course schedule at schools	• Problems in planning course selection and fitting into the program • Difficulties in uploading weekly course schedule to EBA • Conflicts of courses • Difficulty in planning hybrid education • Updating the course schedule when new decisions are made	• Organizing lesson plans weekly • While using EBA, leveraging other electronic platforms • Assembling some conflicting lessons • Arrangements with hybrid approach	• Enabling teachers to assign lessons without time limitations • Lessons can be scheduled with small groups • Upper unit meetings can be held at weekends during pandemic
Arranging the issues such as remunerating the courses and calculating additional course allowances	• Problems in remunerating the course at the beginning of the pandemic	• Sharing decisions of the Ministry of National Education with teachers • Meetings with teachers	• All announcements should be shared electronically and quickly
Planning in-school activities	• Quick arrangement of the school according to the decisions • Timely completion of learning outcomes and activities in lesson plans • Increase in the workload of administrators • Preparing the plans of internship lessons	• Planning for teacher/parent meetings • Container class requests for extracurricular activities • Cooperation with social stakeholders	• Remedial courses can be improved • Additional plans can be made for rural and transported schools

As seen in Table 4, the codes of the sub-themes that emerged within the context of the problems experienced at schools in the context of planning education process in distance education during Covid-19 Pandemic and administrators' quotations are presented respectively.

Regarding the sub-theme of "preparation of course schedule at schools", problems in planning course selection and fitting into the program, difficulties in uploading weekly course schedule to EBA, conflicts of courses, difficulties in planning hybrid education (face-to-face and distance education) were emerged. Also, concerning the sub-theme of "arranging the issues such as remunerating the courses and calculating additional course allowances", problems in remunerating the course at the beginning of the pandemic were identified. Some administrators' quotations on this theme are as follows:

"There were times when we had to plan lesson schedules and assign on EBA" P12

"Assigning lessons without time limitations will make our jobs easier" P1

"We strove to schedule the lessons and immediately announced it to our teachers and students"P9

Regarding the sub-theme of "planning in-school activities", the administrators stated the problem situations about quick arrangement of the school according to the decisions, timely completion of learning outcomes and activities in lesson plans, increase in administrators' workload, preparing internship lesson plans. Some sample of administrators' views are as follows:

"As we are a village school and we have transported students, we have difficulties in making the school ready quickly because of the decisions" P7

"It is necessary to maintain communication in cooperation with the stakeholders to solve problems" P10

4. Findings of the Fourth Sub-Question

The question addressed to administrations was accepted fourth category and the sub-themes and codes related to this category were tabulated. **Category 4.** "The problems experienced at schools in the context of school-family cooperation in distance education during Covid 19 Pandemic, activities and recommendations for solution"

The demonstration of findings for Category 4 is given in Table 5.

Table 5. *School administrators' views on the problems experienced at schools in the context of school-family cooperation in distance education during Covid-19 Pandemic, the activities and recommendations for the solution*

Sub-Themes	Codes for problem situations	Activity codes for solving the problems	Recommendation codes for overcoming problems
Parents'support in distance education	• Parents' anxiety in pandemic • Parent indecision • Parent reluctance • Parent insensitivity • Tablet request although they don't need it	• Organizing guidance • Providing parent information trainings for parents with school counsellors •	• Focusing on informing parents about distance education during pandemic • Training parents in child education
Establishing school-family cooperation	• Restriction on parents' entering the school during pandemic • Low attendance at parent meetings	• Parent information activities • Meeting with parents via technological devices • Creating parent WhatsApp groups • Teachers' online meetings with parents	• Producing solutions with all stakeholders • Training parents on many topics such as "Parent participation in distance education, communication" • Studies can be made to improve parents' reading habits as role models. • Satisfaction and needs surveys for parents can be applied

As seen in Table 5, the codes of the sub-themes that emerged within the context of the problems experienced at schools in the context of school-family cooperation in distance education during Covid-19 Pandemic and administrators' quotations are presented respectively.

Regarding the sub-theme of "parents' support in distance education", the problem situations about parents' anxiety in pandemic, parent indecision, parent reluctance and parent insensitivity were stated by administrators. Also, regarding the sub-theme of "establishing school-family cooperation", the problem situations about restriction on parents entering the school during pandemic, low attendance at parent meetings were stated by administrators. Some statements of administrators on this theme are as follows:

"In this process, parents thought that the school would distribute tablets to them even if they didn't need. The demand for tablets from the school created a problem" P4

"We organized informative meetings on distance education for parents" P1

"We conduct online classroom meetings with our guidance teacher and inform our students" P4

"Parents should be informed about child education, we must work together to help parents develop sensitivity for child education and to support teachers" P10

CONCLUSION, DISCUSSION and RECOMMENDATIONS

Problem situations focusing on four main headings (category) were determined according to the school administrators' views on distance education during Covid-19 pandemic. These are technology, adaptation, planning and school-family cooperation. Under these headings, the problems at schools, the activities and the recommendations of administrators were determined and given in tables.

Under the first heading "technology", it was determined that problem situations focused on the access to technology-based (online) education, student's technological proficiency, students' attendance in online classes, the environment in which students attend in distance education, distance education experience, supervision in distance education sub-themes. So, in this tema, many problems appear especially in the context of access to technology. About this topic, Külekçi Akyavuz & Çakın (2020) mentioned the 'technical inadequacy' problem in their studies as well and found that situations such as teachers' limited internet, lack of internet in some regions, and the lack of technological devices affected distance education negatively. In Turan's (2020) study, hindering factors for principals to manage the distance education during pandemic were identified and in technical problems group, similar findings such as parents' insensitivity, low socio-economic status of students and inadequacy of technological devices in case of more than one student at home were determined. In their study, Kaplan & Alkan (2022) also shared the finding that students' active participation decreased in online courses during distance education. Also, teachers had problems with educational technology materials (computers, internet connection problems, etc.) in distance education (Bakioğlu & Çevik, 2020; Yılmaz Öztürk & Demir, 2021). This finding supports our research.

Under the second heading "adaptation", it was determined that problem situations focused on teachers' adaptation to distance education, students' adaptation to distance education, psychological state and motivation and communication processes sub-themes. Thus, it has been determined that some problems in adapting to distance education. According to Yakut & İçbay (2021), school administrators, teachers and students had many psychological difficulties with the emergence of Covid-19. In this regard, Kurt, Kandemir & Çelik (2021) had similar results such as students' lack of interest and desire for online lessons, not realizing the educational environment of online courses, lack of motivation after some time, distancing from school environment, and lack of concentration on lessons. Regarding the teachers' adaptation, Can (2020) emphasized the need to support and inform teachers about distance education. Brammer & Clark (2020) also talked about the difficulties in communication emphasizing the crisis in pandemic and stated that especially the communication with students became more complex because of the need for individual attention depending on age groups. And, in this study, many activities carried out in schools (courses, meeting, supporting conversations, etc.) for solving problems were also determined. Dinler & Dündar (2019) identified the problems related to motivation, communication failure and being caught unprepared during pandemic as well and suggested that social activities should be prepared to adapt teachers and students to this process.

Under the third heading "planning", it was identified that problem situations focused on the preparation of course schedule at schools, arranging the issues such as remunerating the courses and calculating additional course allowances and planning in-school activities sub-themes. In study Kara & Bozkurt (2021), 'deciding and planning' was stated as a heading that administrators frequently had problems about. Codes such as sudden and frequent decision changes, delayed decisions and planning problems were determined. Taşar (2021) found large increases in the time spent by school principals on the internet and phone calls during pandemic. It can be considered that this supports the finding about administrators' performing their professional work with technological tools and the increase in

electronic-based workload. Also, in study İbili & Yalçın (2021), it was determined that although EBA is a distance education platform providing quality and permanent learning, it cannot be used at some times due to systemic problems. In this regard, a distance education system that takes into account the infrastructure (environment, tools and materials, etc.) for distance education can be designed (Toprakçı & Hepsöğütlü, 2022). Also, Sarı & Sarı (2020) concluded that there were some aspects which caused problems in education administration and disrupted the process; however administrational elements were used efficiently.

Under the forth heading "school-parent cooperation", it was determined that problem situations focused on the support of parents in the distance education and establishing school-family cooperation sub-themes. When the literature is reviewed, some findings about parents draw the attention. With Covid-19 pandemic, parents started to participate in more daily activities with their children, but high levels of parenting stress may occur, especially in this new process at home (Lee et all., 2021). According to the teachers' views, families cannot prepare adequate learning environments for students during live lessons (Kavuk & Demirtaş, 2021). Parental factors also affect the success of online learning (Batubara, 2021). In this process, families may be insufficient to provide a suitable environment at home (Toprakçı, Hepsöğütlü & Toprakçı, 2021). According to Kara & Bozkurt (2021), problems such as not being able to establish school-family cooperation, communication problems with students and families, inability to improve parent motivation were determined. Kurt, Kandemir & Çelik (2021) determined that some parents did not help students attend the courses on time and the parents did not have enough information about the internet during the distance education. These findings support the findings of the study.

Considering the findings obtained as a result of this study and the recommendations expressed by the participants, some recommendations have been made for practitioners, policy makers and researchers. These are:

- Focusing on infrastructure providing access to distance education and even distributing free internet to some neighbourhoods in cooperation with local administrations,
- Continuing to determine students having shortage of technological devices (if any) in distance education and providing the necessary support,
- Ensuring the continuous content updates of EBA, the distance education portal serving pre-school, primary, secondary and high school levels in our country's education system,
- Including motivating activities to reward students participating in the course to increase student attendance in distance education and reviewing the attendance procedures,
- Organizing trainings to increase technology literacy for both teachers and students,
- Supporting the teacher, student and family communication, for this purpose, organizing planned activities that allow meeting online or meeting face to face in small groups
- Determining the remedial courses for students according to the subjects that students need.
- Making additional plans (some days continuing face to face education, continuing lessons with small groups, etc.) for village and transported schools,
- Focusing on informative trainings for parents; organizing trainings on some topics such as parent participation in distance education, communication, motivation in children,
- Designing new studies with a qualitative or quantitative method by asking many stakeholders' (parent, student, teacher) opinions regarding the progress of the distance education.

Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorun Durumları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Dr. Öğrt. Üyesi Aykar Tekin Bozkurt
Gaziantep Üniversitesi-Türkiye
ORCID: 0000-0002-1936-2808
aykarbozkurt@gantep.edu.tr

Özet

Bu çalışma, Covid-19 pandemisi ile birlikte Türkiye'deki okullarda alınan önlemler kapsamında uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim sürecine geçişe ilişkin olarak (TRT-EBA TV ile Eğitim Bilişim Ağı üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci) okul yöneticilerinin görüşlerini almak, bu süreçte okullarda yaşanılan sorun durumlarını belirlemek, sorunları aşmak için okullarda yürütülen faaliyetleri tespit etmek ve yönetici önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Nitel bir araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya maksimum örneklem yöntemi ile Gaziantep'te çalışan toplam 15 okul yöneticisi dahil olmuştur. Katılımcı okul yöneticileri ile Covid pandemisinden ötürü teknolojik araçlar vasıtasıyla görüşmeler yapılmıştır ve bu yolla çalışma verileri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler bağlamında elde edilen bulgulara göre pandemi sürecinde okullarda dört ana başlık (kategori) altında yoğunlaşan sorun durumları belirlenmiştir. Bu başlıklar; teknoloji, adaptasyon, planlama ve okul-aile işbirliği olarak sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda; teknoloji tabanlı (online) eğitime erişim, öğrencinin teknolojik araç- gereç yeterliliği, öğrencilerin online derslere katılımı, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılım gösterdikleri ortam, uzaktan eğitim deneyimi, uzaktan eğitimde denetim, uzaktan eğitim sürecine öğretmenlerin uyum sağlaması, uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin uyum sağlaması, psikolojik durum ve motivasyon, iletişim, ders çizelgelerinin hazırlanması, ders ücretlendirme ve ek ders hesaplama gibi işlemlerin düzenlenmesi, okul içi etkinliklerin planlanması, velilerin uzaktan eğitim sürecine desteğinin sağlanması ve okul-aile işbirliğini kurma, gibi alt başlıklarda sorun durumları tespit edilmiş, bu sorunları giderici okullarda yapılan pek çok faaliyet ve yönetici önerileri belirlenerek bulgular bölümünde tablolar halinde gösterimi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda uygulayıcılar, politika yapıcılar ve araştırmacılara yönelik uzaktan eğitime erişimi sağlayan altyapının geliştirilmesi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için teknoloji okuryazarlığının artırılmasına yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, gibi bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Uzaktan eğitim, Okul müdürü, Covid-19*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 154-170

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-28
Kabul: 2022-10-04

Önerilen Atıf

Tekin Bozkurt, A. (2023). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorun durumları ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 154-170. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1184349

Genişletilmiş Özet

Problem: Eğitim, toplumda yaşanan değişimlerden yakından etkilenmektedir (Özdemir, 2013). Covid-19 pandemisi ülke eğitim sistemlerini büyük zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır, birçok hükümet, eğitim kurumlarının öğrencilerle yüz yüze eğitim işleyişini durdurma kararını almıştır ve hızlı bir şekilde çevrimiçi öğretim ve sanal eğitime geçmelerini istemiştir (Daniel, 2020). Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) ile gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür (T.C. Sağlık Bakanlığı Web Sitesi). Covid-19 pandemisi süreci ani değişimler grubunda değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Covid-19 pandemisinin pek çok alanda olduğu gibi, eğitim-öğretim alanında önemli etkileri söz konusudur.

Dünya genelinde Covid-19 pandemisi okulları, öğrencileri, öğretmenleri ve velileri etkileyen bir durum olmuştur (Tadesse ve Muluye, 2020). Covid-19'un insanlar arasında bulaşmasını azaltmak için birçok ülke, Mart 2020'ye kadar okullarını büyük ölçekli veya ulusal olarak kapatmaya karar vermiştir ki sosyal mesafe önlemlerinin etkinliğine dair elde edilen kanıtlar doğrultusunda yapılan bu uygulamalar, diğer tip grip salgınlarında görülen faydaların bu tip için de geçerli olacağı varsayımına dayanarak hayata geçirilmiştir (Viner ve arkadaşları, 2020). Ayrıca, pandeminin etkisiyle birçok okul sistemi çeşitli derecelerde sanal ve çevrimiçi öğrenmeyle meşgul oldular ve tüm okul sistemleri birdenbire uzaktan eğitime dönüşmüştür (Pollock, 2020). Buna göre, uzaktan eğitim günümüzde özellikle pandemi ile gelişen yeni dönemde oldukça yaygın kullanılan bir eğitim modeli haline geldiği söylenebilir. "Toprakçı'ya (2017) göre, uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin kablolu, kablosuz ve posta iletişim araçları gibi kanallarla (telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar vb.) senkron ve asenkron olarak bir araya gelerek fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olsalar bile kısmen veya tamamen yürüttükleri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin tümüdür" (Akt.: Deniz & Bağçeci, 2022: 60). Covid-19 pandemi önlemleri kapsamında ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren; ilkokul, ortaokul ve liselerde TRT-EBA TV programları ve Eğitim Bilişim Ağı üzerinden uzaktan eğitime geçişi başlatmıştır. Bu araştırmada Türkiye'de Covid-19 pandemisinin etkisiyle uzaktan eğitime geçişle, okullarda önemli görev ve sorumluklar üstlenen okul yöneticilerinin bakış açılarına dayalı olarak; "Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçişle birlikte eğitim-öğretim sürecinde okullarda yaşanan değişimlere yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nasıldır" ana sorusu çerçevesinde; Covid-19 pandemisinde derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecinde; teknoloji, yeni sürece adaptasyonu sağlama, eğitim-öğretim işleyişini planlama ve okuldaki okul-aile işbirliğini sağlama bağlamında okullarda yaşanılan sorun durumlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir, bu sorunların çözümüne ilişkin yöneticilerin okullarda yürüttüğü faaliyetler ve önerileri nelerdir, alt sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim /fenomoloji" yaklaşımı benimsenmiştir. Fenomenolojik çalışmalarda, bireylerin temel görüşleri çerçevesinde yaşanmış deneyimlerini ve fenomenle ilgili hem öznel hem de diğer insanlarla ortak olan nesnel deneyimleri açıklanır (Creswell, 2021, s.80). Bu çalışmanın katılımcı grubunda Gaziantep'te görev yapan toplam 15 okul yöneticisi yer almaktadır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin (n=15) kişisel bilgilerinin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur. Veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu geliştirillirken bir Eğitim Bilimi alanı uzmanı ve bir Türkçe bölümü alanı uzmanının görüşü alınarak taslak form düzenlenmiştir. Taslak formun bir okul yöneticisiyle pilot denemesi yapılmıştır ve deneme sonrası yapılan düzenleme neticesinde formun son halinin kullanıma uygun olduğu belirlenmiştir. Formun nihai halinin Etik Kurul izin başvurusu yapılarak, uygulama için Etik Kurul izni alınmıştır. Verilerin analizinde 'içerik analizi' kullanılmıştır. İçerik analizi, tema veya kalıpları kodlama ve tanımlamanın sistematik şekilde sınıflandırma süreci yoluyla, toplanan verilerin içeriğinin yorumlanması amaçlı kullanılan bir analiz yöntemi olarak tanımlanabilir (Hsieh ve Shannon, 2005).

Bulgular: Bu bölümde okul yöneticilerine yöneltilen araştırma sorularının sırasıyla elde edilen bulguların sunumuna yer verilmiştir. Okul yöneticilerine yöneltilen ilk soru kapsamında '1. Kategori: Covid-19 pandemisinde derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecinde teknoloji bağlamında okullarda yaşanılan sorunlar, çözüme yönelik faaliyetler ve öneriler' belirlenmiştir. "Teknoloji tabanlı (online) eğitime erişim" alt teması ile ilgili; öğrencilerin online derse/internete girişte sorun yaşaması, sistemin

yoğun kullanımına dayalı sistemsel bağlanma, gibi sorunlar belirlenmiştir. "Öğrencinin teknolojik araç-gereç yeterliliği" alt teması ile ilgili; öğrencinin araç-gereç durumundaki yetersizlikler, çok çocuklu ailelerde çocuğun araç gereç kullanım sıkıntısı, gibi sorunlar belirlenmiştir. "Öğrencilerin online derslere katılımı" alt teması ile ilgili; özellikle uzaktan eğitim derse öğrenci katılımının düşük olması, öğrencinin ilgi/dikkat azlığı, derste öğrenciden yeterli geri bildirimin alınamaması, gibi sorunlar belirlenmiştir, okullarda EBA destek noktalarının oluşturulması ve okullardaki akıllı tahtaların kullanımı sıklıkla ifade edilen faaliyetler olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerine yöneltilen ikinci soru kapsamında '2. Kategori: Covid-19 pandemisinde derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecinde yeni sürece adaptasyonu sağlama bağlamında (öğretmen ve öğrenci yönünden) okullarda yaşanılan sorunlar, çözüme yönelik faaliyetler ve öneriler' belirlenmiştir. "Uzaktan eğitim sürecine öğretmenlerin uyum sağlaması" alt teması ile ilgili; yeni sisteme alışmada sorunlar, hibrit (yüzyüze ve uzaktan) uygulamaların adapteyi zorlaştırması ve kıdemi fazla öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili yaşanılan sorunlar belirlenmiştir. "Uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin uyum sağlaması" alt teması ile ilgili; derste teknolojinin yoğun kullanımına adapte sorunu, sürekli üst üste online derse katılımdan dolayı öğrencilerde isteksizlik, dikkatin çabuk dağılabilmesi ve özellikle yeni kademe başı sınıflarda (1, 5, 9. Sınıflar) uyum zorluğu, gibi sorun durumları saptanmıştır. Ayrıca, derse katılan öğrencileri ödüllendirme, çocukların tablete yönelik algılarını ders materyali olacak şekilde öğretmek, şeklinde öneriler belirlenmiştir.

Okul yöneticilerine yöneltilen üçüncü soru kapsamında '3. Kategori: Covid-19 pandemisinde derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecinde okuldaki eğitim-öğretim işleyişini planlama bağlamında okullarda yaşanılan sorunlar, çözüme yönelik faaliyetler ve öneriler' belirlenmiştir. "Okullarda ders çizelgelerinin hazırlanması" alt teması ile ilgili; ders seçimi ve programa yerleştirme ile ilgili planlamada sorunlar, haftalık ders programını EBA'ya tanımlamada yaşanan sıkıntılar, branş derslerde çakışmalar, hibrit eğitimi (yüzyüze ve uzaktan eğitim) birlikte planlamanın zorluğu, sorun durumları tespit edilmiştir. "Ders ücretlendirmesi ve ek ders hesaplama gibi hususların düzenlenmesi" alt teması ile ilgili; ders ücretlendirmesinde pandeminin ilk başında yaşanan sorunlar belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı karar yazılarının öğretmenler ile paylaşılması ve öğretmenlerle toplantılar, gibi faaliyetler saptanmıştır.

Okul yöneticilerine yöneltilen dördüncü soru kapsamında '4. Kategori: Covid-19 pandemisinde derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecinde okuldaki okul- aile işbirliği bağlamında yaşanılan sorunlar, çözüme yönelik faaliyetler ve öneriler' belirlenmiştir. "Velilerin uzaktan eğitim sürecine desteği" alt teması ile ilgili; pandemide velinin tedirginliği, veli kararsızlığı, veli isteksizliği, velinin ilgisizliği ve bazı velilerin ihtiyacı dışında tablet talebi ile ilgili yaşanılan sorun durumları tespit edilmiştir. Velilere salgın dönemi uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirme çalışmalarına ağırlık verilmesi, velilere çocuk eğitimine yönelik eğitimler verilmeli, gibi öneriler saptanmıştır. "Okul-aile işbirliğini kurma" alt teması ile ilgili; salgın süresince velilerin okula girmesinde sınırlama ve veli toplantılarına katılımın düşük olması ile ilgili sorun durumları belirlenmiştir. Sadece okul bazlı değil, tüm paydaşlarla birlikte çözümlerin üretilmesi ve "uzaktan eğitimde velilerin katılımı, iletişim" gibi pek çok başlıkta veliye eğitimler verilebilir, gibi öneriler belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Bu çalışmada Covid-19 pandemisinde okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, "teknoloji", "adaptasyon/uyum", "planlama" ve "okul-aile işbirliği" başlıkları altında yaşanılan sorun durumları, okullarda yürütülen faaliyetler ve öneriler belirlenmiştir. Teknoloji başlığı altında, teknoloji tabanlı (online) eğitime erişim, öğrencinin teknolojik araç- gereç yeterliliği, öğrencilerin online derslere katılımı, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılım gösterdikleri ortamın yeterince uygun olmaması, gibi sorunlar saptanmıştır. Alan yazına bakıldığında, bu konuda yapılan çalışmalar ve benzer tespitlerle karşılaşılmaktadır. Külekçi Akyavuz ve Çakın (2020)'ın çalışmasında pandemide 'teknik yetersizlik' sorun alt başlığından bahsedilmiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde öğretmenlerin bilgisayarla ilgili olarak (yazılım/donanım problemleri, internet bağlantısı, gibi) bazı konularda problemler yaşadığı sonucunu paylaşmıştır. Ayrıca, adaptasyon başlığı altında uzaktan eğitim sürecine öğretmenlerin ve öğrencilerin uyum sağlaması konusunda sorunlar belirlenmiştir. Kurt, Kandemir ve Çelik (2021), öğrencinin online derse karşı ilgi ve istek duymaması, öğrencilerin bu süreçte kuralları olan bir eğitim ortamı olduğunu kavrayamaması, öğrencide belli bir süre sonra motivasyon eksikliği yaşanması,

okul ortamından uzaklaşma, yeterince kendini derse verememe, gibi benzer nitelikte tespitler saptamıştır. Bunun yanı sıra, çalışmada velilerin uzaktan eğitim sürecine desteği ile ilgili de sorunlar tespit edimiştir. Kara ve Bozkurt (2021)'un araştırmasında ise pandemide okul-aile iş birliğini sağlayamama, öğrenci ve ailelerle iletişim sorunu, gibi konularda sorunlar görülmektedir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ve katılımcı okul yöneticilerinin belirttiği önerilerde göz önünde bulundurularak; uzaktan eğitime erişimi sağlayıcı alt yapı çalışmalarına ağırlık verilmesi ve hatta yerel yönetimlerle işbirliği yaparak bazı mahallere ücretsiz internet dağıtılması, uzaktan eğitimde teknolojik araç-gereç sıkıntısı yaşayan (varsa) öğrencilerin tespitinin devam etmesi ve gerekli desteklerin sağlanması, ülkemiz eğitim sisteminde okul öncesi, ilk, orta ve lise kademesine hizmet sunan uzaktan eğitim portalı olan EBA'nın içerik güncellemelerinin sürekli takibinin sağlanması ve uzaktan eğitim sürecinin ilerleyişine yönelik pek çok paydaşın görüşüne başvurularak (öğretmen, öğrenci, veli, gibi) nitel veya nicel metotla yeni çalışmaların tasarlanması, gibi uygulayıcılar, politika yapıcılar ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

REFERENCES/ KAYNAKÇA

Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(2).

Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, *Electronic Turkish Studies, 15*(4). DOI:10.7827/TurkishStudies.43502.

Batubara, B. M. (2021). The problems of the world of education in the middle of the Covid-19 pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, *4*(1), 450-457. DOI: https://doi.org/10.33258/birci.v4i1.1626

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.

Brammer, S., & Clark, T. (2020). COVID-19 and management education: Reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British Journal of Management, 31*(3), 453. DOI: 10.1111/1467-8551.12425

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015) *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Siyasal.

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects, 49*(1), 91-96. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables, E-International Journal of Educational Research, 13(6), 45-64. http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/2623555

Dinler, S. S., & Dündar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 7*(2), 112-133.

Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14*(1), 787-809. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080.

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, içinde, (s.81-134). Ankara: Anı.

Gwyer, J., & Hack, L. (2012). Education is a social process. *Journal of Physical Therapy Education*, 26, (3) p.3. DOI:10.1097/00001416-201207000-

Güngörer, F. (2020). The Effect of Covid-19 on Social Institutions. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı),* 393-328. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/56115/772118

Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.* Ankara: Nobel.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

İbili, H., & Yalçın, S. (2021). Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, EBA akademik destek platformu hakkındaki görüşleri (Erzincan İli örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 462-487, https://doi.org/10.32709/akusosbil.832766

Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat -İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi, 6* (1), 44-56, DOI: 10.46641/medeniyetsanat.741737.

Kaplan, İ. & Alkan, M. F. (2022). Küresel salgın sürecinde öğrenci başarısı: Uzaktan eğitimin etkileri üzerine nitel bir araştırma. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 9*(1), 329-349. DOI: 10.30900/kafkasegt.989946

Kara, M., & Bozkurt, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yöneticiliği: Karşılaşılan sorunlar ve çıkarılan dersler. *TEBD, 19* (2), 1076-1103. https://doi.org/10.37217/tebd.969888

Kaul, M.; VanGronigen, B. & Simon, N.S. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. *CPRE Policy Briefs.* Consortium for Policy Research in Education, PA.

Kavuk, E., & Demirtaş, H.(2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa), 1*(1), 55-73. DOI: https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20

Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 88-103.

Külekçi Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 723-737. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140

Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review,* 122, 105585. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* CA: Sage.

Money, K. W., & Pacifici, L. C. (2020). Principal candidates' sense of efficacy: can they lead during a pandemic?. *Journal of School Administration Research and Development*, *5*(S1), 42-48. DOI: https://doi.org/10.32674/jsard.v5iS1.2803

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel değişim.* Ankara: Pegem Akademi.

Özutku, R., & Başboğaoğlu, U. (2022). The Scale of Online Learning Perception: The Covid-19 effect on shifting higher education to distance learning in Turkey. E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa) 2(1), 17-32. DOI: https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.5

Pollock, K. (2020). School leaders' work during the COVID-19 Pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Education, 48*(3), 38-44. https://ir.lib.uwo.ca/edupub/268/

Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(2), 49-63. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijls/issue/56102/742188

MHW [Ministry of Health Website -T.C. Sağlık Bakanlığı] (2022) Covid-19 Nedir? Retrivied: https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html

Taşar, H. H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinin okul müdürleri üzerindeki etkileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 22*(1). DOI: 10.29299/kefad.808864.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences, 8,* 159-170. https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011

Toprakçı, E., & Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolulisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT),* 6(2), 1-14. DOI: https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943

Toprakçı, M.S., Hepsöğütlü, Z. B., & Toprakçı, E. (2021) The perceptions of students related to the sources of problems in distance education during the covid-19 epidemic (example of İzmir Anatolian High School. *International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(2), 41-61. DOI: https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.4

Toprakçı, E. ve Meşe, Ö.F. (2019) Türkiye'de bireylerin eğitim düzeyi ile sağlığı arasındaki ilişki: Ulusal veriler ışığında bir analiz / Relationship between education and health of ınduvaduals in Turkey: An analysis in the light of national data. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 51, 118-143. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/768735

Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 175-199. DOI: 10.37669/milliegitim.788133.

Ülker, M. (2020). Koronavirüs salgını döneminde eğitim uygulamalarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre analizi: Kosova Cumhuriyeti örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 989-1010. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787731

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(5), 397-404. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X.

Yakut, S., & İçbay, M. A. (2021). Okul yöneticilerinin salgın sürecindeki yönetim deneyimleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 4*(3), 128-156. DOI: 10.47477/ubed.892129.

Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). The Opinions Shared in Internet Forums about Schools' Distance Education Due to Covıd-19 Pandemic/Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 9,* 120-139.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz Öztürk, Z., & Demir, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. In M. Talas (Ed.), Farklı yönleriyle uzaktan eğitim. (pp.39-74). Ankara: İksad.

Opinions of Fifth Grade Students on Science Lessons Taught Through Distance Education

Assoc. Prof. Dr. Hasan Bakırcı
Van Yüzüncü Yıl University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7142-5271
hasanbakirci@yyu.edu.tr

Ümmühan Ertuş Tunç (MA-Teacher)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4898-119X
uertus@gmail.com

Dr. Ekrem Cengiz (Teacher)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7620-9543
ec385893@gmail.com

Abstract

The science curriculum is based on experimentation and includes abstract concepts. Therefore, it can be said that students have difficulties in science subjects when the lesson is delivered by means of distance education. Since experiments are important in science lessons, it is thought that not conducting experiments in the distance education process makes it difficult for students to learn science subjects. It can be said that this is an important problem for effective science teaching. It is thought that revealing the problems encountered in science teaching in the distance education process from the eyes of the students will contribute to the literature. In this context, it is believed that it is important to determine the problems encountered in science teaching in the distance education process by the students who are at the center of learning. Revealing the impact of distance education on students' science learning has gained importance. Thus, the aim of this research is to examine the opinions of fifth grade students about the science lessons taught my means of distance education. In this context, the participants of the study were selected from the fifth grade students (n=10) in a secondary school in the Turkish province of Van by the method of purposeful sampling. In order to collect in-depth research data, interviewing (as a qualitative data collection tool) was used within the context of the phenomenological approach. Content analysis was used to analyse the data. In the research study, fifth grade students stated that when they take lessons at home, they wake up later than usual and meet their basic needs comfortably. In addition, lecture videos, the question-answer method and common textbooks were used in the science lesson in the distance education process. On the other hand, students stated that they were away from their friends, effective learning did not take place, and they became dependant /addicted on technology and could not communicate with their families. The students also expressed problems they experienced, such as internet connection problems, weight gain, back and eye pain during the distance education process. Finally, they stated that effective learning did not occur because they could not conduct experiments in the science lesson taught by means of the distance education process. In the distance education process, it is recommended to limit the number of lessons to three or four hours during the day and to plan a lesson not exceeding 30 minutes

Keywords: *Distance education, Science teaching, Science lessons, Fifth grade students*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 171-186

Research Article

Received: 2022-11-30
Accepted: 2022-12-30

Suggested Citation

Bakırcı, H., Ertuş-Tunç, Ü., ve Cengiz, E. (2023). Opinions of fifth grade students on science lessons taught through distance education. *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 171-186. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1212400

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Distance education can be defined is the whole of the activities of educational they carr out partially or completely even though the students and teachers are physically separated from each other by coming together synchronously and or asynchronously by the channels are wire, wireless and as postal communication tools. These tools can be classified as telephone, radio, letter, television, internet, intranet, video, computer etc. (Toprakçı, 2017: 102). It can no doubt be said that it significantly difficult to conduct experiments in science lessons while carrying out distance education. Failure to conduct experiments in science lessons causes a loss of motivation in students', their lesson participation is low, and meaningful learning does not occur. In this context, importance is placed on revealing opinions of students who are the central focus of learning in the distance education process. Thus, it is considered that this study is significant in terms of determining the insufficiencies of science lessons that are carried out by means of distance education in the future and ascertaining the precautions to be taken. Teachers' opinions were obtained on the subject of science teaching carried out through distance education. Teachers stated that distance education creates inequality of opportunity for students, difficulties are experienced in terms of testing and assessment, the difficulty of conducting experiments remotely, and technical problems encountered in practice. In addition, it was stated that teacher-centred understanding makes it difficult to understand abstract lessons, such as science and mathematics (Bostan-Sarıoğlan et al., 2020; Ergür ve Güllü, 2022). It is important to see how these problems encountered in science teaching are reflected in lower secondary education fifth grade students and to determine the opinions of students about science teaching by distance education. In addition, the transition to the next level of education occurs at the end of the fifth grade. Thus, the fact that the sample group are fifth grade students who most affected in this process makes this study significant.

It was stated that, during the COVID-19 epidemic, the students who are normally transported to school had positive thoughts about the science lessons delivered by means of distance education and they expressed their opinion about using more animations, videos, documentaries, resources for science lessons (Karataş-Öztürk, 2021). A review of studies showed that studies had been conducted with lower secondary school students, but studies undertaking fifth grade students as a sample are limited. From this point of view, it is thought that ascertaining the opinions of lower secondary education fifth grade students, who are at the centre of learning, on distance education will contribute to the literature. An examination of the literature shows that studies aimed at teachers, parents, students studying at higher education and secondary education level are predominant. On the other hand, in-depth studies on the effects of distance education and the problems experienced in a single discipline, that is, only about the science as a subject, are limited in number. This type of qualitative research is important in this respect, as data is collected through interviews in such studies. This study aims to obtain the opinions of the fifth grade students about the science lessons delivered by means of distance education during the COVID-19 pandemic.

Method: This study aimed to obtain the opinions of the fifth grade students about science lessons delivered by distance education during the COVID-19 pandemic. For this purpose, the qualitative research method of phenomenology was used. The sample group of the research study consisted of 10 fifth grade students in a public secondary education school in the Edremit district of Van in the 2020-2021 academic year, where lessons were taught by means of distance education and who continued to conduct their lessons via distance education. The transition from primary school to secondary school was influential in the selection of fifth grade students as the sample of the study. In this study, data was collected by semi-structured interviews. The data obtained in the research was analyzed by means of content analysis.

Findings: The opinions of the fifth grade students about the positive aspects of the distance education are given in Table 1. When Table 1 is examined, the most common answers regarding students' opinions about the positive aspects of the distance education process are: spending more time with family (f=8), studying comfortably at home (f=6), not waking up early (f=6) and being able to easily meet basic needs (f=5). The opinions of the fifth grade students about the negative aspects of distance education are given in Table 2.

A review of Table 2 shows that, among the students' opinions of the negative aspects of the distance education process, all students have commonly stated that they have been away from their friends. In addition, other responses given by students were such statement as not efficiently benefitting from education (f=9), being bored in lessons (f=6) and being dependent on technology (f=6). Some examples of fifth grade student opinions about the negative aspects of the distance education are given below.

Discussion and Conclusion: In undertaking to ascertain the positive opinions of lower secondary education fifth grade students about distance education, many students stated that, during the distance education process, they spend more time with their families, study comfortably at home, do not need to wake up early and can meet their basic needs efficiently. The fact that students spend more time with their families, but are away from their families during face-to-face education reveals that they actually have a longing for their families. In a study conducted by Pınar and Dönel-Akgül (2020) with secondary school students, students stated that they were better motivated for classes because they were at home. In this case, it can be said that students' spending time with their families at home is a source of motivation. They have expressed the situation of studying comfortably at home as being able to lay down, sitting comfortably or remaining in their pajamas without having to dress or getting ready for school. This is an indication that it is actually not attractive for students to spend all their classroom hours sitting at uncomfortable desks in face-to-face education. In addition, it is seen as an aspect of motivation for students taking class in their pajamas without getting ready for school, and that they attend classes in a more comfortable way. In a study conducted with secondary school students by Arık et al. (2021), it was found that students raised attention to positive aspects, such as the fact that the lessons are held in the comfort of their home, there is no difficulty in waking up early in the morning, there are no discipline problems in the classroom, the lessons are shorter and minimising the loss of time because the lessons are held at home. In addition, students found distance education advantageous because of the fact that the lessons can be re-watched, that it provides continuity and that the environment is stress-free. It can be said that this finding is compatible with the results of this study.

In considering the negative opinions of lower secondary school fifth grade students about distance education, being away from their friends was expressed as a negative aspect by all students. In a study conducted by Özkan (2022) with undergraduate students, it was stated that student-student interaction cannot be experienced as much as when conducting face-to-face education and communication and interaction tools are insufficient. This situation reveals the importance of face-to-face education for the benefit of socialization of students. When the relevant literature is reviewed, although it was indicated that the students are mostly unable to communicate with their teachers (Arık et al., 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Karakaya et al., 2021; Şeren et al., 2020), it is stated in this study that the students are not able to communicate with their peers. This can be explained by the fact that the students are still in their play age. Although it is a positive situation for students to spend more time with their families at home, it is understood that they also want to spend time with their peers. Most of the students stated that they could not efficiently benefit from distance education. In addition to this, experiencing boredom in the lessons and being dependent on technology were also stated among the negative aspects they experienced during the distance education process.

Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İşlenen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri

Doç. Dr. Hasan Bakırcı
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7142-5271
hasanbakirci@yyu.edu.tr

Öğretmen-YL Ümmühan Ertuş Tunç
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4898-119X
uertus@gmail.com

Dr. Ekrem Cengiz
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7620-9543
ec385893@gmail.com

Özet

Fen bilimleri, doğası itibariyle soyut kavramları içeren deneye dayalı bir derstir. Bundan dolayı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin fen bilimleri dersinde zorlandıkları söylenebilir. Deneyler, fen bilimleri dersinde önemli olduğu için uzaktan eğitim sürecinde deneylerin yapılmaması öğrencilerin fen konularını öğrenmelerini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu durumun, etkili bir fen öğretimi için önemli bir sorun olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde fen öğretiminde karşılaşılan sorunların öğrenci gözüyle ortaya konulmasının literature katkı sağlayacağı söylenebilir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde fen öğretiminde karşılaşılan sorunların, öğrenmenin merkezinde olan öğrenciler tarafından belirlenmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda katılımcılar, amaçlı örneklem ile Van ilinde bir ortaokulda beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden (n=10) seçilmiştir. Araştırmada derinlemesine veri toplamak için fenomenolojik yaklaşım kapsamında nitel veri toplama araçlarından mülakat kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda beşinci sınıf öğrencileri, evde derslerin işlendiğini, geç saatte uyandıklarını ve temel ihtiyaçlarını rahat bir şekilde giderdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde konu anlatım videoları, soru cevap yöntemi ve ortak kitaplar kullanıldığı görülmüştür. Diğer taraftan öğrenciler arkadaşlarından uzak kaldıklarını, etkili öğrenmenin gerçekleşmediğini, teknoloji bağımlısı olduklarını ve aile ile iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, internet bağlantı sorunu, kilo alımı, bel ve göz ağrıları gibi sorunlarını uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar olarak ifade etmişlerdir. Son olarak öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde işlenen fen bilimleri dersinde deney yapamadıkları için etkili öğrenmenin gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde gün içinde ders sayısının üç veya dört saat ile sınırlandırılması ve bir ders saatinin 30 dakikayı geçmeyecek şekilde planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan eğitim, Fen öğretimi, Fen bilimleri dersi, Beşinci sınıf öğrencileri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 171-186

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-30
Kabul: 2022-12-30

Önerilen Atıf

Bakırcı, H., Ertuş Tunç, Ü. ve Cengiz, E. (2023). Uzaktan eğitim aracılığıyla işlenen fen bilimleri dersine yönelik beşinci sınıf öğrencilerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 171-186. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1212400

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin kablolu, kablosuz ve posta iletişim araçları gibi kanallarla (telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar vb.) senkron ve asenkron olarak bir araya gelerek fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olsalar bile kısmen veya tamamen yürüttükleri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin bütünü olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017: 102). Eğitim sistemlerinde uzaktan öğretim, yüz yüze eğitimin kapsamı ya da dışında özellikle dezavantajlı koşulları aşmak adına açık öğretim şeklinde yapılmaktaydı. Ancak 2019-2021 yılları arasında bütün eğitim sisteminin kullanmak zorunda olduğu bir uygulamaya dönüştü. Zira 2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan şehrinde Koronavirüs kaynaklı insandan insana hızla bulaşma göstererek ölümlere neden olan bir hastalığın ortaya çıkmıştı. Hastalık ilk başlarda yeni Koronavirüs (2019-nCoV) olarak adlandırılmıştır. Sonraki süreçte Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından yeni Koronavirüs hastalığı "COVID-19" olarak adlandırılmıştır (Wang vd., 2020). Ülkemizde ise daha çok COVID-19 salgını olarak bilinmektedir. COVID-19 salgını ile ülkeler zorunlu olarak uzaktan eğitim uygulamasını başlatmış ve hemen hemen tüm eğitim kademelerine yaygınlaştırmıştır. Böylelikle hem salgının yayılması önlenmiş hem de eğitim öğretimde oluşabilecek kayıpları en aza indirmek amaçlanmıştır (Bakırcı vd., 2021). Salgın döneminde yaygın bir şekilde birçok ülke tarafından uzaktan eğitim kullanılmıştır.

Türkiye'de 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi ve 2020-2021 eğitim öğretim yılının tamamında COVID-19 salgını sebebiyle eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan yürütülmüştür. Bu süreçte televizyonun, internet sitelerinin ve görüntülü görüşme programlarının büyük bir rolü bulunmaktadır. Türkiye'de ilk zamanlarda uzaktan eğitim, televizyon veya radyo aracılığıyla yürütülmüştür. Son dönemlerde ise teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitimin çevrimiçi olarak gerçekleştiği söylenebilir. Ülkemizde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki uzaktan eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) destekli olarak Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu (TRT EBA TV) üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca MEB başlangıçta 8. ve 12. sınıflar olmak üzere, daha sonra tüm sınıf düzeylerinde canlı derslerin yapılabilmesi için gerekli teknolojik alt yapıyı oluşturup öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunmuştur. MEB, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim materyallerinin zenginleştirilmesinde ve EBA'nın aktif olarak kullanılmasında önemli rol oynamıştır (Doğan ve Koçak, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde; internetini olmayan öğrencilere internetin sağlanması, gezici sınıfların ve EBA destek noktalarının kurulması gibi desteklerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca EBA'da geçerli olmak üzere mobil operatörler üzerinden belirli miktarda ücretsiz internet hizmeti verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Türkiye'de ve dünyanın birçok yerinde salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine farklı alanlarda ve örneklem gruplarıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır. Salgın döneminde eğitim alanında yapılan çalışmaları inceleyen bir eğilim araştırmasında araştırma kapsamına giren 66 makaleden 32 tanesinde çalışma grubunun lisans düzeyindeki katılımcılardan oluştuğu, okul öncesi ve lisansüstü düzeylerde ise hiç katılımcının olmadığı ve ilköğretim (5-8) seviyesinde ise sadece üç çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Çifçi ve Ersoy, 2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin irdelendiği bir çalışmada, öğrencilerin bu konuda farklı görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ders süresinden memnun olduklarını, zaman yönetiminin iyi olduğunu, derslerin esnek ve ulaşabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında geri dönüt eksikliğinin olmasını, öğrenme ortamındaki yetersizlikleri, öz düzenleme ve zaman yetersizliklerini ise olumsuzluklar olarak açıklamışlardır (Arık vd., 2021). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin, COVID-19'u sağlıksızlık ve olağan dışı olarak yorumladıkları, evde akademik eğlence, günlük rutin ve boş zaman etkinlikleri ile vakit geçirdikleri, günlük rutinleri ve algılarının değiştiğini söylemişlerdir. COVID-19 salgının neden olduğu olumsuz duygu ve düşünceleri yönetmek için sosyal destek almaları gerektiği, boş zaman etkinliklerine katılma ve kişisel başa çıkma stratejilerini kullanma eğiliminde oldukları anlaşılmıştır (Aslan vd., 2022). Ülke genelinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları hakkında öğrencilerin görmüş oldukları derslere ilişkin memnuniyetlerini belirlemeye yönelik bir çalışmada öğrencilerin memnuniyet algılarının orta seviyede olduğu, bu memnuniyetin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre uzaktan eğitimden duydukları memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Değirmenci vd., 2021).

Uzaktan eğitim konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine odaklanan çalışmada, öğretmenlerin, öğretme-öğrenme süreci, iletişim-etkileşim ve ölçme-değerlendirme bakımından olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür (Kurt ve Aydın, 2021; Yunus vd., 2021). Benzer şekilde uzaktan eğitim konusunda üniversite öğrencilerinin metefor üretmeleri istenmiştir. Üniversite öğrencilerinin, uzaktan eğitim kavramına yönelik 854 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğrenciler tarafından en fazla "yetersiz olması" kodu altında metafor üretildiği saptanmıştır (Demirbilek, 2021). Bu konuda öğretmenler ile yürütülen başka bir çalışmada uzaktan eğitim süreci farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüz yüze öğretimi uzaktan eğitime tercih ettikleri, bu konuda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nı sorun kaynağı olarak algılamışlardır. Liselere geçiş sistemi sınav puan ortalamaları düştükçe okul yönetimi alanında sorunların arttığı belirlenmiştir (Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022). Başka bir çalışma, beş farklı internet sayfasını kullanan kullanıcıların salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Kullanıcılarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Uzaktan eğitimin olumlu yanları; kullanılan öğretim teknolojilerinin faydaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmesi ve MEB'in yeterlilikleri şeklindedir. Buna karşın olumsuz yanları ise öğretmen, öğrenci ve velilerin bireysel yetersizlikleri, teknik eksiklikler, uzaktan öğretim teknolojilerinin öğretimsel ve alt yapısal yetersizlikleri olarak belirlenmiştir (Yavuz ve Toprakçı, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanımı önemli hale gelmiştir. Yapılan çalışmada, teknolojinin öğretmen ve öğrenci ilişkisinin nitel araştırma yaklaşımı bağlamında incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalarda örneklem seçiminde, ulaşılabilir örneklem yöntemi, araştırma deseni olarak durum çalışması ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanıldığı belirlenmiştir (Ersoy ve Gürgen, 2021).

Ortaokul öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin genel anlamda pandemi sürecinin olumsuz etkilerine karşılık uzaktan eğitimi yararlı olduğunu, bu sayede eğitimden uzak kalmamak adına konu tekrarları ile konuları pekiştirdiklerini, uzaktan eğitim ile derslerden geri kalmadıklarını, ev ortamında derslere daha iyi motive olduklarını, bu süreçte sınavlara daha iyi hazırlanabildiklerini, birçok kaynaktan bilgiye ulaşma imkânları olduğunu, uzaktan eğitimi eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir (Pınar ve Dönel-Akgül, 2020). Bu konuda Duran (2021) tarafından okul öncesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmada okul öncesi öğrencilerinin bu dönemde kaygı, korku ve özlem duygularını bir arada yaşadıkları ve bir an önce okullarına dönmek istedikleri ifade edilmiştir. Ergür ve Güllü (2022) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin fen deneylerinde malzeme eksikliği yaşadıkları, derslere bağlanmada teknik problemlerin olduğu, herkesin derslere bağlanabilmede eşit fırsatlara sahip olmadığı, derslerin tekrarlarının izlenebildiği, öğretmenlere ulaşmada kolaylıklar olduğu, internet ortamı dolayısıyla ulaşabildikleri kaynak çeşitliliğinin fazla olduğu, zaman ve mekândan bağımsız olarak derslere katılabildikleri şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Batır ve Sadi (2021) tarafından ortaokul altıncı sınıf öğrencileri ile uzaktan fen bilimleri dersinin işlenişi ile ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilerin teknik sorunlar ve internet bağlantısı gibi problemlerden dolayı derslere bağlanmada sorun yaşadıkları, uzaktan eğitimi fen bilimleri dersini öğrenmeleri için yeterli görmedikleri, öğretmenleri ile yeterli düzeyde iletişim kurabildikleri ve somut materyal kullanma ile deney yapmaya imkân bulamadıkları gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Stefanidou vd. (2022) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimle yürütülen fizik derslerine karşı olumsuz tavır sergilediği, ev ortamları ile ilgili problemlerinin olduğunu, internet bağlantısı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin eksik olduğunu, konsantrasyonlarının ve deneysel aktivitelerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Hebebci vd. (2020) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin konuyu anlamama, öğretmeni yetersiz bulma, zamanın yetersiz olması ve altyapı eksikliği gibi gerekçelerle uzaktan eğitimden memnun olmadıkları ifade edilmiştir.

Ortaokul öğrencileri ile uzaktan eğitim hakkında yapılan bir çalışmada öğrencilerin yarısından fazlasının ev tabanlı çevrimiçi öğrenmenin geleneksel yüz yüze öğrenmeyle aynı (%35,9) veya ondan daha iyi (%18) olduğunu düşünürken (%46,1) gelenekselden yüz yüze öğrenmeden daha kötü olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir (Li vd., 2022). Ortaokul ve lise öğrencilerinin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitime ve sonrasında yapılan harmanlanmış eğitime yönelik görüşlerini belirlemek üzere yapılan bir çalışmada pandemi sürecinde öğrencilerin çoğunun akıllı telefonlarını tek başına uzaktan eğitim için kullandıklarını ve çoğunun uzaktan eğitime sadece canlı dersler aracılığıyla katıldıkları, uzaktan eğitim sürecinden memnuniyetleri ve beklentileri açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı

ve bu süreç boyunca öğrencilerin psikolojik ve akademik destek almadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca internet erişimi olan öğrencilerin bu süreçte öğretim etkinliklerinden daha memnun oldukları bulunmuştur (Hasançebi vd., 2022).

Türkiye'de uzaktan eğitim konusunda ortaokul öğretmenleri ile birçok çalışmaların yürütüldüğü söylenebilir. Bu kapsamda Saygı (2021) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarında öğrencilerin uzaktan eğitime devamlarının yeterli olmadığını, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede zorlandıkları ve ilkokulların teknolojik açıdan yetersiz olduğunu bulmuştur. Sönmez vd. (2020) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmada ise salgın döneminde yapılan uzaktan eğitimin, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarından büyük oranda etkilendiği ve annelerin, bu süreçte çocuklarının eğitimine daha çok yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, salgın sürecinde uzaktan eğitim sistemi ile eğitim-öğretimin devam etmesini olumlu bulmuşlardır. Benzer şekilde ilgili literatürde öğretmenlerinde birçoğunun bu süreçten dolayı endişeli oldukları, evde kaldıkları süre içinde mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak çevrimiçi eğitimlere katıldıkları, derslerde oyun ve sanat gibi etkinlikleri daha çok tercih ettikleri ifade edilmiştir. Mengi ve Alpdoğan (2020) uzaktan eğitimin öğrenme ortamlarına hâkim olduğu dönemde özel eğitim öğretmenleri ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada öğretmenler, özel eğitim alan öğrencilerin ihtiyaçlarını planlamada zorlandıklarını, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde sorunlar yaşadıklarını, özel eğitimde kullanılan öğretim materyalleri ve yardımcı teknolojilerin uzaktan eğitimde yeterince amaca hizmet etmediğini belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim konusunda sadece öğretmen ya da öğrenciler ile ilgili değil eğitimin tüm paydaşları ile çalışmalar yürütülmüştür. Bu konuda uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmaların analiz edildiği bir araştırmada uzaktan eğitim ile ilgili makalelerde ağırlıklı olarak lisans öğrencileri ve öğretmenler, ardından öğretmen adayları, ebeveynler, lise ve ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak seçildiği belirtilmiştir (Elçiçek, 2021). Bu analiz çalışmasına göre örneklem olarak en az ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı söylenebilir. Öğrencilerin tutumları ve memnuniyetleri, özellikle COVID-19 salgını sırasında büyük ölçekli ev tabanlı çevrimiçi eğitim gibi özel durumlarda eğitim kalitesinin önemli belirleyicileridir (Li vd., 2022). Uzaktan eğitim konusunda yapılacak çalışmalar örgün eğitimde uzaktan eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması açısından önemli görülmektedir. Çünkü bir uygulama yeni olduğunda birçok eksiklik ve sorun ortaya çıkabilmektedir. Çözüme ulaşmak için bu eksikliklerin ve sorunların tespit edilmesi gerekmektedir (İşman, 2011; Uşun, 2006). Bu konuda yapılan bir diğer çalışmada, Anadolu Lisesi öğrencileri, uzaktan öğretimde karşılaşılan sorunların kaynaklarını farklı değişkenler ile açıklamışlardır. Öğrenciler; Milli Eğitim Bakanlığı'nı, kendilerini, okul yönetimini, öğretmenlerini, sınıf arkadaşlarını ve ailelerinin yetersizliğini sorun kaynağı olarak belirtmişlerdir (Toprakçı vd., 2021). Bu bağlamda örgün eğitimde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerini öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmek ve eğitimin niteliğini, sınırlılıklarını, avantajlı ve dezavantajlı yönlerini daha kolay tespit edebilmek adına bu çalışma önemlidir.

Salgın döneminde yapılan uzaktan eğitimle tüm sınıf seviyelerinde ve tüm ders içeriklerinde öğrencilerin eksiksiz bir eğitim alması amaçlanmıştır. Ancak fen bilimleri ve matematik gibi derslerin genel zorluğu düşünüldüğünde bu dersler için uzaktan eğitimde daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla salgın döneminde yapılan çalışmalar incelenirken fen ve matematik derslerine yönelik yapılan çalışmalara ayrıca vurgu yapılması gerekir. Salgın sürecinde fen öğretiminde karşılaşılan sorunlara, fen öğretimine rehberlik eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ve süreçte öğretmenlerin kazanımlarına yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Ancak salgın sürecinde öğrenci düzeyinde yeterli çalışmanın olmaması, özellikle de beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmaların son derece az olması yapılan bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmanın oldukça güç olduğu söylenebilir. Fen bilimleri dersinde deneyin yapılmaması; öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine, öğrencilerin derse olan katılımlarının düşük olmasına ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Bu kapsamda uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin merkezinde yer alan öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması önemli hale gelmiştir. Çünkü bundan sonraki süreçte olası uzaktan eğitim ile yürütülecek fen bilimleri ders eksiklerinin belirlenmesi ve önlemlerin alınması anlamında bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretime rehberlik eden öğretmenlerin uzaktan eğitim aracılığıyla yapılan fen bilimleri dersi konusundaki görüşlerini araştıran, sorgulayan ve öğrenme ortamının merkezinde yer alan

öğrencilerin bu süreçteki görüşlerinin ortak ve farklı yönlerinin daha net görülmesi bakımından öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri önemlidir. Bunun yanı sıra beşinci sınıf öğrencilerinin yeni bir öğretim kademesi olan ortaokula başladıkları bir dönemde uzaktan eğitim ile karşılaşmaları, öğrenciler için geçiş dönemlerinin uyum sürecinin zorluğu düşünüldüğünde bunun daha fazla artmasına neden olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın temel sorusu "COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Çalışmada daha çok bireysel algı, anlatı ve tecrübelerin esas alınması çalışmanın olgu bilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilmesini gerekli kılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında ana amaç, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir seviyeye çıkarmaktır (Creswell, 2007). COVID-19 salgını dünyada olduğu gibi ülkemizde de yakın zamanda alışık olunmayan bir durum olup, bu süreçte verilen uzaktan eğitimdeki fen bilimleri eğitimini nasıl etkilediği onu deneyimleyen ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle derinlemesine görüşmeler yapılarak incelenmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

2. Katılımcılar

Olgu bilim çalışmalarında sonuca ulaşmak için uzun görüşmeler yapılabilmektedir ve bu yüzden çalışma grubuna katılan kişi sayısı çok fazla kişiden oluşturulmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ili Edremit ilçesinde bir devlet ortaokulunda uzaktan eğitim ile derslerin işlendiği ve uzaktan eğitim ile derslere devam eden beşinci sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin seçilmesinde, ilkokul öğretim kademesinde ortaokul düzeyine geçişin olması etkili olmuştur. Çalışmanın yapıldığı dönemde öğrenciler ilk defa uzaktan eğitim ile tanışmışlardır. Başka bir okul aşamasına geçişleri ile beraber uzaktan eğitim sürecine de başlayan öğrenciler üzerindeki etkilerinin de ortaya çıkarılması açısından da örneklemin özellikleri önemlidir. Bundan dolayı bu katılımcı grubunun oluşturulmasında beşinci sınıf seviyesi gerekli görülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup araştırma kapsamında çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın etik ve gizliliğinin sağlanması için katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Katılımcı öğrenciler; Ö1, Ö2, Ö3……Ö10 kodları ile isimlendirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, 6'sı kız ve 4'ü erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 11-12 yaş aralığındadır.

3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Mevcut çalışma için etik izinler alınmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için ilk olarak sorularının yer alacağı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca, bir öğretim elemanı ve iki fen bilimleri öğretmeninin uzman görüşü de alınarak beş soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışmanın amacına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sizce uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri nelerdir?
2. Sizce uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri nelerdir?
3. COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersi nasıl işlenseydi sizin için daha verimli olurdu?

4. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel desenli çalışmaların geçerliliği ve güvenirliği; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları açıklanmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için elde edilen verilerin

bağımsız araştırmacılar tarafından kontrol edilmesine, bulguların açık olarak ifade edilmesine ve tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında verilerin çözümlenmesinde objektif ve tarafsız davranılmış, veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem tercih edilerek araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmıştır. Bu araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniğinin kullanılması ve veri toplama sürecinin uzman gözetiminde yapılması çalışmanın tutarlılığına yönelik yapılan işlemlerdir. Son olarak araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak için teyit edilebilir tekniğine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan veriler, üç kişilik uzaman görüşüne başvurularak teyit edilmiştir (Creswell, 2007; Çepni, 2011). Bu uzmanlar, doktora derecesine sahip ve nitel desenli çalışmaları olan kişilerden oluşmaktadır.

5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Veri çözümlemesi yapılmadan önce veri indergemesi yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın amacı dışındaki veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Son hali verilen veriler, fen eğitiminde iki akademisyen tarafından bireysel olarak analiz edilerek kod ve temalar oluşturulmuştur. Bu akademisyenlerin nitel yaklaşımlı çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca lisansüstünde nitel dersi de vermektedir. Daha sonra araştırmacılar yapmış oldukları analizleri birlikte değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmede birlikte tartışarak ortak bir görüşe varmışlardır. Son olarak araştırmacılar bir araya gelerek yapılan kodlamaları teyit ettirmişlerdir. Yapılan analizlerde benzerlikler ve farklılıklar karşılıklı olarak tartışılmıştır. Araştırmacılar Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülünü (Güvenirlik=Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma Sayısı + Uzlaşamama sayısı) kullanarak çalışmanın güvenirliği olan bağımsız araştırmacı kodlama uyuşma değeri 0.84 olarak bulmuşlardır. Literatürde bu katsayının uygulama için yeterli olduğu söylenebilir. Her soruya verilen cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar tabloya aktırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, COVID-19 salgın sürecinde sunulan uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri, uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri, uzaktan eğitim sürecinde yaşanılan sorunlar, uzaktan eğitim sürecinde işlenen fen bilimleri dersinden yeteri kadar verim alınıp alınmadığı, uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin genel olarak nasıl işlendiği ve uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersi nasıl işlenseydi daha verimli olurdu sorularına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular şu başlıklar altında betimsel olarak sunulmuştur:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşleri
3. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar
4. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki fen bilimleri dersi hakkındaki görüşleri
5. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimdeki fen bilimleri dersi nasıl olmalı hakkındaki görüşleri

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri hakkındaki görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Olumlu Görüşleri*

Tema	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri	Aile ile daha çok vakit geçirme	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{10}$	8
	Evde rahat bir şekilde ders işleme	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$	6
	Geç saatte uyanma	$Ö_1$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	6
	Temel ihtiyaçları rahat giderme (Örneğin kahvaltı	$Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_{10}$	5
	Ders notlarının yüksek verilmesi	$Ö_1$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	3
	Okul araç-gereçlerini evde unutma sorumluluğunun	$Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_7$	3
	Maske takmak zorunda kalmama	$Ö_1$, $Ö_{10}$	2
	Vaka sayılarının azalması	$Ö_2$, $Ö_5$	2
	Egzoz gazlarının azalması	$Ö_3$	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri hakkındaki görüşlerinden en çok alınan cevaplar; aile ile daha çok vakit geçirme (f=8), evde rahat bir şekilde ders işleme (f=6), geç saatte uyanma (f=6) ve temel ihtiyaçların rahat giderilmesi (f=5) olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimin olumlu yönleri hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Evde daha çok zaman geçirip okula gitmeden rahat bir şekilde ders işlemek güzel bir şey. Aynı zamanda ailemle de daha çok zaman geçirmiş oldum. Dışarıya çıkmadan evde ders işlediğimiz için maske takmak zorunda da olmadım." (Ö1)
"Okula gitmediğimiz için vaka sayılarında azalmalar yaşandı. Evde kendimize ve ailemize ayırdığımız zaman çok fazlaydı." (Ö2)
"Sabah erkenden okula gitmediğimiz için rahatlıkla kahvaltımı yapıyordum ve tuvalet ihtiyacım olduğunda istediğim zaman gidebiliyordum. Egzoz gazları azaldı ve ozon tabakası kendini yenilemeye fırsat buldu." (Ö3)

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Olumsuz Görüşleri*

Tema	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri	Arkadaşlardan uzak kalma	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	10
	Eğitimden yeterince verim alamama	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	9
	Derslerde sıkılma	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	6
	Teknolojiye bağımlı olma	$Ö_1$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	6
	Teknolojik aletlerden dolayı aile ile	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_7$	4
	Radyasyona fazlasıyla maruz kalma	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_6$	4
	Arkadaşlar ile teneffüslerde oyun	$Ö_1$, $Ö_4$	2

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri arasında tüm öğrencilerin ortak bir şekilde söylemiş oldukları arkadaşlarından uzak kalmış olmaları olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunlukla vermiş oldukları diğer cevapların ise eğitimden verim alamama (f=9), derslerde sıkılma (f=6) ve teknolojiye bağımlı olma (f=6) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri hakkındaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Uzaktan eğitimin olumsuz yönü; çok sıkıcı olması, derslere odaklanamam, dersi anlamakta zorluk çekmem vb. diyebilirim. Arkadaşlarımdan uzak olmam ve onlarla teneffüslerde oyun oynamamak da kötü bir şey." (Ö1)

"Daha iyi bir eğitim görmüyorduk. Arkadaşlarımızı, öğretmenlerimizi görmüyorduk. Daha çok teknoloji ile uğraşmaya neden oluyordu. Ailede birçok kişi telefon ve tabletten bağlantı sağlıyorduk ve bu da çok fazla radyasyona maruz kalmamıza sebep oluyordu."(Ö2)

"İnterneti ve bilgisayarı olmayanların derse katılamaması ve derslerden uzak kalmaları. Ders esnasında ses ve görüntüyü kapatıp dersi dinlemeyenlerin olması uzaktan eğitimin olumsuzlukları için söyleyebilirim." (Ö3)

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleriTablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Yaşadıkları Sorunlar*

Tema	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar	İnternet sıkıntısı yaşanması	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	10
	Elektrik kesintileri	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	8
	Sağlık sorunları (kilo almak, bel ve göz	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	8
	Bilgisayar, tablet veya telefonun olmaması	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_{10}$	5
	Sürekli uykulu olma	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$	4
	Kardeşler ile ders saatlerinin çakışması	$Ö_3$, $Ö_4$	2

Tablo 3 incelendiğinde tüm öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları ortak sorunun internet sıkıntısı yaşamaları olarak ifade edilmiştir. Elektrik kesintileri (f=8) ve sağlık sorunlarının (f=8) yine öğrenciler tarafından çoğunlukla ifade edilen cevaplar arasında olduğu görülmüştür. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Bazen benim internetimin gitmesi, öğretmenimizin derse girememesi gibi sorunlar yaşadım. Çok olmasa da elektrik kesintilerini de bu süreçte yaşadık. Bunların yanında hareketsiz olduğum için de kilo aldım ve teknoloji bağımlısı oldum." (Ö1)

"İnternet ve cihaz sorunu, canlı dersteyken öğretmenin sesini duyamıyorduk. Ders esnasında sürekli uykum geliyordu." (Ö2)

"Ders saatlerimiz kardeşimle aynı olduğu zaman sadece birimiz derse giriyorduk. Yani teknolojik aletler bizim ailede bize yetmiyordu." (Ö3)

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlendiği hakkındaki görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimdeki Fen Bilimleri Dersi Hakkındaki Görüşleri*

Tema	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Uzaktan Eğitimindeki Fen Bilimleri Dersi	Konu anlatım videoları	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	9
	Soru-cevap yöntemi	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	9
	Ortak kaynak kitap kullanımı	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	8
	Deney yapamama	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_{10}$	5
	Ödev kontrollerinde geri dönüt sorunu	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$	3
	Öğretmenin yaşadığı teknik sorunlar	$Ö_1$, Ö8	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlendiği hakkındaki görüşleri arasında çoğunlukla konu anlatım videoları (f=9), soru-cevap yöntemi (f=9) ve ortak kaynak kitap kullanımı (f=8) şeklinde derslerin ilerlediğini ifade etmişlerdir. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlendiği hakkındaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenimizin bilgisayarının sorunlu olmasından dolayı bazen fen dersleri yarım kalıyordu. Hepimizde olan bir kitaptan dersleri işleyip ödev veriyordu öğretmenimiz. Öğretmenimiz ödev verdiğinde hepimizin ödevini kontrol edemiyordu ve bazılarımız bu yüzden ödevi yapmıyordu." (Ö1)

"Öğretmenimiz ekran paylaşıyordu, ödev verdiği yerleri yapıyorduk. Yapamadığımız soruları beraber yapıyorduk." (Ö2)

"Yarı yarıya fen dersinden verim aldım. Bazı ayrıntıları katılım sağlayamadığım için anlamadım. Mesela; kuvvet konusunu bir gram anlamadım. İnşallah bir daha uzaktan eğitim olmaz."(Ö8)

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesi konusundaki görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimdeki Fen Bilimleri Dersi Nasıl Olmalı Hakkındaki Görüşleri*

Tema	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Uzaktan Eğitimindeki Fen Bilimleri Dersi Nasıl Olmalı	Okulda yüz yüze yapılması	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$	10
	Kamera ve mikrofonların sürekli açık olması	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_9$	8
	Deneylerin yapılması	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_9$	7
	Daha çok not alıp yazı yazılması	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$	5
	Dersin hiç işlenmemesi	$Ö_3$, $Ö_{10}$	2
	Ödev kontrollerinde geri dönütlerin yapılması	$Ö_1$, $Ö_3$	2
	Sanal gözlüklerle işlenmesi	$Ö_6$	1

Tablo 5 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz şeklindeki soruya öğrencilerin tamamı dersin okulda yüz yüze yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunluğu ders esnasında kamera ve mikrofonların sürekli açık olması (f=8), deneylerin yapılması (f=7) ve daha çok not alıp yazı yazılmasının (f=5) gerekli olduğunu düşünmektedir. Çok az sayıda da olsa öğrenciler dersin hiç işlenmemesini (f=2) de belirtmişlerdir. 5. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesini isterdiniz şeklindeki soruya ait bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Bence tüm öğrencilerde kamera ve mikrofon zorunlu bir şekilde sürekli açık olmalı bu şekilde dersi daha dikkatli dinlemiş oluruz. Fen derslerinden daha çok verim alırız. Anlamadığımız konularda daha çok deney yaparak da verim alabiliriz." (Ö1)

"Fen derslerinde daha çok yazı yazarak not almak dersimizin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Sonuçta söz uçar yazı kalır." (Ö5)

"Sanal gözlüklerle derse katılıp kendimizi oradaymış gibi hissedersek daha eğlenceli olurdu ve biz de daha başarılı olabiliriz bu şekilde." (Ö6)

"Uzaktan eğitimin bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. O yüzden de uzaktan eğitimde dersler bence hiç olmamalı." (Ö3)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, COVID-19 salgını sürecinde beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşlerinden; uzaktan eğitimin olumlu yönleri, uzaktan eğitimin olumsuz yönleri, uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar, uzaktan eğitimindeki fen bilimleri dersi ve uzaktan eğitimindeki fen bilimleri dersi nasıl olmalı temaları oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar oluşturulan bu temalar ışığında aşağıda ayrı ayrı başlıklar altında ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki olumlu görüşlerine baktığımızda aile ile daha çok vakit geçirme, evde rahat bir şekilde ders işleme, geç saatte uyanma ve temel ihtiyaçların rahat bir şekilde giderilmesi durumlarını çok sayıda öğrenci belirtmiştir. Öğrencilerin aileleri ile daha çok zaman geçirmeleri yüz yüze eğitim sırasında ailelerinden uzak kalmaları aslında onlara karşı bir özlemlerinin de oluştuğunu ortaya çıkarmaktadır. Pınar ve Dönel-Akgül (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin evde oldukları için derslere daha iyi motive oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğrencilerin evde aileleri ile vakit geçirmelerinin onlara motivasyon sağladığı söylenebilir. Evde rahat bir şekilde ders işleme durumunu ise yatarak, uzanarak, oturarak ya da pijamaları ile okula hazırlanmadan ders işlemeleri şeklinde dile getirmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin yüz yüze eğitimde sert bir sıra üzerinde tüm ders saatlerini işlemelerinin aslında onlar için cazip olmadığının bir göstergesidir. Ayrıca okula hazırlanmadan pijama ile derse girmeleri ise daha konforlu bir şekilde derslerde bulunmaları öğrenciler için motive edici bir durum olarak görülmektedir. Arık vd. (2021) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada; sabahları erken uyanma gibi bir sorumluluklarının olmadığını ve sınıf öğrenme ortamında karşılaşılan disiplin sorunlarının meydana gelmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, zaman kaybının olmamasını, derslerin ev ortamında yapılmasını ve kısa sürmesini olumlu bulmuşlardır. Bunun yanında derslerin tekrar izlenebilir olmasını, sürekliliği sağlamasını ve öğrenme ortamının stressiz olmasını uzaktan eğitimin diğer önemli yönleri olarak dile getirmişlerdir. Bu sonuç, yapılan bu çalışmanın sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Değirmenci vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili öğrencilerin memnuniyetleri araştırılmış bunun orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Er-Türküresin (2020) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitimden kısmen memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu iki durumun bu çalışmanın sonucuyla uyumlu olmadığı söylenebilir. Özkan (2022), üniversite öğrenciler ile bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin dikkatlerinin kolay dağıldıklarını ve derse odaklanma sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca üniversite öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde etkili öğrenmenin gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir. Literatürdeki bu sonuç, bu çalışmanın sonuçları büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu durum, bu çalışmadaki öğrencilerin yaş aralığının daha küçük olması ve aileleri ile daha fazla vakit geçirmeyi istemeleri ile ilgili olabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki olumsuz görüşlerine bakıldığında arkadaşlarından uzak kalma durumu tüm öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu durum öğrencilerin daha çok sosyalleşmesi için yüz yüze eğitimin önemini ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin daha çok öğretmenleri ile iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir (Arık vd., 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Karakaya vd., 2021; Kurt vd., 2021; Şeren vd., 2020). Bu çalışmada öğrencilerin kendi akranları ile iletişim kuramadıklarını ifade etmeleri öğrencilerin halen oyun çağında olmaları ile açıklanabilir. Öğrencilerin evde aileleri ile daha çok zaman geçirmeleri öğrenciler için olumlu bir durum olmasına rağmen kendi akranları ile de zaman geçirmek istekleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı uzaktan eğitimden yeteri kadar verim alamadıklarını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra derslerde sıkılma durumlarının yaşanması ve teknolojiye bağımlı olmaları da yine uzaktan eğitim sürecinde yaşamış oldukları olumsuzluklar arasında belirtilmiştir. Öğrenciler teknoloji bağımlılıklarından dolayı zamanla aile içi iletişiminde azaldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin küçük bir kısmı ise uzaktan eğitim sürecinde çok fazla radyasyona maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu da öğrencilerin aslında bu alanda da bilinçli olduklarının bir göstergesidir. Genç vd. (2020) tarafından lisansüstü öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrenciler uzaktan eğitimin olumsuz yanları arasında teknolojiye aşırı maruz kalmayı da saymışlardır. Bu durumun, çalışmanın sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamı internet bağlantı sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin tamamına yakını elektrik kesintilerinin yaşanması ve bazı sağlık sorunlarının da ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecindeki en büyük sorunlardan biri de kilo alımı, bel ve göz ağrılarının olması gibi görünmektedir. Öğrencilerin belirtmiş olduğu bu sorunları öğretmenler, okul yöneticiler ve veliler vurguladıkları görülmüştür. İnternet bağlantı sorununun yaşanmasında alt yapı eksikliğinin olmasından ve aynı anda çok fazla kişinin aynı anda internete girmesiyle açıklanabilir. Öğrencilerde görülen sağlık sorunların ortaya çıkmasında, öğrencilerin uzun süre tablet, bilgisayar ve akıllı telefon ekranlarına ders süresince maruz kalmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile yürütülen fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların literatür elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermiştir (Daşdemir ve Cengiz, 2022; Karakaya vd., 2021; Karakuş vd., 2020; Kabapınar vd., 2021). Uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü süreçlerde bu sağlık sorunlarının en aza indirilmesi için tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlendiği hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrenciler genellikle konu anlatım videoları, soru cevap yöntemi ve ortak kaynak kitap kullanımının olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulanan bu öğretim yöntemleri genellikle öğretmenlere zaman yönetimi konusunda kolaylık sağlaması nedeniyle tercih edildiği düşünülmektedir. Bunların yanında ders ödevlendirmelerinin yapıldığı da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Fakat bu ödev kontrollerinin sürekli yapılması hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından zor bir durum olarak görülmektedir. Bu durumun da öğrenciler üzerinde olumsuzluk oluşturduğunu dile getiren öğrenciler daha denetlenebilir olmaları daha düzenli olmalarını sağlayabilir. Nitekim uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinin düz anlatım ve soru-cevap olduğu belirlenmiştir (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Benzer şekilde yapılan birçok çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ödev ve geri dönüt vermede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Oyedotun, 2021). Bu çalışmada uzaktan eğitim aracılığıyla fen bilimleri dersinin işlenişine yönelik öğrenci görüşlerinin daha önceki çalışmaların sonuçları ile büyük oranda örtüştüğü söylenebilir.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine göre uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinin nasıl işlenmesi gerektiği hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamına yakını okulda yüz yüze yapılması, kamera ve mikrofonların sürekli açık olması ve daha çok deney yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Beşinci sınıf öğrencilerinin bu şekilde görüş beyan etmelerinde, öğrenciler daha önce yüz yüze yapılan eğitimin kendileri üzerinde daha etkili olduğu, kamera ve mikrofonların sürekli açık olmasında öğrencilerin kendilerini gerçekten bir sınıf ortamında gibi hissetmeleri etkili olabilir. Pınar ve Dönel-Akgül (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrenciler uzaktan eğitimi faydalı bulduklarını ancak yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını ifade etmişlerdir. Kaynar vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sistemlerinin geleneksel eğitimin yerini almasının mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Özellikle de fen bilimleri dersinin daha çok yaparak yaşayarak öğrenme ile gerçekleşmesinden dolayı öğrencilerde deneylerin yapılması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 06/06/2022 tarihli 9061/02-23 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Birinci yazar %50, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar ise %20 oranında katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arık, S. , Karakaya, F., Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(2), 631-659. https://doi.org/10.17152/gefad.926838

Aslan, H., Aslan, A. M., ve Tuzgöl Dost, M. (2022). Covid-19 pandemic experiences of secondary school students in Turkey. *Current Psychology*, 1-16. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03111-0

Bakırcı, H., Doğdu, N., ve Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 640-658. https://doi.org/10.31592/aeusbed.909184

Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

Balaman, T., ve Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 10*(1), 52-84. https://doi.org/10.15869/itobiad.769798

Batır, Z., ve Sadi, Ö. (2021). Salgın sürecinde fen eğitimi: Uzaktan eğitim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal,* 7(81), 1444-1455. http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2837

Bostan-Sarıoğlan, A., Şen, R., ve Altaş, R. (2021). What do secondary school students think about experimental practices in science lessons taught in distance education? *Journal of Educational Technology and Online Learning, 4*(1), 193-214. https://doi.org/10.37669/Milliegitim.787933.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Sage Publications.

Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.

Çifçi, M. ve Ersoy, M. (2021). Pandemi sürecinde eğitim alanında yapılan çalışmaların eğilimleri: Türkiye örneği, *International Journal of Eurasia Social Sciences, 12*(43), 75-87. http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2860.

Daşdemir, İ., ve Cengiz, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(233), 327-351. https://doi.org/10.37669 milliegitim.787563

Değirmenci, B., Durmaz, Y., ve Çavuş, Ö. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimden duyulan memnuniyetin incelenmesi: Türkiye'de öğrenciler üzerinde bir uygulama. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, (07)* Özel Sayı, *162-170.*

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-International Journal of Educational Research*, *12*(1), 1-15. https://doi.org/10.19160/ijer.786303

Doğan, S., ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(14), 111-124.

Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology, 7*(2), 249-260. https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249.

Elçiçek, M. (2021). Tendencies in Turkey-based academic studies on distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Educational Technology ve Online Learning*, *4*(3), 406-417. https://doi.org/10.31681/jetol.916038.

Ergür, F. ve Güllü, D. (2022, 13-14 Mayıs). Uzaktan eğitim sürecinde fen öğretiminin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi (Sözlü Sunum). *International Marmara Social Sciences Congress* Kocaeli.

Ersoy, M. ve Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(2), 1-16. https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830

Er-Türküresin, H. (2020) COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 597-618. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509

Genç, S. Z., Engin, G., ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri**.** *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 41,* 134-158. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.782142

Hasançebi, F. , Yavuz, M., Kayalı, B. , Hasançebi, M., Tutal, Ö., ve Özkılıç, A. (2022). Students views regarding ınstruction during the pandemic process. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, *7* (1), 51-63. https://doi.org/10.53850/joltida.980931

Hebebci, M. T., Bertiz, Y., ve 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

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayınları.

Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B., Ören Koçhan, N., ve Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılmalarının öyküleri: Uzaktan eğitimi mi, uzakta kalan eğitim mi? *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 79-98.

Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of COVID-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research, 8*(2), 17-30. https://doi.org/10.17275/per.21.27.8.2

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Journal of Language and Literature Studies*, *19,* 220-241. https://doi.org/10.29000/rumelide.752297

Karataş-Öztürk, S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde taşımalı öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, Pandemi Special Issue, 3892-3917. https://doi.org/ 10.26466/opus.915874

Kavuk, E., ve Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(1), 55–73. https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20

Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, *15*(7), 3269-3292. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486

Kurt, A., ve Aydın, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklar ve uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi,* 54, 3349-3375. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51239

Kurt, K., Kandemir, M., ve Çelik, Y . (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 88-103. https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/62625/826114

Li, Y., Chen, X., Liu, S., ve Wang, L. (2022). Exploring middle school students' attitudes and satisfaction about home-based on-line education during the covıd-19 epidemic and the ınfluential variables. *Educational Studies*, 58(2), 177-199. https://doi.org/10.1080/00131946.2021.2010080

Mengi, A., ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 413-437. https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitimin içeriği eğitim izleme raporu.* https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf adresinden 26.11.2021 tarihinden erişilmiştir.

Oyedotun, T. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by Covid-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization, 2,* 1-5. https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029

Özkan, G. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi fizik öğretimi konusundaki görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 685-699. https://doi.org/10.53444/deubefd.1112804

Pınar, M. A., ve Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 10*(2), 461-486. https://doi.org/10.26579/jocress.377

Saygı, H. (2021). COVID-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 109-129. https://doi.org/10.51948/auad.841632

Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *15*(6), 855-875. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799

Stefanidou, C., Kyriakou, K., Mandrikas, A., Stavrou, I., ve Skordoulis, C. (2022). Students' views on physics teaching at a distance in the context of COVID-19 pandemic. *European Journal of Science and Mathematics Education, 10*(3), 284-297. https://doi.org/10.30935/scimath/11880.

Şeren, N., Tut, E., ve Kesten, A. (2020). Distance education in corona virus times: opinions of lecturer's primary education department. *Turkish Studies, 15*(6), 4507-4524. https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472

Toprakçı, E. (2017). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi

Toprakçı, E. ve Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 1-14. https://doi.org/10.26023458

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z. B., ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk Lisesi Örneği). *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(2), 41-61. https://orcid.org/0000-0001-9552-9094

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım

Wang, Y., Wang, Y., Chen, Y., ve Qin, Q. (2020). Unique epidemiological and clinical features of the emerging 2019 novel coronavirus pneumonia (COVID-19) implicate special control measures. *Journal of Medical Virology*, *92*(6), 568-576. https://doi.org/10.1002/jmv.25748

Yan Li, Xinya Chen, Shujun Liu ve Lihua Wang (2022) Exploring middle school students' attitudes and satisfaction about home-based on-line education during the covıd-19 epidemic and the ınfluential variables. *Educational Studies*, *58*(2), 177-199. https://doi.org/10.1080/00131946.2021.2010080

Yavuz, B. ve Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 120-139. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/63030/913518

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yunus, Ö., Yıldırım, Z., ve Kalaycı, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 477-494. https://doi.org/10.53506/egitim.922664

Analysis of Discourse Markers in Paragraph Writings of Preparatory Elective Class Students in a State University

Dr. Semahat Aysu
Tekirdağ Namık Kemal University -Turkey
ORCID: 0000-0001-6431-9983
saysu@nku.edu.tr

Abstract

Writing is one of the productive skills and it is very important. However, it is a very difficult skill to develop even in the native language. In other words, knowing the grammar rules and vocabulary do not create a perfect writing. Using discourse markers between the sentences to relate them with one another makes it more coherent. Therefore, in this study it was aimed to scrutinize the use of discourse markers (DMs) in the paragraphs of high-scored students and low-scored students. In the final exam paper, students were asked to write a story about one of the three pictures they chose. They were expected to narrate a story with 100-120 words as they were intermediate level students (B1). After two instructors evaluated each of the students' writing exams based on the non-academic criteria with the following sub-criteria: "accuracy of vocabulary, variety of vocabulary, accuracy of grammar, variety of grammar, paragraph structure, quality and relevance of ideas, linking words, punctuation and capitalization, and spelling mistakes", the writings of students who sent their consents were analyzed both quantitatively and qualitatively in this current study. 10 papers for each category (low-scored students' and high-scored students' paragraphs) were examined. Results showed that high-scored students used more DMs than low scored-students. Furthermore, misuse of DMs and overuse of DMs, which result in redundancy in the texts, make the writings disorganized and incomprehensible. Finally, there was a positive relationship between advanced uses and writing scores. As an implication of the study, it should be noted that students should be equipped with the semantically and functionally correct use of DMs. Therefore, teachers should attempt to use different methods or ways to teach them in the classroom.

Keywords: *University, Foreign language education, English education, Discourse markers, Paragraph writing*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 187-200

Research Article

Received: 2022-10-17
Accepted: 2023-01-26

Suggested Citation

Aysu, S. (2023). Analysis of discourse markers in paragraph writings of preparatory elective class students in a state university, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 187-200. DOI: https://doi.org/ 10.19160/e-ijer.1190477

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Education is the process of making the child an effective human being, a qualified individual for the society/nation and world (or universe) in which he lives (Toprakçı, 2012; 88). Being an active member of the world requires communication with other people. In this context, it is necessary to learn other languages (Toprakçı, 2017). Especially with its prevalence, English is one of these languages. Writing is one of the productive skills, which needs to be developed while learning English. However, it is accepted that it is a really difficult skill to acquire in a mother tongue or in a foreign language since there are various types of writing such as writing in business or professional settings or academic settings. Different genres of writing make the writer learn and use different sub-writing skills (Tribble, 1997).

Writing depends on what the writer interprets and the reader understands. Therefore, the message in the writing should be received by the readers correctly. In other words, writing can be successful and effective when the writer knows what to write in the particular context and which part of the language system to use (Tribble, 1997). That's why the use of discourse markers (henceforth DMs) in writing is essential in order to create cohesion and coherence and they should not be regarded as a part of grammar but they also have many functions (Adeyemi, 2018; Tribble, 1997; Yunus & Haris, 2014). Dumlao and Wilang (2019) claim that "Discourse marker gives a sequence of sentences a coherent texture as it shows how semantic relationships are set up by lexical and syntactic features" (p. 209). In turn, these DMs provide "a relationship between writer and reader" (Tribble, 1997, p. 35) and they make the text comprehensible (Al-khazraji, 2019). As Povolna (2012) emphasizes, the importance of teaching DMs in academic writing is really important.

When the studies in the literature are reviewed, the use of DMs by L1 and L2 learners in various written discourses such as essays or master's theses in terms of variety and function has been examined. On the other hand, story as a type of written discourse has not been examined. Therefore, this study aimed to examine DMs used by students in order to create coherence and cohesion in their stories. Within this scope, the incorrect and excessive uses of DMs in students' paragraphs were identified. Furthermore, a comparison of DMs in low- and high scored students' writings were carried out quantitatively. Finally, misused, overused and advanced (good) used DMs in the stories were analyzed qualitatively.

The following research questions framed this study.

1. Research question 1: Does correct use of DMs affect writing scores of students?
2. Research question 2: Are there any differences between the low-and high-scored paragraphs in terms of correct use of DMs?
3. Research question 3: What is the frequency of wrong and good used DMs?

Literature Review

In a well-planned text, sentences cannot be written down "…like putting up bricks one upon one" but there should be relations between them (Feng, 2010, p. 299). This could be created using DMs. These markers provide cohesion and coherence in the paragraphs and show the writer's skill to reach the readers in the text. If they are not used appropriately and correctly, the readers will not comprehend or will misunderstand what the writer intends (Adeyemi, 2018).

On the other hand, the notion of discourse marker cannot be defined in a definite way since there is a variety of terms, which refers to these elements (Urgelles- Coll, 2010) such as sentence connectives (Halliday & Hasan, 1976), semantic conjuncts (Quirk, Greenbaum, Leech &Svartvik, 1985), discourse markers (Fraser, 1999; Feng, 2010). Fraser (1999) puts forward "Although most researchers agree that they are expressions which relate discourse segments, there is no agreement on how they are to be defined or how they function" (p. 931). However, they have some certain characteristics. That is, as Urgelles-Coll (2010) notes, "Phonologically, they are short and reduced. Syntactically, they are not integrated; and they can be omitted without affecting the grammaticality of the sentence." Furthermore, some of them convey meaning while others have a discourse function (p. 41).

Fraser (1999, p. 931) exemplifies them as in the following.

a) A: I like him. B: **So**, you think you'll ask him out then.

b) John can't go. **And** Mary can't go either.
c) Will you go? **Furthermore**, will you represent the class there?
d) Sue left late. **But** she arrived on time.
e) I think it will fly. **After all**, we built it right.

All these expressions in bold (so, and, furthermore, but, after all) are discourse markers. Therefore, it could be stated that these DMs "function like a two-place relation, one argument lying in the segment they introduce, the other lying in the prior discourse (Fraser, 1999, p. 938). He categorizes them as DMs which relate messages and DMs which relate topics. They are labelled as (contrastive markers, elaborative markers, inferential markers, causative markers). Martinez (2004, p. 69) added two groups to Fraser's second subcategory (elaborative markers), which are conclusive DMs (in conclusion, in short, to sum up, in sum) and exemplifiers: (for example, such as, for instance) Feng (2010, p. 300) also divides them into four categories.

1. Additive: and, or also, in addition, furthermore, besides, similarly, likewise, by contrast, for instance;
2. Adversative: but, yet, however, instead, on the other hand, nevertheless at any rate, as a matter of fact;
3. Causal: so, consequently, it follows, for, because, under the circumstances, for this reason;
4. Continuatives: now, of course, well, anyway, surely, after all; etc.

Teaching the use of DMs enhances students' awareness in order to create cohesion (in terms of pragmatic) and coherence (in terms of semantic) in their writings and this will improve their writing skill. Therefore, teachers should not ignore teaching these markers (Aidinlou, 2012; Feng, 2010). In the following example, the misuse of DMs in one of a students' essay shows to what extent the sentences cannot be combined in a cohesive way (Yunus & Harris, 2014, p. 58).

(1) Her personal qualities are she is a kind girl and smart. She is a fashion designer, actor and artist. She has a clothes-line of Abbey Dawn. In addition, the big company of Abbey Dawn is in Japan…she was a cool and hot but has brain. Very pretty girl and cute…When I grow up I want to try to be a fashion designer and try my line clothes like her. And try something new in my life but not too much.

As noted by the researchers, these markers were used incorrectly. The student used *and* at the beginning of the sentence although it is a coordination conjunction. Another discourse marker *but* shows contrast between the sentences, which is used in a wrong way, as well.

Another researcher illustrated the overused DMs (and) in a student's writing (Al-khazraji, 2019, p. 565-566). In this example, students do not use different DMs but s/he prefers the use of *and*, which is overused.

(2) There are lots of risks concerning the usage of the Internet, such as physical issues. This issue could lead to eye fatigue and influence eye sight in children and adults. It could also lead to obesity from sitting down for a long period of time. Obesity in people is a dangerous issue and should be focused on and people need to be taught the healthy lifestyle of living in the future.

Kuzborska and Soden (2018) demonstrate the appropriate use of DMs in students' writings. The use of DMs (*although/but*) in the following shows concession between two sentences (pp. 74-75).

(3) It seems that, although Hong Kong English does not cause much intelligible problems, it is still not perceived as a desirable model for many learners.
(4) In addition, L2 students sometimes have good ideas, but have difficulties in organising the ideas.

Previous Studies on the Use of DMs

In the body of the literature, discourse markers both in speaking and writing were examined in detail. Tree and Schrock (1999) searched the use of DMs in spontaneous talk, Crible and Cuenca (2017) examined the characteristics of DMs and the problems in terms of scope and structure in speaking. Tagliamonte (2005) studied DMs in the conversation of young people. Zorluel-Özer and Okan (2018)

compared Turkish and native EFL teachers' lectures with regard to DMs. Since the use of DMs in writing is the concern of this paper, studies in written discourse (Al-khazraji, 2019; Aysu, 2017; Dumlao & Wilang, 2019; Feng, 2010; Kuzborska & Soden, 2018; Martinez, 2004; Povolna, 2012; Yunus & Haris, 2014) were summarized in detail below.

Dumlao and Wilang (2019) examined 24 academic essays written by L1 and L2 English users, who are in a BA TESOL program, in terms of their DMs. Among these two groups of learners, the frequency, variety, and functions of DMs differ. L1 English users prefer elaborative markers most while L2 English users overuse temporal and inferential markers, which makes their writing incoherent. However, a study carried out with elementary level students who are L2 English users presented the similar findings as L1 English users. "And, but, because" were the most common DMs used in students' writings. Elaborative markers were preferred by the students more than contrastive, causative, or inferential markers (Aysu, 2017). Aidinlou (2012) carried out an experimental study in order to reveal the effect of teaching DMs on students' writing skill. After the treatment in the experimental group, the results showed that students who were instructed in the use of DMs created cohesion more efficiently than the learners in the control group. Povolna (2012) analyzed the use of DMs in fifteen Master theses which were written by Czech students and how they expressed casual and contrastive ideas. Results showed that students tend to use "although, but, however, on the other hand" for contrastive relations and "as, because, therefore, thus" for casual relations. Additionally, Kuzborska and Soden (2018) examined opposition markers in the assignments of Chinese students who enrolled in a master course. Analysis was conducted both quantitatively and qualitatively. The form and function of these markers were compared in three levels: from low- to high- scorers. The analysis demonstrated that there was not a significant relationship between the frequency of DMs and writing score. On the other hand, there was a positive relationship between advanced uses and writing score when they were analyzed qualitatively. Feng (2010) conducted a study with 38 students who studied Tourism Management and English in China. Results showed that students used a lot of discourse markers in their writings in order to create cohesion and coherence. Similarly, Yunus and Haris (2014) conducted a study in order to scrutinize the use of DMs in the essays of 30 intermediate second language learners in a secondary school. They found out that students misused, overused, and used in an advance way. Misused and overused DMs make the writing less coherent to follow.

METHOD

The research was carried out with the document analysis method in a qualitative design. The method section of the current study includes 3 parts: setting and participants, data collection and analysis procedures.

1.Setting and Participants

Participants of this study were 20 optional preparatory class students in a state university in Türkiye. These students were taught writing skills through writing packs prepared and used by the instructors at School of Foreign Languages in the fall and spring terms. In writing classes, they learnt how to organize and write different types of paragraphs such as narrative paragraphs, opinion paragraphs or cause and effect paragraphs. Also, they were instructed about writing topic sentences, supporting sentences and concluding sentences with correct connectives. During the preparatory class, they were asked to write many paragraphs as their portfolio tasks, pop-up quizzes, and a part of their mid-term and final exams.

Participants were selected based on the convenient sampling (Cohen, Manion and Morrison, 2000; Creswell, 2012) in which the researcher has an access to the participants. Thus, in this study participants were the students of the researcher. After necessary permission was provided by university ethics committee, a Google form link with a consent form was sent to a hundred ninety-two preparatory school students (the total number of students who had final exam) in order to use one part of their final exam (writing part). Seventy-four students sent their consents. Thus, the primary gathered data for this study was 74 paragraphs. Considering the aim and research questions of this study, low-scored students' and high-scored students' paragraphs were examined in order to compare the difference between the two

categories. 10 highest and lowest papers for each category were chosen to analyze as in qualitative data there is no fix number while deciding the participants (Cohen et al., 2000). These paragraphs were written by 11 females and 9 males as it is seen in Table 1 below.

Table 1. *Descriptive statistics by gender*

		Frequency	Percent	Valid	Cumulative
Valid	**Female**	11	55	55	55
	Male	9	45	45	100
	Total	20	100	100	

2. Data Collection Procedure

According to the criteria of CEFR (Council of Europe, 2001), B1 language users "can narrate a story" (p. 62) and "can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points" in terms of coherence. Therefore, in the final exam paper at the end of the prep class, students were asked to write a story about one of three pictures they chose. They were expected to narrate a story with 100-120 words as they were intermediate level students (B1).

While evaluating students' writings, evaluation criteria with 25 points were employed with the following sub-criteria: accuracy of vocabulary, variety of vocabulary, accuracy of grammar, variety of grammar, paragraph structure, quality and relevance of ideas, linking words, punctuation and capitalization, and spelling mistakes. Students were informed about these criteria, and they knew that they were required to use DMs in their writings. Two instructors evaluated each of the students' writing exam papers based on the evaluation criteria and considering the following instruction "If the difference between two raters is more than 10 points out of 100, a third rater will evaluate the assignment and it will be scored on the average of three ratings", inter-rater reliability was assured. Finally, the writings of students who sent their consents were examined for this study, 10 papers for each category (low-scored students who got 12-17 out of 25 points and high-scored students who had 22-25 out of 25 points) were analyzed both quantitatively and qualitatively.

3.Data Analysis

In this study, first of all, DMs in low- and high scored students' writings were examined quantitatively. While descriptive analysis (Creswell, 2012) was performed for qualitative data, statistical analysis such as inferential analysis (regression analysis) were also performed on the data derived from it. Misused, overused and advanced (good) DMs were analyzed qualitatively. In this study, misused and overused were categorized as wrong use and advanced uses were regarded as correct uses.

FINDINGS

The analysis of DMs in students' paragraphs demonstrated that particularly in low-scored paragraphs there was a tendency to use less DMs and there were also many mistakes although B1- level students are considered to be able to write a story and link the sentences in an accurate way.

Table 2. *Low-scored students' paragraphs*

Paper	St.1	St. 2	St. 3	St. 4	St. 5	St. 6	St. 7	St. 8	St. 9	St. 10	Total
f (correct)	3	7	4	12	0	8	3	1	3	2	43
Total	6	13	7	19	6	16	10	4	6	6	93

As it is seen in Table 2, ten low-scored students used 93 DMs in total while 43 of them were used in a correct way. St. 8, who used DMs less than others, had 4 discourse markers in his paragraph and one of them was a correct use. St. 5 used DMs more than others (19 DMs) and there were 12 correct uses.

Table 3. *High-scored students' paragraphs*

Paper	St. 1	St. 2	St. 3	St. 4	St. 5	St. 6	St. 7	St. 8	St. 9	St. 10	Total
f (correct)	8	6	12	15	9	7	12	8	9	17	103
Total	13	14	15	19	10	12	20	10	12	20	145

Table 3 shows that ten high-scored students had 145 DMs in their paragraphs and 103 DMs were used correctly in students' paragraphs. High-scored students used correctly more DMs than low scored-students since the number of correct use in high-scored paragraphs is 103 whereas it is 43 in low-scored paragraphs.

Table 4. *Effect of correct use of DMs on writing scores*

Independent Variables	R	R Square	Adjusted R Square	Standard Error	F Model	*p*
Correct use of DMs	.615	.379	.344	3.790	10.973	.004*

*p<.05

Finally, a regression analysis was carried out to identify the impact of correct use of DMs on writing score. Findings show that students' correct use of DMs significantly explains the variation in their writing scores (F(1, 18)=10.973, p=.004).

1. Misused DMs

When the use of DMs in paragraphs of students was analyzed qualitatively, it was revealed that there were many misused DMs both in low-scored and high-scored paragraphs. In the following, some of them will be discussed.

Our house burnt and we were homeless. (St. 6 -Low-scored)

In this sentence, the use of "and" is incorrect because it is an additive DM, but causal DM is necessary. Instead of "and", "so" is more appropriate.

If they wanted to kill us, they would do that. But they went across the road. (St. 4 -Low-scored)

It was so exciting to be so close to a lion. But it would be a lie to say that I was not afraid. (St. 1 -High-scored)

She tried to get her home again. But firemen didn't allow her. (St. 2 -High-scored)

When the use of "but" was analyzed in the sentences, the use of "but" at the beginning of the sentence is not accurate since it is a coordinating conjunction which connects two independent clauses. Instead of "but" in order to show contrast, "however" can be used in each sentence.

Children were not going to school. Because they were on summer vacation. (St. 8 -Low-scored)

Her brother-in-law didn't like her. Because he was a bad man. (St. 6 -High-scored)

The place of "because" in the first sentence is not appropriate as "because" is a subordinating conjunction, which indicates causation. That is, one clause depends on another clause, and it should be written as in the following: "Children were not going to school because they were on summer vacation" or "Because they were on summer vacation, children were not going to school. In the second sentence the use of "because" is incorrect. It does not show causation or reason.

I was scared very much although. They tried to attack us. (St. 4 -Low-scored)

"Although" is utilized in order to show contradiction. However, this subordinating conjunction is not suitable in this sentence.

There was a trip. It was amazing. Anyway, we attended the tour. (St. 9 -Low-scored)

"anyway", which is used in spoken discourse, is not appropriate for this sentence. Instead of "anyway", "indeed" can be utilized to affirm the previous idea.

2. Overused DMs

As well as misused DMs, overused DMs were also regarded as wrong use in this study. Students tended to use the same DMs in their paragraphs in order to avoid making mistakes since they did not know the functions (additive, causal, adversative, continuative DMs) of different DMs. Some examples will be illustrated below.

Then, she ran towards burning house and she took the cat and got out of the burning house. (St. 2 -Low-scored)

There is a picture in their hands and they looked at their parents and cried. (St. 5 -Low-scored)

That day was Sunday and we both had free time. Mike said he wanted to come home early and help me. We prepared and ate together. (St. 4 -High-scored)

Emily made a plan and she dropped the candles and burned the house. (St. 8 -High-scored)

I had breakfast then Pamuk woke up. I gave her food. Then I left the house. (St. 7 -Low-scored)

We had breakfast then we went to the sea. We sunbathed. In the evening, we talked about our future. We had beautiful dreams. Then we danced. (St. 9 -High-scored)

They would be quite crowded. So she called some of her friends to help her prepare for the party. Everything was ready around six o'clock. So she decided to change her clothes. (St. 2 -High-scored)

As it is exemplified above, not only low-scored students but also high-scored students overuse DMs in their writings unnecessarily. The use of "and", "then" "so" is excessive, which makes reading difficult for the readers.

3. Advanced DMs

After analyzing the DMs in students' paragraphs, the advanced uses or different types of DMs could be seen in high-scored paragraphs more than in low-scored paragraphs. Some of them will be demonstrated below.

Although they didn't want to go, they knew they had to. (St. 1 -Low-scored)

"Although" is used appropriately in this sentence in order to indicate concession.

She lived with cat because she lost her family in a traffic accident. (St. 3 -Low-scored)

She never liked her grandmother because she was evil. (St. 8 -High-scored)

"because" is a subordinating conjunction and indicates causation, which is utilized appropriately both semantically and syntactically.

Firstly, we saw giraffe. They were very long. Then, we saw lions. (St. 4 -Low-scored)

Firstly, we saw the giraffes. They were bigger than we saw on television. They ate the leaves of the tree. Then, we went to see zebras. Their fur was really shiny and beautiful. We even had the opportunity to feed them. (St. 7 -High-scored)

Discourse markers "firstly" and "then" connect sentences and organize the text in order to create cohesion. They are used appropriately.

She survived but she couldn't find her family. (St. 10 -Low-scored)

Anna saw her mother away. She was very surprised but she realized that she couldn't get off the train. (St. 5 -High-scored)

The use of but" is accurate in these sentences since it is a coordinating conjunction, and it joins two independent sentences.

My mom cooked a meal before she left the house. (St. 6 -Low-scored)

When a herd of for lions surrounded us, some of us had extreme panic. (St. 1 -High-scored)

When I arrived home, I prepared the table with roses and candles. (St. 3-High-scored)

She started to cry when she got on the train. (St. 6 -High-scored)

When we came back, we saw awful things. (St. 9 -High-scored)

While she was cooking, she heard some noises. (St. 10 -High-scored)

The place and use of "when", "while" and "before" in these sentences are correct as they indicate "time".

DISCUSSION and CONCLUSION

Writing consists of sentences but these sentences cannot follow one another separately. There should be cohesion and coherence between the sentences. This could be achieved by means of DMs (Adeyemi, 2018; Kroon, 1997; Sun, 2013). In other words, writers should know how to use DMs lexically and functionally. Therefore, this study focused on the use of DMs in the paragraphs of students in order to create coherence and cohesion in their stories. Based on this aim, the correct and incorrect use of DMs in low- and high-scored students' writings were identified and analyzed quantitatively and qualitatively. Also, whether correct use of DMs affected writing scores of students was investigated.

Firstly, results of quantitative analysis showed that high-scored students used more DMs than low scored-students. That is, students' correct use of DMs statistically significantly explains the variation in their writing scores. This result is in contrast with the study of Kuzborska and Soden (2018) in which the form and function of opposition markers were analyzed in Chinese students' writings.

Secondly, when DMs were analyzed qualitatively, it was uncovered that misuse of DMs and overused DMs, which result in redundancy in the texts, make the writings disorganized and incomprehensible as it is discussed in the previous studies of Aysu (2017), Feng (2010), Yunus and Haris (2014) and Dumlao and Wilang (2019). In other words, this present study puts emphasis on the importance of correct use of DMs which enhance the quality of writing and the flow of the message in the writing. Jalilifar (2008) also concludes "DMs, besides other textual characteristics, help identify good and poor writings, and more importantly, the quality is tapped by the use of well-functioned DMs. Thus, the larger the number of DMs in appropriate use, the higher the quality of the composition" (p.117).

Other empirical studies also support the findings of this study. Students are aware of the importance of DMs in their writing but they need further help and instruction "in order to obtain the automatic application of these DMs" (Sun, 2013, p. 2140). Furthermore, studies reach the following conclusion that students have a tendency to use some of the DMs excessively in their writing and avoid using other DMs as they are afraid of making mistakes (Al-khazraji, 2019; Aysu, 2017; Dumlao & Wilang, 2019; Povolna, 2012; Yunus & Haris, 2014). However, Aidinlou (2012) proves if students are instructed how to use DMs in their writing, they improve their writing and they use them correctly. Therefore, teachers should focus on different teaching methods in writing classes while teaching DMs in order to decrease the number of misused and overused DMs. Each DM can be taught separately with its function and place in the paragraph in writing classes (Choemue & Bram, 2021).

Sun (2013) reaches a conclusion that DMs affect learning since learning consists of comprehension and production. Therefore, to comprehend DMs in the first step and use them in the second step, teaching DMs in writing should not be neglected and the suggestions of Adeyemi (2018) should be taken into consideration: "Various strategies such as the communicative approach, the task-based method and the natural approach can be utilized to teach discourse markers to assist learners to acquire the content and improve their knowledge of them. In using these strategies, learners are opportune to think and use discourse markers in real-life situations" (p.107). Another suggestion from Sun (2013) is that "for teachers, it is advisable to point out and draw students' attention to these special linguistic items in an appropriate degree through teaching. Teachers may design some relevant exercises such as sentence-completing and sentence-reordering with these DMs, correcting students' compositions in or out of class" (p. 2138).

Some other ways to teach and learn DMs in the language classrooms are discussed by researchers. For example, Dumlao and Wilang (2019) point out that students should expose to texts written by native speakers in order to avoid redundancy or misuses and students do not focus on structure-level analysis but they should focus on whole text in order to reach unity in writing. Additionally, students should be encouraged to develop their vocabulary. Sun (2013) also discusses the stages of teaching DMs through lexical approach as in the following (p. 2139)

> This method may go like this: the first stage is just memorize and recognize the basic and frequently-used DMs with the help of teachers who point out and explain these items in texts. Students begin to realize that their existence is somewhat helpful. Then students begin to try using the items they have learned in their speaking and writing. Teachers are supposed to provide timely help by

correcting their wrong and inappropriate uses. During this period students are required and encouraged to read more and listen more model materials and try to pay attention to these special items and learn to use them.

As a conclusion, relation between sentences in writing can be created through DMs and students should be equipped with the semantically and functionally correct use of DMs. Therefore, teachers can attempt to use different methods or ways to teach them in the classroom.

Limitations and Suggestions

In this study, the main concern was to examine overused, misused and advanced used DMs in the stories written by 20 Turkish preparatory class students. Therefore, the limitations are listed as in the following: Types of DMs were not categorized. Comparison of DMs used by different EFL students in different genres were not carried out. So, the effect of L1 and writing genre were not considered. Also, the number of paragraphs was limited to only 20 students. Future studies can focus on the types of DMS in different genres regarding the L1 effect on the use of DMs. Finally, a large- scale study can be designed in order to present robust generalization

Bir Devlet Üniversitesindeki İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Paragraf Yazımındaki Söylem Belirleyicilerin Analizi

Dr. Semahat Aysu
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi -Türkiye
ORCID: 0000-0001-6431-9983
saysu@nku.edu.tr

Özet

Yazma becerisi bir dildeki üretimsel becerilerden biridir ve çok önemlidir ama bu becerinin ana dilde bile geliştirilmesi çok zordur. Diğer bir deyişle sadece dilbilgisi kurallarını doğru kullanmak ve sözcük bilmek mükemmel bir yazma becerisi sağlamaz. Cümleler arasında, cümleleri birbiri ile ilişkilendirmek için söylem belirleyicilerin kullanımı, yazıyı uyumlu ve tutarlı hale getirir. Bu yüzden bu çalışmada, yüksek puan alan öğrencilerle ve düşük puan alan öğrencilerin paragraflarında söylem belirleyicilerin kullanımının incelenmesi amaçlanmıştır. Final sınav kağıdında öğrencilerden seçtikleri üç resimden biri hakkında paragraf yazmaları istenmiştir. B1 seviye yabancı dil (İngilizce) öğrencisi oldukları için yüz ya da yüz yirmi kelimelik bir paragraf yazmaları beklenmiştir. İki öğretim elemanın öğrencilerin her birinin yazma sınavlarını akademik olmayan kritere (bu kritere bağlı çeşitli alt kriterler: sözcüklerin doğruluğu, sözcük çeşitliliği, dilbilgisi doğruluğu, dil bilgisi çeşitliliği, paragraf yapısı, fikirlerin niteliği ve uygunluğu, bağlantılar, noktalama, büyük harf kullanımı ve yazım yanlışları) göre değerlendirmesinden sonra, bu çalışma için onam formu gönderen öğrencilerin yazıları hem nicel hem de nitel olarak incelenmiştir. Düşük puanlı ve yüksek puanlı olarak her bir kategori için on öğrencinin kağıtları incelenmiştir. Sonuçlar, yüksek puan alan öğrencilerin düşük puan alan öğrencilere göre daha fazla söylem belirleyici kullandığını göstermiştir. Bunun dışında, söylem belirleyicilerin yanlış ve aşırı kullanımı yazıyı dağınık ve anlaşılmaz hale getirdiği belirlenmiştir. Son olarak, ileri düzey kullanımlar ile yazma sınavından alınan puanlar arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bir sonucu olarak, öğrencilere söylem belirleyicilerin anlamsal ve işlevsel kullanımının öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden de öğretmenler, yabancı dilde yazma becerisinin gelişimi için söylem belirleyicilerin farklı yöntem ve yollarla öğretimini sağlamaya çalışmalılar.

Anahtar Kelimeler: *Üniversite, Yabancı dil eğitimi, İngilizce eğitimi, Söylem belirleyiciler, Paragraf yazma*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 187-200

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-17
Kabul: 2023-01-26

Önerilen Atıf

Aysu, S. (2023). Bir devlet üniversitesindeki isteğe bağli hazirlik sinifi öğrencilerinin paragraf yazimindaki söylem belirleyicilerin analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 187-200. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1190477

Genişletilmiş Özet

Problem: Eğitim bireyin, içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya (ya da evren) için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirilmesi sürecidir (Toprakçı, 2012; 88). Bireyin dünyanın etkin bir üyesi olması diğer insanlarla iletişime geçmesini gerektirir. Bu kapsamda diğer dilleri öğrenmek gerekmektedir (Toprakçı, 2017). Özellikle yaygınlığı ile İngilizce de bu dillerden biridir. Yazma İngilizce öğrenirken geliştirilmesi gereken üretken becerilerden biridir. Ancak iş hayatında, mesleki ortamlarda veya akademik ortamlarda yazmanın çeşitli türleri olduğu için ana dilde veya yabancı dilde edinmenin gerçekten zor bir beceri olduğu kabul edilmektedir. Farklı yazma türleri, yazarın farklı alt yazma becerilerini öğrenmesini ve kullanmasını sağlar. Başka bir deyişle, yazar belirli bir bağlamda ne yazacağını ve dili nasıl kullanacağını bildiğinde yazma başarılı ve etkili olabilir (Tribble, 1997). Bu da ancak, söylem belirleyicilerin yazıda etkin ve başarılı kullanımı ile mümkün olur (Adeyemi, 2018; Tribble, 1997; Yunus & Haris, 2014).

Alan yazındaki çalışmalar gözden geçirildiğinde, ana dil ve yabancı dil öğrenenlerin deneme veya yüksek lisans tezi gibi çeşitli yazılı söylemlerde söylem belirleyicilerin kullanımları çeşitlilik ve işlev açısından incelenmiştir. Mesela, Dumlao ve Wilang (2019), TESOL programında yer alan birinci ve ikinci dili İngilizce olan kullanıcılar tarafından yazılan 24 akademik makaleyi söylem belirleyiciler açısından incelemiştir. Bu iki öğrenci grubu arasında söylem belirleyicilerin sıklığı, çeşitliliği ve işlevleri farklıdır. Orta seviye öğrencilerle yürütülen bir diğer çalışmada ise Al-khazraji (2019), 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce'nin ikinci bir dil olarak öğrenilmesi bağlamında söylem belirleyicileri kullanmanın yazıda uyum ve tutarlılığı sağlama açısından analiz yapılmıştır. Ayrıca, Feng (2010), Çin'de Turizm İşletmeciliği ve İngilizce eğitimi alan 38 öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında söylem belirleyici sayısını ve bu belirleyicilerin ne ölçüde doğru kullanıldığını öğrenmek için bu öğrencilerin makalelerini incelemiştir. Son olarak, Povolna (2012), Çek öğrenciler tarafından yazılan on beş yüksek lisans tezinde söylem belirleyicilerin karşıt fikirleri ifade etmek için nasıl kullanıldığını analiz etmiştir.

Ancak, söylem belirleyiciler alanyazında yazılı bir söylem türü olarak hikâye yazımında incelenmemiştir. Bu nedenle bu çalışma, öğrencilerin hikayelerinde uyum ve bütünlük oluşturmak için kullandıkları söylem belirleyicileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin paragraflarında yeralan söylem belirleyicilerin yanlış ve aşırı kullanımları tespit edilmiştir. Ayrıca, düşük ve yüksek puanlı öğrencilerin yazılarındaki söylem belirleyicilerin karşılaştırması nicel olarak yapılmıştır. Son olarak öykülerdeki yanlış, aşırı ve ileri düzeyde (iyi) kullanılmış söylem belirleyiciler niteliksel olarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmayı aşağıdaki araştırma soruları şekillendirmiştir.

1. Söylem belirleyicilerin doğru kullanımı öğrencilerin yazma puanlarını etkiler mi?
2. Düşük ve yüksek puanlı paragraflar arasında söylem belirleyicilerin doğru kullanımı açısından fark var mıdır?
3. Yanlış ve iyi kullanılmış söylem belirleyicilerin sayısı nedir?

Yöntem: Araştırma nitel desende doküman inceleme yöntemiyele yapılmıştır. Bu çalışmada katılımcılar, araştırmacının katılımcılara erişiminin olduğu, uygun örneklem (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Creswell, 2012) temel alınarak seçilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada katılımcılar araştırmacının öğrencileridir. Üniversite etik kurulu tarafından gerekli izinler verildikten sonra yüz doksan iki hazırlık okulu öğrencisine (final sınavına giren toplam öğrenci sayısı) yarıyıl sonu sınavlarının bir bölümünü (yazma bölümü) kullanabilmek için onam formlu Google formu linki gönderilmiştir. Yetmiş dört öğrenci izinlerini göndermiştir. Bu nedenle, bu çalışma için ilk olarak toplanan veriler 74 paragraftır. Bu çalışmanın amacı ve araştırma soruları dikkate alınarak, iki kategori arasındaki farkı karşılaştırmak için düşük puan alan öğrenci ve yüksek puan alan öğrenci paragrafları incelenmiştir. Nitel verilerde katılımcılara karar verilirken sabit bir sayı olmadığı için analiz etmek için her kategori için en yüksek ve en düşük 10 yazı seçilmiştir (Cohen ve diğerleri, 2000).

Her bir öğrencinin yazılı sınavı iki öğretim elemanı tarafından değerlendirme kriterlerine göre değerlendirdikten sonra, bu çalışma için izinlerini gönderen öğrencilerin yazıları incelendi ve çalışma kapsamında her kategori için 10 kağıt (25 puan üzerinden 12-17 alan düşük puanlı öğrenciler) 25 puan üzerinden 22-25 arası yüksek puan alan öğrenciler) hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Nitel

veriler için betimsel analiz (Creswell, 2012) (frekans) ve buradan türetilen verilere de çıkarımsal analiz (regresyon analizi) gibi istatistiksel analizler, yapılmıştır.

***Bulgular*:** Nicel analiz sonuçları, yüksek puanlı öğrencilerin düşük puanlı öğrencilere göre daha fazla söylem belirleyici kullandığını göstermiştir. Yani, öğrencilerin söylem belirleyicileri doğru kullanmaları, yazma puanlarındaki değişimi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu sonuç, B1 düzeyindeki öğrencilerin öykü yazabilecekleri ve cümleleri doğru bir şekilde bağlayabilecekleri düşünülmesine rağmen öğrencilerin paragraflarındaki söylem belirleyicilerin analizi özellikle düşük puanlı paragraflarda daha az söylem belirleyici kullanma eğiliminin olduğunu ve ayrıca birçok yanlışın olduğunu göstermiştir.

Söylem belirleyiciler niteliksel olarak incelendiğinde, daha önceki çalışmalarda da tartışıldığı gibi, söylem belirleyicilerin yanlış kullanımının ve metinlerde fazlalığa neden olan aşırı kullanılan söylem belirleyicilerin yazıları düzensiz ve anlaşılmaz hale getirdiği ortaya çıkmıştır.

Yanlış kullanım olarak çalışmadan bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

Evimiz yandı ve evsiz kaldık. (6. Öğrenci -Düşük puanlı)

Bizi öldürmek isteselerdi, bunu yaparlardı. Ama yolun karşısına geçtiler. (4. Öğrenci -Düşük puanlı)

Tekrar eve götürmeye çalıştı. Ancak itfaiyeciler ona izin vermedi. (2. Öğrenci -Yüksek puanlı)

Kayınbiraderi onu sevmiyordu. Çünkü o kötü bir adamdı. (2. Öğrenci -Yüksek puanlı)

Bu cümlelerde söylem belirleyici "ve, ama, ancak, çünkü" olan kullanımı işlev, yer ya da analam olarak yanlış kullanımlardır.

Ardından yanan eve doğru koştu ve kediyi aldı ve yanan evden çıktı. (2. Öğrenci -Düşük puanlı)

Ellerinde bir resim vardı ve anne babalarına baktı ve ağladılar. (5. Öğrenci -Düşük puanlı)

O gün pazardı ve ikimizin de boş vakti vardı. Mike eve erken geldi ve bana yardım etmek istediğini söyledi. Beraber hazırladık ve yedik. (4. Öğrenci -Yüksek puanlı)

Oldukça kalabalık olacaklardı. Bu yüzden partiye hazırlanmasına yardım etmeleri için bazı arkadaşlarını aradı. Saat altı gibi her şey hazırdı. Bu yüzden kıyafetlerini değiştirmeye karar verdi. (2. Öğrenci -Yüksek puanlı)

Bu cümlelerde söylem belirleyici "ve, bu yüzden" aşırı (fazla) kullanıma örnektir.

Diğer ampirik çalışmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazılarında bazı söylem belirleyicileri aşırı kullanma eğiliminde oldukları ve hata yapmaktan korktukları için diğer söylem belirleyicileri kullanmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır (Al-khazraji, 2019; Aysu, 2017; Dumlao ve Wilang, 2019; Povolna, 2012; Yunus ve Haris, 2014). Aidinlou (2012) öğrencilerin yazılarında söylem belirleyicileri nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilirlerse yazılarını geliştirdiklerini ve doğru kullandıklarını kanıtlamaktadır. Bu nedenle, yanlış ve aşırı kullanılan söylem belirleyicilerin sayısını azaltmak için öğretmenler yazılarında söylem belirleyicileri işlerken yazma sınıflarında farklı öğretim yöntemlerine odaklanmalıdır. Yazma derslerinde her bir söylem belirleyici ile ilgili, işlevi ve paragraftaki yeri hakkında çalışmalar yapılmalıdır (Choemue ve Bram, 2021).

Bu çalışmada doğru kullanılan söylem belirleyiciler de vardır. Bu örnekler ise şöyle sıralanabilir:

Gitmek istememelerine rağmen gitmeleri gerektiğini biliyorlardı. (1. Öğrenci -Düşük puanlı)

Ailesini trafik kazasında kaybettiği için kediyle yaşadı. (3. Öğrenci -Düşük puanlı)

Önce zürafaları gördük. Televizyonda gördüğümüzden daha büyüktüler. Ağacın yapraklarını yediler. Sonra zebraları görmeye gittik. Kürkleri gerçekten parlak ve güzeldi. Onları besleme fırsatımız bile oldu. (7. Öğrenci -Yüksek puanlı)

Bir aslan sürüsü etrafımızı sardığı zaman, bazılarımız aşırı paniğe kapıldı. (1. Öğrenci -Yüksek puanlı)

Bu cümlelerde söylem belirleyici "ragmen, için, önce, sonra, ve, -dığı zaman" doğru (iyi) kullanıma örnektir.

Sonuç olarak, yazıda cümleler arasında söylem belirleyiciler aracılığıyla ilişki kurulabilir ve bu nedenle öğrencilere söylem belirleyicilerin anlamsal ve işlevsel olarak doğru kullanımı öğretilmelidir. Bu nedenle öğretmenler sınıfta bunları öğretmek için farklı yöntemler veya yollar kullanmaya çalışmalıdır.

Sınırlılıklar ve Öneriler: Bu çalışmanın temel amacı, yirmi isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi tarafından yazılan öykülerdeki aşırı, yanlış ve ileri düzeyde kullanılan söylem belirleyicilerin incelenmesidir. Bu nedenle, sınırlamalar aşağıdaki gibi listelenmiştir: Söylem belirleyici türleri kategorize edilmemiştir. Farklı İngilizce öğrencilerinin farklı türlerde kullandıkları söylem belirleyicilerin karşılaştırılması yapılmamıştır. Dolayısıyla ana dil ve yazma türünün etkisi dikkate alınmamıştır. Ayrıca paragraf sayısı sadece 20 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Gelecekteki çalışmalar, ana dilin söylem belirleyici kullanımı üzerindeki etkisi ile ilgili olarak farklı türlerdeki söylem belirleyici türlerine odaklanabilir. Son olarak, bir genellemeye ulaşabilmek için büyük ölçekli bir çalışma tasarlanabilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Adeyemi, B. B. (2018). Use of discourse markers in writing and answering essay questions among undergraduates in ondo state university of science and technology, Okitipupa, Nigeria. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17 (7),* 106-119.

Al-khazraji, A. (2019). Analysis of discourse markers in essays writing in ESL classroom. *International Journal of Instruction, 12 (2),* 559-572.

Aidinlou, N. A. (2012). The effect of discourse markers instruction on EFL learners' writing. *World Journal of Education, 2 (2),* 10-16.

Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writings of Turkish students of English as a foreign language: a corpus based study. *Journal of Higher Education and Science, 7 (1),* 132-138. https://doi.org/10.5961/jhes.2017.191

Choemue, S., & Bram, B. (2021). Discourse markers in academic and non-academic writings of Thai EFL learners. Studies in English Language and Education, 8(3), 1209-1226.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education.* Routledge Falmer.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson Education.

Crible, L., & Cuenca, M.J. (2017). Discourse markers in speech: characteristics and challenges for corpus annotation. *Dialogue and Discourse, 8 (2),* 149-166.

Dumlao, R. P., & Wilang, J. D. (2019). Variations in the use of discourse markers by L1 and L2 English users. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 9,* 202-209. https://doi.org/10.17509/ijal.v9i1.15206

Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics, 31,* 931-952.

Feng, L. (2010). Discourse markers in English writing. *Journal of International Social Research, 3 (11),* 299-305.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Longman.

Jalilifar, A. (2008). Discourse markers in composition writings: The case of Iranian learners of English as a foreign language. *English Language Teaching, 1(2),* 114-122.

Kroon, C. (1997). Discourse markers, discourse structure and functional grammar. In J. H. Connolly, R. M. Vismans, C. S. Butler, & R. A. Gatward (Eds.), *Discourse and pragmatics in functional grammar* (pp.17-33). Mouton de Gruyter.

Kuzborska, I., & Soden, B. (2018). The construction of opposition relations in high-, middle-, and low rated postgraduate ESL Chinese students' essays. *Journal of English for Academic Purposes, 34,* 68-85.

Martinez, A. C. L. (2004). Discourse markers in the expository writing of Spanish university students. *IBERICA, 8,* 63-80.

Povolna, R. (2012). Casual and contrastive discourse markers in novice academic writing. *Brno Studies in English, 38 (2),* 131-148.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language.* Longman.

Sun, W. (2013). The importance of discourse markers in English learning and teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 3(11),* 2136-2140.

Tagliamonte, S. (2005). So who? Like how? Just what? Discourse markers in the conversations of young Canadian. *Journal of Pragmatics, 37,* 1896-1915.

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). Class Management [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Tree, J. E. F., & Schrock, J.C. (1999). Discourse markers in spontaneous speech: oh what a difference an oh makes. *Journal of Memory and Language, 40,* 280-295.

Tribble, C. (1997). *Writing*. Oxford University Press.

Urgelles- Coll, M. (2010). *The syntax and semantics of discourse markers.* Continuum International Publishing Group

Yunus, M. M., & Haris, S.N.F. (2014). The use of discourse markers among form four sll students in essay writing. *International Education Studies, 7(2),* 54-63.

Zorluel-Özer, H., & Okan, Z. (2018). Discourse markers in EFL classrooms: A corpus-driven research. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14(1),* 50-66

The Opinions of the Developing and Implementing of Music Based Individualized Education Plan Intended for Non-Music Targets Created by the Special Education Teachers for the Mentally Disabled Pupils

Dr. Burak Sağırkaya
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0001-5244-957X
burak.sagirkaya@gmail.com

Abstract

This research explores the music-based competencies of teachers who graduated from the field of education for the mentally disabled and did not receive professional music lessons during their undergraduate education. The aim of the research is to determine the level of usage of musical elements in the lessons of teachers for the mentally disabled and the music-based individualized education plans/programs they have developed. The method of the research constitutes a situation determination study, and the data obtained are described in the axis of the interpretive paradigm method. Two teachers who graduated from the field of mentally disabled participated in the research. Bilateral interviews were held online in June 2022. It has been determined that the number of participants is in accordance with the research norms for assessment, and that the quantity can be enough to describe the quality. In conclusion; it has been observed that the teachers' students with special educational needs can benefit from musical elements in non-music development areas. However, the teachers have been observed not to have enough knowledge to develop a music-based individualized education plan/program for non-music acquisitions and purposes. This research has shown that, the teachers who work with the mentally disabled need training processes that will increase their professional potential. The findings and results of the research are considered to provide a basis for pedagogical music therapy programs of music-based practices and music-based interaction studies in special education to be developed for special education teachers for the mentally disabled. Moreover, the research is considered to have the quality to guide new researches in the field.

Keywords: *Special education, Music in special education, Teacher for the mentally handicapped, Music-based education support, Music-based individualized education plan (IEP)*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 201-228

Research Article

Received: 2022-10-23
Accepted: 2023-01-26

Suggested Citation

Sağırkaya, B. (2023). The opinions of the developing and implementing of music based individualized education plan intended for non-music targets created by the special education teachers for the mentally disabled pupils, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 201-228. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1193390

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Education is the process of making the child an effective human being, a qualified individual for the society/nation and world (or universe) in which he lives (Toprakçı, 2012; 88). The most important actors in the embodiment of education are students and teachers. In particular, the characteristics of the students determine the quality and quantity of the education that will be given to them. (Toprakçı, 2017). The vocational group that mostly interacts with the students in need of special education on the basis of education and development is the special education teachers for the mentally disabled (Sağırkaya, 2020). This group needs to follow the latest developments in the field of special education for the mentally disabled and improve the approaches they have developed through different channels, according to the potential of the student. Music can be a way of expression and development, a complemental model in special education processes, and can affect the education and development processes of almost every individual who needs special education. When special education is considered as a constantly developing interdisciplinary practice and research field, the vocational competences of experts and educators working in this field need to be improvable at any time and they should enrich their own fields with new fields of practice (Wilinski, 2010). However, as a result of the literature review, studies that show the rate of use of music elements in the lessons of teachers for the mentally disabled and the development of music-based individualized education plan/program (IEP) haven't been found.

Music should not be used to cure special education children, but to educate, improve and rehabilitate them (Rynkiewicz, 2005: 11). Music-based practices in special education should not be considered as academic music classes or performance-oriented music studies as music in special education has a triggering effect for non-music targets. In other words, the therapeutic effect of music in special education is due to the non-musical acquisitions. When the effect of music on non-music fields in special education is considered, its most basic and general relationship with the following areas has been scientifically proven: Motor development, emotional development, muscle development, language development, development in communication areas, development in social areas, behavioral development, development of expression, development of perception of communication processes, development of bodily perception, development of objective perception, development of kinesthetic perception, development of environmental awareness, development of objective awareness, development of spatial awareness, regulation of stress anxiety level, decrease in stereotypical behaviors and impulsive behaviors (Nordoff & Robbins, 1983: 20-29; Juliette & Warwick, 1992: 5-40; Eskioğlu, 2003; Nordoff & Robbins, 2004; Eren, 2012). Ultimately, mastering each and every field is far from being a teacher's mission. However, it is a fact that being aware of the existence of these fields/sciences and having basic knowledge about them will be extremely helpful in the education, development and evolution process of the students. The fundamental duty of a teacher is to develop themselves in the professional field by reaching the pedagogical approaches that support the quality of life of the student, and to discover the most appropriate approaches for the students in the school environment and act accordingly.

Considering the importance of music in special education in the context of teacher vocational competencies and to reveal the music-based competency and practice problems of teachers who work with the mentally disabled within this framework are considered to be important for the embracive and inclusive principles of special education processes to reach every individual who needs special education.

This study intends to find out information about the usage of music elements in the development/evolution and rehabilitation goals of the teachers of the mentally disabled, for their students, as well as conducting an assessment for the areas needed for the music-based vocational improvement of the teachers of the mentally disabled. The reason for this is that, it currently does not seem effective to employ music teachers and music therapists trained in the field for each and every institution that provides special education. Therefore, the vocational competencies of field teachers need to be developed based on the argument that the person who spends the most time with an individual who has special learning requirements, focusing on education and rehabilitation, is the teacher of the mentally disabled. Priorly, it is necessary to carry out studies for assessment.

At this point, it is necessary to define special education, personnel employed in special education processes, the individualized education provided by these personnel, and the concept of vocational

competence for all of these processes, which individuals need special education, and the individualized education plan and program.

According to the definition in the Decree Law No. 573 on Special Issued in 2007 article: 3 paragraph b., special education is meeting the educational needs and rehabilitation processes of individuals in need of special education, and the education offered in environments suitable for their disability and characteristics. Again, in the same article, vocational competence is defined as personnel specially trained for special education processes, training programs developed for these personnel, and the personnel trained in different approaches and methods for groups of individuals who have been diagnosed and need special education. According to the Special Education Services Regulation of the Ministry of National Education, this personnel (the special education teacher for the mentally disabled for this research.) is obliged to offer individualized education models and approaches for individuals with special educational needs according to their individual and developmental characteristics (Aksoy & Şafak, 2020).

According to the Special Education Services Regulation, the education plan/program that is prepared as individualized and applied separately for each student in order to ensure that the educational needs of the students with special needs are met at the highest level is, "IEP" (MNE, 2020). According to the Ministry of National Education Special Education Institutions Regulation published in the Official Journal of May 18, 2012; individualized education refers to the training process that has been determined by considering the development and individual competencies of individuals in need of special education and prepared for the individual in line with the supportive education programs and should be performed one-on-one. At this point, the special education teacher should have the right professional qualities to be able to prepare IEP for the student and to carry it out in the scope of a program. It is obligatory in our country to prepare and offer the IEP for each individual with special needs who have been included in the formal education and training processes as a student with special needs. As well as being of primary importance for the teacher to observe and sustain the development of the student and for the continuity and inclusion of the process, the IEP outputs have a flexible framework that can be expanded and altered when necessary (MNE, 2008; MNE, 2013; MNE, 2020).

Developing music-based IEP by setting goals and achievements for students in non-music fields gives way to prepare an effective ground within the whole of music-based practices for the field of special education for the mentally disabled. IEP can also be developed and performed effectively by the teachers of the field in the absence of a professional expert.

According to the data from the Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Improvement, vocational improvement is defined as the whole of the processes that support the improvement of teachers' professional knowledge, skills and attitudes and that assist the teachers in creating environments for practice (MNE, 2007). Within the scope of these definitions, the vocational competencies of special education teachers for the mentally disabled should be improvable as special education processes evolve through new models and approaches. The teachers need to have the motivation to follow these elements that direct the education process (Serafin, 2003: 1). It can be said that, one of the most effective elements that motivate the teachers is, vocational improvement.

1. Music in Special Education

Perry, emphasizes that children with learning difficulties respond to music like their peers do and that it is a way of communication for them with other individuals (1995). Alvin, also mentions the interest in music among children with learning difficulties and says that they can benefit from music activities unless they have experienced a traumatic process (1998). Youngshin, mentions that music has testable effects in the areas of focusing, emotional reactions and communication in children with learning difficulties (2004: 321-339). There are many evidence-based studies showing that the special education students' singing, dancing, tapping out the rhythm of something together support their social-emotional development, their interaction, communication and socialization processes and cognitive areas (Doğru et al. 2015; Pektaş et al. 2016; Varış & Hekim, 2017; Yıkmış et al. 2017; Eren & Engür, 2019; Erol-Düzbastılar and Eyüpoğlu, 2019; Çay, 2020; Sağırkaya, 2021).

The interaction acquisitions gained based on music are included in the special education music activities book published by the Ministry of National Education. Accordingly; the children who need special education;

- have experienced an increase in motivation,
- have gained experience in expression and emotional reactions,
- have had a progress in their anxiety levels,
- have had an improvement in listening skills, auditory perception and attention spans,
- have been supported in language, motor, cognitive and social development areas thanks to music-based practices (MEB,2014: 5; MNE,2017; MNE, 2018).

2. *The Role of the Field Teachers in the Process of Including Musical Elements in Non-Music Fields of Individuals with Special Needs and Problems Encountered by on the Basis of Music*

"Almost all children have a point to be reached and educated" (Bilen et al. 2009: 20). When we consider this sentence on the basis of special education, it is necessary to strengthen the qualities of the teachers of the mentally disabled, who can discover these points and affect the child positively, as special education is an individualized process. The inefficiency of the resource that will provide this interaction to the individual may cause stagnation and regression in the development process of the individual. Current circumstances do not allow each special education institution to employ individuals who have been trained as experts in their fields. Therefore, it is mostly the duty of the teacher of the mentally disabled to carry out the required education plan. A teacher who works with an individual in need of special education through musical elements, helps that student to gain communication skills in the classroom environment, as well as contributing to the development of an environment of trust between them (Rynkiewicz, 2005: 14).

A basic musical background is enough for the teacher working in the field to start a music-based interaction process with the students. What is more important here is, professional motivation. The process can also be carried out through simple musical patterns. However, the teacher should be able to recognize whether the individual, who is included in the process, has a potential to react and analyze it on the basis of music. The teacher, who spends the most time with the child in the sense of education, is a communication door to socialization. According to Voight; as in all areas of special education, it is an undeniable fact that musical studies with individuals with attention, anxiety and perception disorders will affect their evolution and development process (2013: 97-105). As well as a learning tool, music can also be a development and communication tool. In this sense, a teacher of the mentally disabled should always be open to new approaches that will contribute to the development of the child.

Improving the quality of education and developments in technology strengthen the efficiency and effectiveness of the teacher, however no tools and methods can replace the teacher (MNE, 2020). A teacher, who carries out application processes that involve musical elements in a special education classroom, encounters problems in making use of the time and the space, developing approach and practice. Overcoming these problems and carrying out a successful process is the duty of the teacher (Thompson, 1999: 7-9; MNE, 2007). According to Öner; the desire of the student with learning disabilities to be involved in education, significantly affects the education process, however determining the approach is left to the teacher's own initiative (2014). In this regard, a teacher who will include musical elements in the classes may encounter the following problems:

- How well do I know the student?
- At what level the student can perceive the music and react to the music?
- What kind of practice plan should I develop?
- What are my aims and acquisitions?
- What kind of instruments and materials should I use?
- What type of music should I choose?
- To which area of development and evolution does the music-based practice I developed address?
- How should group work and, if necessary, inclusive phase be?
- How willing am I to include musical elements in my classes?
- What is the level of my knowledge and experience? (Serafin, 2003)

In addition to these factors, professional cooperation, working environment, teacher-student, teacher-administration and teacher-parent factors also come into play. At this point, teachers should be aware of their professional competencies and should work on developing them. Studies show that, in

addition to the increasing standards in education processes, the teachers are also expected to improve themselves in terms of education and practice, throughout their life (Taşlaya, 2021).

As well as being inclusive, special education for mentally disabled is a field of education and science that is constantly developing and changing. As long as teachers improve their professional qualifications, they are guiding. Although special education processes are under the guarantee of the state, it is a lifelong process that brings a financial obligation for each family. Moreover, it does not seem possible to employ professionals in schools and institutions for each approach and technique of special education. Based on this information, there is a need for preliminary case-based studies that determine the music-based proficiency and music-based practice that will form the basis for supporting the vocational improvement of the teachers who have graduated from this field, on the basis of music.

3. Problem

Discussing the importance of music in special education (mental disability field) in the axis of teacher vocational competencies and to reveal the music-based competence and application problems of special education teachers for the mentally disabled are considered to be important for the inclusive principles of special education processes to reach each individual in need of special education. Therefore, it is obviously necessary to investigate the status of the usage of music elements for the development/evolution and rehabilitation goals of the teachers of the mentally disabled, related to their students. Based on these necessities, this study has been carried out to find out about the opinions of the special education teachers of the mentally disabled regarding their musical competency in the field of special education mentally disabled, their use of musical elements during their classes, and their development of music-based individualized education plans/programs. In order to achieve this aim, answers to the following questions are sought:

1. What are the opinions of the teachers of the mentally disabled on benefiting from music elements and status of music-based awareness?
2. What are their opinions on defining themselves on the basis of music?
3. What are their opinions on their ability to develop music-based IEP?

4. Scope and Significance of the Research

Findings (definitions) reached in this research may show similarities with the findings and data reached in studies conducted on professionals, experts or music teachers/educators with academic and vocational music education on the basis of special education. The research includes the special education teachers for mentally disabled who did not receive music-oriented vocational courses for special education during their undergraduate education but have professional motivation to carry out practices at a level that can benefit from music elements within the framework of pedagogical music education for non-music targets in special education classes.

The data reached in this research is considered to be significant in terms of investigating the music-based competencies of teachers of the mentally disabled, determining the level of music-based interaction achieved in the classrooms of the teachers of the mentally disabled, and revealing the music-based individualized education plan/program development of the teachers of the mentally disabled for non-music fields.

The answers given to the data collection tools prepared and used throughout this research have been accepted as sincere and revealing the true views. The teachers of the mentally disabled, who participated in the research, have been assumed to be able to represent the other field teachers.

METHOD

The research is a process-oriented, descriptive and interpretation-based due diligence study in terms of its aim, the method it follows in accordance with this aim, and the quality of the data collected. The question inventory in this study has been prepared according to the question development stages of Büyüköztürk et al. (2014: 124-172). For the validity and reliability of the questions, Büyüköztürk et al.'s stages of determination of the aim of the research, determination of the aim of the scale, creation of the

item pool, clarity and receiving expert opinion have been adopted (2014: 106). The opinions received during the research have been analyzed and described based on knowledge/situation determination.

1. Due Diligence Study/Research

Due diligence research is a method of investigating the situation compared to survey studies (Shuttleworth, 2008). Therefore, unique concepts and research methods are used based on the idea that there is no single truth (Aytaçlı, 2012). Since due diligence does not include standard observation norms, their validity is limited to the comments of the observer (Güven, 2001).

In education-oriented due diligence research, there are alterations in educational processes over time and the elements that guide education get more and more complex. Therefore, the process cannot be constant, and these complex structures should not be considered separately (Yıldırım, 1999). In education-oriented due diligence studies, it might be necessary to conduct an investigation with one or more teachers. It is a requirement of the non-stationary and variable nature of the education process systems (Ozan-Leylum, et al. 2017).

2. Data Collection Tools

In accordance with the aim of the research, a question pool has been created through a literature review and it has been presented to the opinions of experts and academicians. The music-based awareness of the teachers participated in the research and their use of music-based elements in their classes have been revealed through tables that consist of structured and semi-structured interview questions. The questions in the table one have been prepared on the determination of teacher competence and the definition of teachers. The inventory of the table one consists of improved likert type questions. Table two consists of an inventory based on open-ended personal descriptions. The questions in the inventory were asked to the participant teachers and the answers were recorded. In order to describe and interpret the findings and present the results, information have been collected through the following fields:

- Demographic data,
- Data on the teachers' use of music elements in their classes,
- Data on teachers' music-based awareness,
- Data on teachers' music-based perceptions,
- Data on the teachers' basic knowledge,
- Data on teachers' ability to develop music-based IEP,

3. Validity and Reliability of Data Collection Tools

During the preparation of the form, the opinions of experts from the fields of special education and music education in special education have been received. To collect the data of the form, the question pool that consists of the questions received from the experts, curriculum books and academic resources on the field have been used. Additionally, for the reliability of the curriculum generated in the study, knowledge of the experts has been received verbally through e-mail and video and face-to-face interviews, during the research. *Analysis of the data*: A descriptive method based on interpretation has been followed in the analysis of the data.

4. Population of the Research

The participants of the study are the teachers of the mentally disabled. Participants are symbolized with the participant symbol, "P". Accordingly, the participant information is as follows: P1: 37-year-old male, graduated from special education department, teaching the mentally disabled and has been working in the field for 10 years. In the 2021-2022 academic year, he has been working in a class of three students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) and pervasive developmental disorder (PDD), with moderate learning difficulties. P2: 35-year-old male, graduated from special education department, teaching the mentally disabled, and has been working in the field for 10 years. In the 2021-2022 academic year, he has been working in a class of four students diagnosed with mild and moderate learning disabilities.

FINDINGS

The findings include information on music-based development fields, music knowledge, cognitive/motor/behavioral music-based perceptions of the teachers participated in the research, and the effects of music on their own mood processes, as well as determinations about their music class processes, and which acquisition fields of the students they target with music.

1. *Opinions of Teachers of the Mentally Disabled on Utilization of Music Elements and Music-Based Awareness*

Accordingly, the following three tables consist of the findings regarding their views on the utilization of musical elements, the familiarization with rhythm instruments, and music-based awareness.

Table 1: *Opinions of Participants on the Utilization of Music Elements*

f = P1- P2	Agree(f)	Partially Agree(f)	Do not Agree(f)
I have been educated on music studies in special education.			2
I have my students listen to music during my classes.	2		
I perform rhythm exercises in my classes.		2	
I perform exercises of distinguishing the sounds and tones.	1		1
I include motion and dance practices in my classes.			2
According to the special education program:			
I offer music classes.	1	1	
I use the music program prepared for special education in my classes.			2
I have prepared an educational song repertoire.		1	1
I use rhythmic instruments in my classes. (Drum, maraca, rhythm stick)			2
I include different music genres in my classes. (Pop, classical, Turkish folk/classical music)	2		

According to the data in Table 1, it has been found out that the participants generally play music in their classes, include different kinds of music according to the taste of the student in their classes, partially exercise practice of distinguishing between sound and tone, prepare a partially educational song repertoire and do not use the music and game book in special education prepared by the Ministry of National Education. In addition to that, the teachers are considered not to be willing to exercise practices based on rhythm and motion in their classes, they cannot use the rhythm instruments, and they do not sufficiently make use of the relevant curriculum.

Table 2: *Opinions of Participants on Familiarization with the Rhythm Instruments*

f = P1- P2 ***I am familiar with the following five instruments.***	Agree(f)	Partially Agree(f)	Do not Agree(f)
Drum	2		
Maraca	2		
Rhythm sticks		2	
Tambourine	2		
Rattle		2	

According to the data in Table 2, the participants have generally been observed to be familiar with the prototypes of traditional rhythmic folk instruments such as tambourine and drum, and to be partially familiar with the rhythmic instruments that are widely used in special education, such as rattles and rhythm sticks.

Table 3: *Opinions of Participants on Their Music-Based Awareness*

f = P1- P2	Agree (f)	Partially Agree(f)	Do not Agree(f)
I can distinguish the sounds I hear.	2		
I can distinguish the instruments by their sounds in a music I listen to.	2		
I can copy a rhythm I hear.	2		
I can tell the music genres (classical, pop, folk, instrumental, etc.).	2		
I listen to music for a purpose. (to relax, to have fun, etc.)	2		
I can sing along by mumbling/with the lyrics while I am listening a song.	2		
I can move (dance-motion) along with the song I am singing.	2		
I can rhythmically clap along the song I am singing/listening to.	2		
I can play a rhythmic instrument while both singing and listening.		2	
I can recognize a music that I listened before, when I hear it for the second time.	2		

According to the data in Table 3, the participants have been observed to generally have the ability to distinguish the sounds of the objects and living beings they hear, to have the ability to use music for a conscious purpose, to be functional in terms of psycho-motor abilities and cognitively while listening to music, to be competent in focusing and rhythmic acts, and to have the music-oriented mood processes in line with the expectations of the researcher. Moreover, according to the statements of the teachers, the teachers have been observed to have rhythmic memory. It has been observed that the teachers are not competent at the desired level in playing along a rhythmic instrument.

There are also feedbacks that support the findings in the oral interviews performed with the teachers in line with the teacher competencies revealed in Table 1, Table 2 and Table 3, which include the feedbacks of the teachers that consist of the basic instructions. According to that, the findings below have been described considering the verbal statements of the teachers and based on the data from Table 1, Table 2 and Table 3.

P1: It has been observed that the teacher is capable of focusing and paying attention while listening to music, has a musical taste, can recognize the kind of music he listens, can react to the music played in any environment and express his like/dislike, he can tell that a song or music ends and a new one starts playing under different conditions, is able to recognize a piece he heard before when he hears it for the second time, can copy a rhythm he heard, can tell most of the instruments by their sounds in a piece he listens to, he is usually able to tell the music genres, can distinguish a song he listens by its lyrics and sing along, can clap along rhythmically, can dance and move along with the rhythm of the music, he can play along rhythmically with any object or instrument while both listening and singing and can use music for purposes such as relaxation, sadness and entertainment. In addition to that, through the feedbacks received from the teacher, it has been determined that he is familiar with the rhythm instruments, has partial knowledge about music-based practices in special education, did not participate in service training on music in special education, has reviewed the special education music program and curriculum prepared by the Ministry of National Education, however, has not been practicing it, relatively offers music classes, practices with his students on distinguishing tones and sounds and on spelling although not from a musical perspective, he plays songs and music for his students for different purposes, includes rhythm exercises in his classes without using rhythmic instruments, does not do dance-based exercises for movement and motion, he knows school songs that serve for a purpose and MEB acquisitions, and has a song repertoire for an educational purpose, however, has not developed an individualized music-based acquisition and education plan for the students.

P2: It has been observed that, the teacher can partially focus and pay attention while listening to music, has developed a musical taste/preference and listens music by being aware of the its type, reacts to a music played in any environment at a limited level and partially expresses his like/dislike, he is able to tell that a song or music ends and a new one starts playing under different conditions, can copy a rhythm he heard, can partially tell the instruments by their sounds in a piece he listens to, he is usually able to tell the music genres, he can sing along a song he listens to, can rhythmically clap along, can dance and move along with the rhythm of the music at a limited level, he can partially play along rhythmically with any object or instrument while both listening and singing and can use music for purposes such as relaxation, sadness and entertainment. In addition to that, through the feedbacks received from the teacher, it has been determined that he has a limited familiarity with the rhythmic school instruments, does not have enough knowledge about music in special education, has not received an education on music in special education, has not reviewed the special education music program prepared by the Ministry of National Education, offers limited music classes, although he does tone and sound distinguishing exercises with his students, he does not do it on a music-base, he plays music for his students for different purposes at a limited level, does not offer rhythm exercises in his classes, does not offer dance-based exercises for movement and motion, he knows school songs for the purpose and for the acquisitions of Ministry of National Education, but has a limited song repertoire for educational purpose.

2. Opinions of Teachers of Mentally Disabled Regarding to Defining Themselves on the Basis of Music

Accordingly, Table 4 below consists of the feedbacks of the teachers to the semi-structured instructions addressed to them and the findings related to these feedbacks.

Table 4: *Opinions of the Participants on Defining Themselves on the Basis of Music*

	P1	P2
Describe yourself in the sense of musicality	I am a good listener. Music of most of the songs is more important for me than the lyrics. However, I cannot play an instrument and I do not have a very good voice. Nevertheless, I am a good listener.	I think that music reflects many emotions. Therefore, I listen to music according to my mood. The music I listen to is a means of expression for me.
What kind of music do you listen to?	I really like folk music. Sound of baglama is very special for me. I especially listen to Neşet Ertaş over and over again. In addition to that, I listen to pop music and some foreign music.	I mostly listen to folk music and Turkish protest music. I am also interested in foreign pop music and rap music.
What kind of music do you include in your classes?	I prefer school music, instrumental music, children's songs and the music my students listen to.	I use school songs and instrumental music.
What do you think is the most important point in education?	I have an emotional connection with my students, so it's very important for me to see them achieve something.	It is important to be able to convey patience, effort, knowledge, self-devotion, conscience and my knowledge to my students in the right way.
What are the fields you want to improve yourself on the basis of music?	I would like to join a choir and play baglama and rhythm instruments are also important for me.	It would be enough for me if I had enough music knowledge to use in the class and knew a few folk songs by heart.
What are the fields you want to improve yourself on the basis of students?	Working with these children makes me happy. My students are generally children with social communication problems and they have limited independent movement area. Therefore, learning new approaches and techniques will help me to be more beneficial for them.	I have a class that requires behavioral, psycho-motor and social, emotional support. Therefore, I need improvement in the areas that my students need. So, I can support them by learning contemporary approaches to special education.
Finally, what would you like to add?	Parental support is also minimal. Teacher-parent cooperation is important in special education, but unfortunately, we cannot get feedback on this issue. We have musical instruments at school, but no one uses them as we do not have a purpose including music. If we receive in-service trainings, we may feel supported in our profession.	Family support is essential! I think, if I improve myself in the practices at school, I will get positive results more quickly from the students. I also think that, music will contribute positively to their behavioral skills and personal development. However, since I have no training on this subject, I can offer very limited activities.

According to the data obtained through the interview in Table 4, the teachers have been observed to be aware of the effect of music on mood and have a common appreciation for music genres. Although they generally prefer school songs and instrumental music in their classes, it has been observed that they do not do this for a purpose or need. The teachers have been observed to be open to new techniques and approaches applied to special education, to know that music provides acquisitions in many areas in the music-based Professional field, and need a vocational education for this.

3. Opinions of Teachers of the Mentally Disabled on their Ability to Develop Music-Based IEP

By asking the following questions to the participants, it has been ensured that their individual attitudes are revealed in a process-oriented manner. "If you had to use musical elements for the students in your classes, taking into account the acquisitions, practices and music program framework included in the Ministry of National Education special education curriculum, which areas would you mostly include

in your music-based IEP? Please explain". (Below, the words of the participants have been tried to be conveyed exactly by using the first person singular.)

P1: -I would prefer to work in cognitive and developmental areas. I realize that my students are always distracted. I need to divert their attention and help them adapt to the classroom environment. Therefore, I would like to focus on increasing their attention while preparing a music-based IEP. Sometimes, I try to divert their focus by playing music but they have some behavior controlling problems and they can suddenly start shouting. Sometimes, when they hear certain songs, they clap along. I do not know how to use music for a purpose through a plan. As I said at the beginning, we are very incompetent in this music universe. For example, nowadays, I see on social media that there are concerts or choirs for only students with autism. I consider them through a special educator's perspective and do not find them right. Everyone thinks that students with autism are musical geniuses, but this is not true. I think people categorize autism. Considering through a special educator's perspective, believe me, I also perceive music this way. The National Education program mentions that music studies improve their social aspects, increase their awareness and strengthen their means of communication. However, following our conversation with you (*the participant refers to the researcher*), I have understood more clearly that singing is a musical process far beyond playing an instrument and how music helps these children. My students try to turn the lyrics of the songs they listen to, into movements. I think these are very important, because what we perceive as entertainment is actually a focusing activity for them. I would like to use these activities while preparing music-based IEP and contribute to their development as I know that music is an effective reinforcer. However, I do not know how it should be used in the special education class and individually for students.

P2: - Recently, there is a different pursuit for special education and the field has become very popular. Many therapies, practices, techniques and approaches have been introduced. I am not sure which one is scientific and which one actually gives results. However, what we were taught at school is that a common curriculum is not applicable for children with intellectual disabilities and that we should approach each student holistically. We devote a lot of time to these children for their behavioral and cognitive development. Sometimes we push children with instructions. Therefore, music can be an alternative door. I attended a series of seminars under the title of current approaches in special education. They were very boring. I am not sure if the lecturer has ever been in a classroom and interacted with a child. Did not we always have the same problem during the undergraduate education? People who have been in a special education class for two or three times in their lives are teaching teacher candidates who will spend their entire professional life in a special education class. When I started working, I have realized that this was not the case. Telling, putting into action and being able to touch the heart of the child are completely different abilities. In my opinion, those who will teach in special education departments should start their professional life by wiping the nose of a special education student at least for once in a special education class (*Participant laughs*). For example, I have not learned anything related to music neither at school nor after school. After our interview, I have realized how effective and different the case is (*Refers to the researcher*). My students are students with behavioral problems that require improvement. Sometimes we enter the classroom with 3 teachers to practice as we cannot control the child. The child is in a crisis due to something very unrelated and comes to school screaming. You need to calm the child down for an hour. Music might be an effective tool for these children, but it also should not trigger a crisis (*Participant laughs*). There are sensory integration rooms, as well. I think, music might be effective there. However, I am not sure how we should put it into action. The basis of special education already consists of developing attention, communication and socialization. Therefore, teachers should already know how to make use of music. Music is already fun after all. We always use it for school activities. I see that my students have a lot of fun clapping along and tapping out. There are children with whom we could practice rhythm if we had about ten drums. These children are hungry for attention and socialization. Special education is very effective in reflection, my students usually try to reflect my actions. Thus, in my opinion, music helps regulating student behavior. Following our conversation, I checked the program (*Refers to the related curriculum of Ministry of National Education*). It mentions the effects of music on awareness, communication, socialization, motor and psycho-motor development of children in need of special education, which are also the needs of the students I work with. Every murmur, every clap, smile or gaze is so precious. I suppose, if a child

can hear, it is possible for him/her to perform activities with music no matter what disability he/she has. I just cannot figure out how to prepare an IEP over all these issues. Sometimes, when I play music in the class, some of the children murmur, move and shout with joy. I think, listening to music is very good for them. I will try to include more music in my classes from now on.

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

As a result of the literature review, no studies on music-based IEP developed by special education teachers for non-musical purposes employing music-based competencies and music elements have been encountered. However, recent studies that can be included in the framework of the subject are remarkable (Darrow, 1999; McCord & Watts, 2006; Hammel & Hourigan, 2011). In addition to that, there are studies conducted by the researcher on the subject at different times. This section is considered as important in terms of revealing the researches carried out on the axis of music-based professional processes of special education teachers and determining the similarities and differences through this research.

Sağırkaya (2016)'s research, "*The Opinions of Educators Working in the Field of Special Education on Pedagogical Music Therapy Practices: The Case of Afyonkarahisar Province*" was conducted to determine the views of experts and educators working in the field of special education on music and music therapy in special education. The research was carried out as a joint in-service training project of Afyon Directorate of National Education Special Education Department, RAM Directorate and OÇEM in the 2015-2016 academic year. For the research, 10 examples from Polish music therapist Dr. Agnieszka Rynkiewicz's own practices were applied to the participant group one by one and each application was evaluated at the end. Following the process, a series of questions were asked to the participants. The results of the findings are as follows: It has been determined through the opinions of participating teachers and experts that music and music therapy studies in special education should be practiced in every private education institution, music practices and music therapy provide different acquisitions, music will contribute to development/change/behavior, communication and socialization skills for individuals who need special education. The research is similar in terms of revealing the music-based perspectives of special education teachers. The research is also important as it is the first special education music-based in-service training held within the body of National Education. However, the study is observed to emphasize the importance of music therapy practices in special education, rather than the importance of music in special education.

Yıkmış et al. (2017)'s research, "*Special Education Teachers' Use of Games and Songs in Their Classes*" investigates the level of special education teachers' use of games and songs as in-class activities, while determining the use of songs and games on skill and behavior education through music in academic classes. The data were collected through semi-structured interview technique and it was concluded that special education teachers were using games and songs in teaching academic and non-academic skills. The 7 teachers participated in the research had been observed to be working in the field from one to five years, and have had professionally received game and song classes during their undergraduate education and had music-based Professional qualities. The results showing that each educator used one of the musical elements, songs in their classes, are a remarkable data among the research on special education teachers and music-based studies. These results are considered as important in terms of revealing the ability of special education teachers' making use of music elements in their professional processes and their ability to use music elements for non-music purposes.

Eren and Engür (2019)'s research, "*The Examination of Special Education Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs Toward Teaching Music in terms of Different Variables*" reveals the self-efficacy levels of special education teacher candidates toward teaching music. The results of the research show that, special education teacher candidates improve in line with their self-efficacy. The data of this research is especially important in terms of revealing the importance of music in the professional development of special education teachers and supporting their music-based professional development. As it is clear from the research, the participant special education teacher candidates received a music-based professional education during their undergraduate education and had knowledge and awareness about the importance of music elements in special education processes.

In Çay (2020)'s research, "*Determining the Contribution of Music Education Classes to Students with Special Needs Through the Opinions of Special Education Teachers*", the contribution of music class to students with special needs is revealed through the opinions of special education teachers. 80 teachers participated in the study, and most of the teachers participated stated that the music education course is necessary in the education of students with special needs and that it increases the quality of life of students by contributing to the improvement of their skills of expression and communication. The research shows that, special education teachers believe in the necessity of music in the lives of special education students. In this respect, the results of Çay's research are similar to the participant opinions in this research.

Sağırkaya (2021) in the scope of his action research, "*Special Education Teachers' Application of Pedagogical Music Therapy Techniques*" aimed to contribute to the vocational improvement of special education teachers by recognizing pedagogical music therapy techniques/models/approaches, and to develop Music-Based Practices in the IEP preparation process. The research was carried out in three phases and the data were collected through a 20-week action. According to that; Phase I consisted of seminar and didactic presentation parts, Stage II covers the music-based IEP development process of the population of the research and Phase III covers the IEP process developed by the participants in line with the goals and acquisitions they set for a student they work with. As a result, the research process has been observed to contribute significantly to the vocational improvement of special education teachers, and that teachers and students can perform music-based IEP for non-music acquisition fields. According to the research, the facts that special education teachers should directly get involved in the process and therefore, they need to be supported professionally, are also in line with the outputs of this research.

The abovementioned studies in the literature reveal the situation and perspectives of special education teachers about making use of music elements in special education processes. As the studies of Yıkmış et al. and Eren and Engür include participants who have received a music-based vocational education and have musical awareness, they are not similar to the results of this study. On the other hand, the studies of Çay and Sağırkaya are similar to this research in that they include special education teachers and reveal the importance of music in special education from the perspective of special education teachers. However, as Çay's research does not include music-based professional development of special education teachers for non-music purposes in special education, it is different from this research.

When the data for the initial purpose of the research is reviewed; it has been concluded that P1 has basic musical awareness and rhythmic skills, however, he does not have the necessary vocational qualities to perform the basic musical studies expected from the teacher according to the Ministry of National Education curriculum in the special education classes. It has been concluded that, although P2 has basic musical skills, he prefers to practice it at a limited level and does not perform the basic musical studies expected from the teacher according to the curriculum of the Ministry of Education in the class and does not have vocational qualities of music. Again, it has been concluded that, although they have not received training on music studies in special education, the participants play different types of music in their classes for their students, they do not exercise movement and dance in their classes, they do not use the music program prepared for special education in their classes, although they are familiar with the rhythm instruments, they do not include them in their classes. While their music-based perception status is sufficient, their use of music-based processes in their classes is insufficient.

When the data for the second purpose of the research is reviewed; it has been concluded that P1 has a music-based functionality and has a developed music-based awareness and P2 has a music-based functionality and his music-based awareness can be improved. Teachers have also been observed that, they enjoy listening to music, mostly listen to folk and pop music, prefer school songs and instrumental music in their classes and need family support in line with their practices. It has been concluded that, the teachers have the desire to improve themselves on the basis of music in special education and to professionally get to know the contemporary approaches related to the special education processes.

When the data for the third purpose of the research is reviewed; it has been concluded that P1 prefers to use musical elements within certain limits, can develop and practice music-based applications, but does not have the knowledge and quality to prepare music-based IEP, needs vocational experience

to divert the focus of the students and is aware of the importance of music in special education. It has been concluded that P2 can develop music-based practices and practices consisting of music elements, however, does not have the knowledge and quality to prepare music-based IEP, and is aware of the importance of music in special education and its place in communication processes. Again, it has been concluded that, since teachers cannot fully qualify the knowledge process about the use of music elements in their classes, they have certain difficulties in conveying them to the students, they are aware of these difficulties and they have the motivation to improve themselves on a professional basis, they are aware of the relationship between music and mood, but they do not have the necessary knowledge and quality to use the music elements while preparing music-based IEPs for non-music purposes.

Considering the results of the research, the following recommendations can be listed.

- It is recommended that, the faculties that train special education teachers for the mentally disabled should offer classes on music in special education, music-based interaction and communication in special education, and music-based practices in special education.
- It is thought that, the special education teachers for the mentally disabled need in-service training processes on developing music-based IEP.
- It is thought that, special education teachers for the mentally disabled need professional trainings to develop music-based applications for non-music fields.
- It is thought that, the special education teachers for the mentally disabled need processes that improve their vocational development and motivation.
- It is thought that, the special education teachers for the mentally disabled need motivation-enhancing processes in order to improve themselves professionally by following the innovations.
- Music-based practices in special education processes should be applicable to almost every student involved in special education processes. Therefore, it is recommended that, exercises should be carried out to encourage teachers to use music elements in their classrooms.
- It is recommended that exercises should be developed to encourage special education teachers for the mentally disabled to create a song repertoire for almost every student involved in special education processes.
- It is recommended that exercises should be carried out to encourage special education teachers for the mentally disabled to offer music-based movement practices for almost every student involved in special education processes.
- It is recommended that exercises should be carried out to encourage special education teachers for the mentally disabled to carry out rhythm-based practices for almost every student involved in special education processes.

Ethics Committee Approval Information

This study has been carried out on a volunteer basis within the framework of ethical principles and personal participant information has been kept confidential. The data collected have only been used in this scientific research and will not be shared with third parties.

Name of the Board: Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee

Ethics Committee Decision Date: 06.17.2022 **Decision Number:** 2022/201

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Öğrenciler İçin Oluşturdukları Müzik Dışı Hedeflere Yönelik Müzik Temelli Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının Geliştirilmesine ve Uygulanmasına İlişkin Görüşler

Dr. Burak Sağırkaya
Millî *Eğitim Bakanlığı - Türkiye*
ORCID: 0000-0001-5244-957X
burak.sagirkaya@gmail.com

Özet

Bu araştırmada zihinsel engelliler eğitimi alanından mezun olan ve lisans süresince mesleki müzik dersi almayan öğretmenlerin müzik temelli yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma ile zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin derslerinde müzik öğelerini kullanma düzeyleri ve geliştirdikleri müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planları/programlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi durum saptama çalışması oluşturmakta olup, elde edilen veriler yorumlayıcı paradigma yöntemi ekseninde betimlenmiştir. Araştırmaya iki zihinsel engelliler alan mezunu öğretmen katılmıştır. İkili görüşmeler Haziran 2022'de çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının durum tespiti için araştırma normlarına uygun olduğu ve niceliğin niteliği betimlemede temel yeterliliği oluşturabileceği belirlenmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin birlikte çalıştıkları özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin müzik dışı gelişim alanları için müzik öğelerinden yararlanabilecekleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin müzik dışı kazanım ve amaçlara yönelik müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planı/programı geliştirmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma ile zihinsel engelliler eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki potansiyellerini artıracak eğitim süreçlerine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Araştırmada tespit edilen bulgu ve sonuçların; özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerine yönelik geliştirilecek özel eğitimde müzik temelli uygulamalar ve müzik temelli etkileşim çalışmalarının pedagojik müzik terapi programlarına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın alana dair yeni araştırmalara yön verecek bir niteliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Özel eğitim, Özel eğitimde müzik, Zihinsel engelliler öğretmeni, Müzik temelli eğitim desteği, Müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planı*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 201-228

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-23
Kabul: 2023-01-26

Önerilen Atıf

Sağırkaya, B. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli öğrenciler için oluşturdukları müzik dışı hedeflere yönelik müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planının geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin görüşler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 201-228. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1193390

GİRİŞ

Eğitim bireyin, içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya (ya da evren) için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirilmesi sürecidir (Toprakçı, 2012; 88). Eğitimin vücut bulmasında en önemli aktör öğrenci ve öğretmenlerdir. Özellikle öğrencilerin özellikleri onlara verilecek eğitimin nitel ve nicelini de belirler (Toprakçı, 2017). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenci ile mesleki anlamda en çok eğitim ve gelişim temelli etkileşimde bulunan mesleki grup özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenliğidir (Sağırkaya, 2020). Bu grubun özel eğitim zihinsel engelliler alanına yönelik son gelişmeleri takip edip öğrencinin potansiyeline göre geliştirdikleri yaklaşımları farklı kanallardan beslemesi gerekmektedir. Müzik özel eğitim süreçlerinde bir ifade ve bir gelişim aracı, tamamlayıcı bir model olabilmekte ve hemen hemen her özel eğitime gereksinim duyan bireyin eğitim ve gelişim süreçlerine etki edebilmektedir. Özel eğitim sürekli gelişen disiplinlerarası uygulamalar bütünü ve araştırma alanı olarak düşünüldüğünde bu alanda çalışan uzman ve eğitimcilerin mesleki yeterliliklerinin her an geliştirilebilir olması ve yeni uygulama sahalarıyla kendi alanlarını desteklemeleri gerekmektedir (Wilinski, 2010). Ne var ki alanyazına yönelik yapılan incelemeler sonucu, zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin derslerinde müzik elementlerinden faydalanma oranları ve müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planı/programı (BEP) geliştirme durumlarını gösteren araştırmalara rastlanmamıştır.

Müzik özel eğitim çocuklarını iyileştirmek için değil onları eğitmek, geliştirmek ve rehabilite etmek için kullanılmalıdır (Rynkiewicz, 2005: 11). Özel eğitimde müzik temelli uygulamaları akademik müzik dersi ya da gösteri odaklı müzik çalışmaları gibi düşünmemek gerekir. Çünkü özel eğitimde müzik, müzik dışı alanlar için tetikleyici bir etkiye sahiptir. Yani özel eğitimde müziğin terapötik etkisi, elde edilen kazanımların müzik dışı olmasından kaynaklanmaktadır. Özel eğitimde müziğin müzik dışı alanlara etkisi ele alındığında en temel ve genel olarak aşağıdaki şu alanlarla ilişkisi bilimsel olarak kanıtlamıştır: Hareketsel gelişim, duygusal gelişim, kas gelişimi, dil gelişimi, iletişim alanlarında gelişim, sosyal alanlarda gelişim, davranış gelişimi, ifade gelişimi, iletişim süreçlerine yönelik algı gelişimi, bedensel algı gelişimi, nesnel algı gelişimi, kinestetik algı gelişimi, çevresel farkındalık gelişimi, nesnel farkındalık gelişimi, mekânsal farkındalık gelişimi, stres kaygı düzeyinde regülasyon, stereotipik davranışlar ve dürtüsel davranışlarda azalma (Nordoff ve Robbins, 1983: 20-29; Juliette ve Warwick, 1992: 5-40; Eskioğlu, 2003; Nordoff ve Robbins, 2004; Eren, 2012). En nihayetinde her bir alana hâkim olmak bir öğretmenin görevinden çok uzaktır. Fakat bu alanların/bilim dallarının varlığı ve üzerine temel bilgilere sahip olunmasının çalışılan öğrencinin eğitim, gelişim ve değişim sürecinde son derece yardımcı olacağı da bir gerçektir. Öğretmenin aslî görevi öğrencisinin hayat kalitesini destekleyici pedagojik yaklaşımlara ulaşıp mesleki alanda kendisini geliştirmesi ve okul ortamında öğrencisine en uygun yaklaşımları tespit edip bu doğrultuda hareket etmesidir.

Özel eğitimde müziğin önemini öğretmen mesleki yeterlilikleri ekseninde ele almak ve bu çerçevede özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik temelli yeterlilik ve uygulama sorunlarını ortaya koymanın; özel eğitim süreçlerinin kapsayıcı ve dâhil edici ilkelerinin her bir özel eğitim gerektiren bireye ulaşması için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile birlikte zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik gelişim/değişim ve rehabilitasyon hedeflerinde müzik elementlerinden yararlanma durumları tespit edilirken aynı zamanda zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik temelli mesleki gelişimleri için ihtiyaç duyulan alanlara yönelik bir durum tespit çalışması yapılmak istenmiştir. Zira günümüz koşullarında özel eğitim veren her bir kurum için alanda yetiştirilmiş müzik öğretmeni ve müzik terapisti istihdam etmek efektif gözükmemektedir. Bu yüzden farklı öğrenen bir birey ile en çok eğitici ve rehabilite odaklı zaman geçiren kişinin zihinsel engelliler alan öğretmeni olduğu savından yola çıkarak alan öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öncesinde ise durum tespitine yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu noktada özel eğitim, özel eğitim süreçlerinde istihdamı sağlanmış personel, bu personelin sağladığı bireyselleştirilmiş eğitim ve bu süreçlerin tamamına yönelik mesleki yeterlilik kavramını, hangi bireylerin özel eğitime gereksinimi olduğu ve bireyselleştirilmiş eğitim planı ve programını tanımlamak gerekir.

2007 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Hakkında Kanun Hükmünde Kararname madde:3 b. fıkrasında yapılan tanıma göre özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarının ve rehabilitasyon süreçlerinin karşılanması, özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir. Yine aynı maddede mesleki yeterlilik ise özel eğitim süreçleri için özel olarak yetiştirilmiş personeli, bu personel için geliştirilmiş eğitim programlarını, tanısı konulmuş ve özel eğitime gereksinim duyan birey grupları için farklı yaklaşım ve yöntemlere dair eğitilmiş personel olarak ifade edilmektedir. Bu personel; (bu araştırma için kastedilen özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenidir.) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre bireysel ve gelişim özelliklerine göre özel eğitim gereksinimleri olan bireye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim model ve yaklaşımlarını uygulamakla mükelleftir (Aksoy ve Şafak, 2020).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasını sağlamak üzere bireyselleştirilerek hazırlanan ve her bir öğrenci için ayrı olarak uygulanan eğitim plan/programı "BEP" olarak ifade edilmektedir (MEB, 2020). Bireyselleştirilmiş eğitim ise 18 Mayıs 2012 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim ve bireysel yeterlilikleri dikkate alınarak belirlenmiş, destek eğitim programları doğrultusunda birey için hazırlanmış ve birebir yapılması gereken eğitim sürecini ifade edilmektedir. Bu noktada özel eğitim öğretmeninin öğrenciye yönelik BEP hazırlayabilen ve bunu bir program dâhilinde uygulayabilecek mesleki donanımlara sahip olması gerekmektedir. BEP'in ülkemizde özel gereksinimli öğrenci olarak tanımlanmış ve örgün eğitim, öğretim süreçlerine dâhil edilmiş her bir özel gereksinimli birey için hazırlanması ve uygulanması zorunludur. BEP çıktıları öğretmenin öğrencinin gelişimini gözlemlemek, sürdürebilmek, sürecin devamlılığı ve dâhiliyeti için birincil önem taşımakla birlikte, gerektiğinde genişletilebilen ve değiştirilebilen esnek bir çerçeveye sahiptir (MEB, 2008; MEB, 2013; MEB, 2020).

Öğrencilerin müzik dışı alanlarına yönelik amaç ve kazanımlar belirleyip müzik temelli BEP geliştirmek özel eğitim zihinsel engelliler alanına yönelik müzik temelli uygulamalar bütünü içinde etkili bir zemin hazırlanmasına olanak tanımaktadır. BEP aynı zamanda meslek uzmanın olmadığı durumlarda da alan öğretmenleri tarafından etkili bir düzeyde geliştirilip uygulanabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü verilerine göre mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının gelişimini destekleyen ve uygulama ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak ifade edilmektedir (MEB, 2007). Bu tanımlamalar çerçevesinde özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilebilir olması gerekir; zira özel eğitim süreçleri yeni model ve yaklaşımlarla değişimlere uğramakta öğretmenlerinde eğitime yön veren bu unsurları takip edebilecek motivasyona sahip olmaları gerekmektedir (Serafin, 2003: 1). Öğretmenlerde motivasyon faktörünü ortaya çıkaran en etkili unsurlardan birisinin de mesleki gelişim olduğu söylenebilir.

1. Özel Eğitimde Müzik

Perry, öğrenme güçlüğü çeken çocukların müziğe diğer akranları gibi tepki verdiklerinden ve diğer bireylerle iletişim aracı olarak kullanılan bir köprü olduğunu vurgular (1995). Alvin ise öğrenme güçlüğü çeken çocuklar arasında müziğe duyulan ilgiden bahseder ve travmatik bir süreç yaşanmadıkça müzik aktivitelerinden yararlanabileceklerini söyler (1998). Youngshin, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda müzik sayesinde odaklanma, duygusal tepkiler verme, iletişim kurma alanlarında test edilebilir etkilerin olduğunu söylemektedir (2004: 321-339). Zira özel eğitim süreçlerine dâhil olan öğrencilerin birlikte şarkı söyleyerek, dans ederek, ritim tutarak, sosyal-duygusal gelişimlerinin; etkileşim, iletişim, sosyalleşme süreçlerinin ve bilişsel alanlarının desteklendiğine dair kanıt temelli pek çok araştırma mevcuttur (Doğru vd., 2015; Pektaş vd., 2016; Varış ve Hekim, 2017; Yıkmış vd., 2017; Eren ve Engür, 2019; Erol-Düzbastılar ve Eyüpoğlu, 2019; Çay, 2020; Sağırkaya, 2021;).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu özel eğitimde müzik etkinlikleri kitabında müzik temelinde elde edilen etkileşim kazanımlarına yer verilmiştir. Buna göre; müzik temelli uygulamalar sayesinde özel eğitime gereksinim duyan çocukların;

- Motivasyonlarında artış görüldüğü,
- İfade ve duygusal tepkilerinde deneyimler kazandıkları,
- Kaygı seviyelerinde düzelme meydana geldiği,

- Dinleme becerisi, işitsel algı ve dikkat sürelerinde artış yaşandığı,
- Dil, motor, bilişsel, sosyal gelişim alanlarının desteklendiği görülmektedir
- (MEB, 2014: 5; MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2020).

2. *Özel Gereksinimli Bireylerin Müzik Dışı Alanlarına Yönelik Müzik Elementlerinin Kullanım Sürecinde Alan Öğretmenin Rolü ve Müzik Temelli Sorunları*

"Hemen hemen tüm çocuklarda ulaşılabilecek ve eğitilebilecek bir nokta vardır" (Bilen vd., 2009: 20). Bu cümleyi özel eğitim temelinde düşündüğümüzde bahsi geçen bu noktaları görebilecek ve çocuğa pozitif dokunabilecek zihinsel engelliler alan öğretmeninin donanımlarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü özel eğitim bireyselleştirilmiş bir süreçtir. Bu etkileşimi bireye sağlayacak kaynağın yetersizliği, bireylerin gelişim sürecinde durağanlığa ve gerilemeye neden olabileceği düşünülebilir. Günün koşulları her bir özel eğitim kurumu için alanında uzman olarak yetişmiş bireylerin görev almasını mümkün kılmamakta, amaca uygun eğitim planının gerçekleştirilmesi çoğu zaman zihinsel engelliler alan öğretmenine düşmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bir birey ile müzik elementleri yolu ile çalışmalar gerçekleştiren bir öğretmen ona sınıf ortamında iletişim becerisi kazanmasına yardımcı olurken, aralarında bir güven ortamı geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Rynkiewicz, 2005: 14).

Zira alanda çalışan öğretmenin öğrencisi ile müzik temelli bir etkileşim sürecini başlatabilmesi için temel müzik birikimi yeterlidir. Asıl olan ise mesleki motivasyondur. Süreç basit müzikal kalıplarla da sağlanabilir. Fakat öğretmen uygulama sürecine dâhil olan bireyde dönüt verebilir nitelikte bir potansiyel olup olmadığını fark edebilmeli, onu müzik temelinde analiz edebilmelidir. Çocukla eğitsel manada en fazla zaman geçiren öğretmen, sosyalleşmeye açılan bir iletişim kapısı niteliğindedir. Voight'a göre; özel eğitimin her alanında olduğu gibi dikkat, kaygı ve algı bozukluğu yaşayan bireylerle yapılan müzikal çalışmaların değişim ve gelişim sürecine etki edeceği yadsınamaz bir gerçektir (2013: 97-105). Müzik bir öğrenme aracı iken gelişim ve iletişim aracı da olabilmektedir. Bu bağlamda bir zihinsel engelliler alan öğretmeni her daim çocuğu geliştirecek yeni yaklaşımlara açık olmalıdır.

Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, teknolojide kaydedilen gelişmeler öğretmenin verimliliğini ve etkisini güçlendirir ancak hiçbir araç gereç ve yöntem öğretmenin yerini alamaz (MEB, 2020). Özel eğitim sınıfında müzik elementleri içeren uygulamalar gerçekleştiren bir öğretmen zaman değerlendirme, mekân kullanımı, yaklaşım geliştirme ve uygulama sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelme ve başarılı bir süreç gerçekleştirme öğretmenin kendi denetimindedir (Thompson, 1999: 7-9; MEB, 2007). Öner'e göre; öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin eğitime dâhil olma isteği eğitim sürecini önemli derecede etkilemekte fakat yaklaşım belirleme öğretmenin kendi pratiğine bırakılmaktadır (2014). Bu bağlamda derslerinde müzikle elementleri kullanacak bir öğretmen şu sorunlarla karşılaşabilmektedir:

- Öğrenciyi ne kadar tanıyorum?
- Öğrencinin müziği algılama durumu ve dönüt verebilirliği ne boyutta?
- Nasıl bir uygulama planı geliştirmeliyim?
- Hedef ve kazanımlarım nelerdir?
- Ne tür çalgılar ve materyaller kullanmalıyım?
- Hangi tür müzik kullanmalıyım?
- Geliştirdiğim müzik uygulaması hangi gelişim ve değişim alanına yönelik?
- Grup çalışmaları ve gerekiyorsa kaynaştırma evresi nasıl olmalı?
- Derslerimde müzik elementlerini kullanmaya ne kadar istekliyim?
- Bilgilerim ve deneyimim ne boyuttadır? (Serafin, 2003)

Bu faktörlerin yanında mesleki işbirliği, çalışma ortamı, öğretmen-öğrenci, öğretmen-idare, öğretmen-veli faktörleri de devreye girmektedir. Bu noktada öğretmen mesleki yeterliliklerinin farkında olmalı ve onları geliştirme çabası içerisine girmelidir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki eğitim öğretim süreçlerinde artan standartların yanında öğretmenlerin yaşam boyu kendilerini eğitim ve uygulama yönünden geliştirmeleri de beklenen bir gerekliliktir (Taşlaya, 2021).

Özel eğitim zihin engelliler alanı kapsayıcı olduğu kadar da sürekli gelişen ve değişen bir eğitim ve bilim dalıdır. Öğretmenler mesleki vasıflarını geliştirdiği sürece yol gösterici olmaktadırlar. Özel eğitim süreçleri devlet güvencesinde olsa dahi her bir aile için maddî bir yükümlülük getiren ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bunun yanında özel eğitime yönelik her bir yaklaşım ve teknik için okul ve kurumlarda istihdam sağlamak mümkün gözükmemektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak alan mezunu

öğretmenlerin müzik temelinde mesleki gelişimlerinin desteklenmesine zemin oluşturacak müzik temelli yeterlilik ve müzik temelli uygulama durumlarını tespit eden öncül durum temelli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

3. Problem

Özel eğitimde (zihinsel engelliler alanı) müziğin önemini öğretmen mesleki yeterlilikleri ekseninde ele almak ve bu çerçevede özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik temelli yeterlilik ve uygulama sorunlarını ortaya koymanın; özel eğitim süreçlerinin kapsayıcı ve dâhil edici ilkelerinin her bir özel eğitim gerektiren bireye ulaşması için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik gelişim/değişim ve rehabilitasyon hedeflerinde müzik elementlerinden yararlanma durumlarının tespit edilmesinin gerekliliği ortadadır. Bu gerekliliklerden hareketle bu çalışma özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin özel eğitim zihin engelliler alanına yönelik olan müzik yeterlik durumlarına, derslerinde müzik öğelerini kullanma durumlarına ve müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planları/programları geliştirme durumlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin;

1. Müzik elementlerinden yararlanma ve müzik temelli farkındalık durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kendilerini müzik temelinde tanımlama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Müzik temelli BEP geliştirebilme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi

Bu araştırmada ulaşılan bulgular (betimlemeler); özel eğitim tabanında akademik ve mesleki müzik eğitimine sahip profesyonellere, uzmanlara ya da müzik öğretmenlerine/eğitimcilerine yönelik yapılmış çalışmalarda ulaşılan bulgu ve verilere benzerlikler gösterebilir. Araştırma özel eğitim sınıflarında müzik dışı amaçlar için pedagojik müzik eğitimi çerçevesinde müzik elementlerinden yararlanabilecek düzeyde uygulamalar gerçekleştirebilecek mesleki motivasyona sahip fakat lisans eğitimi sırasında özel eğitime yönelik müzik odaklı mesleki bir ders almamış özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerini kapsamaktadır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin; zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik temelli yeterliliklerinin araştırılması açısından önemli olduğu, zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin sınıflarında müzik temelli etkileşimi ne düzeyde gerçekleştirebildiklerinin tespit edilmesi açısından önemli olduğu, zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik dışı alanlara yönelik müzik temelli bireyselleştirilmiş eğitim planı/programı geliştirme durumlarının ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan ve kullanılan veri toplama araçlarına verilen yanıtların içten olduğu ve gerçek görüşleri ortaya koyduğu kabul edilmiş olup; araştırmaya katılım gösteren zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin diğer alan öğretmenlerini temsil edebileceği varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği bakımından süreç odaklı, betimsel, yoruma dayalı bir durum tespit çalışmasıdır. Bu araştırmada yer alan soru envanteri Büyüköztürk vd.'nin soru geliştirme aşamalarına göre hazırlamıştır (2014: 124-172). Soruların geçerlik ve güvenirliği içinse yine Büyüköztürk vd.'nin araştırmanın amacının belirlenmesi, ölçek amacının belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, anlaşılırlık ve uzman görüşü alma aşamaları benimsenmiştir (2014: 106). Araştırma sırasında elde edilen görüşler bilgi/durum tespitine dayalı olarak çözümlenmiş ve betimlenmiştir.

1. Durum Tespit Çalışması/Araştırması

Durum tespit araştırmaları tarama çalışmalarına nazaran durumun incelendiği bir yöntemdir (Shuttleworth, 2008). Bu yüzden tek bir doğrunun olmadığı düşüncesinden yola çıkarak kendine özgü kavramlar ve araştırma yöntemleri kullanılmaktadır (Aytaçlı, 2012). Durum tespiti standart gözlem normlarını içermediği için geçerlilikleri gözlemcinin yorumları ile sınırlıdır (Güven, 2001).

Eğitim odaklı durum tespit araştırmalarında ise; eğitim süreçlerinde zamanla değişimler meydana gelmekte ve eğitime yön veren unsurlar gitgide karmaşıklaşmaktadır. Bu yüzden süreç değişmez olamayacağı gibi bu karmaşık yapılarda birbirinden kopuk ele alınmamalıdır (Yıldırım, 1999). Eğitim odaklı durum tespiti araştırmalarında bir ya da birden fazla öğretmenle inceleme yapmaya ihtiyaç duyulabilir. Zira eğitim süreçleri sistemlerinin durağan olmayan değişken yapısı bunu gerekli kılmaktadır (Ozan-Leylum, vd., 2017).

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak alanyazın taraması ile bir soru havuzu oluşturulmuş, uzman ve akademisyen görüşlerine sunulmuştur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin müzik temelli farkındalıkları ve sınıflarında müzik temelli olgulardan yararlanma durumları, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan çizelgelerle tespit edilmiştir. Birinci çizelgede yer alan sorular öğretmen yeterlilik tespiti ve öğretmenlerin tanımlanması üzerine oluşturulmuştur. Birinci çizelgenin envanteri geliştirilmiş likert tipi sorulardan oluşmaktadır. İkinci çizelge ise açık uçlu kişisel betimlemelere dayanan bir envanterden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlere envanterde yer alan sorular sorularak cevaplar ses kaydına alınmıştır. Bulguların betimlenmesi, yorumlanması ve sonuçların ortaya konulması için aşağıdaki alanlar üzerinden bilgi toplanmıştır:

- Demografik veriler,
- Öğretmenin derslerinde müzik elementlerinden yararlanma durumlarına yönelik veriler,
- Öğretmenlerin müzik temelli farkındalıklarına yönelik veriler,
- Öğretmenin müzik temelli algılarına yönelik veriler,
- Öğretmenin temel bilgilerine yönelik veriler,
- Öğretmenlerin müzik temelli BEP geliştirebilme durumlarına yönelik veriler,

3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Formun hazırlanmasında özel eğitim ve özel eğitimde müzik eğitimi alanlarından uzmanların görüş alınmıştır. Formun verilerinin oluşturulmasında uzmanlardan elde edilen sorulardan oluşturulan soru havuzundan ve müfredat kitaplarından, alan üzerine yapılmış akademik kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunun yanında çalışmada meydana gelen öğretim programının güvenirliği için araştırmaya sözel olarak mail, görüntülü ve yüz yüze görüşme yolları ile uzmanlarının bilgi birikimine başvurulmuştur. *Verilerin çözümlenmesi:* Verilerin çözümlenmesinde yoruma dayalı betimleyici bir yol izlenmiştir.

4. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, zihinsel engelliler alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılara "K" katılımcı sembolü verilmiştir. Buna göre katılımcı bilgileri şu şekildedir: K1: 37 yaşında erkek birey, özel eğitim bölümü zihinsel engelliler öğretmenliği mezunu ve alanda 10 yıldır çalışmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı orta dereceli öğrenme güçlüğü olan yaygın gelişim bozukluğuna (YGB) sahip öğrencilerin olduğu 3 kişilik bir sınıfta görev yapmaktadır. K2: 35 yaşında erkek birey, özel eğitim bölümü zihinsel engelliler öğretmenliği mezunu ve alanda 10 yıldır çalışmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında hafif ve orta dereceli öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin olduğu 4 kişilik bir sınıfta görev yapmaktadır.

BULGULAR

Bulgular araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin; müzik temelli gelişim alanlarına, müzik bilgilerine, bilişsel/devinimsel/davranışsal müzik temelli algılarına ve müziğin kendi duygu durum süreçleri üzerindeki etkilerine yönelik bilgiler içerdiği kadar katılımcı öğretmenlerin müzik dersi işleyiş durumlarına, müziği öğrencinin hangi kazanım alanlarına yönelik kullandıklarına dair tespitler de içermektedir.

1. *Zihinsel Engelliler Alan Öğretmenlerinin Müzik Elementlerinden Yararlanma ve Müzik Temelli Farkındalık Durumlarına İlişkin Görüşleri*

Buna göre aşağıda yer alan üç tablo sırası ile müzik elementlerinden yararlanma, ritim çalgılarını tanıma ve müzik temelli farkındalık durumlarına İlişkin görüşlerine dair tespit edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Tablo 1: *Katılımcıların müzik elementlerinden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri*

f = K1- K2	Katılıyorum (f)	Kısmen(f)	Hiç(f)
Özel eğitimde müzik çalışmalarına yönelik eğitim aldım.			2
Derslerimde öğrencilerime müzik dinletiyorum.	2		
Derslerimde ritim çalışmaları yapıyorum.		2	
Sesleri ve tınıları ayırt etme çalışmaları yapıyorum.	1		1
Derslerimde hareket ve dans çalışmaları yapıyorum.			2
Özel eğitim programına göre:			
Sınıfta müzik dersi işliyorum.	1	1	
Derslerimde özel eğitim için hazırlanmış müzik programını kullanıyorum.			2
Eğitici, öğretici şarkı repertuarı oluşturdum.		1	1
Derslerimde ritmik çalgılar kullanıyorum. (Davul, marakas, ritim çubuğu)			2
Derslerimde farklı müzik türleri kullanıyorum. (Pop, klasik, halk/sanat)	2		

Tablo 1. verilerine göre; katılımcıların genel olarak derslerinde müzik dinlettikleri, derslerinde öğrencinin beğenisine göre farklı müzik türlerini kullandıkları, ses ve tını ayırt etme çalışmalarını kısmen yaptıkları, kısmen eğitici öğretici bir şarkı repertuvarı oluşturdukları ve MEB tarafından hazırlanan özel eğitimde müzik ve oyun kitabını kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin derslerinde ritim ve harekete dayalı uygulamalar yapma konusunda istekli olmadıkları, ritim çalgılarını kullanamadıkları, ilgili müfredattan yeteri kadar yararlanmadıkları düşünülmektedir.

Tablo 2: *Katılımcıların ritim çalgılarını tanıma durumlarına ilişkin görüşleri*

f = K1- K2 ***Şu beş ritmik çalgıyı tanıyorum.***	Katılıyorum(f)	Kısmen(f)	Hiç(f)
Davul	2		
Marakas	2		
Ritim çubukları		2	
Tef	2		
Çıngıraklı zil		2	

Tablo 2.verilerine göre; katılımcıların genel olarak tef ve davul gibi geleneksel ritmik halk çalgılarının prototiplerini tanıdıkları, çıngırak ve ritim çubukları gibi özel eğitimde de yaygın olarak kullanılan ritmik çalgıları ise kısmen tanıdıkları görülmüştür.

Tablo 3: *Katılımcıların müzik temelli farkındalık durumlarına ilişkin görüşleri*

f = K1- K2	Katılıyorum(f)	Kısmen(f)	Hiç(f)
Duyduğum sesleri ayırt edebilirim.	2		
Dinlediğim bir müzikte enstrümanları seslerinden ayırt edebilirim.	2		
Duyduğum bir ritmi tekrar edebilirim.	2		
Müzik türlerini (klasik, pop, halk, enstrümantal vb.) ayırt edebilirim.	2		
Müziği bir amaç doğrultusunda dinlerim. (rahatlamak, eğlenmek, vb.)	2		
Dinlediğim bir şarkıya mırıldanarak/sözüyle eşlik edebilirim.	2		
Söylediğim şarkıya devinimsel (dans- hareketle) eşlik yapabilirim.	2		
Söylediğim/dinlediğim bir şarkıya ellerimle ritmik eşlik yapabilirim.	2		
Hem söylerken hem de dinlerken ritmik bir çalgı çalabilirim.		2	
Duyduğum bir müziği ikinci sefer dinlediğimde hemen tanırım.	2		

Tablo 3. verilerine göre; katılımcıların genel olarak duyduğu nesne ve canlı seslerini ayırt edebildiği, müziği bilinçli bir amaç doğrultusunda kullanabildiği, müzik dinleme sürecinde psiko-motor ve bilişsel anlamada işlevsel oldukları, odaklanma ve ritmik eylemlerde yeterli oldukları ve müzik odaklı duygu durum süreçlerinin araştırmacının beklentileri dâhilinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında

öğretmen beyanlarına göre öğretmenlerin ritmik hafızaya sahip oldukları görülmüş. Öğretmenlerin ritmik bir çalgı ile eşlik etme konusunda istendik seviyede yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Temel yönergelerden oluşan öğretmen dönütlerinin yer aldığı Tablo 1., Tablo 2. ve Tablo 3.'den elde edilen öğretmen yeterlilikleri doğrultusunda öğretmenlerle yapılan sözlü görüşmede de bulguları destekler dönütlere ulaşılmıştır. Buna göre aşağıda yer alan bulgular öğretmenlerin sözlü beyanları göz önünde tutularak ve Tablo 1., Tablo 2. ve Tablo 3.'de elde edilen verilere dayanarak betimlenmiştir.

K1: Öğretmenin müzik dinlerken odaklanma ve dikkat eylemini gerçekleştirebildiği müzikal bir beğeniye sahip olduğu ve dinlediği müziğin türünü tanıyabildiği, herhangi bir ortamda yayını yapılan müziğe tepkisel davranabildiği ve beğeni/hoşnutsuzluğunu ifade ettiği, bir şarkı ya da müziğin bitip yeni bir eserin başladığını farklı koşullar altında fark edebildiği, duyduğu bir eseri ikinci sefer duyduğunda tanıyabildiği, duyduğu bir ritmi tekrarlayabildiği, dinlediği eserde büyük oranda çalgıları seslerinden tanıyabildiği, müzik türlerini büyük oranda ayırt edebildiği, dinlediği bir şarkıyı sözleriyle ayırt edebildiği ve söyleyerek eşlik edebildiği, elleriyle ritmik eşlik yapabildiği, müziğin ritmine göre dans ve hareketlilik gösterebildiği, hem dinleme hem de söyleme eylemi sırasında herhangi bir nesne ya da çalgıyla ritmik eşlik yapabildiği, müzik dinleme eylemini; rahatlama, hüzünlenme, eğlenme gibi amaçlar doğrultusunda kullanabildiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenin ritim çalgılarını tanıdığı, özel eğitimde müzik temelli uygulamalar hakkında kısmen bilgisinin olduğu, özel eğitimde müzik üzerine hizmet için eğitime katılmadığı, MEB tarafından hazırlanan özel eğitim müzik programı ve müfredatını incelediği fakat uygulamadığı, sınıf içerisinde müzik dersini kısmen işlediği, öğrencileriyle tını ve ses ayırt etme, heceleme çalışmaları yaptığı fakat bunu müzik perspektifinden yapmadığı, öğrencilerine farklı amaçlar doğrultusunda şarkı ve müzik dinlettiği, derslerinde ritim çalışmaları yaptığı fakat ritmik enstrümanlar kullanmadığı, hareket ve devinime yönelik dans içerikli çalışmalar yapmadığı, amaca yönelik ve MEB kazanımına yönelik okul şarkılarını tanıdığı ve eğitici öğretici bir amaç için şarkı repertuarına sahip olduğu fakat öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş müzik temelli bir kazanımlar ve eğitim planı geliştirmediği kendisi tarafından verilen dönütler neticesinde tespit edilmiştir.

K2: Öğretmenin müzik dinlerken odaklanma ve dikkat eylemini kısmen gerçekleştirebildiği, müzikal bir beğeni/tercih geliştirdiği ve dinleyeceği müziği türünü bilerek dinlediği, herhangi bir ortamda yayını yapılan müziğe kısmen tepkisel davrandığı ve beğeni/hoşnutsuzluğunu kısmen ifade ettiği, bir şarkı ya da müziğin bitip yeni bir eserin başladığını farklı koşullar altında fark edebildiği, duyduğu bir ritmi tekrarlayabildiği, dinlediği eserde çalgıları kısmen seslerinden tanıyabildiği, müzik türlerini büyük oranda ayırt edebildiği, dinlediği bir şarkıyı sözleriyle eşlik edebildiği, elleriyle ritmik eşlik yapabildiği, müziğin ritmine göre dans ve hareketliliği kısmen gösterebildiği, hem dinleme hem de söyleme eylemi sırasında herhangi bir nesne ya da çalgıyla ritmik eşliği kısmen yapabildiği, müzik dinleme eylemini rahatlama, hüzünlenme, eğlenme gibi amaçlar doğrultusunda kullanabildiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenin temel ritmik okul çalgılarını kısmen tanıdığı, özel eğitimde müzik hakkında bilgisinin yeteri oranda olmadığı, özel eğitimde müzik üzerine bir eğitime katılmadığı, MEB tarafından hazırlanan özel eğitim müzik programını incelemediği, sınıf içerisinde müzik dersini kısmen işlediği, öğrencileriyle tını ve ses ayırt etme çalışmaları yapsa bile müzik temelli olarak bunu yapmadığı, öğrencilerine dinlettiği müzikleri farklı amaçlar doğrultusunda kısmen dinlettiği, derslerinde ritim çalışmaları yapmadığı, hareket ve devinime yönelik dans içerikli çalışmalar yapmadığı amaca yönelik ve MEB kazanımına yönelik okul şarkılarını tanıdığı fakat eğitici öğretici bir amaç için şarkı repertuarına kısmen sahip olduğu kendisi tarafından verilen dönütler neticesinde tespit edilmiştir.

2. Zihinsel Engelliler Alan Öğretmenlerinin Kendilerini Müzik Temelinde Tanımlama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Buna göre aşağıda yer alan Tablo 4; öğretmenlerin kendilerine yöneltilen yarı yapılandırılmış yönergelere verdikleri dönütler ve bu dönütlere dair tespit edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Tablo 4. görüşmede elde edilen verilere göre; öğretmenlerin müziğin duygu durum üzerindeki etkisinin farkında olup müzik türlerine yönelik ortak bir beğeniye sahip oldukları görülmüştür. Genelde okul şarkıları ve sözsüz müzikleri derslerinde tercih etseler bile bunu bir amaç ya da ihtiyaç doğrultusunda yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin özel eğitimde uygulanan yeni teknik ve yaklaşımlara açık oldukları, müzik temelli meslekî alanda müziğin kendilerine pek çok alanda kazanım sağladığını bildikleri ve buna yönelik meslekî bir eğitime ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Tablo 4: *Katılımcıların Kendilerini Müzik Temelinde Tanımlama Durumlarına İlişkin Görüşleri*

	K1	K2
Kendinizi müziksel anlamda tanımlayınız	İyi bir dinleyiciyim. Çoğu şarkıda söz yerine müzik benim için daha önemlidir. Ancak bir çalgı aleti çalamıyorum ve sesim de pek iyi değil. Buna rağmen iyi bir dinleyiciyim.	Müziğin birçok duyguya tercüman olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden duygusal durumuma göre müzik dinliyorum. Dinlediğim müzikler benim için bir ifade aracı olmuştur.
Ne tür müzikler dinlersiniz?	Halk müziği çok hoşuma gidiyor. Bağlama sesinin benim içimde ayrı bir yeri var. Özellikle Neşet Ertaş'ı tekrar tekrar dinlerim. Bunun yanında pop müzik ve bazı yabancı müzikler dinlerim	Daha çok halk müziği ve özgün müzik dinlerim. Yabancı pop müzik ve rap müziği de ilgimi çeker.
Derslerinizde ne tür müzikler kullanırsınız?	Okul müzikleri, sözsüz müzikler, çocuk şarkıları, öğrencilerimin dinlediği müzikleri tercih ederim.	Okul şarkıları ve sözsüz müzikler kullanıyorum.
Sizin için eğitimde en önemli nokta nedir?	Öğrencilerimle aramda duygusal bir bağ var bu yüzden onların bir şeyi başardıklarını görmek benim için çok önemli.	Sabır, emek, bilgi, fedakârlık, vicdan ve bilgilerimi doğru şekilde öğrencilerime aktarabilmek önemli.
Müzik temelinde kendinizi geliştirmek istediğiniz alanlar nelerdir?	Bir koroya katılmak isterdim, bağlama çalmak isterim, ritim çalgıları da önemli benim için.	Derste kullanabileceğim kadar müzik bilgim olsa ve ezbere birkaç türkü bilsem bana yeter.
Öğrenci temelli olarak kendinizi geliştirmek istediğiniz alanlar nedir?	Bu çocuklarla çalışmak beni mutlu ediyor. Öğrencilerim genelde sosyal iletişim sorunları olan çocuklar ve bağımsız hareket alanları kısıtlı; bu yüzden yeni yaklaşım ve teknikleri öğrenmem onlara karşı daha faydalı olmamı sağlayacaktır.	Davranış, psiko-motor ve sosyal, duygusal olarak destek gerektiren bir sınıfım var. Bu yüzden öğrencilerimin ihtiyaç duydukları alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyuyorum; bunun için de özel eğitime yönelik çağdaş yaklaşımlar öğrenerek onları destekleyebilirim.
Son olarak eklemek istedikleriniz nelerdir?	Ebeveyn desteği de çok az. Özel eğitimde öğretmen-veli işbirliği önemli fakat maalesef bu konuda dönüt alamıyoruz. Okulda müzik aletlerimiz var ama kimse kullanmıyor. Çünkü müziğe karşı bir amacımız yok. Bizlere yönelik hizmet içi eğitimler alsak meslekî olarak desteklendiğimizi hissedebiliriz.	Aile desteği şart! Okulda yapılan uygulamalarda kendimi geliştirirsem öğrencilerde daha çabuk olumlu sonuçlar meydana geleceğini düşünüyorum. Bir de müziğin davranış becerilerine ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum. Fakat bu konuda bir eğitimim olmadığı için çok sınırlı şeyler yapabiliyorum.

3. *Zihinsel Engelliler Alan Öğretmenlerinin Müzik Temelli BEP Geliştirebilme Durumlarına İlişkin Görüşleri*

Katılımcılara aşağıdaki soru yöneltilerek bireysel tutumlarının süreç odaklı olarak tespit edilmesi sağlanmıştır. "MEB özel eğitim müfredatında yer alan kazanımlar, uygulamalar ve müzik programı çerçevesini de göz önünde tutarak, sınıflarınızdaki öğrencilere yönelik müzik elementleri kullanmanız gerekseydi daha çok hangi alanların içinde bulunduğu müzik temelli BEP hazırlardınız? Açıklayınız". (Aşağıda birinci tekil şahıs kullanılarak katılımcı sözleri birebir aktarılmaya çalışılmıştır.)

K1: -Bilişsel ve gelişimsel alanlarda çalışmayı tercih ederim. Öğrencilerimin ilgileri hep başka yerde olduğunu görüyorum. Dikkatlerini başka yöne yönlendirip sınıf ortamına adaptasyonlarını sağlamam gerekiyor. Bu yüzden müzik temelli BEP hazırlarken onların dikkatlerini geliştirici şeylere odaklanmak isterdim. Bazen odaklarını müzik açarak değiştirmeye çalışıyorum ama biraz davranış kontrol sorunları var ve aniden bağırabiliyorlar. Bazen de bazı şarkıları duyunca elleriyle alkış tutuyorlar. Müziği bir plan doğrultusunda amaç odaklı nasıl kullanabilirim bilmiyorum. Başta da dediğim gibi biz bu müzik evreni konusunda çok yetersiziz. Mesela şimdilerde sosyal medyada görüyorum. Sadece otizm tanılı öğrencilerin olduğu konserler oluyor ya da korolar. Bir özel eğitimci gözü ile bakıyorum. Bunu doğru bulmuyorum. Herkes otizmli öğrencileri müzik dâhisi zannediyor ama bu doğru değil. Otizme karşı kategorilendirme olduğunu düşünüyorum. Bir özel eğitimci gözüyle bakınca inanın ben de müziği böyle bir şey zannediyordum. Millî Eğitimin programlarında müzik çalışmalarının onların sosyal yönlerini geliştirdiği, farkındalıklarını arttırdığı ve iletişim aygıtlarını güçlendirdiğinden bahsediyor. Fakat sizinle sohbetimizden sonra (*Katılımcı araştırmacıyı kastediyor*) şarkı söylemenin, çalgı aleti çalmanın çok ötesinde bir müzik süreci olduğunu ve bu çocuklara müziğin nasıl faydası olduğunu daha net anladım. Öğrencilerim dinledikleri şarkılardaki sözleri harekete dönüştürmeye çalışıyorlar. Bunların çok önemli olduğunu düşünüyorum; çünkü bize eğlence gibi gelen şey aslında onlar için odaklı bir eylem. İşte bu eylemleri müzik temelli BEP yaparken kullanıp gelişimlerine faydalı olmak isterim. Çünkü müziğin etkili

bir pekiştireç olduğunu biliyorum. Ama özel eğitim sınıfında ve bireysel olarak öğrencilerde nasıl kullanılması gerektiğini bilmiyorum.

K2: -Son dönemde özel eğitime yönelik farklı bir arayış var ve alan çok popüler oldu. Pek çok terapi, uygulama, teknik ve yaklaşımdan bahsediliyor. Hangisi bilimsel ve hangisi gerçekten sonuç veriyor emin değilim. Ama bize okulda öğretilen şey zihinsel engelli çocuklar için ortak bir müfredatın mümkün olmadığı ve her bir öğrenciye bütüncül yaklaşmamız yönündeydi. Davranışsal ve bilişsel gelişim için bu çocuklara çok zaman ayırıyoruz. Bazen yönergelerle çocukları zorladığımız da oluyor. Bu yüzden müzik alternatif bir kapı olabilir. Özel eğitimde güncel yaklaşımlar adı altında bir dizi seminere katılmıştım. Çok sıkıcıydı. Anlatan kişinin bir kere olsun bir sınıfa girip bir çocukla etkileşime girip girmediğinden emin değilim. Zaten lisans sürecinde de aynı sorunu yaşamadık mı hep. Hayatında iki üç kere özel eğitim sınıfında bulunmuş kişiler meslek hayatını özel eğitim sınıfında geçirecek öğretmen adaylarına ders anlatıyorlar. Çalışma hayatına başlayınca bunun böyle olmadığını gördüm. Anlatmak, eyleme dökmek ve çocuğun kalbine dokunabilmek bambaşka şeyler. Bence özel eğitim bölümlerinde ders verecek kişilerin hiç olmazsa bir kere olsun özel eğitim sınıfında bir özel eğitim gerektiren öğrencinin burnunu silmiş olarak (*Katılımcı güler*) göreve başlamalı. Mesela ben ne okulda ne de okuldan sonra müzikle alakalı bir şey öğrendim. Sizinle konuştuktan sonra bunun ne kadar etkili ve farklı bir şey olduğunu görüyorum (*Araştırmacı kastediliyor*). Benim öğrencilerim gelişim gerektiren davranış sorunları olan öğrenciler. Bazen sınıfa 3 öğretmen uygulama yapmak için girebiliyoruz. Çünkü çocuğu kontrol edemiyoruz. Çocuk çok alakasız bir şeyden bir krize girmiş oluyor, bağıra çağıra okula geliyor. Bir saat sakinleştirmek gerekiyor. Belki bu çocuklar için müzik etkili bir araç olabilir ama müziğin kriz durumunu da tetiklememesi lazım (*Katılımcı gülüyor*). Ayrıca duyu bütünleme odaları var. Oralarda müzik etkili olabilir bence. Ama nasıl eyleme dökmemiz gerekiyor emin değilim. Aynı zamanda özel eğitimin temelini zaten dikkat geliştirme, iletişim ve sosyalleşme oluşturuyor. Bunun için her öğretmen müziği nasıl kullanması gerektiğini zaten bilmeli. Kaldı ki müzik eğlenceli bir şey zaten. Sürekli okul aktivitelerinde kullanıyoruz. Öğrencilerimin el çırpmaktan, ritim tutmaktan çok eğlendiklerini görüyorum. Şöyle on tane darbukamız olsa ritim çalışması yapabileceğimiz çocuklar var. Çünkü bu çocuklar ilgiye ve sosyalleşmeye açlar. Yansıtmada özel eğitimde çok etkili, genelde öğrencilerim benim yaptıklarımı yansıtmaya çalışırlar. Bu yüzden müziğin öğrenci davranışlarına yardımcı olduğunu düşünüyorum. Sizinle konuştuktan sonra programa baktım,(*MEB'nın ilgili müfredatından söz ediyor*) müziğin özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için farkındalık, iletişime geçmek, sosyalleşebilmek, motor ve psikomotor gelişime olan etkilerinden bahsediyordu. Benim çalıştığım öğrencilerin tam da ihtiyacı olan şeyler. Her bir mırıldanma, her bir el çırpma, gülümseme ya da bakış öyle kıymetli ki. Sanırım çocuk duyabiliyorsa hangi engeli olursa olsun müzikle bir şeyler yapması mümkün. İşte bunlar üstünden sadece nasıl BEP hazırlanır bunu tam kestiremiyorum. Bazen derste müzik dinlettiğimde mırıldanan, sallanan, sevinçten bağıran oluyor. Sanırım müzik dinlemek onlara çok iyi geliyor. Artık derslerimde daha fazla müzik kullanmaya gayret edeceğim.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelemesi yapıldığında özel eğitim öğretmenlerinin müzik temelli yeterlilikleri ve müzik elementlerini kullanarak müzik dışı amaçlar için geliştirdikleri müzik temelli BEP üzerine yapılan araştırmalara rastlanmamıştır. Ne var ki konu çerçevesine alınabilecek son dönem araştırmaları dikkat çekmektedir (Darrow, 1999; McCord ve Watts, 2006; Hammel ve Hourigan, 2011). Ayrıca araştırmacının da farklı zamanlarda konu dâhilinde gerçekleştirdiği araştırmalarda mevcuttur. Bu bölümün özel eğitim öğretmenlerinin müzik temelli mesleki süreçleri ekseninde gerçekleştirilen araştırmaların ortaya konması ve bu araştırma ile benzerlikleri ve ayrıldıkları yönlerin saptanması bakımdan önemli olduğu düşünülmektedir.

Sağırkaya (2016)'nın "*Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Pedagojik Müzik Terapi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri: Afyonkarahisar İli Örneği*" başlıklı araştırması, özel eğitim alanında çalışan uzman ve eğitimcilerin, özel eğitimde müzik ve müzik terapiye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Afyon Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Şubesi, RAM Müdürlüğü ve OÇEM'in ortak hizmet içi eğitim projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma için Polonyalı müzik terapist Dr. Agnieszka Rynkiewicz'in kendi uygulamalarından 10 örnek sırayla katılımcı gruba uygulanmış ve her uygulama sonrası değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Süreç

sonrası katılımcılara bir dizi soru yöneltilmiştir. Elde elde edilen bulguların sonuçları şu şekildedir: Özel eğitimde müzik ve müzik terapi çalışmalarının her özel eğitim kurumunda uygulanması gerektiği, müzik uygulamalarının ve müzik terapinin farklı kazanımları olduğu, müziğin; özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik gelişim/değişim/davranış üzerine, iletişim ve sosyalleşme becerileri üzerine katkı sağlayacağı katılımcı öğretmen ve uzman görüşleriyle tespit edilmiştir. Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin müzik temelli bakış açılarının ortaya konması bakımından benzerlik göstermektedir. Araştırma aynı zamanda Millî Eğitim bünyesinde yapılan ilk özel eğitim müzik temelli hizmet içi eğitimi olması bakımından da önemlidir. Ne var ki çalışmada müziğin özel eğitimdeki öneminden çok müzik terapi uygulamalarının özel eğitimdeki önemi vurgulandığı görülmektedir.

Yıkmış vd. (2017)'nin "*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun ve Şarkıyı Kullanma Durumları*" başlıklı araştırmaları özel eğitim öğretmenlerinin, ders içi etkinliklerinde oyun ve şarkıyı kullanma düzeylerinin belirlenirken akademik derslerde müziğin yolu ile beceri ve davranış eğitimi üzerine şarkı ve oyunları kullanım durumları tespit edilmektedir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş olup özel eğitim öğretmenlerinin akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde oyun ve şarkıyı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren 7 öğretmenin çalışma sürelerinin bir ila beş yıl arası olduğu katılımcıların lisans eğitimleri sırasında mesleki olarak oyun ve şarkı dersi almış oldukları ve müzik temelli mesleki donanıma sahip oldukları görülmektedir. Her eğitimcinin derslerinde müzik elementlerinden biri olan şarkıyı kullanmalarına dair sonuçlara ulaşılması özel eğitim öğretmenleri ve müzik temelinde yapılan araştırmalar arasında dikkat uyandıran bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçların özel eğitim öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde müzik elementlerinden yararlanabilme durumlarını ve müzik dışı amaçlar için müzik elementlerini kullanabiliyor olma durumlarını ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Eren ve Engür (2019)'ün "*Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlilik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" başlıklı araştırmaları, özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerini belirlemektir. Araştırma sonuçları özel eğitim öğretmeni adaylarının özyeterlilikleri doğrultusunda gelişim gösterdikleri yönündedir. Bu araştırma verileri özellikle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde müziğin öneminin ortaya konması ve müzik temelli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Zira araştırmadan anlaşıldığı üzere katılımcı özel eğitim öğretmeni adayları lisans eğitimleri sırasında müzik temelli mesleki bir eğitim almaktadırlar ve müzik elementlerinin özel eğitim süreçlerinde önemine dair bilgi ve farkındalığa sahiptirler.

Çay (2020)'ın " *Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi*" başlıklı araştırması, müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısı özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlemektedir. Araştırmaya 80 öğretmen katılım göstermiş olup katılan öğretmenlerin çoğu müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde gerekli olduğunu, ifade etme becerisine, iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak öğrencilerin yaşam kalitesini arttırdığına dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerinin hayatlarında müziğin gerekliliğine inandıklarını göstermektedir. Bu bakımdan Çay'ın araştırmasının sonuçları bu araştırmanın katılımcı görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Sağırkaya (2021)'nın "*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Pedagojik Müzik Terapi Tekniklerini Uygulama Durumları*" başlıklı eylem araştırması kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik müzik terapi teknik/model/yaklaşımlarını tanıyarak mesleki gelişimlerine katkı sağlanması, BEP hazırlama sürecinde Müzik Temelli Uygulamalar geliştirebilmeleri hedeflenmiştir. Araştırma üç evrede gerçekleştirilmiş olup bulgular 20 hafta devam eden eylem süresinden elde edilmiştir. Buna göre; I.Evre seminer ve didaktik sunum bölümlerinden oluşmuştur. II. Evre çalışma grubunun müzik temelli BEP geliştirme sürecini kapsamaktadır. III. Evre ise katılımcıların çalıştıkları bir öğrenciye yönelik belirledikleri hedefler ve kazanımlar doğrultusunda geliştirdikleri BEP sürecini kapsamaktadır. Sonuç olarak araştırma sürecinin özel eğitim öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli bir katkı sağladığı, öğretmen ve öğrencilerin müzik dışı kazanım alanlarına yönelik müzik temelli BEP gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Araştırmaya göre özel eğitim öğretmenlerinin sürece birinci elden dâhil olmaları gerektiği, bu yüzden mesleki olarak desteklenmelerinin önemi bu araştırma çıktıları ile de örtüşmektedir.

Alanyazında ulaşılan yukarıdaki araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerinde müzik elementlerinden yararlanma durumlarını ve bakış açılarını ortaya koymaktadır. Yıkmış vd., Eren ve Engür'ün araştırmaları müzik temelli mesleki bir eğitim almış ve müzikal farkındalığa sahip katılımcıları kapsadığı için bu araştırmanın sonuçları ile nispeten benzerlik göstermemektedir. Ne var ki Çay ve Sağırkaya'nın araştırmaları özel eğitim öğretmenlerini kapsamaları, özel eğitimde müziğin önemini özel eğitim öğretmeni gözünden ortaya koymaları bakımdan bu araştırma ile benzerlik teşkil etmektedirler. Fakat Çay'ın araştırması özel eğitimde müzik dışı amaçlar için özel eğitim öğretmenlerinin müzik temelli mesleki gelişimlerini kapsamadığından dolayı bu araştırmadan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın birinci amacına yönelik veriler incelendiğinde ise; K1'in temel müzikal farkındalığa ve ritmik beceriye sahip olduğu fakat özel eğitim sınıfında MEB müfredatına göre öğretmen tarafından yapılması beklenen temel müzikal çalışmaları gerçekleştirmede yeteri kadar mesleki donanıma sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. K2'nin ise temel müzik becerisine sahip olmakla birlikte sadece belirli oranda uygulamayı tercih ettiği ve özel eğitim sınıfında MEB müfredatına göre öğretmen tarafından yapılması beklenen temel müzikal çalışmaları gerçekleştirmediği, müzik temelli olarak mesleki donanıma sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine katılımcıların; özel eğitimde müzik çalışmalarına ilişkin eğitim almadıkları fakat derslerinde öğrencilerine farklı türdeki müzik örneklerini dinlettikleri, derslerinde hareket ve dans çalışmaları yapmadıkları, derslerinde özel eğitim için hazırlanmış müzik programını kullanmadıkları, ritim çalgılarını genel olarak tanımakla birlikte derslerinde kullanmadıkları ve müzik temelli algı durumlarının yeterli düzeyde olmasına rağmen derslerinde müzik temelli süreçleri kullanma durumlarının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci amacına yönelik veriler incelendiğinde ise; K1'in müzik temelli bir işlevselliğe sahip olduğu, müzik temelli farkındalığının gelişmiş olduğu K2'nin müzik temelli bir işlevselliğe sahip olduğu ve müzik temelli farkındalığının gelişebilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin müzik dinlemekten zevk aldığı, daha çok halk müziği ve pop müziği dinledikleri, derslerinde okul şarkıları ve sözsüz müzikleri tercih ettikleri ve yaptıkları işler doğrultusunda aile desteğine ihtiyaç duydukları, özel eğitimde müzik temelinde kendilerini geliştirmek istedikleri, mesleki olarak özel eğitim süreçlerine yönelik çağdaş yaklaşımları tanımak istediklerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik veriler incelendiğinde ise; K1'in belirli sınırlarda müzik elementlerini kullanmayı tercih ettiği, müzik temelli uygulama geliştirebileceği ve uygulamalar yapabileceği fakat müzik temelli BEP hazırlamada bilgi ve donanıma sahip olmadığı, öğrenci odağının değiştirmeye yönelik mesleki birikime gereksinim duyduğu, müziğin özel eğitimde öneminin farkında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. K2'nin ise müzik temelli uygulama geliştirebileceği ve müzik elementlerinden oluşan uygulamalar yapabileceği fakat müzik temelli BEP hazırlamada bilgi ve donanıma sahip olmadığı, özel eğitimde müziğin öneminin ve iletişim süreçlerinde ki yerinin farkında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin; müzik elementlerini derslerinde kullanımına dair bilgi sürecini tam anlamıyla nitelendiremedikleri için öğrenciye aktarımı gerçekleştirmede belirli zorluklar yaşadıkları, bu zorlukların farkında olarak mesleki temelde kendilerini geliştirmek için motivasyona sahip oldukları, müzik ve duygu durum ilişkisinin farkında oldukları fakat müzik elementlerini müzik dışı amaçlara yönelik geliştirilecek müzik temelli BEP hazırlamak için nasıl kullanılacağına dair gerekli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak takip eden öneriler sıralanabilir.

- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmeni yetiştiren fakültelerde özel eğitimde müzik, özel eğitimde müzik temelli etkileşim ve iletişim, özel eğitimde müzik temelli uygulamalar derslerinin verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik temelli BEP geliştirebilme üzerine hizmet içi eğitim süreçlerine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin müzik dışı alanlara yönelik müzik temelli uygulamalar geliştirebilme üzerine mesleki çalışmalara ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin mesleki gelişim ve mesleki motivasyonlarını arttırıcı süreçlere ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin yenilikleri takip ederek mesleki olarak kendini geliştirebilmeleri için motivasyon arttırıcı süreçlere ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

- Özel eğitim süreçlerinde müzik temelli uygulamalar özel eğitim süreçlerine dâhil olan hemen her öğrenciye uygulanabilmelidir. Bunun için de öğretmenlerin sınıflarında müzik elementlerini kullanma durumlarını teşvik edecek çalışmaların uygulamaya koyulması gerektiği düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine dâhil olan hemen her öğrenciye yönelik şarkı repertuarı oluşturmalarını teşvik edecek çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine dâhil olan hemen her öğrenciye yönelik müzik temelli hareket uygulamaları gerçekleştirmelerini teşvik edecek çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Özel eğitim zihinsel engelliler alan öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine dâhil olan hemen her öğrenciye yönelik ritim temelli uygulamalar gerçekleştirmelerini teşvik edecek çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri
Bu çalışma etik ilkeler çerçevesinde katılımcı gönüllülüğü esas alınarak gerçekleştirilmiş olup kişisel katılımcı bilgileri gizli tutulmuştur. Elde edilen veriler sadece bu bilimsel araştırmada kullanılmış olup üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.
Kurul Adı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Etik Kurulu Karar Tarihi: 17.06.2022 **Karar Sayısı:** 2022/201

REFERENCES/KAYNAKÇA

Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 sayılı khk'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1): 47-67.

Alvin, J. (1998). *Music For The Handicapped Children*. (2. Baskı). London: Oxford University Press.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2012, 3 (1): 1-9.

Bilen, S.; Özevir, B. & Canakay, E. (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Eğitim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.B.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Basım). Ankara: Pegem akademik yayınları.

Çay, E. (2020). Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1): 60-79.

Darrow, A. A. (1999). Music educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. *Journal of Music Therapy,* 36 (4): 254–73.

Doğru, S. Y., Çelik, P.,Sarı, M. M., & Doğru-Yıldırım S. S. (2015). Türkiye'de ve Avrupa'da 2000-2013 Yılları arasında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılmış olan müzik eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2): 10-28.

Düzbastılar, E. M. & Eyüpoğlu, G. (2019). Müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5 (4): 384-404.

Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eren, B., Engür, D. (2019). Özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72): 2000-2018.

Erol-Düzbastılar, M. & Eyüpoğlu, G. (2019). Müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4): 384-404.

Eskioğlu, I. (2003). *Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri*, İnönü Üniversitesi Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya, 30-31 Ekim, Tam Metin: 116-123.

Güven, S. (2001). *Toplumbiliminde Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Hammel, A., Hourigan, R. (2011). The Fundamentals of special education policy: ımplications for music teachers and music teacher education, *Arts Education Policy Review,* 112 (4): 174-179.

Juliette A. & Warwick A. (1992). *Music Therapy for the Autistic Child*. UK: Oxford Uni. Press.

McCord, K., Watts, E. H. (2006). Collaboration and access for our children: music educators and special educators together, *Music Educators Journal,* 92 (4): 26-33.

Nordoff, P. and Robbins, C. (1983). *Music Therapy İn Special Education*. (2nd Edition), By Paperback, USA: Barcelona Publishers.

Nordoff, P. and Robbins, C. (2004). *Therapy İn Music For Handicapped Children*. USA: Barcelona Publishers.

Ozan-Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3): 369-385.

Öner, A. K. (2014). *Açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin analizi*, Yayımlanmamış Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimlerin Enstitüsü, Konya.

Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve Otistik Çocukların Eğitim*i. (1. Baskı). İstanbul: İnkilap Yayınları.

Pektaş, S. Düzkantar, A. & Yurga, C. (2016). Özel eğitim alan çocukların eğitiminde müziğin kullanılmasına ilişkin ebeveyn görüşleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6 (14): 1-17.

Perry, T. M. (1995). *Music Lessons For Children With Special Needs*. London: Jessic Kingsley Publishers.

Rynkiewicz. A, (2005). Zastosowanie Muzykoterapii u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. (Tr: otizm spektrum bozukluğunda müzik terapinin kullanımı), Centrum Diagnozy, Warszawa: Terapii i *Edukacji,* 3(1): 11-26.

Sağırkaya, B. (2016). *Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin pedagojik müzik terapi uygulamalarına yönelik görüşleri: Afyonkarahisar ili örneği"*, 7. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu.Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi - Kütahya Güzel Sanatlar Derneği, Kütahya, 28-30 Mayıs 2016, Tam Metin: 79-101.

Sağırkaya, B. (2020). *Özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik müzik terapi tekniklerini uygulama durumları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sağırkaya, B. (2021). Özel Eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere uygulanan pedagojik müzik terapi tekniklerine yönelik bakış açıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (39): 308-347.

Serafin, T. (2003). Realizacja Edukacji dla Dzieci i Młodzieży ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi.(Tr: Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuk Ve Ergenler İçin Eğitimin Uygulanması) 30 Haziran 2022 tarihli erişim: http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2527

Shuttleworth, M. (2008). Case Study Research Design. 30 Haziran 2022 tarihli erişim: https://explorable.com/casestudy-research-design

Taşlaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adayları görüşlerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü D*ergisi, Cilt:33(2/7): 213-298.

Thompson, K. R. (1999). Challenges of inclusion for the general music teacher. *General Music Today*, Vol:12(7): 7-9.

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). Class Management [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Varış, Y. A. ve Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3): 29-42.

Voight, M. (2013). Orff Music Therapy: history, principles and further development. Approaches: *Music Therapy and Special Music Education*. Special Issue: 5 (2): 97-105.

Wiliński, M. (2010).Modele Niepełnosprawności: İndywidualny–Funkcjonalny–Społeczny, W:Diagnoza Potrzeb i Modele Pomocy dla Osób z Ograniczeniami Sprawności. (Tr: Zihinsel, İşlevsel ve Sosyal Engellilere Yönelik İhtiyaç ve Yardım Modellerinin Tespiti), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Yıkmış, A., Terzioğlu, N. K., Kot, M. ve Aktaş, B. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin derslerde oyun ve şarkıyı kullanma durumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 1567-1583.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim-Education And Science*, 23: 7-17.

Youngshin, K. (2004). The early beginnings of nordoff-robbins music therapy. *Journal Of Music Therapy*. 41(4): 321–339.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı İlgili Mevzuat ve Yönetmelikleri

MEB, (2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf

MEB, (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09112608_21130110_Ogrenme_Guclugu.pdf

MEB, (2013). Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. ve II. Kademe Eğitim Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_egitim_uygulama_I_II_kademe_hdc.pdf

MEB, (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Özel Eğitimde Müzik Etkinlikleri. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20M%C3%BCzik%20Etkinlikleri.pdf

MEB, (2017). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Müzik Etkinlikleri. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/M%C3%BCzik%20Etkinlikleri.pdf

MEB, (2018). Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Müzik ve Oyun Dersi kitapları serisi, 1.2.3. Kademeler için. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

MEB, (2020). Özel Eğitim Uygulama Okulu Müzik Dersi Öğretim Programı. http://orgm.meb.gov.tr/www/ozelegitim-programlari/icerik/123

MEB, (2020). Özel Eğitim Programları. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/ozel_egt_program.html

MEB, (2020). Özel Eğitim Hizmet Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

Relevant Legislation and Regulations of The Ministry of National Education of The Republic of Türkiye

MNE, (2007). School Based Professional Development Guide. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf

MNE, (2008). Special Education and Rehabilitation Center Special Learning Disability Support Education Program. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09112608_21130110_Ogrenme_Guclugu.pdf

MNE, (2013). Special Education Application Center (The School) I. and II. Secondary Education Program. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_egitim_uygulama_I_II_kademe_hdc.pdf

MNE, (2014). Child Development and Education, Music Activities in Special Education. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20M%C3%BCzik%20Etkinlikleri.pdf

MNE, (2017). Child Development and Education, Music Education. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/M%C3%BCzik%20Etkinlikleri.pdf

MNE, (2018) Music and Play Lesson books for Children with Moderate to Severe Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

MNE, (2020). Specil Education Practice School Music Lesson Curriculum. http://orgm.meb.gov.tr/www/ozelegitim-programlari/icerik/123

MNE, (2020). Special Education Programs. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/ozel_egt_program.html

MNE, (2020). Special Education Service Regulation. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

The Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relationship between Social Anxiety and General Self-Efficacy

Assist. Prof. Dr. Özlem Çakmak Tolan
Dicle University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8128-6498
ozlemtolan@gmail.com

Berkan Can KARA (MA Stud.)
Dicle University – Türkiye
ORCID: 0000-0001-7459-679X
Berkancan1965@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to investigate the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy in university students. In addition, it was also investigated whether cognitive flexibility, social anxiety and general self efficacy differ according to gender. The research was designed in the survey model using the quantitative research method. The sample of the study consisted of 499 undergraduate university students enrolled at different universities in Turkey in the academic year of 2021-2022. While 68.3% (n=341) of the participants were female, 31.6% (n=158) were male. The average age of the research group is 22.48. The data were collected using the Cognitive Flexibility Scale, the General Self-Efficacy Scale, and the Liebowitz Social Anxiety Scale. Pearson correlation analysis was performed to examine whether there was a significant relationship between the variables used in the study. T-test was used to determine whether social anxiety, cognitive flexibility and general self-efficacy differ in terms of gender. Regression-based bootstrapping method was used to determine the mediator role of cognitive flexibility in the effect of general self-efficacy on social anxiety. The social anxiety levels of the female participants were found to be higher than those of the male participants. According to the results of Pearson Correlation Analysis, it was determined that there is a negative and significant relationship between social anxiety and cognitive flexibility. In addition, according to the results of the Pearson Correlation Analysis, it was determined that there was a negative and significant relationship between social anxiety and general self-efficacy. The mediation analysis results demonstrated the mediating role of cognitive flexibility in the effect of general self-efficacy on social anxiety. The results of this study and those of other studies in the relevant literature have suggested the effectiveness of cognitive flexibility and general self-efficacy on the development and progression of social anxiety. Thus, mental health experts working in this field may be recommended to focus on these variables while studying social anxiety. The results of the study were discussed and interpreted in light of the relevant literature.

Keywords: *Cognitive Flexibility, Social anxiety, General self-efficacy, University students*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 229-244

Research Article

Received: 2022-10-28
Accepted: 2023-02-02

Suggested Citation

Çakmak Tolan, Ö. & Kara, B. C., (2023). The Mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 229-244. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1195955

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Social anxiety disorder is a mental disorder that is prevalently encountered worldwide (Brunello et al., 2000; Gültekin and Dereboy, 2011). APA (2013) defined social anxiety as the feeling of notable fear or worry in social contexts in which the individual performs a behavior in front of other people and/or is being observed by other people. The main pattern among individuals with social anxiety is the individual's concern about being evaluated negatively and behaving in a way that could lead them to be negatively evaluated (Schultz and Heimberg, 2008). Individuals with high social anxiety levels usually avoid interpersonal encounters or tolerate such encounters with intense distress. According to Strine et al. (2008), even though they do not completely meet diagnostic criteria, individuals with high level anxiety symptoms are in the high-risk group in terms of developing both mental and physical disorders. Due to this risk in question, it is highly important to prevent and treat anxiety disorders. While there are various intervention options in cases of social anxiety disorder, Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) interventions are prominent in terms of popularity and effectiveness (Gould, Buckminster, Pollack, Otto, and Yap, 1997; Rodebaugh, Holaway, and Heimberg, 2004). However, despite the current intervention options, it is usually not possible to provide individuals with sufficient and comprehensive assistance in the field of mental health due to some limitations. This situation makes preventive studies that can be applied before the emergence of mental problems important (Min, U. Lee, and Lee, 2013). In this context, in addition to studies conducted with individuals who meet diagnostic criteria, studies to be carried out with individuals that display various symptoms of social anxiety have importance in terms of contributing to preventive intervention.

İt is a controversial issue in the literature whether gender has a statistically significant effect on social anxiety levels. In some studies in the literature, it has been found that female social anxiety mean scores are higher than male (Compton, March, and Nelson, 2000; Tok, 2019). A study on the prevalence of social anxiety disorder in Italy was found that social anxiety disorder was more common in female (%4) than in male (%1.8) (Faravelli et al., 2000). In the study of Gültekin and Dereboy (2011) in Turkey, it was found that female have social anxiety disorder 1.7 times more than male. On the other hand, there are studies in the literature that have provided results indicating the exact opposite case (Palancı and Özbay, 2003; Sübaşı, 2010). Some studies on this subject have concluded that there is no significant relationship between social anxiety and gender (Al-Ruwaili, Turki and Amadan, 2018; Çelik and Kısa, 2012).

General self-efficacy is considered significant determinant of anxiety (Comunian, 1989). According to Bandura (1977), perceived general self-efficacy reflects the beliefs of individuals regarding the controllability of certain tasks and their agency in controlling certain tasks. It also refers to the positive belief of the person regarding their capacity to cope with the obstacles they encounter while performing a behavior. According to Wiseman and Sharabany (2007), perceived self-efficacy defines the belief of the individual in their resources and skills in different areas, including social areas. The confidence of the person in themselves regarding any performance is influenced by their general self-efficacy (Lent and Hackett, 1987). Thus, a strong sense of general self-efficacy increases the chances of individuals to perform any task (Tahmassian and Moghadam, 2011). Individuals with low general self-efficacy levels are likely to be less successful in performing in social settings.

In parallel with this approach, various studies in the literature have shown a relationship between low general self-efficacy and social anxiety disorder in both children and adults (Goldin et al., 2012; Rudy, Davis and Mattthews, 2012). In a study by Matsuo and Arai (1998), low self-efficacy was found to be associated with high social anxiety. In a study conducted on an adolescent sample, it was found that social self-efficacy was associated with social anxiety and played a major role in anxiety disorders (Smári, G. Pétursdóttir, V. Þorsteinsdóttir, 2001). Hannesdottir and Ollendick (2007) found that overall social self-efficacy level predicted social anxiety level without being affected by interpersonal relationship. In addition, studies have found that low self-efficacy was associated with the severity of social anxiety and related impairment (Thomasson and Psouni, 2010).

In the relevant literature, studies on general self-efficacy have reported some variables that are positively associated with general self-efficacy as cognitive flexibility (Akçay Özcan and Kıran Esen, 2016), emotional regulation skills and resilience (Ateş and Sağar, 2021), optimism (Kılınç, Polatcan, Atmaca, and

Koşar, 2021), and self-esteem (Luszczynska, Scholz, and Schwarzer, 2005), while they have reported some negatively associated variables as somatization (Doğan Yatar, 2020) and neuroticism (Grevenstein, Bluemke, and Kroeninger Jungaberle, 2016). As seen in studies in the relevant literature, general self-efficacy has a significant role in the personal development of the individual. It is one of the basic characteristics that are necessary for the individual to proceed in the direction they desire and reach their goals. According to Toprakçı (2017), the most important key to success in the education of individuals is their goals.

It is seen in the literature that cognitive flexibility has been discussed as a key explanatory variable in the assessment of the psychological foundations of anxiety (Fazeli, Ehteshamzadeh, and Hashemi, 2015; Lee and Orsillo, 2014). Cognitive flexibility refers to the ability of the individual to avoid focusing on a single way of solving a problem and be aware of different ways of solution. This is why individuals with high cognitive flexibility levels also have a high capacity to adapt to unfamiliar situations and change their cognitions (Martin and Anderson, 1998). The cognitive model focuses on the etiology of social anxiety and argues that the development of social anxiety is influenced by the cognitive distortion levels of individuals, their dysfunctional beliefs, and their negative automatic thoughts (Smits, Rosenfield, McDonald, and Telch, 2006). According to this model, individuals with high social anxiety levels have dysfunctional thoughts that other people evaluate their behaviors. These thoughts trigger their automatic thoughts and affect the performance displayed by the individual in social settings negatively (Stopa and Clark, 1993). Based on this model, it was stated that cognitive rigidity is a risk factor for the development of social anxiety as individuals with cognitive rigidity, i.e., low cognitive flexibility have a weaker capability to notice alternative thoughts and change their thoughts (Dağ and Gülüm, 2013).

There are studies in the literature supporting that cognitive flexibility and general self-efficacy are related (Çelikkaleli, 2014; Kim ve Omizo, 2005; Shimogori, 2013). These studies emphasize the relationship between cognitive flexibility and general self-efficacy. There are studies in which CBT-based interventions focus on self-efficacy perception in the treatment of social anxiety. One of these studies concluded that an increase in general self-efficacy perception reduces the severity of social anxiety (Goldin et al., 2012). Cognitive flexibility can be thouth that play a mediating role in this effect of general self-efficacy on social anxiety. Because cognitive flexibility is the ability to be mentally flexible. For this reason, it can be thought that it can be a facilitator in the change of one's thoughts.

In recent years, there has been an increase in the number of studies in the relevant literature that have been conducted on cognitive flexibility. Such studies have reported some variables that are negatively associated with cognitive flexibility as stress (Altunkol, 2011), anxiety (Han, Park, Kee, Na, Na, and Zaichkowsky, 2011), psychological symptoms (Al-Jabari, 2012), and depression (Dağ and Gülüm, 2015), whereas some variables that are positively associated with flexibility have been reported as happiness (Asıcı, 2015), effective problem-solving (Buğa, Özkamalı, Altunkol, and Çekiç, 2018), self-esteem (Koesten, Schrodt, and Ford, 2009), and life satisfaction (Yelpaze and Yakar, 2019). Considering this information in the literature, it may be argued that having a high level of cognitive flexibility affects the individual's life positively.

Based on the information in the literature, it is thought that general self-efficacy may be effective on social anxiety, and cognitive flexibility may play a mediating role in this relationship. Therefore, interventions targeting the cognitive flexibility and general self-efficacy of individuals may be expected to play a significant role in the alleviation of these issues. Accordingly, in this study, it was aimed to investigate the relationships between social anxiety, cognitive flexibility, and general self-efficacy. Although there are studies in the literature investigating the relationships between these variables, it is seen that there has been no study particularly focusing on the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between general self-efficacy and social anxiety. Therefore, to provide guidance for both intervention and prevention efforts, this study investigated the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy and interpreted the relationships between these variables. In this study, answers were sought to the following research questions:

1. Do social anxiety, cognitive flexibility, and general self-efficacy levels differ based on gender?
2. Is there a significant relationship among general self-efficacy, cognitive flexibility, and social anxiety in university students?

3. Does cognitive flexibility have a mediating role in the effect of general self-efficacy on social anxiety in university students?

METHOD

In this study, it was aimed to investigate the relationships between social anxiety, cognitive flexibility, and general self-efficacy in university students. To investigate these relationships, the correlational survey method was used. According to Karasar (2016), the correlational survey method aims to determine whether there is a relationship between two or more variables and the degree of such a relationship if there is any.

1. Procedure

Before starting to collect data, approval was obtained from the Dicle University Social Sciences and Humanities Ethics Committee (25/03/2022 and numbered 256356). The study was conducted between 15/03/2022 and 15/05/2022. Before the implementation of the study, the participants were informed about the content of the study on the "Informed Consent Form", and their consent was obtained.

2. Sample

The sample of the study included 499 university students between the ages of 18 and 28. While 341 (68.3%) of the participants were female, 158 (31.6%) were male. The descriptive statistics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. *Distribution of participants regarding demographic variables*

Variable	Category	N	%
Gender	Female	341	68.3
	Male	158	31.6
Grade level	1. grade	59	11.8
	2. grade	106	21.2
	3. grade	124	24.8
	4. grade	210	42.0
	Total	499	100.00

The minimum sample size for the study was calculated as 111 by using the formula of "108 + m" where "m" is the number of factors (in the present study m = 3) as suggested by Green (1991). The mean age of the participants was 22.48 (SD = 2.72). The participants were reached using the convenience sampling method based on the ease-proximity and voluntary participation principles. The data collection process was carried out online via Google forms, and it took each participant about 15-20 minutes to respond to the data collection instruments. The participants were given the scales in different orders to prevent an order effect.

3. Data Collection Instruments

3.1. Demographic Information Form: The form that was developed by the researchers included questions that were designed to collect information on some characteristics of the participants such as age, gender, department of study, class year, and university of enrollment.

3.2. Cognitive Flexibility Scale (CFS): CFS, which was developed by Martin and Rubin (1995) to determine the cognitive flexibility levels of individuals and adapted to Turkish by Altunkol (2011) consists of a single dimension and 12 items. It is a 6-point Likert-type scale with response options varying from 6 "absolutely disagree" to 1 "absolutely agree". The minimum and maximum possible scores on the scale are 12 and 72. Higher scores indicate higher levels of cognitive flexibility. In the adaptation study conducted by Altunkol (2011), the Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was reported as .81, while its test-retest reliability coefficient was reported as .73. In this study, the internal consistency coefficient of the scale was calculated as .84. Martin and Rubin (1995) calculated the total score according to a three-dimensional structure. Altunkol's (2011) adaptation study also revealed a one-dimensional structure. In criterion-related validity analysis, significant relationships were observed between Dysfunctional Attitude Scale and Cognitive Flexibility Scale (r=-.23), Cognitive Flexibility Scale (r=.54) and Irrational Beliefs Test (r=-.14) (Bilgin, 2009).

3.3. General Self-Efficacy Scale (GSE): GSE was developed by Schwarzer and Jerusalem (1979) to measure general self-efficacy. The scale was revised in 1981 as a 10-item scale. It was adapted to Turkish by Aypay (2010). The 4-point Likert-type scale measures the belief of the individual in their efficacy in coping with new and difficult tasks in different environments. All items on the scale are positively worded. The internal consistency coefficient of the single-factor scale was reported as .86, while its test-retest reliability coefficient was reported as .80. In this study, the internal consistency coefficient of the scale was found as .88. A study by Rimm and Jerusalem (1999) with 670 participants concluded that there was only one factor, which explained 46% of the variability. Scholz, Dona, Sud, and Schwarzer (2002) concluded that there is only one factor in their factor analysis to measure validity.

3.4. Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS): The scale, which was developed by Liebowitz (1987), was adapted to Turkish by Soykan, Özgüven, and Gençöz (2013). It consists of 48 items of which 24 measure anxiety, and the other 24 measure avoidance. The total score is calculated from the sum of the scores obtained from the subscales. The total score can vary between 0 and 144. Low scores indicate that participants have low levels of social anxiety (Liebowitz, 1987). Soykan et al. (2013) found the internal consistency coefficient of the anxiety dimension of the scale as .96 and that of the avoidance dimension of the scale as .95, while they determined the test-retest reliability coefficient of the scale as .97. In this study, the internal consistency coefficients of the the social anxiety was found as .95.

4. Data Analysis

In this study, it was aimed to investigate the relationships between social anxiety, cognitive flexibility, and general self-efficacy in university students. To investigate these relationships, the correlational survey method was used. According to Karasar (2016), the correlational survey method aims to determine whether there is a relationship between two or more variables and the degree of such a relationship if there is any.

The collected data were analyzed using the IBM SPSS 22 Statistics Program. Mean and standard deviation values were utilized in the analyses of the descriptive data. Skewness and kurtosis values were used to test normal distribution assumptions. According to Büyüköztürk, Köklü, and Çokluk (2011), skewness and kurtosis values in the range from -1 to +1 indicate that the values have a near-normal distribution. The skewness and kurtosis values in this study were found respectively as -.422 and .051 for cognitive flexibility, -.401 and .119 for general self-efficacy, .414 and -.218 for social anxiety. Therefore, the data were normally distributed.

The Pearson's correlation analysis method was used to analyze the relationships between the independent, dependent, and mediator variables of the study. To investigate the mediating role of cognitive flexibility in terms of general self-efficacy, which was found to be a predictor of social anxiety, parallel multiple mediation analyses were conducted using Hayes (2013) PROCESS macro version 3.4. To test the significance of indirect effects, the bias-corrected bootstrap method was used by selecting Model 4, 5000 elements and the confidence interval as 95%.

FINDINGS

The mean, standard deviation, skewness, and kurtosis values of the scores of the participants on the Cognitive Flexibility Scale, the General Self-Efficacy Scale, and the Liebowitz Social Anxiety Scale were analyzed. The results of these analyses are presented in Table 2.

Table 2. *Descriptive statistics and skewness-kurtosis values on cognitive flexibility, general self-efficacy, social anxiety*

Variables	N	M	SD	Skewness	Kurtosis
Cognitive Flexibility	499	4.49	.72	-.422	.051
General Self-Efficacy	499	3.02	.54	-.401	.119
Social Anxiety	499	1.13	.55	.414	-.218

An independent-samples t-test was carried out to determine whether the cognitive flexibility, general self-efficacy, and social anxiety scores of the participants varied significantly based on the variable of gender. The results of the test are given in Table 3.

Table 3. *Results of the independent-samples t-test on differences in scores based on the variable of gender*

	Male			Female				
Variables	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**t**	**p**
Cognitive Flexibility	158	4.50	.79	341	4.49	.68	.188	.851
General Self-Efficacy	158	3.00	.58	341	3.04	.52	.769	.442
Social Anxiety	158	1.05	.52	341	1.17	.56	-2.329	.020*

*p<.05, **p<.01

As seen in Table 3, the mean LSAS score of the male participants (M = 1.05, SD = .52) was significantly lower than that of the female participants (M = 1.17, SD = .56) t(497) = -2.32, p<.05.

A Pearson product-moment correlation analysis was conducted to compare the cognitive flexibility, general self-efficacy, social anxiety scores of the participants and identify relationships between these scores. The correlation coefficients that were obtained as a result of this analysis are shown in Table 4.

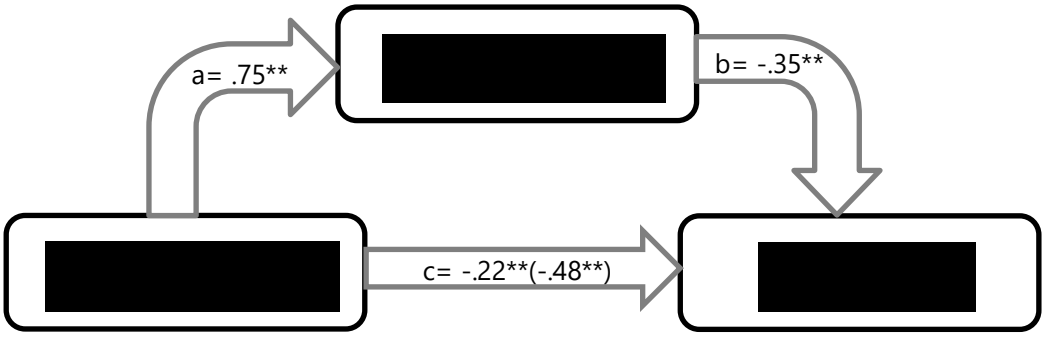
Table 4. *Correlations between the variables and descriptive statistics*

Variables	**1**	**2**	**3**
1. Cognitive Flexibility	1	.569**	-.581**
2. General Self-Efficacy		1	-.475 **
3. Social Anxiety			1

N=599, **p<.01

As seen in Table 4, which shows the correlation coefficients between LSAS and the variables of cognitive flexibility and general self-efficacy, there was a negative statistically significant relationship between cognitive flexibility and social anxiety (R= -.581, p<.01). Accordingly, the participants with high cognitive flexibility scores would have lower social anxiety scores. Furthermore, a negative statistically significant relationship was also identified between general self-efficacy and social anxiety scores (R= -.475, p<.01). Accordingly, the participants with high general self-efficacy scores would have lower social anxiety scores.

The mediation model that was created in the study was analyzed using the bootstrap method with the SPSS Macro application. Model 4 and 5000 elements were used in the analyses that were based on a 95% confidence interval. The results of the model tested regarding the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between general self-efficacy and social anxiety are presented in Figure 1.



Note: R^2= .368, **p<.01

Figure 1. *Mediating Role of Cognitive Flexibility in the Relationship between General Self-Efficacy and Social Anxiety*

The mediation analysis whose schema is shown in Figure 1 revealed that the path between general self-efficacy and cognitive flexibility (a) was significant (β=.75, SE=.05, t= 15.41, p<.01). The path between cognitive flexibility and social anxiety (b) was also significant (β=-.35, SE=.03, t=-10.57, p<.01). Moreover, the direct path between general self-efficacy and social anxiety (c) was found to be significant (β=-.22, SE=.04, t=-4.93, p<.01). As a result of the bootstrap analysis, it was determined that the indirect path between general-self efficacy and social anxiety was significant (β =-.27, SE=.04, CI= -.342 to -.197). Consequently, cognitive flexibility had a mediating effect in the relationship between general self-

efficacy and social anxiety. Based on the model, the examined variables explained 36.8% of the total variance in social anxiety, and the model that was established was significant (R^2 =.368, $F_{(1-497)}$ =237.53, P<.01.

Table 5. *Evaluation of the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy with Mediator Variable Analysis*

	Estimated	95% CI	
Model pathways		**Lower bounds**	**Upper bounds**
Direct effects			
General Self-Efficacy - Social Anxiety	*-.22***	*-.308*	*-.132*
General Self-Efficacy - Cognitive Flexibility	*.75***	*.663*	*.856*
Cognitive Flexibility - Social Anxiety	*-.35***	*-.419*	*-.287*
İndirect effects			
General Self-Efficacy - Cognitive Flexibility - Social Anxiety	*-.27*	*-.342*	*-.197*

Note. ** = p<.01

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, the relationships between social anxiety in university students and cognitive flexibility and general self-efficacy were investigated. The results of the analysis that was conducted to determine whether the social anxiety, cognitive flexibility, and general self-efficacy scores of the participants differed significantly based on their gender revealed that the social anxiety levels of the male participants were significantly lower than those of the female participants. In the study, a negative statistically significant relationship was found between social anxiety and cognitive flexibility. Moreover, a negative significant relationship was found between social anxiety and general self-efficacy. The results of the mediation analysis showed that cognitive flexibility had a mediating role in the relationship between general self-efficacy and social anxiety.

In the literature, whether gender leads to a statistically significant difference in social anxiety levels is a debated topic. According to our results, the mean social anxiety score of the male participants was significantly lower than that of the female participants. This has been a recurring result in previous studies (Compton, March, and Nelson, 2000; Tok, 2019). In a study that was conducted on the epidemiology of social anxiety disorder in Italy, while the prevalence of social anxiety disorder in men was found as 1.8%, this prevalence was 4% in women (Faravelli et al., 2000). In their study in Turkey, Gültekin and Dereboy (2011) determined a 1.7 times higher rate of social anxiety disorder in women compared to men. On the other hand, there are studies in the literature that have provided results indicating the exact opposite case (Mazalin and Moore, 2004; Palancı and Özbay, 2003; Sübaşı, 2010). Some other studies have concluded that there is no significant relationship between social anxiety and gender (Al-Ruwaili, Turki, and Alardan, 2018; Baltacı, 2010; Çelik and Kısa, 2012). Leary and Kowalsk (1995), who investigated contradictions in studies that reached different findings regarding the effects of gender on social anxiety levels, concluded that it was not surprising to see conflicting results in different studies. The researchers argued that the social anxiety experienced by women and men is influenced by the social environment in which they live and the feedback they receive from this environment. The expectations of the society about how men and women should behave are defined as gender roles. The roles that gender roles attribute to men and women may differ according to society and culture. (Basow, 1992). In Turkish society, it is a widely accepted practice to raise girls as passive and shy individuals and boys as active and sociable individuals. This mechanism may be explained by the possibility that women who have been brought up as passive and shy and had these characteristics of theirs reinforced experience more anxiety in comparison to men when they participate in social environments in which they are expected to perform.

The results of the analysis that was conducted in this study to identify the relationship between general self-efficacy and social anxiety revealed a negative and statistically significant correlation. In addition to the result of this study, other studies examining the relationship between general self-efficacy and social anxiety have supported the existence of a negative significant relationship between these two variables (Al-Ruwaili et al. 2018; Aune, Juul, Beidel, Nordahl, and Dvorak, 2021; Lancu, Bodner, and Ben-Zion, 2015; Muris, 2002; Park and Bae, 2015). In their study that was also conducted in Turkey, Çelik and

Kısa (2020) reported parallel results to those in our study. This result showed that as the general self-efficacy of the individual decreases, their social anxiety will increase. Leary and Atherton (1986) claimed that if the person has more positive beliefs and expectations about their capacity to cope with a social situation, they will experience proportionally less social anxiety about the situation. If the person believes that they can control the social situation they encounter well, they are expected to experience proportionally less anxiety in terms of participating in that situation. This is because individuals with low general self-efficacy levels are unsuccessful and unwilling in coping with situations that they encounter in social settings (Thomasson and Psouni, 2019). Therefore, low general self-efficacy may lead to the exacerbation of negative experiences originating from social anxiety by making it more difficult to cope with social situations (Lancu et al., 2015). In this context, it is believed that the negative thoughts and beliefs of individuals regarding the behaviors they could perform in social environments were effective in this result.

A negative significant relationship was found between cognitive flexibility and social anxiety in this study. This result showed that as the cognitive flexibility level of an individual decreased, their social anxiety would increase. The studies conducted by Dağ and Gülüm (2013) and Çiftçi (2019) provided similar results. Moreover, Arlt et al. (2016), who identified a relationship between cognitive flexibility and social anxiety, proposed the idea that cognitive flexibility may be an underlying mechanism in psychological problems and constitute the foundation of symptoms that emerge along with social anxiety. According to Clark and Wells (1995), individuals with high social anxiety have fears about performing in social settings and expectations of failure. These individuals may also think that they would not be able to cope with any situation they would encounter in social settings. These dysfunctional thoughts lead the individual to perceive their environment as dangerous, and this situation triggers their social anxiety. It is considered that the social anxiety levels of individuals who have cognitive rigidity, meaning low cognitive flexibility, may increase as they have a lower capability to cope with these dysfunctional thoughts due to their weaker ability to notice alternative thoughts and change their thoughts by analyzing them.

Considering the results of this study as a whole, it is seen that social anxiety, cognitive flexibility, and general self-efficacy were interrelated. In the mediation analysis that was conducted to understand the structure of this relationship better, it was determined that cognitive flexibility mediated in the effect of general self-efficacy on social anxiety. According to the model that was established in this study, general self-efficacy was effective on social anxiety, but a part of this effect occurred via cognitive flexibility, and this effect was strengthened through the mediation of cognitive flexibility. Likewise, in a study that was carried out in China, cognitive flexibility was found to mediate social anxiety (Liu, Qian, Liang, Xie, and Wang, 2022). Similarly, in another study in China, it was determined that cognitive flexibility mediated anxiety and increased its severity (Yu, Yu, and Lin, 2020). Considering that low general self-efficacy affects the individual negatively in terms of coping with situations in social environments (Thomasson and Psouni, 2019) and increases the degree of negative experiences (Lancu et al., 2015), it may be stated that the cognitive rigidity of the individual prevents the questioning and alteration of these thoughts of low general self-efficacy, and thus, it mediates the increase social anxiety.

The results of this study and those of other studies in the relevant literature have suggested the effectiveness of cognitive flexibility and general self-efficacy on the development and progression of social anxiety. Therefore, in cognitive-behavioral therapies, which are prevalently used in the treatment of anxiety disorders, focusing on the improvement of cognitive flexibility and general self-efficacy may help practitioners achieve better outcomes. The "cognitive restructuring" technique that is used in cognitive-behavioral therapies affects the existing cognitions of the person and allows the person to reevaluate these cognitions (Chorpita, 2007). Intervening with the negative cognitions of the person regarding their general self-efficacy and helping them reduce these cognitions may lower the person's social anxiety by increasing their belief in their general self-efficacy. Additionally, because focusing on general self-efficacy through cognitive restructuring will allow the person to notice their existing thoughts and alternative thoughts, it may also indirectly help raise their cognitive flexibility. Thus, mental health experts working in this field may be recommended to focus on these variables while studying social anxiety. From a preventive mental health perspective, it is believed that increasing the number of activities aiming to improve cognitive flexibility and general self-efficacy within the scope of

psychological counseling and guidance practices at universities will be beneficial, and it will lower the probability of the development of social anxiety disorder among university students.

This study, which aimed to shed light on the relationships between cognitive flexibility, general self-efficacy, and social anxiety, had some limitations. The fact that the sample of the study only included university students makes the generalization of the results difficult. Future studies on this topic may take this limitation into account and expand their samples to include other developmental stages and age groups such as early adulthood and middle adulthood. Furthermore, the fact that individuals who met diagnostic criteria were not included prevented the comparison of those meeting diagnostic criteria to those not meeting such criteria. A further study to be carried out by also including individuals meeting diagnostic criteria may make the results of this study easier to understand. From the point of view of preventive mental health, it is thought that it would be beneficial to organize activities, seminars and trainings aimed at improving cognitive flexibility and general self-efficacy in psychological counseling and guidance centers in universities.

Sosyal Kaygı ile Genel Öz Yeterlik Arasındaki İlişkide Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Çakmak Tolan
Dicle Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8128-6498
ozlemtolan@gmail.com

Berkan Can KARA (YL Öğr.)
Dicle Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-7459-679X
Berkancan1965@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı ile genel öz yeterlik arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünün incelenmesidir. Ayrıca sosyal kaygı, bilişsel esneklik ve genel öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de farklı üniversitelerde lisans eğitimine devam eden 499 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların %68.3'ü (n=341) kadın, %31.6'sı (n=158) erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun yaş ortalaması 22.48'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği, Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Sosyal kaygı, bilişsel esneklik ve genel öz yeterliğin cinsiyet açısından bir farklılık gösterip göstermediği ise t-testi ile incelenmiştir. Genel öz yeterliğin sosyal kaygı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolünü belirlemek için regresyon tabanlı bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, kadınların sosyal kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına göre sosyal kaygı ile bilişsel esneklik arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yine korelasyon analizi sonuçlarına göre sosyal kaygı ile genel öz yeterlik arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra yapılan aracılık analizinde genel öz yeterliğin sosyal kaygı üzerindeki etkisinde bilişsel esnekliğin aracı rolünün olduğu görülmüştür. Mevcut çalışma bilişsel esneklik ve genel öz yeterliğin, sosyal kaygının oluşumunda ve seyrinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Araştırma sonucuna göre alanda çalışan ruh sağlığı uzmanlarına sosyal kaygı ile çalışırken bu değişkenler üzerinde durmaları tavsiye edilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bilişsel esneklik, Sosyal kaygı, Genel öz yeterlik, Üniversite öğrencileri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 229-244

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-28
Kabul: 2023-02-02

Önerilen Atıf

Çakmak Tolan, Ö. ve Kara, B. C., (2023 Sosyal kaygı ile genel öz yeterlik arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 229-244. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1195955

Genişletilmiş Özet

Problem: Sosyal kaygı bozukluğu, ülkemizde ve dünyada yaygın olarak görülen bir ruh sağlığı sorunudur (Brunello vd., 2000; Gültekin ve Dereboy, 2011). APA (2013) sosyal kaygıyı, bireyin diğer insanlar önünde bir davranış gerçekleştirme ve/veya başkaları tarafından izlenme gibi sosyal durumlarda, belirgin korku ya da kaygı hissetmesi olarak tanımlamıştır. Sosyal kaygısı olan bireylerdeki ortak örüntü, kişinin olumsuz olarak değerlendirileceği yönündeki endişesi ve kişinin olumsuz değerlendirilmeye yol açacak şekilde davranabileceği yönündeki kaygısıdır (Schultz ve Heimberg, 2008). Strine vd. (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre, tanı kriterlerini tam olarak karşılamasa bile, yüksek düzeyde kaygı belirtileri gösteren bireyler hem zihinsel hem de fiziksel rahatsızlıklara yakalanma konusunda yüksek risk grubundadırlar.

Kaygının psikolojik temelleri ele alınırken alanyazında bilişsel esnekliğin önemli bir açıklayıcı olarak öne çıktığı görülmektedir (Fazeli, Ehteshamzadeh ve Hashemi, 2015; Lee ve Orsillo, 2014). Bilişsel esneklik, bireyin bir problemin tek bir çözüm yoluna odaklanmadan farklı çözüm yollarının da farkında olabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle bilişsel esneklikleri yüksek bireylerin alışık olmadıkları durumlara uyum sağlama ve bilişlerini değiştirebilme yetenekleri yüksektir (Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel katılık gösteren yani düşük bilişsel esnekliğe sahip bireylerin alternatif düşüncelerin farkına varabilme ve düşüncelerini değiştirebilme yeteneği daha zayıf olduğu için, bilişsel katılığın sosyal kaygı geliştirmekle ilgili bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Dağ ve Gülüm, 2013).

Genel öz yeterlik kaygının bir diğer önemli belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Comunian, 1989). Bandura'ya (1977) göre algılanan genel öz yeterlik, bireylerin belirli bir görev üzerinde ve görevler üzerindeki kendi etkilerinde kontrol edilebilirlik inançlarını yansıtır. Ayrıca kişinin bir davranışı sergilemesi esnasında karşılaştığı engellerle başa çıkma yeteneğine yönelik olumlu inancını temsil eder. Düşük genel öz yeterliğe sahip bireylerin, sosyal ortamlarda performans ortaya koyma konusunda daha başarısız olması muhtemeldir. Bir örnek olarak (bu türden) psikolojik sorun azlığının akademik başarıya olumlu yansıyacağı da söylenebilir (Toprakçı, 2017). Bu yaklaşıma paralel olarak alanyazında yapılan çalışmalar hem çocuklarda hem de yetişkinlerde, düşük genel öz yeterlik ile sosyal kaygı bozukluğu arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Goldin vd., 2012; Rudy, Davis ve Mattthews, 2012). Alanyazın incelendiğinde genel öz yeterliğin sosyal kaygı üzerinde etkili olabileceği ve bu ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rol oynayabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla bireylerin bilişsel esneklik ve genel öz yeterliklerini hedef alan müdahalelerin, bu sorunların sağaltımında önemli bir rol oynaması beklenebilir. Bu durum göz önüne alındığında mevcut çalışmada sosyal kaygı ile genel öz yeterlik arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın örneklem grubu 18-28 yaş arasındaki 499 üniversite öğrencisidir. Katılımcıların 341 kadın (%68.3) ve 158'i erkektir (%31.6). Örneklemin yaş ortalaması 22,48'dir (S = 2,72). Araştırmada veri toplama araçları olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği, Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Betimsel verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişken verilerinin normallik varsayımı için ise basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Sosyal kaygıyı yordadığı anlaşılan genel öz yeterlik açısından bilişsel esnekliğin aracı rolünü inceleyebilmek amacıyla Hayes'in (2013) PROCESS Makro 3.4 sürümünden faydalanarak paralel çoklu aracılık analizleri yapılmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlılığını test etmek için örneklem sayısı 5000, güven aralığı %95 olarak belirlenen bias-corrected bootstrap yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Bağımsız Örneklemler t testi sonucuna göre erkeklerin genel sosyal kaygı puanları (ort=1.05, SS=.52) kadınların genel sosyal kaygı puanlarından (ort=1.17, SS=.56) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşüktür $t(497) = -2.32$, $p<.05$. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçlarına göre sosyal kaygı ile bilişsel esneklik ve genel öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan aracılık analizi sonucunda ise, bilişsel esnekliğin, sosyal kaygı ve genel öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç: Araştırma bulgularımıza göre erkeklerin genel sosyal kaygı puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından anlamlı olarak düşüktür. Bu durum araştırmalarda tekrar eden bulgulardan biridir (Compton, March ve Nelson 2000; Tok, 2019). Leary ve Kowalsk (1995), kadın ve erkeklerin sahip oldukları sosyal kaygının içinde yaşadıkları toplumsal ortamdan ve bu ortamdaki kişilerden aldıkları geri bildirimlerden etkilendiğini belirtmiştir. Toplumun, erkek ve kadının nasıl davranması gerektiğine yönelik beklentileri toplumsal cinsiyet rolleri olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin kadın ve erkeğe atfettiği roller topluma ve kültüre göre farklılıklar gösterebilir. (Basow,

1992). Toplumumuzda kız çocuklarının pasif ve utangaç olarak, erkek çocuklarının ise aktif ve girişken olarak yetiştirilmesi yaygın olarak kabul gören bir tutumdur. Pasif ve utangaç olarak yetiştirilen ve toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında bu şekilde davranması beklenen kadınların, performans gösterebilecekleri sosyal ortamlara girdiklerinde erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı hissetmeleri bu toplumsal tutum ile açıklanabilir.

Genel öz yeterlik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir korelasyon ilişkisi olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulgularına paralel olarak, genel öz yeterlik ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Al-Ruwaili, ve ark. 2018; Aune, Juul, Beidel, Nordahl, Dvorak, 2021; Iancu, Bodner ve Ben-Zion, 2015; Muris, 2002; Park ve Bae, 2015). Araştırmadaki bu sonuç bireyin genel öz yeterliliği azaldıkça sosyal kaygısının artacağını göstermektedir.

Leary ve Atherton (1986), bireyin sosyal bir durumla başa çıkmak için inanç ve beklentileri ne kadar olumlu olursa olayla ilgili o kadar az sosyal kaygı yaşayacağını öne sürmüştür. Birey karşılaştığı sosyal durumu ne kadar iyi yönetebileceğine inanırsa, o sosyal duruma girmekle ilgili o kadar az kaygı hissetmesi beklenmektedir. Çünkü düşük genel öz yeterliğe sahip bireyler sosyal ortamlarda karşılaştıkları durumlarla başa çıkma konusunda başarısız olabilmektedirler (Thomasson ve Psouni, 2019). Bu nedenle düşük genel öz yeterlik, sosyal durumlarla başa çıkmayı zorlaştırarak sosyal kaygıdan kaynaklanan olumsuz deneyimlerin şiddetlenmesine neden olabilir (Iancu ve ark. 2015). Mevcut araştırma bulgularında da genel öz yeterlik ile sosyal kaygıyı arasındaki negatif yönlü ilişki bu durumla açıklanabilir.

Bilişsel esneklik ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bu değişkenler arasında da istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç kişinin bilişsel esneklik düzeyi azaldıkça sosyal kaygısının artacağını göstermektedir. Ülkemizde de Dağ ve Gülüm (2013) ve Çiftçi'nin (2019) yaptıkları çalışmalarda elde edilen sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Clark ve Wells'e (1995) göre, sosyal kaygısı yüksek olan bireyin sosyal ortamlarda performans sergilemekle ilgili korkusu ve başarısızlık varsayımları vardır. Bu işlevsel olmayan düşünceler bireyin bulunduğu ortamı tehlikeli olarak algılamasına yol açar ve bu durum kişinin sosyal kaygısını tetikler. Bilişsel katılık gösteren yani bilişsel esneklik düzeyleri düşük olan bireylerin alternatif düşüncelerin farkına varamaması ve düşüncelerini değerlendirerek değiştirme yeteneklerinin zayıf olması nedeniyle bu işlevsel olmayan düşüncelerle mücadele yetenekleri daha düşük olduğu için sosyal kaygı düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde sosyal kaygı, bilişsel esneklik ve genel öz yeterliğin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin yapısını daha iyi anlamak için yapılan aracılık analizlerinde, bilişsel esnekliğin sosyal kaygı ve genel öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Kurulan modele göre, genel öz yeterlik sosyal kaygı üzerinde etkilidir ancak bu etkinin bir kısmı bilişsel esneklik üzerinden gerçekleşmekte ve bilişsel esneklik aracılığıyla daha güçlü hale gelmektedir. Mevcut sonuçlara paralel olarak Çin'de yapılan bir çalışmada bilişsel esnekliğin sosyal kaygıya aracılık ettiği bulunmuştur (Liu, Qian, Liang, Xie ve Wang, 2022). Yine Çin'de yapılan bir başka çalışmada ise bilişsel esnekliğin kaygıya aracılık ettiği ve şiddetini arttırdığı belirlenmiştir (Yu, Yu ve Lin, 2020). Düşük genel öz yeterliğin, bireyi sosyal ortamlardaki durumlarla başa çıkma konusunda olumsuz yönde etkilediği (Thomasson ve Psouni, 2019) ve olumsuz deneyimlerin şiddetini arttırdığı (Lancu ve ark., 2015) göz önüne alındığında, bireyin sahip olduğu bilişsel katılığın bu düşük genel öz yeterlik düşüncelerinin sorgulanmasını ve değiştirilmesini önlediği ve bu nedenle sosyal kaygının artmasına aracılık ettiği düşünülmektedir.

Öneriler: Mevcut çalışma ve alanyazında yapılan diğer çalışmalar bilişsel esneklik ve genel öz yeterliğin, sosyal kaygının oluşumunda ve seyrinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Alanda çalışan ruh sağlığı uzmanlarına sosyal kaygı ile çalışırken bu değişkenler üzerinde durmaları tavsiye edilebilir. Gelecekteki çalışmalar, bu ilişkiye aracılık edebilecek diğer değişkenleri dikkate alarak modeli genişletebilir. Araştırmanın genellenebilirliği açısından Türkiye'nin farklı bölgelerinden ve farklı yaş gruplarını içeren bir örneklem grubu ile çalışmak faydalı olabilir. Koruyucu ruh sağlığı gözünden bakıldığında ise, üniversitelerde psikolojik danışmanlık ve rehberlik merkezlerinde bilişsel esneklik ve genel öz yeterliğin geliştirilmesine yönelik etkinlikler, seminerler ve eğitimler düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Akçay Özcan, D. ve Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliklerinin İncelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7 (24), 1-10.

Al-Jabari, R. (2012). *Relationship among sef-esteem, psychological and cognitive flexibility and psychological symptomatology*. (Master thesis). University of North Texas, USA.

Al-Ruwaili, M. A., Al-Turki, Y. A., & Alardan, A. (2018). Social anxiety and its effect on self-efficacy among family medicine residents in Riyadh. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(2), 389. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_360_17

Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

American Psychiatric Association, A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Vol. 5). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Arlt, J., Yiu, A., Eneva, K., Dryman, M. T., Heimberg, R. G., & Chen, E. Y. (2016). Contributions of cognitive inflexibility to eating disorder and social anxiety symptoms. *Eating behaviors*, *21*, 30-32. https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2015.12.008

Asıcı, E. ve İkiz, F.E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211

Ateş, B.; Sağar M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde öz yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlamlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679-695.

Aune, T., Juul, E. M. L., Beidel, D. C., Nordahl, H. M., & Dvorak, R. D. (2021). Mitigating adolescent social anxiety symptoms: the effects of social support and social self-efficacy in findings from the Young-HUNT 3 study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *30*(3), 441-449. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01529-0

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (Göyö) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy theory: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-225

Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles.* Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Bilgin M (2009). Developing a cognitive flexibility scale: validity and reliability studies. *Soc. Behav. Pers.* 37(3):343-354.

Brunello, N., Den Boer, J. A., Judd, L. L., Kasper, S., Kelsey, J. E., Lader, M., ... & Wittchen, H. U. (2000). Social phobia: diagnosis and epidemiology, neurobiology and pharmacology, comorbidity and treatment. *Journal of affective disorders*, *60*(1), 61-74. https://doi.org/10.1016/S0165-0327(99)00140-8

Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(1), 48-58.

Büyüköztürk, Ş., Köklü, N., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.

Chorpita, B. F. (2007). *Modular cognitive-behavioral therapy for childhood anxiety disorders*. Guilford press.

Clark, D. M., & Wells, A. (1995). *A cognitive model. Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*, *69*, 1025.

Compton, S.N., Nelson, A.H., & March, J.S. (2000). Social phobia and separation anxiety symptoms in community and clinical samples of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1040-1046. https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00020

Comunian, A. L. (1989). Some characteristics of relations among depression, anxiety, and self-efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, *69*(3-1), 755-764. https://doi.org/10.1177/00315125890693-109

Çelik, N., & Kısa, C. (2020). Bireysel sporlar ve takım sporlarıyla uğraşan ergenlerin sosyal kaygı ve öz yeterliklerinin incelenmesi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 1-13.

Çelikkaleli, Ö. (2014). The Relation between cognitive flexibility and academic, social and emotional self-efficacy beliefs among adolescents. *Education And Science*, 39, 347-354. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3467

Çiftçi, M. C. (2019). *Üniversite öğrencilerinin, yetişkin ayrılma anksiyetesi ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dağ, İ., & Gülüm, V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri İle psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel esneklik. *Turk Psikiyatri Dergisi*, *24*(4).

Doğan Yatar, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde somatizasyon eğiliminin yordanmasında stresle başa çıkma yöntemleri, genel öz yeterlik inancı ve bilişsel esnekliğin rolü*. [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

Faravelli, C., Zucchi, T., Viviani, B., Salmoria, R., Perone, A., Paionni, A., ... & Abrardi, L. (2000). Epidemiology of social phobia: a clinical approach. *European Psychiatry*, 15(1), 17-24. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(00)00215-7

Fazeli, M., Ehteshamzadeh, P., & Hashemi, S. E. (2015). The effectiveness of cognitive behavior therapy on cognitive flexibility of depressed people. *Thoughts and Behavior in Clinical Psychology*, *9*(34), 27-36.

Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*, *80*(6), 1034. https://doi.org/10.1037/a0028555

Gould, R. A., Buckminster, S., Pollack, M. H., Otto, M. W., & Yap, L. (1997). Cognitive-behavioral and pharmacological treatment for social phobia: a meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice,* 4(4), 291. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1997.tb00123.x

Green, Samuel B. (1991) "How Many Subjects Does It Take To Do A Regression Analysis?", *Multivariate Behavioral Research*, 26 (3), pages: 449-510

Grevenstein, D., Bluemke, M.& Kroeninger Jungaberle, H. (2016). Incremental validity of sense of coherence, neuroticism, extraversion and general self-efficacy: Longitudinal prediction of substance use frequency and mental health. Health and Quality of Life Outcomes, 14(9), 1-14. https://doi:10.1186/s12955-016-0412-z

Gültekin, B. K., & Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *22*(3), 150-158.

Han, D.H., Park, H.W., Kee, B.S., Na, C., Na, D.H. ve Zaichkowsky, L. (2011). Performance enhancement with low stress and anxiety modulated by cognitive flexiblity. *Psychiatry Investigation*, 8(3), 221-226.

Hannesdottir, D. K., & Ollendick, T. H. (2007). Social cognition and social anxiety among Icelandic schoolchildren. Child & Family Behavior Therapy, 29(4), 43-58.

Hayes, A. F. (2013) Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach. The *Guildford Press.*

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Kılınç, A., Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz Yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*. 46 (205) 373-394.

Kim, B. S., & Omizo, M. M. (2005). Asian and european american cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among asian american college students. *Journal of counseling psychology*, *52*(3), 412. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.412

Koesten, J., Schrodt, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health communication*, 24(1), 82-94.

Iancu, I., Bodner, E., & Ben-Zion, I. Z. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive psychiatry*, *58*, 165-171. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2014.11.018

Leary, M. R., & Atherton, S. C. (1986). Self-efficacy, social anxiety, and inhibition in interpersonal encounters. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 256-267. https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.256

Leary, R.M. ve Kowalski, N.R. (1995). *Social Anxiety*. New York: The Guilford Press

Lee, J. K., & Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *45*(1), 208-216. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2013.10.008

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, *30*(3), 347-382. https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8

Liebowitz, M. R. (1987). Social phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 22, 141-173.

Liu, X., Qian, W., Liang, P., Xie, T., & Wang, J. (2022). The relationship between peer victimization and social anxiety among adolescents: a moderated mediation model with cognitive flexibility and affect intensity. *Psychology, Health & Medicine*, *27*(3), 663-675. https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1971729

Luszczynska, A., Scholz, U.& Schwarzer, R. (2005). The General self efficacy scale: Multicultural validation studies. *Journal of the Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 139(5), 439-457. doi:10.3200/JRLP.139.5.439- 457

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, *11*(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/08934219809367680

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623

Matsuo, N., & Arai, K. (1998). Relationship among social anxiousness, public self-consciousness and social self-efficacy in children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, *46*(1), 21-30.

Mazalin, D. and Moore, S. (2004). Internet use, identity development and social anxiety among young adults. *Behaviour Change*, 21(2), 90- 102. https://doi.org/10.1375/bech.21.2.90.55425

Min, J. A., Lee, C. U., & Lee, C. (2013). Mental health promotion and illness prevention: a challenge for psychiatrists. *Psychiatry Investigation*, *10*(4), 307.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, *32*(2), 337-348. https://doi.org/10.4306/pi.2013.10.4.307

Palancı, M., & Özbay, Y. (2003). Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyetenin kontrol algısı sosyal öz yeterlik incinebilirlik ve başaçıkma davranışları ile yordanabilirliği, In *VII. National Counseling and Guidance Congress* (pp. 5-7).

Park, S., & Bae, D. (2015). Differences of social anxiety and stress coping style by self-efficacy in college students. *The Journal of the Korea Contents Association*, *15*(10), 305-315. https://doi.org/10.5392/JKCA.2015.15.10.305

Rimm, H. & Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an estonian version of the general self-efficacy scale (ESES). *Anxiety, Stress, and Coping (Anxiety Stress Coping),* 12 (3), 329-345.

Rodebaugh, T. L., Holaway, R. M., & Heimberg, R. G. (2004). The treatment of social anxiety disorder. *Clinical Psychology Review*, *24*(7), 883-908. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.07.007

Rudy, B. M., Davis III, T. E., & Matthews, R. A. (2012). The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: A multiple mediator model. *Behavior Therapy*, 43(3), 619-628. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.11.003

Shimogori, Y. (2013). *Impact of biculturalism on self-efficacy and cognitive-flexibility of Japanese adults*. The Claremont Graduate University.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.

Schultz, L. T., & Heimberg, R. G. (2008). Attentional focus in social anxiety disorder: Potential for interactive processes. *Clinical Psychology Review*, *28*(7), 1206-1221. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.04.003

Smits, J. A., Rosenfield, D., McDonald, R., & Telch, M. J. (2006). Cognitive mechanisms of social anxiety reduction: an examination of specificity and temporality. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*(6), 1203. https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.1203

Smári, Pétursdóttir, G., Þorsteinsdóttir, V. (2001). Social anxiety and depression in adolescents in relation to perceived competence and situational appraisal. *Journal of Adolescence*, *24*(2), 199-207.

Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.

Soykan, C., Özgüven, H.D. ve Gençöz T(2003). Liebowitz social anxiety scale: the turkish version. *Psychol Rep*, 93(2), 1059-1069. https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1059

Stopa, L., & Clark, D. M. (1993). Cognitive processes in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, *31*(3), 255-267. https://doi.org/10.1016/0005-7967(93)90024-O

Strine, T. W., Mokdad, A. H., Balluz, L. S., Gonzalez, O., Crider, R., Berry, J. T., & Kroenke, K. (2008). Depression and anxiety in the United States: findings from the 2006 behavioral risk factor surveillance system. *Psychiatric Services*, 59(12), 1383-1390

Sübaşı, G. (2010). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, *32*(144), 3-15.

Tahmassian, K., & Moghadam, N. J. (2011). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety, depression, worry and social avoidance in a normal sample of students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *5*(2), 91.

Thomasson, P., & Psouni, E. (2010). Social anxiety and related social impairment are linked to self-efficacy and dysfunctional coping. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(2), 171-178. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00731.x

Tok, C. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Bağlanma Stilleri ile Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toprakçı, E. (2017). Class Management [Sınıf Yönetimi] Ankara: Pegem Publishing.

Park, S., & Bae, D. (2015). Differences of social anxiety and stress coping style by self-efficacy in college students. *The Journal of the Korea Contents Association*, *15*(10), 305-315.

Wiseman, H., Raz, A., & Sharabany, R. (2007). Depressive personality styles and interpersonal problems in young adults with difficulties in establishing long-term romantic relationships. *Israel Journal of psychiatry and related sciences*, *44*(4), 280.

Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54).

Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health & Medicine*, *25*(1), 25-36. https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1601748

Attitudes of Pre-Service Teachers towards Critical Listening

Assist Prof. Dr. Ömer Kemiksiz
Bartın University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8628-6203
okemiksiz@bartin.edu.tr

Abstract

Critical listening, which is defined as examining, delving into, comparing, evaluating the accuracy, validity and consistency of what is conveyed in speech, is considered a combination of perception and critical thinking. The aim of this study is to examine pre-service teachers' attitudes towards critical listening in terms of various variables. The descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group consisted of a total of 377 pre-service teachers, with 267 female and 110 male, who were studying in the Primary Education Mathematics Teaching, Classroom Education, Social Studies Teaching and Turkish Language Teaching programs at the Faculty of Education of Bartın University. The data of the study, in which the critical listening attitudes of pre-service teachers were examined according to gender, the program studied, grade level, GPA, the average daily time spent as a listener, and education level of parents, were collected with the "Critical Listening Attitude Scale" developed by Taşkın (2017) for pre-service teachers. SPSS 21.0 Package Program was used to analyse the data. Independent groups t-test was used for two variables and one-way analysis of variance was used for more than two variables. According to the research findings, it was seen that there was no significant difference in the critical listening attitudes of the pre-service teachers according to the program studied, the average daily time spent as a listener, and the education level of the parents. According to the research findings, a significant difference was found in favour of female students according to the gender variable in the evaluation dimension of the scale, in favour of the 4th grade students according to the grade level variable in the whole scale and the comprehension-analysis dimensions, in favour of students with a GPA of 3,51-4,00 according to the overall GPA in the whole scale and the analysis dimension. Another finding of the study was that pre-service teachers had a high level of critical listening attitude.

Keywords: *Attitude, Critical listening, Listening skill, Pre-service teachers*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 245-264

Research Article

Received: 2022-11-22
Accepted: 2023-02-05

Suggested Citation

Kemiksiz, Ö. (2023). Attitudes of pre-service teachers towards critical listening, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 245-264. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1208464

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

Extended Abstract

Problem: Critical listening, which is considered a combination of perception and critical thinking (Smialek & Boburga, 2006), can be defined as examining what is conveyed in the speech, delving into the details of it, comparing it, evaluating its accuracy, validity and consistency (Güneş, 2014), determining whether what we listen to is correct and logical (Özbay, 2005), and evaluating what you listen to in terms of accuracy and deficiencies by establishing a cause-effect relationship (Aktaş & Gündüz, 2004).

Critical listening is carried out in order to understand and then evaluate the message from the source by the receiver (Wolvin & Coakley, 1996). According to Akyol (2006), critical listening has become more and more important in this age when people do not read enough and media aims to influence people in many ways. Individuals are exposed to listening elements from multiple sources simultaneously in today's society. For this reason, listening has become an important skill to select and evaluate the necessary information from the information heard. Understanding fully what one listens to and making evaluations about it are concepts that highlight the importance of critical listening skills (Azizoğlu & Okur, 2021).

Attitude is defined as the tendency of an individual to react positively or negatively to a person, institution, object, event or any distinguishable aspect of one's world (Ajzen, 2014), the combination of emotions and behaviours related to a particular learning situation (Stanfield, 2008), and evaluative judgments that integrate and summarize the individual's feelings, beliefs and values (Crano & Prislin, 2006). It is a multi-faceted psychological structure based on the individual's feelings, beliefs and values and strongly affects their behaviour (Philips, 2003). Attitudes, which consist of three components as affective, cognitive and behavioural, can help us define how we see the situations we are confronted with and provides internal cognitions and thoughts about people and objects (Pickens, 2006).

Considering that the attitude, a factor that shapes the behaviour of the individual, is not innate but acquired later through experience, it is understood how important the education and training process are in the formation and development of attitudes. Since listening is the most used language skill in this process (Karakuş Tayşi & Özbay, 2016), attitudes also play an important role in listening skills. The listening attitude is the positive or negative beliefs that a person has developed against the listening skill, arising from various situations in his life, and emotions such as like, dislike, favouring, disfavouring etc., which are the emotional equivalent of these beliefs, and their reactive equivalents (Harmankaya, 2016). A positive attitude towards listening is of critical importance as a component of effective listening as well as listening knowledge. At the same time, it can be said that this positive attitude arouses a desire to listen and facilitates effective listening (Olusegun & Oyewole, 2017). The aim of this study is to examine pre-service teachers' attitudes towards critical listening in terms of various variables.

Method: This study, which aims to examine the attitudes of pre-service teachers towards critical listening according to various variables, was conducted with the descriptive survey model, one of the quantitative research designs. The study group of the research consists of pre-service 377 teachers studying in the 1st and 4th grades of the Primary Education Mathematics Teaching, Classroom Education, Social Studies Teaching and Turkish Language Teaching programs at the Education Faculty of Bartın University. Research data were collected with the "Critical Listening Attitude Scale" developed by Taşkın (2017) for pre-service teachers. After deciding on the data collection instrument to be employed in the study, the author who developed the scale was contacted and all the necessary permissions were obtained initially. Next, the Ethics Committee application was made and the meeting of Bartın University Social and Human Sciences Ethics Committee with protocol number 2022-SBB-0039, dated 22.02.2022 and number 3 decided that the study was appropriate to carry out. After the approval of the Ethics Committee, the data collection instrument of the study was rearranged on Google Forms and made ready for application. The first two weeks of March 2022 were reserved for data collection, and all data were collected in the classroom environment, on a voluntary basis, during appropriate course hours. After the researcher gave the necessary information to the participants and the consent forms were collected from those who voluntarily agreed to participate in the research, the pre-service teachers answered the questions on the scale from their mobile phones. A total of 377 participants were reached during the data collection process.

The analysis of the collected data was carried out using the SPSS 21.0 Package Program. In measuring the attitudes of pre-service teachers towards critical listening, descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used. Their attitudes were analysed using independent groups t-test, which is a parametric test, since differences in attitudes towards critical listening according to gender and grade level, normality and other assumptions were satisfied. Since the assumptions were satisfied, one-way analysis of variance (ANOVA) was performed to determine the differences of pre-service teachers' attitudes towards critical listening according to the program studied, GPA, average daily time as a listener, mother's education level and father's education level.

Findings: When the attitudes of the participants towards critical listening skills were examined, it was determined that they had a high level of attitude in the whole scale and in all sub-dimensions. Although there was no significant difference in critical listening attitudes of pre-service teachers according to gender, it was determined that female students had more positive attitudes than male students in the evaluation dimension of critical listening. It was determined that there is no significant difference in the critical listening attitudes of the participants in the study group according to the program they are studying. When the critical listening attitudes of the pre-service teachers according to the grade level are examined, it is revealed that there is a significant difference in favour of the senior students. The GPA variable caused a significant difference in the critical listening attitudes of pre-service teachers. This difference was in favour of pre-service pre-school teachers with high achievement scores. No significant difference was found in the critical listening attitudes of the pre-service teachers according to the average daily time spent as a listener. Another study found that the education levels of the participants'parents did not result in a significant difference in their attitudes towards critical listening.

Suggestions: In line with the results of the study, suggestions for future studies are as follows:

This study was conducted with pre-service teachers studying at the faculty of education. It is thought that the studies to be conducted with the students from different faculties that provide education at the undergraduate level will be helpful in revealing and comparing the critical listening attitudes of the pre-service teachers for various occupational groups.

Considering that the first-year pre-service teachers in the study group have lower critical listening attitudes than the final grade pre-service teachers, it might be a good idea to concentrate on the studies on the development of critical listening skills of the students, starting from primary and secondary education.

Efforts should be made to increase research (scale/survey development, interview, relational survey, etc.) that will examine factors such as anxiety, self-efficacy, and perception other than the attitude dimension of critical listening.

Studies can be carried out with the correlational survey model to examine critical listening attitudes of students at different levels and other basic language skills such as critical speaking, critical reading, and critical writing.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Dinlemeye Yönelik Tutumları

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kemiksiz
Bartın Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-8628-6203
okemiksiz@bartin.edu.tr

Özet

Konuşmada aktarılanları incelemek, derinliğine inmek, karşılaştırmak, doğruluğunu, geçerliliğini ve tutarlılığını değerlendirmek şeklinde tanımlanan eleştirel dinleme, algılamanın ve eleştirel düşünmenin bir birleşimi olarak kabul edilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 267'si kadın, 110'u erkek olmak üzere toplam 377 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumlarının cinsiyete, öğrenim görülen programa, sınıf düzeyine, genel not ortalamasına, günlük ortalama dinleyici olarak geçirilen süreye, anne ve baba eğitim durumuna göre incelendiği araştırmanın verileri Taşkın (2017) tarafından, öğretmen adaylarına yönelik geliştirilmiş olan "Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 Paket Programından yararlanılmış, iki değişken için bağımsız gruplar t-testi ve ikiden fazla değişken için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumlarında öğrenim görülen programa, günlük ortalama dinleyici olarak geçirilen süreye, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı; ölçeğin değerlendirme boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler, ölçeğin tamamında ve kavrama-analiz boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre 4. sınıf öğrencileri lehine, ölçeğin tamamında ve analiz boyutunda genel not ortalamasına göre not ortalaması 3,51-4,00 olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yüksek düzeyde eleştirel dinleme tutumuna sahip olmaları, araştırmanın bir diğer bulgusu olarak öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Dinleme becerisi, Eleştirel dinleme, Öğretmen adayları, Tutum.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 245-264

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-22
Kabul: 2023-02-05

Önerilen Atıf

Kemiksiz, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 245-264. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1208464

GİRİŞ

Kaynak ve alıcı şeklinde iki önemli ögesi olan iletişim, en az iki insan arasında çeşitli yöntem, teknik ve araçlar yoluyla anlamı ortak hâle getirme süreci olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Sözlü ve sözsüz olmak üzere ikiye ayrılan iletişimin etkili olmasında da bu sürece dâhil olan bu iki insanın özellikleri önemlidir (Toprakçı, 2001). Sözlü iletişimin konuşan (kaynak) ve dinleyen (alıcı) olmak üzere iki yönü vardır. Bu becerilerden konuşma, anlatma becerileri; dinleme ise anlama becerileri içerisinde değerlendirilir. Anlamanın ve anlatmanın niteliği bu becerilerin doğru, güzel ve etkili kullanılmasına bağlıdır. Gün içerisinde sıklıkla başvurduğumuz dinleme becerisi, özellikle günümüzde yalnızca bir kişinin gerçekleştirdiği konuşmaları dinlemenin ötesinde, farklı uyarıcılardan gelen sesleri/sözleri dinlemek gibi çok boyutlu bir hâl almıştır. Bu sebeple birey, birden fazla kaynaktan çıkan pek çok bilgiyi dinlemeye maruz kalmakta, bu durum da kişinin, ulaştığı bilgilerin doğruluğunu sorgulamasını zorunlu kılmaktadır. Kişinin bu konuda başarılı olabilmesi, dinlediklerini eleştirel düşüncenin süzgecinden geçirerek doğru bilgilere ve sonuçlara ulaşabilmesi dinleme türlerinden biri olan eleştirel dinleme konusunda yeterli olmasına bağlıdır. Neden sonuç ilişkisi kurabilen, çevresindeki olay ve olguları sorgulayabilen, gelişime açık, bilime ve bilimsel düşünceye değer veren, analitik düşünme ve problem çözme becerisine sahip bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir (Bakır vd., 2019).

Algılamanın ve eleştirel düşünmenin bir birleşimi (Smialek ve Boburga, 2006) kabul edilen eleştirel dinleme, konuşmada aktarılanları incelemek, derinliğine inmek, karşılaştırmak, doğruluğunu, geçerliliğini ve tutarlılığını değerlendirmek (Güneş, 2014), dinlediklerimizin doğruluğunu ve mantığa uygun olup olmadığını belirlemek (Özbay, 2005), dinlediğini neden-sonuç ilişkisi kurarak doğruluk, eksiklik gibi bakımlardan değerlendirmek (Aktaş ve Gündüz, 2004) şeklinde tanımlanabilir. Doğan'a (2020) göre mantıksız veya hatalı tartışmaları ortaya çıkarmak, ifade edilen sözlerin altında yatan anlamları tespit etmek ve yalnızca anlamak için değil, puanlamak, yargılamak veya değerlendirmek için yapılan ve transfer edici dinlemenin ileri boyutunu oluşturan (Akyol, 2006) eleştirel dinleme, ayırt edici ve kapsamlı dinleme seviyelerinin de ötesinde dinlemenin en üst seviyesi olarak kabul edilmektedir (Bourdeaud'hui, Aesaert ve Braak, 2021). Eleştirel dinlemenin kişinin dinlediklerini tam manasıyla anlayıp sorgulamasının yanında değerlendirme sürecini de içeren bir beceri olduğuna dikkat çeken Trace (2013), eleştiri kelimesinin kapsamında anlama ve değerlendirme kavramları bulunduğundan eleştirel dinlemenin dinlediğini anlamaya ve değerlendirmeye dayandığını belirtmektedir. Bunlardan özellikle değerlendirme yapabilme becerisi üst düzey bir beceri olarak açıklandığı için eleştirel dinleme ileri düzey dinleme olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı dinleme türleri içerisinde bu denli önemli bir yeri eleştirel dinleme becerisinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin günümüz dünyasında bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Kaynaktan gelen mesajın alıcı tarafından anlaşılması ve ardından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen (Wolvin ve Coakley, 1996) eleştirel dinleme, Akyol'a (2006) göre bilhassa okumanın yetersiz olduğu, medya tarafından insanların birçok yönden etkilenmeye çalışıldığı bu çağda daha da önem kazanmıştır. Zira her birey, gün içerisinde pek çok propagandayla, ikna etmeye dönük konuşmayla veya görsel sunuyla karşı karşıya gelmekte, bilgilendirici metinlerin yargılanması, filmlerin yorumlanması, siyasi söylemlerin değerlendirilmesi gibi pek çok husus eleştirel dinleme becerilerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. İnsanların herhangi bir konuda bir propaganda veya eylemle karşı karşıya kaldıklarında, bir duygu, düşünce veya davranış biçimini benimseme konusunda ikna edilmeye çalışıldıklarında veya önemli bir karar almaları gerektiğinde eleştirel dinleyip eleştirel düşünmeye başladıklarına dikkat çeken Aslan (2021), eleştirel dinlemenin bu tür durumlarda konuşmacının söylediklerinin doğruluğunu, tutarlı, mantıklı, bilimsel, nesnel, geçerli ve güvenilir olup olmadığını anlama, varsa çelişkileri bulma, öznel ve nesnel düşüncelerini ayırt edebilme, o konuda bir düşünce oluşturmaya çalışma, kısaca sözlü girdinin içeriğini değerlendirme amacıyla yapılan tarafsız, ön yargısız ve derinlikli dinleme olduğuna vurgu yapmaktadır. İyi bir dinleyicinin, konuşmacının kendisine bilgi birikimi getirip getirmediğini, dinleyicisine sorduğu soruların bir nedeni olup olmadığını, sunduğu görüşlerin kendine mi yoksa bir gruba mı ait olduğunu bilmek isteyeceğine dikkat çeken Duker'e (1962) göre bütün bunlar dinleyicinin yargılarını etkiler ve onu iyi bir eleştirel dinleyici yapar. Yogaskara ve Kurniawan'a (2020) göre, elde edilen bilgileri netleştirmede ve bunlara dair yargılarda bulunabilmede gerekli olduğundan, ideal bir eleştirel dinleme yeteneğine sahip olmak herkes için çok önemlidir. Bu öneminden dolayı eleştirel dinlemenin başta politikacılar, medya mensupları, yöneticiler olmak üzere

tüm bireylerin günlük hayatta birçok defa başvurdukları bir dinleme türü olduğunu belirten Onan'a (2014) göre televizyonlardaki tartışma programları eleştirel dinleme temelinde gerçekleşmekte, eleştirel dinlemeyi iyi beceren kişiler bu tür tartışmalarda daha başarılı olmaktadır. Bununla beraber eleştirel dinleme becerileri gelişmiş bireylerin gerek sosyal gerek akademik hayatlarında başarılı olacakları da muhakkaktır. Bu başarıya giden yol ise iyi bir eleştirel dinleyici nasıl olunur sorusuna verilecek cevaplardan geçmektedir.

Bireyler günümüz toplumunda aynı zaman diliminde birden çok kaynaktan gelen dinleme ögeleriyle karşı karşıya gelmektedir. Bu sebeple dinlenilen bilgilerden gerekli olanlarının seçilmesi ve değerlendirmesinin yapılabilması önemli beceriler hâline gelmiştir. Dinlenenlerin tam anlamıyla kavranabilmesi ve bunlar hakkında değerlendirmeler yapılabilmesi, eleştirel dinleme becerisini ön plana çıkaran kavramlardır (Azizoğlu ve Okur, 2021). Bundan dolayı kavrama ve değerlendirme becerilerine sahip olmak, iyi bir eleştirel dinleyiciyi ön plana çıkaran kavramlar olarak son derece önemlidir. Eleştirici bir dinleyicinin en önemli özelliklerinden birinin daima dikkatli olması olduğuna işaret eden Özbay'a (2005) göre bu tür bir dinleyici, sunulan programın iletisini veya konuşmacının fikirlerini nesnel bir tarzda değerlendirme gayreti içerisinde olur. Böylece canlı ve anlayışlı konuşmacı da yanlışlarını ve kusurlarını düzeltmeye gayret gösterir. Bu da iyi bir eleştirel dinleyicinin takındığı nesnel tavırla karşısındaki konuşmacının da kendisini geliştirmesine katkı sunduğunu gösterir. Aslan'a (2021) göre bu dinleme türünde konuşma bütünüyle dinlenmeden veya konuşmacının amacı iyice anlaşılmadan bir yargıya varılmamalıdır. Konuşmacının kullandığı dilin niteliği, sorulara verdiği yanıtların inandırıcılığı sınanmalı, sözel olmayan dönütleri de değerlendirilmelidir. Bu nedenle bir konuşmacıyı dinlerken onun hitabet biçimine dikkat edilmesi, konuşmayı başarılı veya başarısız kılan hususların anlamaya çalışılması, konuşmayı cazip hâle getirmek için başvurulan yöntemlerin, tavır ve davranışların, vücut ve yüz hareketlerinin incelenmesi de bir tür eleştirel dinlemedir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Bu da bir konuşmanın tamamını dinlemeden o konuşma hakkında bir yargıya varmamanın ve konuşmacının sözlerini dinlerken konuşma dışı unsurları da dikkate almanın iyi bir eleştirel dinleyicinin özeliklerinden olduğunu göstermektedir. Eleştirel dinleme yapabilmek için pekçok alanda bilgi sahibi olunması, karşı tarafı yargılarken delillerin iyi belirlenmesi gerektiğine dikkat çeken Onan (2014) ise bireyin, konuşan kişinin bilgi birikimini, amacını, çözüm önerilerini, ön yargılı olup olmadığını iyi tespit etmesinin eleştirel dinleme yapabilmesi için şart olduğunu vurgulamaktadır. Bu da eleştirel dinleme becerisinde üst düzey bir dikkati ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Eleştirel dinlemenin anlama, çıkarımda bulunma ve organize etme becerilerini kapsaması bakımından geniş bir yelpazede gerçekleştiğini ifade eden Çarkıt'a (2019) göre eleştirel dinlemede değerlendirme süreci yalnızca konuşan kişinin ya da sunulan içeriklerin değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. Diğer bir deyişle eleştirel dinleme yapan kişi sadece muhatabını değerlendirmez. Bu sebeple başarılı bir eleştirel dinleyici, her şeyden önce dinlediklerinden yola çıkarak öz değerlendirmesini de yapabilmelidir.

Ana dili dersleri, öğrencilerin eleştirel dinleme becerisini kazanmasında ve bu konuda kendilerini yeterli seviyeye getirmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda bulunmamalarından, bu becerinin geliştirilmesi için gerekli uygulamaların, ileri düzey stratejilerin, çeşitli programların ve eğitim öğretim materyallerinin kısıtlı olmasından dolayı eleştirel dinleme becerisinden yoksun kaldıklarını göstermektedir (Basyoni, Bee ve Seng, 2020). Hâlbuki öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri değerlendirmek veya mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmak için etkili eleştirel dinlemeye ihtiyaçları vardır (Sungur, 2007). Hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki öğrenme süreçlerinde öğrencilerin başarılı olmalarında bütünleyici bir rol oynayan eleştirel dinleme becerisi, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi kabul etmeden veya reddetmeden önce iyice analiz etmelerini ve değerlendirmelerini sağlar (Bourdeaud'hui, 2020). Sorgulama, test etme, eleştirel olma ve belirli bir mesaja yanıt verme gibi özellikleri dolayısıyla tartışma eylemiyle ilişkilendirilen (Armstrong ve Ferrari-Bridgers, 2019), öğrencilere dinledikleriyle alakalı sorular sorma alışkanlığı kazandırarak onların konu üzerinde düşünmelerine, konuyu olumlu ve olumsuz taraflarıyla, nesnel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını bulmalarına yardımcı olan (MEB, 2006) bu becerinin kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken noktalar ve uygulamalar mevcuttur.

Eleştirel dinlemede aşırıya kaçıldığında bir şüpheciliğin ortaya çıkabileceğine vurgu yapan Doğan'a (2020) göre uygulama çalışmalarında öğretmen öncelikle öğrencilerini toptan kabul, toptan ret, sürekli bir şüphecilik gibi yaklaşımlar konusunda bilgilendirmeli, eleştirel yaklaşımın bunlardan hiçbiri olmadığını

hatırlatmalıdır. Sonraki aşamalarda sınıf içinde yapılacak çeşitli etkinliklerle becerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Baharman, Damaianti ve Mulyati'ye (2020) göre eleştirel dinleme, yalnızca dinleme ve tanımlama değil, anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel bir şekilde yanıt verme gibi aşamaları içerdiğinden yaşın ve eğitim seviyesinin eleştirel dinleme etkinliklerinde başarılı olmada önemli bir yeri vardır. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmeye çalışırken mutlaka onların seviyelerine uygun etkinliklere yer verilmesi gerekir. Bu dinleme türünde öğrenciler dinledikleri metinde geçen olaylara farklı çözümler bulma, duygusal ve abartılı ifadeleri belirleme, hikâyede geçen olayları ve karakterleri yargılama, içerik ve sunuş açısından dinlediklerini yargılama, dinlediklerinde verilen bilgilerin geçerliliğini ve güncelliğini sorgulama gibi çalışmalar yapabilirler (Ciğerci, 2020). Bu tür etkinliklerde öğrencilerin duydukları sözlü metni kavramaları için öğretmenin yapacağı arabuluculuk rolünün önemine dikkat çeken Sary'e (2015) göre şayet öğretmen bu rolü tam anlamıyla yerine getirirse öğrenciler daha verimli ve eleştirel dinleyiciler hâline gelirler. Bourdeaud'hui vd. (2021) öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmek için dinleme performanslarını etkileyen faktörleri bilmenin gerekli olduğunu açıklamaktadır. Doğru dinleme stratejileri ile öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilebileceğine dikkat çeken Arono (2015), bu stratejilerin öğrencilerin eleştirel dinleme performanslarını geliştireceği gibi, dinlemeye dönük tutumlarına da olumlu etki edeceğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken hususlardan biri de öğrencilerin bu beceriye karşı olumlu tutum beslemelerini sağlamaktır. Bu yönde atılacak adımlar öğrencilerin başarılı birer dinleyici olmalarının da önünü açacaktır. Kısacası dinlemedeki başarı ile olumlu tutum arasında doğru bir orantı olabileceğini söylemek mümkündür.

Bireyin bir kişiye, kuruma, nesneye, olaya veya kişinin dünyasının ayırt edilebilir herhangi bir yönüne olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Ajzen, 2014), belirli bir öğrenme durumuyla ilgili duygu ve davranışların birleşimi (Stanfield, 2008), bilişsel ve duygusal tepkileri bütünleştiren ve özetleyen değerlendirici yargılar (Crano ve Prislin, 2006) şeklinde tanımlanan tutum, bireyin duygu, inanç ve değerlerine dayanan ve onun davranışları üzerinde güçlü etkisi olan çok yönlü psikolojik bir yapıdır (Philips, 2003). Duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden meydana gelen tutumlar, karşılaştığımız durumları nasıl gördüğümüzü tanımlamamıza yardımcı olan ve insanlar ile nesneler hakkında içsel bilişler ve düşünceler sağlayan bir niteliğe sahiptir (Pickens, 2006).

Tutumun tanımında dört önemli özelliğin olduğunu belirten Philips'e (2003) göre bunlardan ilki, tutumun zihinsel ve nörolojik bir hazır bulunuşluk hâli olmasıdır. Buna göre tutumlar, bireyin zihninde bulunur ve birçok düşünce ve eylemin temeli hâline gelir. Tutumun ikinci özelliği deneyimler yoluyla oluşmasıdır. Bireyler bu deneyimleri bir nesnenin kendisiyle etkileşime girme veya diğer insanların tutumlarına maruz kalma şeklinde iki yolla kazanabilirler. Bireyin tepkileri üzerinde yönlendirici bir etkisinin olması tutumların bir diğer özelliğidir. Ne yediğimizi, nerede yaşadığımızı, kimlerle ilişki kurduğumuzu, nasıl para kazanıp harcadığımızı ve katıldığımız faaliyetleri dahi etkileyen tutum, bu yönüyle güçlü bir motivasyon faktörüdür. Bireylerin davranışlarını etkilemenin yanında onları tutarlı olmaya da yönlendiren tutumların diğer bir özelliği ise nesnelere ve durumlara yönelik olmasıdır. Bu da nesne veya durumun, tutumun dayandığı uyaran hâline gelmesi demektir.

Bireyin kişilik özellikleri, toplumsallaşma süreci, içinde bulunduğu kültürel ve toplumsal çevre, bilgi birikimi ve hayat tecrübeleri ile tutumları arasında sıkı bir ilişki söz konusudur (İnceoğlu, 2011). Bu da bireyin tutumları üzerinde çevresel faktörlerin etkili olduğunun göstergelerindendir. Kişinin dış dünyasıyla hemen her düzeydeki ilişkilerini ayarlamasına yardımcı olan, doğuştan kazanılmayıp sonradan öğrenme yoluyla elde edilen (Tutar, 2020) tutumlar, aile üyelerinden, öğretmenlerden ve akran gruplarından öğrenilebilir (Olusegun ve Oyewole, 2017). Bireyin davranışlarını yönlendiren etkenler içerisinde bulunan tutumların doğuştan değil daha sonradan yaşantılar yoluyla kazanıldığı göz önüne alındığında tutumların oluşumunda ve gelişiminde eğitim öğretim sürecinin ne kadar önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte en çok kullanılan dil becerisi dinleme olduğu için (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016) tutumlar, dinleme becerisinde de önemli bir rol oynamaktadır. Zira dinlemenin kişisel gelişimi için gerekli olduğuna inanmayan birinin, bu yetkinliğini geliştirmek için kendisine gerekli enerjiyi ayırması da güç olacaktır (Brownell, 2016). Dinlemeye karşı geliştirilecek olumlu bir tutum, dinleme bilgisinin yanında etkili dinlemenin bileşeni olarak kritik bir öneme sahiptir. Aynı zamanda bu olumlu tutumun dinlemeye karşı istek uyandırıp etkili dinlemeyi kolaylaştırdığı da söylenebilir (Olusegun ve Oyewole, 2017).

Dinleme tutumu kişinin hayatında karşılaştığı çeşitli durumlardan kaynaklanan, dinleme becerisine karşı geliştirmiş olduğu olumlu veya olumsuz inançlarla bu inançların duygusal karşılığı olan hoşlanma, hoşlanmama, sevme, sevmeme vb. duygular ve bu duyguların tepkisel karşılığıdır (Harmankaya, 2016). Dinleme gibi alıcı bir beceriyi içeren derslere katılırken öğrenciler kolayca pasif hâle gelebilir ve aktif öğrenme sürecinden ayrılır. Bu durum öğrencilerin dersten sıkılıp dinlemeye karşı isteksiz olmalarına yol açabileceği gibi onlara dinleme gelişimlerinin kontrolünü nasıl ele geçirebileceklerini keşfetme noktasında da fırsat tanımaz (Goh ve Taib, 2006). Böylece öğrencilerin dinlemeye karşı olumsuz tutum geliştirmeleri mümkün hâle gelir.

Dinleme, bireyin yaşamında etken olan ve bünyesinde birçok faktörü barındıran çok yönlü bir beceri olduğu için dinleyiciler de bununla doğru orantılı çeşitli tutumlar geliştirirler. Burada önemli olan bu tutumların olumlu anlamda gelişim göstermesidir. Bundan dolayı öğretim süreçlerinde dinlemeye yönelik tutumun üstünde dikkatle ve titizlikle durulması gerekir. Aksi takdirde insan yaşamının bu denli merkezinde bulunan dinlemeye yönelik olumsuz tutumlara sahip olmak başta eğitim ortamları olmak üzere sosyal ortamlarda da başarısızlığı beraberinde getirir (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016; Ürün Karahan, 2020). Öğrencilerin dinleme becerisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin, onların yalnızca Türkçe derslerindeki başarılarına değil diğer derslerdeki başarılarına da olumsuz yönde etki edeceğini belirten Katrancı'ya (2012) göre dinlemeye karşı olumsuz tutum içinde olan öğrencilerin, günlük hayatlarında da problemler yaşaması muhtemeldir. Bu sebeple öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında olumlu dinleme tutumlarına sahip olması önemlidir. Öğrencilerin genelde dinlemeye özelde ise eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarının tespit edilmesi de bu noktada önem kazanmaktadır.

Dinleme becerisiyle ilgili literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin (Erdağı Toksun, 2020) ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme tutumlarının belirlenmesi (Polat, 2017), çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencilerin dinleme tutumlarına etkisinin ortaya çıkarılması (Ciğerci ve Gültekin, 2019; Daşöz, 2013; Dundar, 2018; Harmankaya, 2016; Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Kılınç, 2015; Olusegun ve Oyewole, 2017; Yemenici, 2019), farklı becerilerle dinleme/eleştirel dinleme tutumları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi (Baltan, 2020; Can, 2021; Meral, 2019), öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi (Azizoğlu, 2020; Basyoni, Bee ve Seng, 2020; Bourdeaud'hui vd., 2021; Çarkıt, 2018; Erkek, 2020; Ferrari-Bridgers, Vogel ve Lynch, 2017; Gunning, 2017; Güneş, 2019; Lundsteen, 1963), ortaokul öğrencilerinin kullandıkları eleştirel dinleme stratejilerinin belirlenmesi (Fidan, 2019), öğretmen adaylarının eleştirel dinleme yeterliklerinin ortaya çıkarılması (Kazu ve Demiralp, 2017) amacıyla gerçekleştirilen araştırmaların yanında dinlemeye/eleştirel dinlemeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının da (Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016; Mishima, Kubota ve Nagata, 2020; Önder, Aytan ve Ünlü, 2015; Taşkın, 2017; Ürün Karahan, 2020) yapıldığı görülmektedir. Literatür taraması neticesinde öğretmen adaylarının eleştirel dinleme becerisine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmaların eksikliği ise dikkat çekmektedir. Dinleme tutumları üzerinde cinsiyet (Güneş, 2019), sınıf düzeyi (Erdağı Toksun, 2020), not ortalaması (Meral, 2019), dinleme süresi (Kardaş ve Kaya, 2022), anne baba eğitim durumu (Baltan, 2020) gibi değişkenlerin etkisinin araştırıldığı çalışmalardan yola çıkarak bu değişkenlerin eleştirel dinleme tutumları üzerinde etkisinin olup olmayacağı sorusu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu yönüyle ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. "Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları nasıldır ve bu tutumlar çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?" problem cümlesinden hareketle araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları çeşitli değişenlere (cinsiyet, öğrenim görülen program, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, günlük ortalama dinleyici olarak geçirilen süre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu başlığı altında araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmacının değişkenler üzerinde manipülasyonunun olmadığı, bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini, zaman içinde ortaya çıkan değişiklikleri ve bir durumun iç yüzünü görmeyi amaçlayan (Tutar ve Erdem, 2020) bu modelde bir evrenin içerisinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evrenin genelindeki tutumların, görüşlerin ve eğilimlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesi sağlanır. Böylece araştırmacı, örneklemden ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak evren hakkında çıkarsamalarda bulunur (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarının 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 377 öğretmen adayıdır. Çalışma grubunun belirlenmesinde hedef kitlenin üyelerinin bir araya geldiği, bir tür olasılık dışı veya tesadüfi olmayan örnekleme olarak kabul edilen (Farrokhi ve Hamidabad, 2012), yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılan örnekleme (Erkuş, 2021) şeklinde tanımlanan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Katılımcılar belirlenirken üniversiteye giriş puan türünde sözel, eşit ağırlık ve sayısal gruplardan herhangi birine dâhil olan öğretmen adaylarının yer almasına da özen gösterilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler*

Değişkenler	Ölçütler	N	%
Cinsiyet	Kadın	267	%70,8
	Erkek	110	%29,2
Program	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	87	%23,1
	Sınıf Öğretmenliği	91	%24,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	98	%26
	Türkçe Öğretmenliği	101	%26,8
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	193	%51,2
	4. Sınıf	184	%48,8
Genel Not Ortalaması	2,50 ve altı	31	%8,2
	2,51- 3,00	78	%20,7
	3,01- 3,50	211	%56
	3,51 ve üstü	57	%15,1
Günlük Ortalama Dinleyici Olarak Geçirilen Süre	0-3 saat	82	%21,8
	4-6 saat	184	%48,8
	7 saat ve üstü	111	%29,4
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	200	%53
	Ortaokul	71	%18,8
	Lise	67	%17,8
	Ön Lisans/Lisans	39	%10,4
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	115	%30,5
	Ortaokul	92	%24,4
	Lise	98	%26,1
	Ön Lisans/Lisans	72	%19

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubunun 267'si (%70,8) kadın, 110'u (%29,2) erkek katılımcılardan oluşurken bu katılımcıların 87'si (%23,1) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 91'i (%24,1) Sınıf Öğretmenliği, 98'si (%26) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 101'i (%26,8) Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencisidir. 1. sınıfta öğrenim gören 193 (%51,2), 4. sınıfta öğrenim gören 184 (%48,8) öğretmen adayının 31'i (%8,2) 2,50 ve altı, 78'i (%50,7) 2,51-3,00 arası, 211'i (%56) 3,01-3,50 arası ve 57'si (%15,1) de 3,51 ve üstü genel not ortalamasına sahiptir. Çalışma grubundakilerin 82'si (%21,8) günde ortalama 0-3 saat, 184'ü (%48,8) 4-6 saat, 111'i de (%29,4) 7 saat ve üstü dinleyici konumdadır. Katılımcıların anne eğitim durumu sayılarına baktığımızda ilkokul mezunu 200 (%53), ortaokul mezunu 71 (%18,8), lise mezunu 67 (%17,8) ve ön lisans/lisans mezunu 39 (%10,4) iken, baba eğitim durumu ilkokul mezunu 115 (%30,5), ortaokul mezunu 92 (%24,4), lise mezunu 98 (%26,1) ve ön lisans/lisans mezunu 72 (%19) şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Taşkın (2017) tarafından öğretmen adayları için geliştirilmiş olan "Eleştirel Dinleme Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. İlgili ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analizler neticesinde Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı ,816 şeklinde hesaplanmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayıları da birinci faktör için ,779; ikinci faktör için ,740; üçüncü faktör için ,612 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlar, ölçeğin yüksek derecede güvenilir ve ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığının da epey yüksek olduğunu göstermektedir. Ulaşılan verilerin incelenmesi sonucunda 3 faktörden oluşan 20 maddelik beşli likert tipi bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçekte "Tamamen Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2), "Hiç Katılmıyorum" (1) şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Ölçek 5'li likert tipinde olduğundan 1-1,80 arasındaki ortalama puanlar çok düşük tutuma; 1,81-2,60 arasındaki ortalama puanlar düşük tutuma; 2,61-3,40 arasındaki ortalama puanlar orta düzeyde tutuma; 3,41-4,20 arasındaki ortalama puanlar yüksek tutuma ve 4,21-5,00 arasındaki ortalama puanlar çok yüksek tutuma karşılık gelmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracına karar verildikten sonra ölçeği geliştiren yazarla iletişime geçilmiş ve öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Ardından Etik Kurul süreci başlatılmış ve Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 2022-SBB-0039 protokol numaralı, 22.02.2022 tarih ve 3 numaralı toplantısında araştırmanın gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur. Etik Kurul izni sonrasında araştırmanın veri toplama aracı Google Formlar üzerinde yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. 2022 yılı Mart ayının ilk iki haftası verilerin toplanmasına ayrılmış, bütün veriler uygun olan ders saatlerinde, gönüllülük esasına dayalı olmak üzere sınıf ortamında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli bilgilendirmelerin yapılması, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerden onam formlarının toplanması sonrasında öğretmen adayları kişisel cep telefonlarından ölçekteki soruları cevaplandırmışlardır. Veri toplama sürecinde toplam 377 katılımcıya ulaşılmıştır.

Toplanan verilerin analizi SPSS 21.0 Paket Programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutum düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılarak, eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarındaki cinsiyete ve sınıf seviyesine göre farklılık, normallik ve diğer varsayımlar sağlandığından parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarının öğrenim görülen programa, genel not ortalamasına, günlük ortalama dinleyici olarak geçirilen süreye, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre farklılıklarını tespit etmek için varsayımlar sağlandığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile ulaşılan verilerin analizinde ise yüzde ve frekans değerlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgulara, alt problemler doğrultusunda bu bölümde değinilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutum düzeyleri*

Boyutlar	N	X̄	ss
Kavrama	377	3,60	,48
Analiz	377	3,96	,76
Değerlendirme	377	3,91	,55
Toplam	377	3,75	,45

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının eleştirel dinlemeye yönelik tutumları kavrama boyutunda 3,60; analiz boyutunda 3,96; değerlendirme boyutunda 3,91 ve ölçeğin tamamında 3,75 olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre katılımcıların tüm boyutlarda eleştirel dinlemeye yönelik yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Cinsiyet değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	X̄	ss	sd	t	p
Kavrama	Kadın	267	3,59	,42	375	-,548	,633
	Erkek	110	3,62	,59			
Analiz	Kadın	267	3,97	,74	375	,409	,683
	Erkek	110	3,94	,80			
Değerlendirme	Kadın	267	3,97	,53	375	,324	,001*
	Erkek	110	3,77	,57			
Toplam	Kadın	267	3,76	,40	375	,639	,573
	Erkek	110	3,73	,54			

* p<,05

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyete göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde kavrama boyutunda (p=,633>,05), analiz boyutunda (p=,683>,05) ve ölçeğin tamamında (p=,573>,05) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Değerlendirme boyutunda ise (p=,001<,05) p değeri ,05'ten küçük olduğu için anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre eleştirel dinlemenin değerlendirme boyutunda (X̄ =3,97) daha olumlu tutum içerisindedirler.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim görülen programa göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Öğrenim görülen program değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kavrama	Gruplar arası	1,104	3	,368		
	Gruplar içi	86,461	373	,232	1,588	,192
	Toplam	87,566	376			
Analiz	Gruplar arası	2,737	3	,912		
	Gruplar içi	214,801	373	,576	1,584	,193
	Toplam	217,538	376			
Değerlendirme	Gruplar arası	2,340	3	,780		
	Gruplar içi	113,861	373	,305	2,555	,055
	Toplam	116,201	376			
Toplam	Gruplar arası	,700	3	,233		
	Gruplar içi	75,500	373	,202	1,152	,328
	Toplam	76,199	376			

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde kavrama boyutunda (p=,192>,05), analiz boyutunda (p=,193>,05), değerlendirme boyutunda (p=,055>,05) ve ölçeğin tamamında (p=,328>,05) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf düzeyi değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Boyut	Sınıf	N	X̄	ss	sd	t	p
Kavrama	1. Sınıf	193	3,47	,48	375	-5,678	,000*
	4. Sınıf	184	3,74	,44			
Analiz	1. Sınıf	193	3,75	,77	375	-5,642	,000*

	4. Sınıf	184	4,18	,68			
Değerlendirme	1. Sınıf	193	3,90	,59	375	-,626	,532
	4. Sınıf	184	3,93	,51			
Toplam	1. Sınıf	193	3,63	,46	375	-5,913	,000*
	4. Sınıf	184	3,89	,39			

* p<,05

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların sınıf düzeyine göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde değerlendirme boyutunda (p=,532>,05) p değeri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak kavrama boyutunda (p=,000<,05), analiz boyutunda (p=,000<,05) ve ölçeğin tamamında (p=,000<,05) p değerleri ,05'ten küçük olduğu için anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine göre eleştirel dinlemeye ($\bar{X}$=3,89) ve eleştirel dinlemenin kavrama ($\bar{X}$=3,74) ve analiz ($\bar{X}$=4,18) boyutlarına karşı daha olumlu tutum içerisindedirler.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının genel not ortalamasına göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Genel not ortalaması değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kavrama	Gruplar arası	1,468	3	,489			
	Gruplar içi	86,098	373	,231	2,120	,097	
	Toplam	87,566	376				
Analiz	Gruplar arası	4,639	3	1,546			
	Gruplar içi	212,899	373	,571	2,709	,045*	3-4
	Toplam	217,538	376				
Değerlendirme	Gruplar arası	1,658	3	,553			
	Gruplar içi	114,543	373	,307	1,800	,147	
	Toplam	116,201	376				
Toplam	Gruplar arası	1,912	3	,637			
	Gruplar içi	74,287	373	,199	3,200	,023*	3-4
	Toplam	76,199	376				

*p<,05

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların genel not ortalamasına göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde kavrama boyutunda (p=,097>,05) ve değerlendirme boyutunda (p=,147>,05) p değeri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna karşın analiz boyutunda (p=,045<,05) ve ölçeğin tamamında (p=,023<,05) p değerleri ,05'ten küçük olduğu için anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda farkın not ortalaması 3,01-3,50 olanlar ile 3,51-4,00 olanlar arasında, ortalaması 3,51-4,00 olanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının günlük ortalama dinleyici olarak geçirilen süreye göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Günlük ortalama dinleme süresi değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kavrama	Gruplar arası	,819	2	,410		
	Gruplar içi	86,747	374	,232	1,766	,173
	Toplam	87,566	376			
Analiz	Gruplar arası	2,497	2	1,248		
	Gruplar içi	215,041	374	,575	2,171	,115
	Toplam	217,538	376			
Değerlendirme	Gruplar arası	1,434	2	,717		
	Gruplar içi	114,767	374	,307	2,336	,098
	Toplam	116,201	376			
Toplam	Gruplar arası	1,155	2	,577		
	Gruplar içi	75,045	374	,201	2,877	,058
	Toplam	76,199	376			

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların günlük ortalama dinleyici olarak geçirdikleri süreye göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde kavrama boyutunda (p=,173>,05), analiz boyutunda (p=,115>,05), değerlendirme boyutunda (p=,098>,05) ve ölçeğin tamamında (p=,058>,05) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Anne eğitim düzeyi değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kavrama	Gruplar arası	1,801	3	,600		
	Gruplar içi	85,764	373	,230	2,611	,051
	Toplam	87,566	376			
Analiz	Gruplar arası	,714	3	,238		
	Gruplar içi	216,824	373	,581	,409	,746
	Toplam	217,538	376			
Değerlendirme	Gruplar arası	2,098	3	,699		
	Gruplar içi	114,103	373	,306	2,286	,078
	Toplam	116,201	376			
Toplam	Gruplar arası	1,306	3	,435		
	Gruplar içi	74,893	373	,201	2,169	,091
	Toplam	76,199	376			

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcıların anne eğitim düzeyine göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde kavrama boyutunda (p=,051>,05), analiz boyutunda (p=,746>,05), değerlendirme boyutunda (p=,078>,05) ve ölçeğin tamamında (p=,091>,05) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Baba eğitim düzeyi değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kavrama	Gruplar arası	,862	3	,287		
	Gruplar içi	86,704	373	,232	1,236	,296
	Toplam	87,566	376			
Analiz	Gruplar arası	1,176	3	,392		
	Gruplar içi	216,362	373	,580	,676	,567
	Toplam	217,538	376			
Değerlendirme	Gruplar arası	1,932	3	,644		
	Gruplar içi	114,269	373	,306	2,102	,099
	Toplam	116,201	376			
Toplam	Gruplar arası	,508	3	,169		
	Gruplar içi	75,691	373	,203	,835	,476
	Toplam	76,199	376			

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların baba eğitim düzeyine göre eleştirel dinleme tutumları incelendiğinde kavrama boyutunda (p=,296>,05), analiz boyutunda (p=,567>,05), değerlendirme boyutunda (p=,099>,05) ve ölçeğin tamamında (p=,476>,05) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Herhangi bir beceriye karşı olumlu tutum sergilenmesi, kişinin o beceride başarılı olmasının yollarından biridir. Bununla beraber bireylerin sahip oldukları tutumlar kadar bu tutumların tespit edilip ortaya

konmasına da ihtiyaç vardır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dinleme türlerinden biri olan eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış, ortaya çıkan sonuçlar bu bölümde sunularak tartışılmıştır.

Katılımcıların eleştirel dinleme becerisine yönelik tutum düzeylerine bakıldığında ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç Meral'in (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklindeki bulguyla paralellik göstermektedir. Demircan'ın (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin iyi düzeyde dinleme öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerilerini ölçen Ceyran (2016) ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının dinleme becerilerini ölçen Kıroğlu, Aslan ve Elma (2019) da katılımcıların yüksek düzeyde dinleme becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Buna göre dinleme becerisinde başarılı olmanın, dinleme tutumuna/eleştirel dinleme tutumuna olumlu etki edeceği şeklinde bir yorum yapılabilir. Tutumların yaşantılar yoluyla kazanıldığı dikkate alındığında, öğrencilerin dinleme becerisine karşı olumlu tutum beslemelerini sağlayacak eğitim yaşantılarıyla karşılaşmaları son derece önemlidir. Zira çeşitli kademelerdeki öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin ve dinlemeye yönelik tutumlarının iyileştirilmesi adına sınıf ortamlarında farklı uygulamalara gidilmesinin yararlı olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur. Dijital öykülerin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına (Ciğerci, 2015), aktif öğrenme teknikleriyle gerçekleştirilen dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına (Kılınç, 2015), çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına (Dedebali, 2014), ters yüz sınıf modeline göre gerçekleştirilen dinleme eğitiminin altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dinleme tutumlarına (Çalıcı, 2019), ELVES dinleme tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına (Dundar, 2015), yapılandırılmış dinleme faaliyetlerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinlemeye karşı tutumlarına (Daşöz, 2013), üstbiliş stratejileri öğretimine dönük gerçekleştirilen dinleme çalışmalarının beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına (Katrancı, 2012) olumlu etkisinin olduğu; öğrenme stillerine dayalı yapılan dinleme çalışmalarının yedinci sınıf öğrencilerinin (Karakuş Tayşi, 2014), eleştirel dinleme eğitimine dayalı derslerin yedinci sınıf (Azizoğlu, 2020; Çarkıt, 2018; Güneş, 2019) ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (Erkek, 2020) eleştirel dinleme becerilerine olumlu yönde etkisinin olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Şahin'in (2009) belirttiği üzere dinleme becerisinin kullanılan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle etkin duruma getirilmesi ve böylece öğrencilerdeki dinleme farkındalıklarının artırılması, onların sosyal ve akademik hayatta başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olsa da eleştirel dinlemenin değerlendirme boyutunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Baki'nin (2020) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerini cinsiyet değişkeni açısından incelediği araştırmada da kadın öğrencilerin puanlarının ölçeğin planlama-değerlendirme boyutunda erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki, eleştirel dinleme tutum ölçeğinin tamamında cinsiyete göre anlamlı farklılık yoktur şeklindeki sonucun, cinsiyet değişkeninin dinleme tutumu (Baltan, 2020; Polat, 2017), eleştirel dinleme stratejileri (Fidan, 2019), eleştirel dinleme yeterlikleri (Kazu ve Demiralp, 2017), dinleme kaygısı (Arslan, 2017; Ateş, 2018; Halat, 2016), dinleme stilleri (Maden ve Durukan, 2011; Tabak, 2013; Ürün Karahan, 2016-b), dinleme öz yeterlik algısı (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Maden, 2020), dinleme becerisi farkındalıkları (Ürün Karahan, 2016-a; Yıldız, 2015) gibi dinlemenin farklı boyutları üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkaran araştırmaların sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir. Bununla beraber cinsiyet değişkeninin dinleme tutumunda (Erdağı Toksun, 2020; Meral, 2019), dinleme becerisinde (Güneş, 2019; Erkek, 2020; Kodan ve Bozdemir, 2016; Melanlıoğlu, 2011), dinleme öz yeterlik algısında (Demircan, 2018), dinleme farkındalığında (Abalı Yılmaz, 2019; Durmuş, 2019), dinleme kaygısında (Bayraktar Özgür, 2021), dinleme stratejileri kullanımında (Kordak, 2019) etkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Ortaya çıkan farklı sonuçlarda araştırmalara dâhil edilen katılımcıların özelliklerinin yanında araştırmalarda kullanılan yöntemlerin de (yarı deneysel, tarama vb.) etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırma grubundaki katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre eleştirel dinleme tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel dinleme aynı zamanda eleştirel düşünmeyi de gerektiren bir beceridir. Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik

tutumlarını inceleyen Akkaya, İşci ve Susar Kırmızı (2018), bu iki farklı programın öğrencileri arasında tutum bakımından farklılık olmadığını belirlemiştir. Yine öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan başka bir araştırmada (Sakar ve Aybek, 2016) ise anlamlı farklılığın Türkçe öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının incelendiği çalışma ise (Kutluca, Yılmaz ve İbiş, 2018) bölümler arasında fark olduğunu, bu farkın da sınıf öğretmenliği programında okuyan katılımcıların lehine gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (Bakır ve Eğmir, 2022) da sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Kazu ve Demiralp'in (2017) öğretmen adaylarının eleştirel dinleme yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında da öğrenim görülen programın eleştirel dinleme yeterliğini etkilediği, üniversiteye girdiği puan türü "sözel" olan öğretmen adaylarının eleştirel dinleme yeterliklerine daha fazla sahip olduğu belirlenmiştir. Temel dil becerileri, daha çok ana dili derslerinde üzerinde durulan ve geliştirilmeye çalışılan beceriler olsa da lisans seviyesinde tüm programlardaki öğrencilerin bu becerilerde yetkin olması beklenir. Bu nedenle eleştirel dinleme tutumlarında farklı programlardaki öğrencilerin benzer bir görünüm sergilemesinin normal olduğu düşünülmektedir.

Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumlarına bakıldığında son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Lisans öğreniminin son dönemine gelmiş, meslek hayatında kullanacağı pek çok dersi almış, bunun yanında sosyal ve kültürel birçok etkinliğe katılmış öğretmen adaylarının, lisans öğreniminin henüz başında olan öğretmen adaylarına kıyasla eleştirel dinleme tutumlarının daha olumlu olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Özellikle lisans seviyesindeki katılımcılarla yapılan araştırmalarda da benzer bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Can (2021) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejileri ile eleştirel dinleme tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte eleştirel dinleme tutum puanı ortalamalarının en yüksek olduğu sınıf seviyeleri 4 ve 3. sınıflar olarak tespit edilmiştir. Maden ve Durukan'ın (2011) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinde sınıf değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber diğer öğrenim seviyelerindeki öğrencilerle yapılan araştırmalar ise sınıf düzeyinin dinleme becerisinde farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Erdağı Toksun'un (2020) araştırmasında sınıf değişkeninin ortaokul öğrencilerinin dinleme tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Benzer bir araştırmada (Baltan, 2020) dinleme tutumları üzerinde sınıf seviyesinin etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Genel not ortalaması değişkeni öğretmen adaylarının eleştirel dinleme tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Bu farklılık, başarı puanı yüksek olan öğretmen adayları lehine gerçekleşmiştir. Başarı puanı yüksek öğrencilerin öz güvenlerinin de yüksek olması, özellikle ders ortamlarında kendilerine aktarılan bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirmeye istekli olmaları gibi etkenlerin bu sonucu etkilediği düşünülmektedir. Polat (2017) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme tutumlarının incelendiği araştırmada, kur başarı puanının öğrencilerin dinleme tutumlarında etkili olduğu şeklinde ulaştığı sonuç, bu yargıyı destekler mahiyettedir. Aynı şekilde ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin dinleme tutumlarının daha olumlu olduğu (Meral, 2019) şeklindeki bulgu da dikkate değerdir. Akademik başarının tutum dışındaki alanlarda da ayırıcı olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanım düzeylerini inceleyen Kordak (2019), Türkçe ders notlarının yüksek olmasının bu stratejilerin kullanılma düzeyine olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Demircan'ın (2018) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriye gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları ile dinleme öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarını inceleyen Yıldız (2015), Türkçe dersi not ortalaması arttıkça öğrencilerin dinleme becerisi puanlarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için her şeyden önce dikkatli birer dinleyici olmaları gerektiği düşünülürse not ortalamasının dinleme becerisindeki başarıyı, dinleme becerisindeki başarının da not ortalamasını doğrudan etkileyeceği tahmin edilmektedir.

Öğretmen adaylarının günlük ortalama dinleyici olarak geçirdikleri süreye göre eleştirel dinleme tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından Türkçe öğretmenliği 3 ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre eleştirel dinleme, katılımcıların günlük hayatta etkili dinlemeden sonra (%31,2) en çok kullandıkları dinleme türü (%29,1) olarak ortaya çıkmıştır. Aynı çalışma grubu eleştirel dinlemeye, derslerde en çok kullandıkları dinleme türleri içerisinde ikinci sırada yer vermiştir. Çarkıt'a (2019) göre günlerinin önemli bir kısmını dinleme eylemi içerisinde geçiren insanlar, başta gerek medya gerekse sosyal medya olsun birçok elektronik kaynaktan yoğun bir mesaj enformasyonuna maruz kalmaktadır. Bu da insanların bu mesajlara karşısında eleştirel bir tutum içerisine girmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluğun ise konuşma ortamlarında dinleyici olarak geçirilen süreye göre değişkenlik göstermemesi beklenir. Dinleme süresinin az veya çok olması, dinlenenlere eleştirel bir gözle bakmayı olumsuz yönde etkilememelidir. Çeşitli kaynaklardan gelen mesajların süresi ne olursa olsun birey, dikkatli bir şekilde bu mesajları eleştiri süzgecinden geçirmeye çalışmalıdır. Doğan'ın (2020) vurguladığı üzere dinleme tamamen bir odaklanma işidir ve başarılı bir dinleyici olmak, dinleyicinin süreç içerisinde ne kadar dikkatli olduğuna ve işittiği sesler arasından işe yarar olanları seçebilme yeteneğine bağlıdır.

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeylerinin eleştirel dinlemeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, araştırma bulgularından bir diğeridir. Baltan'ın (2020) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme tutumları üzerinde anne baba eğitim durumunun farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini inceleyen Erkek (2020) de anne baba eğitim durumunun dinlemede anlamlı farklılık oluşturmadığına dikkat çekmiştir. Bayraktar Özgür'ün (2021) ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını ele aldığı çalışmada anne baba eğitim düzeyinin; Arslan'ın (2017) çalışmasında da baba eğitim düzeyinin dinleme kaygısında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş'un (2019) araştırmasında anne eğitim durumu, Abalı Yılmaz'ın (2019) araştırmasında da anne ve baba eğitim durumu ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarında anlamlı farklılık oluşturmazken, aynı değişken sekizinci sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanma düzeylerinde de bir farklılık oluşturmamıştır (Kordak, 2019). Ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarını araştıran Meral (2019), anne baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocukların dinleme tutumları üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinlemenin ilk olarak ailede başladığı düşünüldüğünde özellikle küçük yaşlarda anne baba eğitim durumunun çocuklar için önemli bir etken olduğu tahmin edilmektedir. Zaman içerisinde öğrencinin sınıf seviyesi arttıkça dinlemenin farklı boyutlarında anne ve babanın eğitim durumunun etkisinin azalabileceği söylenebilir. Abalı Yılmaz'a (2019) göre dinleme becerisi eğitimle geliştirilen bir beceri olduğundan anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocukta dinleme becerisinin nitelikli olacağı anlamını taşımamaktadır. Bu nedenle dinleme eğitimi almış olması çocuğun dinleme becerisi üzerinde daha belirleyici olmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda bundan sonraki çalışmalara dönük olarak sunulan öneriler şu şekildedir:

- Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Lisans düzeyinde eğitim öğretim veren farklı fakültelerin öğrencileriyle yapılacak çalışmaların çeşitli meslek gruplarına aday katılımcıların eleştirel dinleme tutumlarının ortaya çıkarılıp kıyaslanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma grubundaki öğretmen adaylarından 1. sınıfta olanların son sınıfta olanlara göre eleştirel dinleme tutumlarının daha düşük olduğu dikkate alındığında öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretimden başlamak üzere eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yoğunlaşılabilir.
- Eleştirel dinlemenin tutum boyutu dışındaki kaygı, öz yeterlik, algı gibi faktörleri inceleyecek araştırmaların (ölçek/anket geliştirme, görüşme, tarama vb.) artırılmasına çalışılmalıdır.
- Farklı kademelerdeki öğrencilerin eleştirel dinleme tutumlarıyla eleştirel konuşma, eleştirel okuma, eleştirel yazma gibi diğer temel dil becerilerinin ilişkisel taraması şeklinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abalı Yılmaz, B. (2019). *Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Ajzen, I. (2014). Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler and A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 241-274). New York, Lawrence Erlbaum Associates.

Akkaya, N., İşci, C. & Susar Kırmızı, F. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44, 47-63. http://dx.doi.org/10.9779/PUJE.2018.205

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara, Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara, Kök Yayıncılık.

Armstrong, D. & Ferrari-Bridgers, F. (2019). Improving critical listening skills in EMT students. *Irish Journal of Paramedicine 4*(2), 1-25. http://dx.doi.org/10.32378/ijp.v4i2.192

Arono, A. (2015). The relationship between listening strategy performance and critical listening ability of Indonesian students. *Al-Talim Journal, 22*(1), 81-87. http://dx.doi.org/10.15548/jt.v22i1.117

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies, 1*(1), 12-31. https://doi.org/10.31458/iejes.399014

Aslan, C. (2021). Dinleme türleri ve etkili dinleme. İçinde N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* (ss. 289-312). Ankara, Anı Yayıncılık.

Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7*(19), 139-153.

Azizoğlu, N. İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2021). Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 327-337. https://doi.org/10.29000/rumelide.898553

Baharman, A. S., Damaianti, V. S. & Mulyati Y. (2020). Critical listening in the social organization community. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 424, 107-111. https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200325.063

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

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

Baki, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbiliş stratejilerine ilişkin bir değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi örneği. *Tarih Okulu Dergisi,* 47, 2657-2683. http://dx.doi.org/10.29228/joh.29344

Baltan, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.

Basyoni, A., Bee, M. S. H. & Seng, G. H. (2020). The effectiveness of using students' created digital storytelling in enhancing Saudi ninth graders' critical listening skills. *Journal of Education and Social Sciences, 16*(1), 58-72.

Bayraktar Özgür, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve kaygının nedenlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Bourdeaud'hui, H. (2020). *Upper-primary school students' listening skills: Assessment and the relationship with student and class-level characteristics* (Unpublished doctoral thesis). Ghent University.

Bourdeaud'hui, H., Aesaert K. & Braak, J. V. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, *114*(1), 40-51. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2021.1872474

Brownell, J. (2016). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. New York, Routledge.

Can, F. (2021). Examining the relationship between Turkish teacher candidates' metacognitive learning strategies and critical listening attitudes. *Shanlax International Journal of Education, 9*(1), 145–153.

Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.

Ciğerci, M. F. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Ciğerci, F. M. (2020). Dinleme eğitimi. İçinde E. G. Özenç & M. Özenç (Eds.), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss. 129-145). Ankara, Pegem Yayınları.

Ciğerci, F. M. & Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi, 4*(2), 45-73. https://doi.org/10.22596/2019.0402.45.73

Crano, W. D. & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology,* 57, 345-374.

Creswell, J. C. (20). *Research design-Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara, Eğiten Kitap.

Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.

Çarkıt, C. (2019). Türkçe eğitiminde eleştirel dinlemenin/izlemenin önemi ve yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 180-193. https://doi.org/10.29000/rumelide.618150

Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.

Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Demircan, U. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. Ankara, Pegem Yayınları.

Duker, S. (1962). Basics in critical listening. *The English Journal, 51*(8), 565-567.

Dundar, E. (2018). *ELVES tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Durmuş, İ. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.

Erdağı Toksun, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 20-28. https://doi.org/10.29000/rumelide.752051

Erkek, G. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Farrokhi, F. & Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(4), 784-792. http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.4.784-792

Ferrari-Bridgers, F., Vogel, R. & Lynch, B. (2017). Fostering and assessing critical listening skills in the speech course. *International Journal of Listening*, *31*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1020231

Fidan, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları eleştirel dinleme stratejilerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 79-98. https://doi.org/10.29000/rumelide.580463

Goh, C. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal, 60*(3), 222- 232. https://doi.org/10.1093/elt/ccl002

Gunning, S. K. (2017). *Testing methods of promoting critical listening skills in the service learning classroom.* In Proceedings of the 35th ACM International Conference on the Design of Communication, 1-6. https://doi.org/10.1145/3121113.3121222

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller.* Ankara, Pegem Yayınları.

Güneş, G. (2019). *Eleştirel düşünme temelli dinleme/izleme eğitiminin eleştirel dinleme/izlemeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara, Siyasal Kitabevi.

Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Karakuş Tayşi, E. & Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(2), 187-199.

Kardaş, H. & Kaya M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi, 7*(1), 69-92. https://doi.org/10.22596/hej. 1089334.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kazu, H. & Demiralp, D. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel dinleme yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research,* 68, 81-95. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.5

Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Kıroğlu, K., Aslan, H. & Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. *EKEV Academi Dergisi,* 78, 391-406.

Kodan, H. & Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 37, 15-27.

Kordak, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin dinleme stratejilerini kullanım düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(*2), 245-258.

Kutluca, A.Y., Yılmaz, A. & İbiş, E. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(4), 2045-2055. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2309

Maden, A. (2020). Dinleme öz yeterlik algısı üzerine bir araştırma: Öğretmen adayları örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 59-69.

Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(4), 101-112.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Lundsteen, S. W. R. (1963). *Teaching abilities in critical listening in the fifth and sixth grades* (Unpublished doctoral thesis). University of California, Berkeley.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara, MEB Yayınları.

Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişşel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Mishima, N., Kubota, S. & Nagata, S. (2000). The development of a questionnaire to assess the attitude of active listenining. *Journal Of Occupational Health,* 42, 111-118.

Olusegun, O. O. & Oyewole, O. (2017). Effects of listening strategies' instruction on students' attitude to listening. *European Journal of Education Studies, 3*(7), 624-642. http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.902

Onan, B. (2014). Dinleme eğitimi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 135-161). Ankara, Pegem Yayınları.

Önder, R., Aytan, N. & Ünlü, S. (2015). Dinleme becerisi tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers, 6*(2), 43-49.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Ankara, Akçağ Yayınları.

Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Iowa University, USA.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.), O*rganizational behavior* (pp. 43–76). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Sakar, N. & Aybek, B. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 93-108.

Sary, F. P. (2015). Teaching critical listening to young learners in Indonesian EFL context. *Indonesian EFL Journal, 1*(1), 41-47. http://dx.doi.org/10.25134/ieflj.v1i1.612

Smialek, T. & Boburka, R. R. (2006). The effect of cooperative listening exercises on the critical listening skills of college music appreciation students. *Journal of Research in Music Education, 54(1), 57-72. https://doi.org/10.1177/002242940605400105*

Stanfield, G. M. (2008). Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students. *The Corinthian: The Journal of Student Research at GCSU*, 9, 99-116.

Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(3), 315–326. https://doi.org/10.1080/0031383-0701356166

Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 178-188.

Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(22), 171-181.

Taşkın, Y. (2017). Öğretmen adayları için eleştirel dinleme tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy, 5*(2), 116-128. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3486

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

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi, Ankara, Pegem Yayınları (3.BAskı)

Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies, 32*(1), 59-111.

Tutar, H. (2018). Tutumlar ve davranışlar. İçinde H. Tutar (Ed.), *Davranış bilimleri* (ss. 141-180). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Ürün Karahan, B. (2016a). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 1*, 107-115.

Ürün Karahan, B. (2016b). Türkçe öğretmen adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 19-25.

Ürün Karahan, B. (2020). Dinlemeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 1*(2), 188-196. http://dx.doi.org/10.46321/bugu.28

Wolvin, A. D. & Coakley, C. G. (1996). *Listening.* McGraw-Hill.

Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale, Türkiye.

Yogaskara, H. & Kurniawan, K. (2020). The effect of ımplementing listening teams strategy on students' critical listening ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 509, 291-296. https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.201215.045

Investigation of the Contribution of Technology Education for Primary Literacy Teaching to the Technology Usage Levels of Primary School Teacher Candidates

Assist. Prof.Dr. Ezgi Çetinkaya Özdemir
Kafkas University- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4341-7864
ezgicetinkaya1990@gmail.com

Res. Assist Mükremin Durmuş
Kafkas University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4301-0033
mukremindurmus@hotmail.com

Abstract

The rapid change in technology has affected many areas in our daily lives. One of these is education. So, the importance of technology in education is constantly increasing. Training individuals using technology and teachers' use of technology in teaching are possible, if they have the qualifications offering technology-lesson integration. These competencies can be achieved by providing pre-service teachers with technological pedagogical content knowledge. In the study, it was aimed to examine the contribution of education on technology use in primary literacy teaching to the technology use levels of primary school teacher candidates. The research was designed as a case study. The study group of the research consists of 11 seniors studying classroom teaching at a state university in Kars. While forming the study group, criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. The criterion is that the first literacy teaching, instructional technologies and teaching principles and methods courses in the classroom teaching undergraduate program have been taken. However, the similarity of the scores they got from the first literacy course was also accepted as a criterion. Video recordings were used as data collection tool in the research. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis was used. According to the findings of the research, primary school teacher candidates were evaluated in the context of their technology use levels and it was observed that the education given within the scope of micro-teaching had a positive contribution to the technology usage levels of the primary school teacher candidates and that the technology usage levels of the pre-service teachers increased. In the light of the results, it is thought that adding the courses that can provide more support to the classroom teacher candidates in this subject to the classroom education undergraduate program will contribute to the prospective teachers professionally. As for teachers, it can be offered as a suggestion to support the use of technology with in-service trainings. According to the results, suggestions were made for the studies to be done on the subject.

Keywords: Education, *Teacher candidate, Literacy teaching, Use of technology in education*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 265-283

Research Article

Received: 2022-12-15
Accepted: 2023-01-24

Suggested Citation

Çetinkaya-Özdemir, E., Durmuş, M. (2023). Investigation of the contribution of technology education for primary literacy teaching to the technology usage levels of primary school teacher candidates, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (1), 265-283. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1219346

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Technology affects many areas of our lives intensely. With this intense effect, it has become an inseparable element of our daily life. The importance of technology in education, which affects all areas of life, is increasing day by day. Changes and developments in technology have affected education in a significant way. As Avcı and Ateş (2017) stated, integrating technology into the learning environment and benefiting from technology in the school environment helps to increase students' knowledge and ability to access information. Raising individuals who know how to use technology is only possible if teachers in the role of guide make use of technology in the education process and have the qualifications to offer technology-lesson integration (Yanpar-Yelken, et al., 2013). At this point, it can be thought that teachers should have competence in integrating education and technology. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) also emerges as a tool that can be used to integrate education with technology (Spires, et al., 2012). TPACK is a concept developed to understand teacher knowledge, which is deemed necessary for the active integration of teaching with technology (Mishra & Koehler, 2006). Harris, Mishra, and Koehler (2009) explained TPACK as a framework that shows the interaction of teachers' understandings of these three concepts, based on the relationship between technology, content and content knowledge, and pedagogical approaches. According to Mishra and Koehler (2006), in order for teachers to use technology in the teaching process, the teacher should be aware of technological developments, be able to use technology effectively and know how to integrate them with the educational environment. At this point, considering today's conditions, technological developments bring the knowledge of technology use in teacher education to the fore. For an effective technology integration, not only the use of technology is important, but also the role was given to technology in the teaching environment and the purpose of using technology. Hughes (2005) stated the technology usage levels as three different levels regarding the purpose for which technology is used in the classroom. These; level-1 (modification), level-2 (expansion), and level-3 (transformation). However, when we look at the studies, Level-0 is defined, as which states that technology is never used or used for any purpose in addition to these levels (Demir, et al., 2011). Considering the technological developments in our age, classroom teachers, who are thought to have a vital importance on primary school students, should have technology knowledge along with pedagogy and content knowledge (Güder & Demir, 2018). As a matter of fact, as Aktay and Sidekli (2016) stated, the role of classroom teachers is of great importance for students to benefit from technology as a learning tool. In order for primary school teachers to integrate education and technology and to guide their students in technological knowledge, preparations for this need to start when they are teacher candidates. In order to achieve this, it is thought that pre-service teachers should gain knowledge and skills regarding the use of technology in the courses they take during the education process. In the study, no study was found to examine the development of technology use levels of teacher candidates in the subject of primary literacy teaching, which was determined as the focal point. The fact that no research has been conducted in this context will help to reveal the importance of the research. As a matter of fact, in this study, it was aimed to examine the contribution of education on technology use in primary literacy teaching to the level of technology use of primary school teacher candidates.

Method: This study was designed with a case study, which is one of the qualitative research approaches. A case study is a qualitative approach in which the researcher collects in-depth information, describes the situation or reveals themes by using different information sources about the situation, real life or many limited situations in a certain time period (Creswell, 2013). In the conducted study, pre-service teachers were trained on the use of technology in education, and the change in technology use levels was examined by enabling them to gain experience in the use of technology in the first literacy and to include it in the teaching process through microteaching application. The study group of the research consists of 11 teacher candidates, 5 female, and 6 male, who are studying in the 4th grade of classroom teaching at a state university in Kars. While forming the study group, criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. As a data collection tool, video recordings of the lessons taught by the candidates were used. Video recording was preferred in terms of providing the opportunity to watch the lectures of the pre-service teachers, before, after and after any situation, and to help express an objective opinion (Plowman, 1999). During the lecture, an observation form was used in order to analyze the situations that were overlooked or not noted by both researchers. At the beginning of the

research process, pre-service teachers were informed that they would teach a letter in line with their first literacy lesson. Teacher candidates who met the criteria and wanted to participate on a voluntary basis were determined. Then, a letter was given to each pre-service teacher and they were asked to teach the letter in an average of 20 minutes. The teaching process was video-recorded, then the pre-service teacher and the researchers watched the video together, and the researchers gave feedback to the pre-service teacher. After 11 pre-service teachers participated in the study, after teaching letters, they were given eight hours of training on the use of technology in education and technologies that can be used in primary literacy teaching. After the training, the pre-service teachers were asked to repeat the teaching of the letter they had taught before, and this lecture video was analyzed again. Descriptive analysis was used because the data were analyzed in accordance with Hughes's (2005) technology usage levels and the first literacy teaching steps specified in the MEB (2019) Turkish curriculum. In the analysis of the data, the acquisitions for sound teaching are listed as follows: feeling the sound, recognizing the sound, distinguishing the sound, reading and writing the letter, forming syllables from letters, forming words from syllables, forming sentences from words, creating texts from sentences, evaluation. These gains were determined as the main framework. The video recordings used as a data collection tool were watched by the researchers and analyzed with observation forms before and after the training. Internal validity was tried to be provided with the expert opinion for the observation form prepared for the planning of the research process, the determination of the technology usage levels and the analysis of the video recordings. In addition to this, in order to ensure the reliability of the research, two experts other than the researchers were assisted while analyzing the observation form. In the observation form, all of the technology usage levels determined for both pre- and post-training teacher candidates were accepted as codes and a total of 203 codes were reached. Then the levels were examined by two researchers and two experts. Especially in the second lectures after the training, there were disagreements on level 2 in 11 codes. As a result of the literature review, a consensus was obtained by re-examining. With the formula of Miles and Huberman (1994) (192/203), the reliability value was calculated as 0.94.

Findings: Regarding the findings, it can be concluded that the technology use levels of teacher candidates increased after the training. In addition, it can be stated that the candidates benefit from various applications for different purposes during the initial literacy teaching stages. Pre-service teachers benefited from Android applications along with web2 tools such as wordwall, storybird, learningapps and integrated technology into the teaching process. This can be interpreted as pre-service teachers' inclusion of technology in the teaching process. Looking at the first presentations, it is seen that Ö.A.5 is at level 0, Ö.A.9 is at level 2, and other teacher candidates are at level 1. In the second presentations, it was seen that Ö.A.1, Ö.A.3 and Ö.A7 were at level 1, while other teacher candidates were at level 2. From this point of view, it can be said that the education given and the experience of technology use through micro-teaching contributed to the development of technology use levels of teacher candidates.

Discussion and Conclusion: When the results of the research are examined, it is seen that the technology use levels related to the first literacy education after the education given for the use of technology in education, educational technology integration, and instructional technologies that can be used within the scope of the first literacy course are higher than before the education; It can be said that there is a general increase in technology usage levels. This may be due to the fact that pre-service teachers watch the video recordings of their lecture presentations before and after the training and that the lecture presentation is evaluated by researchers and classmates in terms of technology use. What comes to the fore here can be expressed as reflective thinking, which is one of the skills developed by microteaching. Reflective thinking put forward by John Dewey is based on the concept of reflection (as cited in Alp & Şahin-Taşkın, 2008). With reflective thinking, the individual observes, examines, questions and analyzes. In addition, the individual reorganizes the situation, concept or behavior by taking into account the relevant feedback. From this point of view, it can be said that pre-service teachers reconsider and structure their teaching activities with the concept of reflective thinking. In addition, it can be said that providing information on the integration of education-technology and the technologies to be used in the first reading-writing within the scope of the training provided raises awareness for the pre-service teachers and may have increased their use of technology in their presentations. In terms of technology usage levels expressed by Hughes (2005), it is seen that the candidates can reach the level 2 (expansion)

at the most in the first literacy teaching. The reason why the candidates could not reach level 3 can be considered as teaching in a virtual classroom environment in a limited time and the lack of an environment to meet the dynamic software-student interaction required by level 3. Despite technological investments, it is seen that these technologies are not sufficiently integrated into education (Çiftçi, et al., 2013). Increasing application-based research is a perspective that will benefit the development of technology in education, in order to eliminate this situation, to enable teachers to use technological applications in the service, and to enable teacher candidates to step into the profession in a more prepared way. As a matter of fact, Kaleli-Yılmaz (2015) mentioned that a teacher must have TPACK in order to ensure educational technology integration. This situation emerges as an important point of view, especially in the pre-teaching period, by offering applications related to TPACK to the candidates and enabling them to gain this skill (Akyıldız & Altun, 2018). Again, Kaleli-Yılmaz (2015) stated that there is a need for studies targeting the development of TPACK and examining the situation. The study was carried out in order to contribute to this point, and it was based on the benefit of the technology use levels of teacher candidates regarding the first literacy skills. There is no technology-oriented course other than information technologies in the first semester and instructional technologies in the third semester in the classroom teaching undergraduate program. It can be argued that the addition of courses that can provide more support to primary school teacher candidates in this regard will contribute to the prospective teachers professionally. As for teachers, it can be offered as a suggestion to support the use of technology with in-service trainings. The fact that the professional group, which will provide education to the generation called digital natives, includes technology in their teaching activities will contribute to education. In addition, it is seen that applied studies in the literature are insufficient. In addition, it is seen that the applied researches are generally related to mathematics and science education, and there are insufficient studies on the level of technology use for the courses that will help the development of basic language skills such as Turkish and first literacy, in particular in classroom teaching. From this point of view, the increase in applied research on the development of technology use levels of teacher candidates and teachers suggests that conducting studies on technology use levels in Turkish and primary literacy teaching, which aims to develop basic language skills, especially in the field of classroom teaching, will help fill the gap in the field.

İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Teknoloji Eğitiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanım Düzeylerine Katkısının İncelenmesi [1]

Dr. Öğrt. Üyesi Ezgi Çetinkaya Özdemir
Kafkas Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-4341-7864
ezgicetinkaya1990@gmail.com

Arş. Gör. Mükremin Durmuş
Kafkas Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4301-0033
mukremindurmus@hotmail.com

Özet

Teknolojinin hızla değişimi, günlük hayatımızda pek çok alanı etkiler hale gelmiştir. Bu alanlardan biri de eğitimdir. Bu bağlamda teknolojinin eğitim içerisindeki önemi de sürekli artmaktadır. Teknolojiyi kullanan bireylerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin öğretimde teknolojiden faydalanması, teknoloji-ders entegrasyonunu sunabilecek yeterliliklere sahip olmasıyla mümkündür. Bu yeterlilikler ise teknolojik pedagojik alan bilgisinin öğretmen adaylarına kazandırılmasıyla sağlanabilir. Çalışmada, ilk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimin, sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine katkısını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kars'ta bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 11 sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçüt ise, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan ilk okuma ve yazma öğretimi, öğretim teknolojileri ile öğretim ilke ve yöntemleri dersinin alınmış olmasıdır. Bununla birlikte ilk okuma yazma dersinden aldıkları puanların benzer olması da bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, video kayıtları kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları teknoloji kullanım düzeyleri bağlamında değerlendirilmiş ve mikro öğretim kapsamında verilen eğitimin, sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine olumlu katkısı olduğu ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında, sınıf öğretmeni adaylarına bu konuda daha çok destek verebilecek nitelikte olan derslerin sınıf eğitimi lisans programına eklenmesinin öğretmen adaylarına mesleki olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere yönelik olarak ise, hizmet içi eğitimlerle teknoloji kullanımı konusunda destek verilmesi yine bir öneri olarak sunulabilir. Araştırma sonuçlarına göre konu ile ilgili yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, *Öğretmen adayı, Eğitimde teknoloji kullanımı, İlk okuma yazma öğretimi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: x, No: x, ss. x-x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-15
Kabul: 2023-01-24

Önerilen Atıf

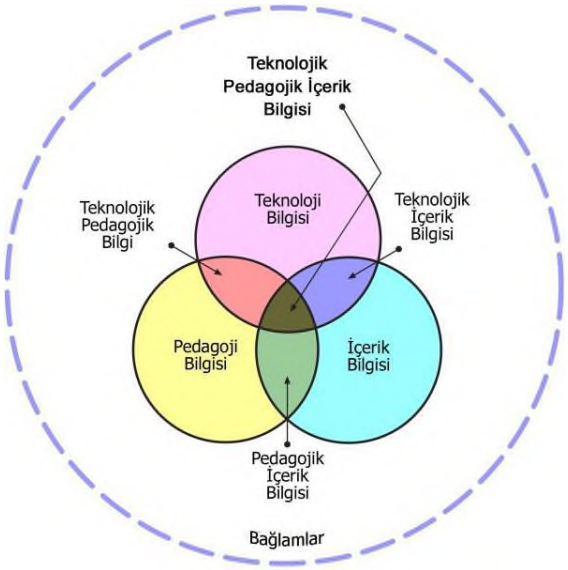
Çetinkaya-Özdemir, E., Durmuş, M. (2023). İlk okuma yazma öğretimine yönelik teknoloji eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine katkısının incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 265-283. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1219346

[1] Bu çalışmanın ilk sürümü Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-14)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Teknoloji hayatımızın birçok alanına yoğun bir şekilde etki etmektedir. Bu yoğun etkiyle beraber günlük yaşantımızın ayrılmaz bir öğesi haline gelmiştir. Hayatın tüm alanlarını etkileyen teknolojinin eğitim açısından önemi de her geçen gün artmaktadır. Eğitimde teknoloji dendiğinde eğitimin bütün öğeleri bazlı iş ve işlemlerin (plan, program, yönetim, rehberlik, öğretim vb.) teknolojiye dayalı yürütülmesinin anlaşılması (Toprakçı, 2006-a; Toprakçı, 2006-b), öte yandan 'teknoloji' kavramından da hep bilgisayar ya da ona dayalı teknolojileri anlamamak gerektiği açıktır (Ersoy, 2016; Toprakçı, 2007). Teknolojide meydana gelen değişim ve gelişimler eğitimi her yönüyle önemli bir şekilde etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir (Ersoy ve Gürgen, 2021). Avcı ve Ateş'in (2017) de ifade ettiği gibi, okul ortamında teknolojiden faydalanmak üzere teknolojiyi öğrenme ortamına entegre etmek, öğrencilerin bilgisinin ve bilgiye ulaşma becerisinin artmasına yarar sağlamaktadır. Teknolojiyi nasıl kullanabileceğini bilen bireylerin yetiştirilmesi, rehber rolündeki öğretmenlerin eğitim sürecinde teknolojiden faydalanması ve teknoloji-ders entegrasyonunu sunabilecek yeterliliklere sahip olmasıyla mümkündür (Yanpar-Yelken, vd., 2013). Bu da öğretmenlerin eğitim ve teknolojiyi bütünleştirme konusunda yeterliliğe sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir. 'Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' (TPAB) kavramsalı, eğitimin teknoloji ile bütünleştirilmesini sağlamada kullanılabilecek bir araç olarak görülebilir (Spires, vd., 2012).

TPAB, öğretimin teknolojiyle aktif bir şekilde bütünleştirilebilmesi için gerekli görülen öğretmen bilgisini anlayabilmek adına geliştirilen bir kavramdır (Mishra ve Koehler, 2006). Harris, Mishra ve Koehler (2009), TPAB'yi teknoloji, alan ve içerik bilgisi ile pedagojik yaklaşımlar arasındaki ilişkiden yola çıkarak öğretmenlerin bu üç kavramla ilgili anlayışlarının birbiriyle olan etkileşimini gösteren çerçeve olarak açıklamışlardır. Mishra ve Koehler (2006) TPAB'yi aşağıdaki modelle ifade etmiştir.



Şekil 1. *Teknolojik, Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (Mishra ve Koehler, 2006)*

Bu modelde, içerik bilgisi, öğretmen veya adayın alanına dair öğreneceği konu (Azgın ve Şenler, 2018); pedagojik bilgi, öğretilmesi planlanan konunun en uygun hangi yaklaşımla öğretileceğine ilişkin bilgi (Baran ve Canbazoğlu-Bilici, 2015); teknolojik bilgi ise, öğretmen veya adayın geleneksel ve dijital teknolojiler hakkındaki bilgisidir. Ayrıca pedagojik alan bilgisi, bir alanın öğretiminde kullanılabilecek öğretim yaklaşımı bilgisi; teknolojik pedagojik bilgi, öğretmen adayı ya da öğretmenin teknolojik yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin öğretim sürecini nasıl değiştireceğine ilişkin bilgisiyken; teknolojik alan bilgisi, bireyin alan bilgisi ve teknoloji ilişkisine yönelik bilgisidir. Son olarak da TPAB, öğretmen adayının veya öğretmenin pedagoji, alan bilgisi ve teknolojinin bileşiminden oluşan, bir konunun öğretiminde kullanabileceği öğretim yaklaşımı ile teknolojiye ilişkin bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006). Mishra ve Koehler'e (2006) göre, öğretmenlerin teknolojiyi öğretim sürecinde kullanabilmesi için, öğretmenin teknolojik gelişmelerden haberdar olması, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi ve bunları eğitim ortamıyla bütünleştirmeyi bilmesi gerekmektedir. Bu noktada günümüz koşulları dikkate alındığında, teknolojik gelişmeler öğretmen eğitiminde teknoloji kullanım bilgisini ön plana çıkarmaktadır. Etkili bir

teknoloji entegrasyonu için sadece teknolojinin kullanılıp kullanılmaması değil teknolojiye öğretim ortamında verilen rol ve teknoloji kullanımının amacı önemlidir.

Toprakçı (2017), öğretmenlerin teknolojik yeterliğini; bilme, kullanma, öğrenme ve geliştirme şeklinde dört düzeyde ele almaktadır. Diğer yandan Hughes (2005) ise teknolojinin sınıf içerisinde hangi amaçla kullanımı temelinde teknoloji kullanım düzeylerini üç farklı düzey şeklinde ifade etmiştir. Bunlar; düzey-1 (değiştirme), düzey-2 (genişletme) ve düzey-3 (dönüştürme) şeklindedir. Bu düzeylere ek olarak teknolojinin hiç kullanılmadığı ya da herhangi bir amaç doğrultusunda kullanılmadığını belirten Düzey-0 tanımlanmıştır (Demir, vd.,2011). Düzey-1 olarak belirtilen değiştirme düzeyindeki bir öğretmen teknolojiden yalnızca ortam değişikliği için yararlanır. Örneğin, tahtaya yazılacak bilgilerin sunum halinde tahtaya yansıtılması. Genişletme olarak belirtilen Düzey-2'de bulunan bir öğretmen teknolojiyi öğrenme sürecinin daha hızlı ve verimli olması için kullanır (Hughes, 2005). Bir öğretmenin sınıf ortamında karmaşık işlemleri yapabilmek için hesap makinesinden yararlanması bu düzeye örnektir (Demir, vd., 2011). Düzey-3 olarak belirtilen dönüştürme basamağında ise, öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişikliğe giderek öğrencilerin derinlemesine anlam oluşturabilmeleri için öğrenme ortamları oluşturur (Hughes, 2005). Öğretmenin bir derse ilişkin konu öğretiminde dinamik yazılımlardan yararlanarak buluş yoluna dayalı olarak öğretimi gerçekleştirmesi örnek olarak gösterilebilir (Kaleli-Yılmaz, 2012).

Tüm bu süreçlerin başarılı işletilebilmesi bağlamında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri beklenmektedir. Bunun için mikro öğretim, öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin tespiti ve bu düzeylerin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyüz, vd., 2014; Aldemir, 2017; Kaleli-Yılmaz ve Ergün, 2017). Mikro öğretim, öğretmen olma yolunda ilerleyen adayların gerçek sınıf ortamında karşılaşabilecekleri zorlukların ortadan kaldırılması ile kontrollü bir sınıfta öğretim süreciyle ilgili deneyim kazanmasını sağlayan bir teknik olarak tanımlanır (Bilen, 2014; Brent ve Thomson, 1996; Orlich vd., 1990). Mikro öğretim tekniğinde öğretmen adayı 5-20 dk arasında değişen bir süre içerisinde, öğrenci rolünde bulunan sınıf arkadaşlarıyla bir öğretim uygulaması gerçekleştirir (Keser, 2007) ve bu uygulamada öğretimin nasıl sağlandığı ön planda tutulur. Uygulama esnasında öğretim etkinliği video kayıt altına alınır. Öğretmen adayına hem dersin sorumlusu hem de sınıf arkadaşları tarafından dönütler verilir. Öğretmen adayı kendine ait videoyu izleyerek ve yapılan uyarıları dikkate alarak daha önce gerçekleştirmiş olduğu öğretim etkinliğini tekrarlar. Bu döngü öğretmen adayı istenilen düzeye gelene kadar tekrar edilebilir. Mikro öğretim kullanılarak öğretmen adayının eksiklerini görmesi, hatalarının farkına varması, ilk defa deneyeceği yöntem- tekniği gerçek bir sınıf ortamının karmaşıklığına girmeden deneyimlemesi, teorik ve pratik arasında bağ kurabilmesi sağlanır. Mikro öğretim uygulama basamakları şu şekildedir (Kupper, 2001);

- Ders planının yapılması
- Öğretimin gerçekleştirilmesi ve video kayıt altına alınması
- Video kaydın izlenmesi
- Öğretimin derse katılan öğrenciler ve ders sorumlusu tarafından değerlendirilmesi ve öğretimi gerçekleştiren öğretmen adayına dönütler verilmesi
- Verilen dönütler ve video kaydının rehberliğinde öğretimin tekrar planlanması ve öğretimin gerçekleştirilmesi
- Yeniden değerlendirme yapılması

Genel olarak mikro öğretim basamakları bu şekilde ifade edilmiştir. Bu basamaklar dikkate alındığında TPAB ve teknoloji kullanım düzeyleri konusunda öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerde mikro öğretim tekniğinin kullanılması yarar sağlayabilir. Öğretmen adayı bu teknik sayesinde teknolojik yeterliliklerini sınama ve kendini geliştirme fırsatı bulabilir.

Bu bağlamda TPAB'ye ilişkin yapılan çalışmalara (Akyüz, vd., 2014; Canbazoğlu-Bilici ve Yamak, 2014; Çetin, 2017 ; İdil & Narlı, 2022). bakıldığında, çalışmaların özellikle fen ve matematik alanlarında olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak, Babacan ve Şaşmaz-Ören (2017), teknolojinin kullanıldığı mikro öğretim uygulamasının, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma algılarına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, teknolojinin kullanıldığı mikro öğretim uygulamalarının, adayların teknoloji kullanımı algılarına olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile

yürütülen bir çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, adaylar teknolojiyle desteklenmiş mikro öğretimin faydalı olduğunu ve bu uygulamalar sayesinde teoride öğrendiklerini yansıtma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir (Babacan ve Şaşmaz-Ören, 2018). Canbazoğlu-Bilici ve Yamak (2014) ise yapmış oldukları çalışmada, teknolojiyle desteklenmiş mikro öğretim uygulamasına ilişkin fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, bu uygulamanın öğretmenlik mesleki bilgilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Akıllı tahtanın kullanıldığı mikro öğretim uygulamalarının; adayların TPAB'lerine ve akıllı tahta kullanım algılarına olan etkisini inceleyen bir araştırmada, akıllı tahta kullanımının öğretmen adaylarının TPAB öz güvenlerine olumlu etki yaptığı, akıllı tahta kullanımına yönelik algılarını ise etkilemediği görülmüştür (Akyüz, vd., 2014). Çetin'in (2017) yaptığı çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının TPAB yeterlikleri ve düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Adayların Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi uygulamalarında göstermiş oldukları performans değerlendirildiğinde, çalışma boyunca alınan eğitimin TPAB gelişimlerini ve teknolojiyi eğitimle bütünleştirme kabiliyetlerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Yıldız ve Gökçek (2018) yaptıkları çalışma sonucunda, matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle geometri konusuna ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir araştırmada ise, öğretmenlerin teknoloji kullanım durumları ele alınmış ve öğretmenlerin teknolojiyi genel olarak Hughes'in (2005) "yer değiştirme" düzeyinde kullandıkları görülmüştür (Demir, vd.,2011). Bu sonuçlardan hareketle, öğretim ortamına teknolojinin dahil edilmesine yönelik yapılan çalışmaların, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının TPAB'lerine ve teknoloji kullanım düzeylerine olumlu yönde katkı sunduğu ifade edilebilir.

İçinde bulunduğumuz çağdaki teknolojik gelişmeler düşünüldüğünde, ilkokul öğrencileri üzerinde hayati bir öneme sahip olduğu düşünülen sınıf öğretmenlerinin pedagoji ve alan bilgisiyle birlikte teknoloji bilgisine de sahip olması gerekmektedir (Güder ve Demir, 2018). Nitekim Aktay ve Sidekli'nin (2016) de belirttiği gibi, öğrencilerin teknolojiden öğrenme aracı olarak yararlanabilmelerinde sınıf öğretmenlerinin rolü büyük önem taşımaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci içerisinde en önemli rollerinden biri de bireylere temel okuryazarlık becerilerini kazandırmaktır. Okuma yazma süreci gerçekleştirilirken kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyal de sürecin daha etkili ve verimli olabilmesi adına büyük rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim ve teknolojiyi entegre edebilmeleri ve öğrencilerine teknolojik bilgi konusunda rehber olabilmeleri için buna dair hazırlıkların lisans eğitimi sırasında başlaması gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek adına öğretmen adaylarının eğitim sürecinde aldığı derslerde teknoloji kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında teknolojinin değişim ve gelişim gösterdiği, bulunduğumuz çağdaki çocukların ise teknolojiyle yakın ilişkili olduğu düşünüldüğünde, önemli bir role sahip ilkokul eğitimini verecek olan sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanabilmesi, derslerine entegre edebilmesi önem taşımaktadır. Yapılan çalışmada odak noktası olarak belirlenen ilk okuma-yazma öğretimi konusunda öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin gelişiminin incelenmesi veya gelişimine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmanın önemini ortaya koymada yardımcı olmaktadır. Nitekim gerçekleştirilen çalışmada, ilk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimin, sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine olan katkısını incelemek amaçlanmıştır. Böylece sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin gelişimi sağlanarak, kendi sınıflarında ilk okuma ve yazmayı öğretirken teknolojinin sunduğu imkanlardan yararlanma konusunda onlara yardımcı olmak hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ve etik konusunda bilgi verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli:

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının durum, gerçek yaşam veya belirli bir zaman dilimi içindeki birçok sınırlandırılmış duruma ilişkin farklı bilgi kaynaklarını kullanarak derinlemesine bilgi topladığı, durumu tasvir ettiği ya da temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik eğitim verilmiş; eğitim öncesi ve

sonrasında mikro öğretim uygulamasıyla bu konuda deneyim kazanması ve öğretim sürecine dahil etmesi sağlanarak teknoloji kullanım düzeylerindeki değişim incelenmiştir.

2. Çalışma Grubu:

Çalışma grubu, Kars ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 5 kadın ve 6 erkek olmak üzere 11 öğretmen adayıdır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türüne göre, araştırmacı tarafından çalışmaya katılacak kişi ve nesneler seçilirken belirlenen bir ölçüt kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2016). Belirlenen ölçüt ise, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan ilk okuma ve yazma öğretimi, öğretim teknolojileri ile öğretim ilke ve yöntemleri dersinin alınmış olmasıdır. Bununla birlikte ilk okuma yazma öğretimi dersinden aldıkları puanların benzer olması da bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin başarı puanları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının İlk Okuma-Yazma Öğretimi Dersi Başarı Puanları*

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersi Başarı Puanı
Ö.A. 1	Erkek	76
Ö.A. 2	Erkek	81
Ö.A. 3	Erkek	78
Ö.A. 4	Kadın	85
Ö.A. 5	Kadın	78
Ö.A. 6	Erkek	84
Ö.A. 7	Erkek	75
Ö.A. 8	Erkek	76
Ö.A. 9	Kadın	80
Ö.A. 10	Kadın	76
Ö.A. 11	Kadın	78

3. Veri Toplama Araçları:

Veri toplama aracı olarak, adayların anlattıkları derse ait video kayıtları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ders anlatımları, herhangi bir durumun öncesi, sonrası ve tekrar izlenebilme imkânı sunması ile objektif görüş bildirmeye yardımcı olması açısından (Plowman, 1999) video kayıt tercih edilmiştir. Ders anlatımı esnasında her iki araştırmacı tarafından da gözden kaçan ya da not alınmamış durumların analizini gerçekleştirebilmek adına gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, MEB Türkçe öğretim programında (2019) ilk okuma-yazma öğretimi aşamaları ve Hughes'in (2005) teknoloji kullanım düzeyleri göz önüne alınarak hazırlanmış, buna ek olarak değerlendirme aşaması da eklenmiştir. Ayrıca iki uzmandan da görüş alınarak uygunluğu değerlendirilmiştir. Öğretmen adayının hangi aşamada teknolojiden yararlanıp yararlanmadığı; yararlandıysa hangi teknolojiden, nasıl yararlandığı gözlem formuna işlenmiştir. Kullanılan gözlem formu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Gözlem Formu*

Öğretmen Adayı	Teknoloji Kullanımı (Var/Yok)	Teknoloji Kullanım Aşaması	Hughes'a (2005) göre Teknoloji Kullanım Düzeyi	Kullanılan Teknoloji
Sunum 1		Sesi hissetme Sesi tanıma Sesi ayırt etme Harfi okuma ve yazma Harflerden hece oluşturma Hecelerden kelime oluşturma Kelimelerden cümle oluşturma Cümlelerden metin oluşturma Değerlendirme		
Sunum 2		Sesi hissetme Sesi tanıma Sesi ayırt etme Harfi okuma ve yazma Harflerden hece oluşturma Hecelerden kelime oluşturma Kelimelerden cümle oluşturma Cümlelerden metin oluşturma Değerlendirme		

4. Verilerin Toplanması:

Araştırma sürecinin başında, öğretmen adaylarına çalışmayla ilgili olarak ilk okuma-yazma dersi kazanımları doğrultusunda bir harfin öğretimini gerçekleştirecekleri konusunda bilgi verilmiştir. Belirlenen ölçüte uygun olan ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılmak isteyen öğretmen adayları belirlenmiştir. Bununla birlikte ilk okuma yazma dersinden aldıkları geçme puanları da göz önünde bulundurularak birbirine yakın notlara sahip adaylar çalışmaya dahil edilmiştir. Ardından her öğretmen adayına bir harf verilerek mikro öğretim uygulaması esas alınarak ortalama 20 dk'lık süre içerisinde harfin öğretimini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğretim süreci video kayda alınmış, daha sonra öğretmen adayı ve araştırmacılar videoyu beraber izlemiş, araştırmacılar tarafından öğretmen adayına geribildirimde bulunulmuştur. Çalışmaya katılan 11 öğretmen adayı sırasıyla harf öğretimini gerçekleştirdikten sonra adaylara eğitimde teknoloji kullanımı ve ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılabilecek teknolojiler konusunda sekiz saat eğitim verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına, eğitimde teknoloji kullanımı, teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri, eğitim teknoloji entegrasyonu ve ilk okuma-yazma öğretiminde ve değerlendirme aşamasında kullanılabilecek yazılım, uygulama ve web2 araçları anlatılmıştır. Verilen eğitim sonrasında öğretmen adaylarından daha önce öğretimini gerçekleştirdikleri harfin öğretimini tekrar yapmaları istenmiş ve bu ders anlatımı videosu tekrar analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimin içeriğine dair bilgi Tablo 3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. *Verilen Eğitimin İçeriği*

İçerik	Süre
Eğitimde teknoloji kullanımı ve önemi	1 saat
Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri	1 saat
Eğitim-teknoloji entegrasyonunun sağlanması	1 saat
İlk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı ve önemi	1 saat
İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan teknolojilere ilişkin bilgi verme ve uygulama (Üçgen okuma yazma yolculuğu, harfleri öğreniyorum, okuma yazma öğreniyorum, story jumper, story bird, my story book)	2 saat
Değerlendirmede kullanılabilecek teknolojilere ilişkin bilgi verme ve uygulama (quiziz, kahoot, wordwall)	2 saat

5. Verilerin Analizi:

Veriler, Hughes'in (2005) teknoloji kullanım düzeyleri ve MEB (2019) Türkçe dersi öğretim programında belirtilen ilk okuma-yazma öğretim basamaklarına uygun analiz edildiği için betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ses öğretimine yönelik kazanımlar şu şekilde sıralanmıştır: Sesi hissetme, sesi tanıma, sesi ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden hece oluşturma, hecelerden kelime oluşturma, kelimelerden cümle oluşturma, cümlelerden metin oluşturma, değerlendirme. Bu kazanımlar ana çerçeve olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan video kayıtları araştırmacılar tarafından izlenmiş ve gözlem formlarıyla eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında analiz edilmiştir. Fikir ayrılıklarının bulunduğu noktalarda videolar tekrar gözden geçirilmiş, uygun gerekçeler belirtilmiştir.

6. Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırma sürecinin planlanması, teknoloji kullanım düzeylerinin belirlenmesi ve video kayıtların analizine ilişkin hazırlanan gözlem formuna yönelik uzman görüşüyle iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacılar dışında iki uzmandan gözlem formu analiz edilirken yardım alınmıştır. Gözlem formunda hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası öğretmen adayları için belirlenen teknoloji kullanım düzeylerinin hepsi kod olarak kabul edilmiş ve toplamda 203 koda ulaşılmıştır. Ardından düzeyler iki araştırmacı ve iki uzman tarafından incelenmiştir. Özellikle eğitim sonrası ikinci anlatımlarda düzey 2 konusunda 11 kodda anlaşmazlık olmuştur. Alanyazın taraması sonucu tekrar incelenerek fikir birliği edinilmiştir. Miles ve Huberman'in (1994) (Görüş Birliği) / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü ile (192/203) güvenirlik değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın dış güvenirliğini sağlamak için çalışmaya katılım sağlayacak öğretmen adaylarının uygulamaya gönüllü bir şekilde katılmaları sağlanmıştır.

7. Etik:

Bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilerek, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 05.11.2021 tarihli E-39892 sayılı belge ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın bulgularına yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Aşağıda öğretmen adaylarının ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeylerinin bulgularına yer verilmiştir. Veriler gözlem formu aracılığı ile toplanmış ve tablo haline getirilmiştir. Öğretmen adayının teknoloji kullanmadığı durumlar "–" olarak işaretlenmiş ve düzey 0 (D0) olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen adayı 1'in ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	Ses	D1	Video	D1
Sesi tanıma	Görsellerden oluşan sunu	D1	Video	D1
Sesi ayırt etme	Görsellerden oluşan sunu	D1	Video	D1
Harfi okuma ve yazma	-	D0	-	D0
Harflerden hece oluşturma	-	D0	-	D0
Hecelerden kelime oluşturma	-	D0	-	D0
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	-	D0
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	-	D0
Değerlendirme	-	D0	-	D0

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 1'e ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adayının her iki ders sunumunda da teknolojiyi sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamalarında kullandığı ve bu aşamalarda kullanırken her iki sunumda da düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu gözlemlenmiştir. Birinci sunumda ses ve görsel sunulardan yararlanan öğretmen adayı ikinci sunumda ise videolar kullanmıştır. Buradan yola çıkarak, öğretmen adayı 1'in teknoloji kullanım düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığı ancak ikinci sunumda daha fazla duyu organına hitap edecek araçlar kullandığı görülmüştür.

Tablo 5. *Öğretmen adayı 2'in ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	Ses	D1	Web2 aracı/storybird (anlatıcı ses öğretmenin kendisi)	D2
			Ses	D1
Sesi tanıma	-	D0	Görsellerin bulunduğu sunu	D1
Sesi ayırt etme	-	D0	Görsellerin bulunduğu sunu	D1
Harfi okuma ve yazma	-	D0	Sesin yazım şeklini gösteren animasyon	D2
Harflerden hece oluşturma	-	D0	Hece oluşturma çalışmasına dair sunu	D1
Hecelerden kelime oluşturma	-	D0	Kelime oluşturma çalışmasına dair sunu	D1
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Cümle oluşturma çalışmasına dair sunu	D1
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	Metin oluşturma çalışmasına dair sunu	D1
Değerlendirme	-	D0	Web2 aracı/ wordwall	D2

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 2, birinci ders sunumunda teknolojiyi sadece sesi hissetme aşamasında kullanmış ve düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu görülmüştür. İkinci ders sunumunda ise teknolojiyi her aşamada kullanmıştır. Sesi hissetme, harfi okuma ve yazma ile değerlendirme aşamasında düzey 2 (genişletme) basamağına çıkan öğretmen adayı diğer aşamalarda da düzey 1 basamağına çıkmıştır. Sesi hissetme aşamasında öğretmen adayı iki kez teknoloji kullanmıştır. Bu kullanımlardan bir tanesi düzey 1 diğeri ise düzey 2 olarak tespit edilmiş, öğretmen adayının düzey 2'ye eriştiği kabul edilmiştir. Özellikle aday, sesi hissetme basamağında web2 aracından (storybird) yararlanarak anlatacağı harfle ilgili bir hikâye yazmış ve hikâyeyi kendi seslendirmiştir. Bu veriler ışığında öğretmen adayı 2'nin teknoloji kullanım düzeyinin arttığı söylenebilir.

***Tablo 6**. Öğretmen adayı 3'ün ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	Ses	D1	Ses	D1
			Video	D1
Sesi tanıma	Görsellerden oluşan sunu	D1	Görsellerden oluşan sunu	D1
Sesi ayırt etme	Görsellerden oluşan sunu	D1	Görsellerden oluşan sunu	D1
Harfi okuma ve yazma	-	D0	-	D0
Harflerden hece oluşturma	Hecelerin bulunduğu sunu	D1	Hecelerin bulunduğu sunu	D1
Hecelerden kelime oluşturma	Kelimelerin bulunduğu sunu	D1	Kelimelerin bulunduğu sunu	D1
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Cümle oluşturma çalışmasına sunu	D1
Cümlelerden metin oluşturma	Metnin bulunduğu sunu	D1	-	D0
Değerlendirme	-	D0	Sunu	D1

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adayı 3'e bakıldığında, öğretmen adayının birinci ders sunumunda teknolojiyi sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harflerden hece, hecelerden kelime oluşturma ve metin oluşturma aşamalarında kullandığı görülmüş ve düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu bulunmuştur. İkinci ders sunumunda ise, teknolojiyi harfi okuma ve yazma ve cümlelerden metin oluşturma dışındaki aşamalarda kullanmış ve yine düzey 1 olarak tespit edilmiştir. Ancak adayın ikinci ders sunumunda, birincisinde teknolojiyi hiç kullanmadığı basamaklarda bu kez teknolojiden yararlanmıştır. Buradan yola çıkarak, adayın teknoloji kullanım farkındalığının arttığı ancak bunun teknoloji kullanım düzeyi olarak bir anlam ifade etmediği söylenebilir.

***Tablo 7.** Öğretmen adayı 4'ün ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	-	D0	Görsellerden oluşan sunu	D1
Sesi tanıma	Görsellerden oluşan sunu	D1	Görsellerden oluşan sunu	D1
Sesi ayırt etme	Görsellerden oluşan sunu	D1	Görsellerden oluşan sunu	D1
Harfi okuma ve yazma	-	D0	Sesin çizimiyle ilgili video (Tekrarlı)	D2
Harflerden hece oluşturma	Hecelerin bulunduğu sunu	D1	Hece çalışmasına yönelik sunu	D1
Hecelerden kelime oluşturma	Kelimelerin bulunduğu sunu	D1	Kelime çalışmasına yönelik sunu	D1
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Cümle çalışmasına yönelik sunu	D1
Cümlelerden metin oluşturma	Metnin bulunduğu sunu	D1	-	D0
Değerlendirme	-	D0	Web2 aracı/ wordwall	D2

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 4, birinci sunumda sesi tanıma ve ayırt etme, harflerden hece, hecelerden kelime oluşturma ve cümlelerden metin oluşturma aşamalarında teknolojiyi kullanmış ve adayın düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayı ikinci sunumunda ise teknolojiyi metin oluşturma dışındaki aşamalarda kullanmıştır. Harfi okuma-yazma ve değerlendirme aşamalarında düzey 2 (genişletme) basamağına çıkan aday diğer aşamalarda düzey 1 olarak gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak, adayın eğitim sonrası ilk okuma yazma öğretiminde daha fazla aşamada teknolojiyi kullandığı ve öğretim sürecine entegre ettiği ve teknoloji kullanım düzeyinin nispeten arttığı söylenebilir.

***Tablo 8.** Öğretmen adayı 5'in ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	-	D0	Görsellerin bulunduğu sunu	D1
Sesi tanıma	-	D0	Görsellerin bulunduğu sunu	D1
Sesi ayırt etme	-	D0	Görsellerin bulunduğu sunu	D1
Harfi okuma ve yazma	-	D0	Sesin çizimiyle ilgili Android tabanlı uygulama (etkileşimli)	D2
Harflerden hece oluşturma	-	D0	Android uygulama/ hece çalışması (etkileşimli)	D2
Hecelerden kelime oluşturma	-	D0	Android uygulama / kelime çalışması (etkileşimli)	D2
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Android uygulama / cümle çalışması etkileşimli)	D2
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	Android uygulama / metin çalışması etkileşimli)	D2
Değerlendirme	-	D0	Android uygulama/ hece ve kelime tekrarı (etkileşimli)	D2

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 5'e ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adayının birinci sunumda hiçbir şekilde teknoloji kullanmadığı yani D0 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adayı ikinci sunumunda ise tüm aşamalarda teknolojiyi kullanmıştır. Öğretmen adayı sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamalarında düzey 1, sonraki aşamalarda ise Android uygulamalardan faydalandığı ve düzey 2'ye çıktığı tespit edilmiştir. Adayın hiç kullanmadığı teknolojiyi, eğitim sonrasında ders sunumunda kullanması teknolojinin öneminin farkına vardığı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 9. *Öğretmen adayı 6'nın ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	-	D0	-	D0
Sesi tanıma	Görsellerden oluşan sunu	D1	Web2 aracı/ mentimeter (etkileşimli)	D2
Sesi ayırt etme	Görsellerden oluşan sunu	D1	Web2 aracı/ mentimeter (etkileşimli)	D2
Harfi okuma ve yazma	Sesin çiziminin yansıtılan sayfa üzerine tahta kalemiyle çizilmesi	D1	-	D0
Harflerden hece oluşturma	Hece oluşturma etkinliği için yansıtılan sayfa görselinden yararlanma	D1	-	D0
Hecelerden kelime oluşturma	Kelime oluşturma etkinliği için yansıtılan sayfa görselinden yararlanma	D1	-	D0
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	-	D0
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	-	D0
Değerlendirme	-	D0	-	D0

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adayı 6'ya bakıldığında, öğretmen adayı birinci sunumda sesi tanıma, ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden hece, hecelerden kelime oluşturma aşamalarında teknolojiyi kullanmış ve düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu tespit edilmiştir. İkinci sunumda ise sesi tanıma ve ayırt etme aşamalarında teknolojiyi kullanmış ve düzey 2 (genişletme) basamağında olduğu görülmüştür. Aday, mentimeter uygulamasından yararlanarak teknolojiyi etkili şekilde kullanmıştır. Ancak ikinci sunumda, birinci sunumda teknolojiyi kullanmış olduğu üç aşamada teknolojiyi kullanmamayı tercih etmiştir. Buradan yola çıkarak adayın web2 aracı kullanarak teknolojiye yönelik farkındalığının oluştuğu söylenebilir.

Tablo 10. *Öğretmen adayı 7'nin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	-	D0	Metne yönelik video (ses yok) Video	D1 D1
Sesi tanıma	-	D0	Görsellerden oluşan sunu	D1
Sesi ayırt etme	-	D0	Görsellerden oluşan sunu	D1
Harfi okuma ve yazma	Sesin çiziminin yansıtılan sayfa üzerine tahta kalemiyle çizilmesi	D1	Sesin karşılık geldiği harfi gösteren görsel	D1
Harflerden hece oluşturma	Hece oluşturma etkinliği için yansıtılan sayfa görselinden yararlanma	D1	Hece çalışmasına dair sunu	D1
Hecelerden kelime oluşturma	-	D0	Kelime çalışmasına dair sunu	D1
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Cümle çalışmasına dair sunu	D1
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	Metin çalışmasına dair sunu	D1
Değerlendirme	-	D0	-	D0

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 7 incelendiğinde, öğretmen adayı birinci sunumda harfi okuma ve yazma ile harflerden hece oluşturma aşamasında teknolojiyi kullanmış ve düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu tespit edilmiştir. İkinci sunumda teknolojiyi, değerlendirme dışında her aşamada kullanmış ve düzey 1'de olduğu görülmüştür. Ancak aday ilk sunuma göre ikinci sunumda daha fazla basamakta teknolojiden yararlanmıştır. Bu da teknolojinin öğretmen adayı tarafından öğretim sürecinde bir gereklilik olarak görüldüğü ve öğretmen adayının teknoloji kullanım düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11. *Öğretmen adayı 8'in ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	-	D0	-	D0
Sesi tanıma	Görsellerden oluşan sunum	D1	Görsellerden oluşan sunu	D1
Sesi ayırt etme	Görsellerden oluşan sunum	D1	Görsellerden oluşan sunu	D1
Harfi okuma ve yazma	Sesin yansıtılan sayfa üzerine tahta kalemiyle çizilmesi	D1	Sesin karşılık geldiği harfi ve çizimini gösteren görsel	D1
Harflerden hece oluşturma	-	D0	Hece çalışmasına dair sunu	D1
Hecelerden kelime oluşturma	-	D0	Kelime çalışmasına dair sunu	D1
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Cümle çalışmasına dair sunu	D1
Cümlelerden metin oluşturma	Cümle oluşturma etkinliği için yansıtılan sayfa görselinden yararlanma	D1	Metin çalışmasına dair sunu	D1
Değerlendirme	-	D0	Web2 aracı/ wordwall	D2

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 8'e ilişkin bulgular incelendiğinde, birinci sunumda sesi tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma ile cümlelerden metin oluşturma aşamalarında teknoloji kullanılmış olup düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu tespit edilmiştir. İkinci sunumda ise teknolojiyi, sesi hissetme dışındaki tüm aşamalarda kullanmıştır. Değerlendirme aşaması düzey 2 (genişletme) olarak belirlenmiş ve wordwall uygulamasından faydalanmıştır. Diğer aşamalar düzey 1 olarak tespit edilmiştir. Adayın her iki sunumu karşılaştırıldığında, öğretmen adayının teknoloji kullanım düzeyinin arttığı söylenebilir.

Tablo 12. *Öğretmen adayı 9'un ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	Video	D1	Video	D1
Sesi tanıma	-	D0	Görsellerden oluşan sunu	D1
			Web2 aracı/ wordwall	D2
Sesi ayırt etme	-	D0	Web2 aracı/ wordwall	D2
Harfi okuma ve yazma	Bilgisayar uygulaması	D2	Sesin çizimiyle ilgili video (tekrarlı)	D2
Harflerden hece oluşturma	Bilgisayar uygulaması	D2	-	D0
Hecelerden kelime oluşturma	Bilgisayar uygulaması	D2	Web2 aracı/ learningapps	D2
			Kelime oluşturmayla ilgili değerlendirme (learningapps)	D2
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Web2 aracı/ wordwall	D2
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	-	D0
Değerlendirme	Bilgisayar uygulaması	D1	Sunu aracılığıyla öğretimin değerlendirilmesi	D1

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adayı 9'a bakıldığında, birinci sunumda sesi hissetme, harfi okuma ve yazma, harflerden hece, hecelerden kelime oluşturma ve değerlendirme aşamalarında teknolojiyi kullandığı görülmektedir. Sesi hissetme ve değerlendirme aşamasında düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu tespit edilirken diğer aşamalarda ise düzey 2 (genişletme) basamağında olduğu görülmüştür. İkinci sunumda ise teknolojiyi harflerden hece oluşturma ve metin oluşturma aşaması dışındaki aşamalarda kullanmıştır. Sesi hissetme ve değerlendirme aşamasında düzey 1; diğer aşamalarda ise düzey 2 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adayının ikinci sunumda genel olarak her aşamada teknolojiden faydalandığı ve teknoloji kullanım düzeyinde nispeten bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 13*. Öğretmen adayı 10'un ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç	E.Ö.T. K.D.	Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç	E.S. T.K.D.
Sesi hissetme	Ses	D1	Video	D1
Sesi tanıma	-	D0	Web2 aracı/ learningapps	D2
Sesi ayırt etme	-	D0	-	D0
Harfi okuma ve yazma	-	D0	Android uygulama (tekrarlı)	D2
Harflerden hece oluşturma	-	D0	Android uygulama	D2
Hecelerden kelime oluşturma	-	D0	Web2 aracı/ learningapps	D2
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	Web2 aracı/ learningapps	D2
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	-	D0
Değerlendirme	-	D0	-	D0

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 10 incelendiğinde, birinci sunumda öğretmen adayı sadece sesi hissetme aşamasında teknolojiyi kullanmış ve düzey 1 (değiştirme) basamağında olduğu tespit edilmiştir. İkinci

sunumda ise teknolojiyi sesi ayırt etme, metin oluşturma ve değerlendirme dışındaki aşamalarda kullanmıştır. Sesi hissetme aşamasında düzey 1; diğer aşamalarda düzey 2 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğretmen adayının teknojiyi daha fazla aşamada kullandığı ve teknoloji kullanım düzeyinde bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 14. *Öğretmen adayı 11'in ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeyi*

Kullanılan Teknolojinin Kullanım Aşaması	**Eğitim Öncesi Kullanılan Teknolojik Araç**	**E.Ö.T. K.D.**	**Eğitim Sonrası Kullanılan Teknolojik Araç**	**E.S. T.K.D.**
Sesi hissetme	Video	D1	Video	D1
Sesi tanıma	Görsellerden oluşan sunu	D1	Web2 aracı/ wordwall	D2
Sesi ayırt etme	Görsellerden oluşan sunu	D1	Web2 aracı/ wordwall	D2
Harfi okuma ve yazma	Sesin çiziminin yansıtılan sayfa üzerine tahta kalemiyle çizilmesi	D1	Sesin çizimi/ Android uygulama (Tekrarlı)	D2
Harflerden hece oluşturma	Hece oluşturma etkinliği için sunu	D1	Hece oluşturma/ Android uygulama (etkileşimsiz)	D1
Hecelerden kelime oluşturma	Kelime oluşturma etkinliği için sunu	D1	Kelime oluşturma/ web2 aracı	D2
Kelimelerden cümle oluşturma	-	D0	-	D0
Cümlelerden metin oluşturma	-	D0	Metin oluşturmaAndroid uygulama (etkileşimsiz)	D1
Değerlendirme	-	D0	-	D0

E.Ö.T.K.D.: Eğitim Öncesi Teknoloji Kullanım Düzeyi ve *E.S.T.K.D.: Eğitim Sonrası Teknoloji Kullanım Düzeyi*'ni ifade etmektedir.

Öğretmen adayı 11'e ilişkin bulgular incelendiğinde, birinci sunumda öğretmen adayı cümle ve metin oluşturma ile değerlendirme dışındaki aşamalarda teknolojiyi kullanmış ve düzey 1 olarak tespit edilmiştir. İkinci sunumda ise teknolojiyi cümle oluşturma ve değerlendirme aşaması dışındaki aşamalarda kullanmıştır. Sesi hissetme, harflerden hece oluşturma ve cümlelerden metin oluşturma aşamalarında düzey 1, diğer aşamalarda ise düzey 2 olarak tespit edilmiştir. Aday android uygulaması ve wordwall gibi teknolojilerden yararlanmıştır. Bu durum, adayın ders sunumlarında teknolojiyi kullandığı ve teknoloji kullanım düzeyi açısından gelişim gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Elde edilen bulgulara ilişkin genel olarak, öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin gerçekleştirilen eğitim sonrasında artış gösterdiği sonucuna varılabilir. Bunun yanında adayların ilk okuma-yazma öğretiminin aşamalarında, farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli uygulamalardan yararlandıkları ifade edilebilir. Öğretmen adayları, wordwall, storybird, learningapps gibi web2 araçlarıyla birlikte Android uygulamalarından yararlanmış ve teknolojiyi öğretim sürecine entegre etmişlerdir. Bu da öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretim sürecine dahil ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerindeki gelişim Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. *Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Düzeylerinin Gelişimi*

Grafik 1'de öğretmen adaylarının birinci sunumu turuncu; ikinci sunumu mavi renkle gösterilmiştir. Grafikte yer alan veriler incelendiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeyinde artış olduğu söylenebilir. Birinci sunuma bakıldığında, Ö.A.5'in düzey 0, Ö.A.9'un düzey 2 ve diğer öğretmen adaylarının da düzey 1'de olduğu görünmektedir. İkinci sunumda ise Ö.A.1, Ö.A.3 ve Ö.A7'nin düzey 1'de olduğu, diğer öğretmen adaylarının düzey 2'de olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak, verilen eğitimin ve mikro öğretim aracılığıyla teknoloji kullanımına yönelik deneyim kazanmalarının, öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde ifade edilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimin, sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerine olan katkısını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, analiz edilerek sonuçlar bulunmuş ve öneriler sunulmuştur.

Gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, eğitimde teknoloji kullanımı, eğitim teknoloji entegrasyonu, ilk okuma-yazma dersi kapsamında kullanılabilecek öğretim teknolojilerine yönelik verilen eğitim sonrasında ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin teknoloji kullanım düzeylerinin eğitim öncesine göre daha yüksek olduğu; teknoloji kullanım düzeylerinde genel olarak bir artışın olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim öncesinde ve sonrasında gerçekleştirdikleri ders sunumlarının video kaydını izlemeleri ve ders sunumunun teknoloji kullanımı açısından araştırmacılar ve sınıf arkadaşları tarafından değerlendirmesine bağlı olabilir. Burada ön plana çıkan ise mikro öğretimin geliştirdiği becerilerden biri olan yansıtıcı düşünme olarak ifade edilebilir. John Dewey tarafından ortaya konulan yansıtıcı düşünme, yansıtma kavramından temellenmiştir (akt. Alp ve Şahin-Taşkın, 2008). Yansıtıcı düşünme ile birey gözlemlemelerde bulunur, inceler, sorgular ve çözümleme yapar. Ayrıca birey ilgili dönütleri de dikkate alarak durum, kavram veya davranışla ilgili yeniden bir düzenleme yapar. Buradan hareketle öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme kavramıyla beraber öğretim etkinliklerini yeniden gözden geçirip yapılandırdığı söylenebilir. Bunun yanında verilen eğitim kapsamında eğitim-teknoloji entegrasyonu ve ilk okuma-yazmada kullanılacak teknolojilere yönelik bilgi verilmesinin öğretmen adayları açısından farkındalık oluşturduğu ve sunumlarında teknolojiden faydalanmalarını arttırmış olabileceği söylenebilir. Hughes'in (2005) ifade ettiği teknoloji kullanım düzeyleri açısından, adayların ilk okuma-yazma öğretiminde en fazla düzey 2 (genişletme) basamağına çıkabildiği görülmektedir. Adayların düzey 3'e çıkamama nedeni olarak da kısıtlı bir sürede, sanal bir sınıf ortamında ders anlatması ve düzey 3'ün gerektirdiği dinamik yazılım-öğrenci etkileşimini karşılayacak bir ortamın olmaması ve yeteri kadar tecrübe sahibi olmamaları düşünülebilir. Benzer bir çalışma yapan Kaleli-Yılmaz ve Ergün'ün (2017), öğretmen adaylarının mikro öğretim etkinliği sonrası teknoloji kullanım düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşması yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Yine matematik öğretmeni adaylarının mikro öğretim aracılığıyla tekno-pedagojik alan bilgilerine etkisinin incelendiği araştırmada, sonuçların ilk aşamaya göre artış gösterdiği görülmüştür (Mutlu, Polat ve Alan, 2019). Mikro öğretim aracılığıyla teknoloji ile fen öğretimi kapasitesinin geliştirildiği çalışmada, yapılan uygulama öğretmen adaylarının teknolojinin öğretimde nasıl kullanılacağını öğrenmek ve uygulamak için faydalı bir adım olduğunu sunmuştur (Zhou, Xu & Martinovic, 2017). Yine Babacan ve Şaşmaz-Ören (2017) de teknolojiden yararlanarak gerçekleştirilen mikro öğretim etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının algılarına etkisini incelemişlerdir. Buradaki sonuçlar da öğretmen adaylarının teknoloji algılarının arttığını belirttiği gibi; teknolojik araçları hazırlayarak kullanmada tecrübe kazandıklarını ifade etmektedir. Nitekim öğretmen adayları öğretim teknolojilerinden haberdar olduğunda ve gerekli eğitimleri aldıklarında teknolojiyi eğitimle bütünleştirme yoluna gitmektedirler. Bununla birlikte öğremen adaylarının teknolojiyi kullanma konusunda tecrübe sahibi olmaları ders sürecinde teknolojiyi kullanmada onlara yardımcı olabilir. Araştırmalar da bu noktada, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak bir öğretim aracı olarak teknolojinin kullanımında uzmanlık düzeyine ulaşmanın çok fazla eğitim ve deneyim gerektirdiğini göstermiştir (Lynblinskaya & Zhou, 2008; Thomas & Cooper, 2000). Ancak Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, teknolojinin okullarda kullanılmasını sağlamak anlamında yapılan teknolojik yatırımlara rağmen bu teknolojilerin eğitime yeterince entegre edilmediği görülmektedir (Çiftçi, vd., 2013). Bu durumu ortadan kaldırabilmek, öğretmenlerin hizmet içinde teknolojik uygulamaları kullanabilmeleri, öğretmen adaylarının daha hazırlıklı şekilde mesleğe adım atmaları için, uygulama temelli araştırmaların arttırılması eğitimde teknoloji gelişimine fayda sağlayacak bir bakış açısıdır. Nitekim Kaleli-Yılmaz (2015), eğitim teknoloji entegrasyonunu sağlamak için öğretmenin mutlaka TPAB'ye sahip olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu durum, özellikle öğretmenlikten önceki süreçte adaylara TPAB ile ilgili uygulamalar sunarak bu becerinin kazandırılmasının sağlanması (Akyıldız ve Altun, 2018) önemli bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Kaleli-Yılmaz (2015) tarafından, TPAB gelişimini hedefleyen ve durumu inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu dile getirilmiştir. Yapılan çalışma da bu noktaya katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının ilk okuma-yazma becerisine ilişkin teknoloji kullanım düzeylerine fayda sağlanması temel alınmıştır. Hizmet öncesi eğitim basamağında, eğitimde teknolojinin alan ve yöntem dersleriyle

entegre edilerek sunulmasının, adayların TPAB gelişimini olumlu yönde katkı sağladığı çalışmalar ile belirlenmiştir (Angeli ve Valanides, 2005; Mouza vd., 2014). Yine bu kapsamda yapılan araştırmalara bakıldığında, içerik bağlamında aynı olmasa da amaçsal olarak benzer çalışmaların olduğu söylenebilir (Abu-Hardan, vd., 2019; Kafyulilo ve Fisser, 2019; Özmantar, vd., 2010; Pamuk, 2012). Bu araştırmalarda farklı branşlardaki öğretmen adaylarının, teknoloji kullanımı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin gelişimine yönelik uygulamalar yapılarak bu gelişim incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen ve TPAB çerçevesine dayanan materyal tasarımı dersi aracılığıyla öğretmen adaylarının öğretim materyali tasarımı yeterliklerinde algılanan gelişimin araştırıldığı çalışmada, adayların öğretim materyali tasarımında temel yeterlikleri kazandığını ve TPAB'yi gelecekteki uygulamalarına dahil etmeyi düşündükleri görülmüştür (Sancar-Tokmak, vd., 2013). Bu sonuç, araştırmadan elde edilen ve öğretmen adaylarının eğitim sonrası teknoloji kullanım düzeylerinde artış olduğu sonucuyla benzerdir. Eğitim ortamına sadece teknolojik desteği getirmek onu anlamlı kılmayabilir. Teknolojik alt yapıyla beraber onu kullanabilecek nitelikte öğretmen yetiştirilmesi de önemlidir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde eğitim-teknoloji entegrasyonu sağlanmalı ve yaşanılan çağa uygun olarak öğretmen eğitimi programlarına daha kapsamlı bir şekilde teknoloji dahil edilmelidir. Mevcut sınıf öğretmenliği lisans programında birinci yarıyılda yer alan bilişim teknolojileri ve üçüncü yarıyılda yer alan öğretim teknolojileri dışında teknoloji odaklı bir ders bulunmamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına bu konuda daha çok destek verebilecek nitelikte olan derslerin lisans programına eklenmesi öğretmen adaylarına mesleki olarak katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Öğretmenlere yönelik olarak ise, hizmet içi eğitimlerle teknoloji kullanımı konusunda destek verilmesi yine bir öneri olarak sunulabilir. Özellikle dijital yerli olarak (Prensky, 2001) adlandırılan kuşağa eğitim verecek olan meslek grubunun öğretim etkinliklerinde teknolojiye yer vermesi eğitime katkı sunacaktır. Ayrıca literatürde uygulamaya dönük araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan uygulamalı araştırmaların da genel olarak matematik ve fen eğitimine ilişkin olduğu sınıf öğretmenliği özelinde Türkçe ve ilk okuma-yazma gibi temel dil becerilerinin gelişimine yardımcı olacak derslere yönelik teknoloji kullanım düzeyine ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmen adayları ve öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerinin gelişimine yönelik uygulamalı araştırmaların artması özellikle sınıf öğretmenliği alanında temel dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan Türkçe ve ilk okuma-yazma öğretiminde teknoloji kullanım düzeyleri ile ilgili çalışmaların yapılmasının, alanda bulunan eksikliklerin tamamlanmasında yardımcı olacağını düşündürmektedir. Son olarak veri toplama aracı olarak yalnızca video kaydının ve analizinde gözlem formunun kullanılması araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Yapılacak çalışmalarda geçerliği ve güvenilirliği arttırabilmek adına farklı veri toplama araçlarından yararlanılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abu-Hardan, F., Al-Jamal, D. A., & Sa'di, I. T. (2019). TPACK: Time to be considered in teaching reading. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(6), 68–95.

Aktay, S. ve Sidekli, S. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı. F. S. Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (s. 351-380). Anı Yayıncılık.

Akyıldız, S. ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 318-333.

Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A. ve Memiş, E. K. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının tbap'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *3*(1), 1-14.

Aldemir, R. (2017). *Mikro öğretim ders imecesi yöntemiyle matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerinin incelenmesi: geometrik cisimler örneği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi.

Alp, S. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (178), 311-320.

Angeli, C. & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning, 21*(4), 292-302.

Avcı, T. ve Ateş, Ö. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (1), 19-42.

Azgın, A. O. ve Şenler, B. (2018). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 6*(11), 47-64.

Babacan, T. ve Şaşmaz Ören, F. (2017). Teknoloji destekli mikro öğretim uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının teknoloji kullanım algıları üzerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 193-214.

Babacan, T. ve Şaşmaz Ören, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 195-224. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/cbayarsos/issue/36381/411492

Baran, E., ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 15-32.

Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 181-203.

Brent, R., & Thomson, W.S. (1996). Video taped micro teaching: Bridging the gap between the university to thec lassroom. *The Teacher Educator*, *31*, 238-247.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Canbazoğlu Bilici, S. ve Yamak, H. (2014). Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli bir araştırmada öğretmen adaylarinin mikroöğretim hakkindaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1).

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Yayıncılık.

Çetin, İ. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) yeterliklerindeki ve düzeylerindeki değişimin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşleri. *İlkogretim-online. 12(*1), 227-240.

Demir, S., Özmantar, M. F., Bingölbali, E. ve Bozkurt, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarının irdelenmesi.* In Z. Genç (Ed.), 5th International Computer and Instructional Technologies Symposium Proceedings Book (pp. 922-928). Elâzığ: Fırat University Printing Office.

Ersoy. M. (2016). *Eğitimin Teknolojisi*. E. Toprakçı (Ed.), (Eğitbilim-Pedandragoji içinde (s.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (2) , 1-16. Erişim: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1733167

Güder, O. ve Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4* (2), 51-68.

Harris, J.B., Mishra, P. & Koehler, M.J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41*, 393-416.

Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technolgy-ıntegrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(2), 277- 302.

İdil, F. H., & Narlı, S. . (2022). A research on the interaction between technological pedagogical content knowledge and content knowledge for teaching of mathematics teacher candidates. *E-International Journal of Pedandragogy,* 2(1), 33–47. Retrieved from https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/86

Kafyulilo, A., & Fisser, P. (2019). Developing TPACK in Science and Mathematics Teacher Education in Tanzania: A proof of concept study. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.). *Collaborative curriculum design for sustainable Innovation and teacher learning* (pp. 139–155). Springer International Publication.

Kaleli-Yılmaz, G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği.* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Çalışmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 103-122.

Kaleli-Yılmaz, G. ve Ergün, A., (2017). Mikro-öğretim yöntemi matematik öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl değiştirmektedir? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(*24), 573-592.

Keser, H. (2007). *Öğretim yöntemleri ve yaklaşımları*. L. Küçükahmet (Ed.) Program geliştirme ve öğretim içinde. Nobel.

Kupper, J.B. (2001). The micro teaching experience: Student perspectives. *Education, 121*(4), 830-835.

Lynblinskaya, I., & Zhou, G. (2008). Integrating graphing calculator technology in a science methods course: Impacts on pre-service teachers' confidence and perspective on technology for teaching and learning. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 28*(2), 163-182.

MEB. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB.

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

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Mouza, C., Karchmer-Klein, R., Nandakumar, R., Özden, Ş. Y. & Hu, L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers and Education, 71*, 206-221.

Mutlu, Y., Polat, S. & Alan, S. (2019). Development of preservice mathematics teachers' TPACK through micro teaching: Teaching the VuStat program. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 3*(2), 107-118.

Orlich, D.C., Harder, J.R., Callahan, C.C., Kauchak, D.P., Pendergrass, R.A., Keogh, A.J., &Gibson, H. (1990). *Teaching Strategies* (Third Edition). HeatandCompany.

Özmantar, M. F., Akkoç, H., Bingölbali, E., Demir, S. & Ergene, B. (2010). Pre-service mathematics teachers' use of multiple representations in technology-rich environments. *Eurasia Journal of Mathematics, Science &Technology Education, 6*(1), 19-36.

Pamuk, S. (2012). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning, 28,* 425-439.

Plowman, L. (1999). *Using video for observing interaction in the classroom.* Scottish Council for Research in Education.

Prensky, M. (2001). *Digital game based learning.* New York: McGraw-Hill.

Sancar-Tokmak, H., Yanpar-Yelken T. & Yavuz-Konakman, G. (2013). Pre-service Teachers' perceptions on development of their IMD competencies through TPACK-based activities. *Educational Technology & Society, 16*(2), 243–256.

Spires, H. A., Zheng, M., & Pruden, M, (2012). New technologies, new horizons: Graduate student views on creating their technological pedagogical content knowledge (TPACK). In Moyle K., & Wijngaards G. (Eds.), *Student reactions to learning with technologies: Perceptions and outcomes* (pp. 23–41). Hershey, PA: IGI Global.

Thomas, J. A., & Cooper, S. B. (2000). Teaching technology: A new opportunity for pioneers in teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education, 17*(1), 13-19.

Toprakçı, E. (2006-a) Perceptions related to ınformation and communication technologies (ıct) by managers and teachers in the primary and the secondary schools (The example of Sivas)-*Eurasian Journal of Educational Research (EJER)-Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Sayı: 24, 180-187.
Retrivied: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/01/perceptions-related-to-ICT2.pdf

Toprakçı, E. (2006-b). Obstacles in integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey, *The e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST),* 9(1), 1-16 Retrivied: https://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm

Toprakçı, E. (2007) The profiles of using for professional aim that computers ın their home of School managers and teachers in Turkey (the example of Sivas) / Okul yöneticisi ve öğretmenlerin evlerindeki bilgisayarı mesleki amaçlı kullanım profilleri (Sivas ili örneği) *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* 6(3), 129-144. Retrivied: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf

Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi, Ankara, Pegem Akademi Yayınları (3.Baskı)

Yanpar-Yelken, T., Sancar-Tokmak, H., Özgelen, S. ve İncikabı, L. (2013). Teknolojik-pedagojik-alan bilgisi (TPAB) çerçevesi ve bu çerçevenin Millî Eğitim Bakanlığı fen ve matematik eğitimi programındaki yeri. T. Yanpar-Yelken, H. Sanca-Tokmak, S. Özgelen ve L. İncikabı (Ed.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları* içinde (s. 2-12).

Yıldız, H. & Gökçek, T. (2018). The development process of a mathematic teacher's technological pedagogical content knowledge. *European Journal of Educational Research*, *7*(1), 9-29.

Zhou, G., Xu, J., & Martinovic, D. (2017). Developing pre-service teachers' capacity in teaching science with technology through microteaching lesson study approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(1), 85-103.

Development of Compassion Fatigue Scale in Psychological Counselors

Assoc. Prof. Durmuş Ümmet
Marmara University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8318-9026
dummet@marmara.edu.tr

Süleyman Metin (MA)
Sabahattin Zaim University -Türkiye
ORCID: 0000-0002-5249-0473
suleyman.mtin@gmail.com

Sinan Okur (Lect. - PhD Student)
National Defense University Air Force Academy - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3439-5907
sokur@hho.msu.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to develop a measurement tool to measure the compassion fatigue level of psychological counselors working in the field of mental health. The study group of the research consists of a total of 725 (518 female and 207 male) psychological counselors. In the study, psychometric properties of the scale were revealed by calculating exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, criterion-related validity, Cronbach's alpha internal consistency value and item analysis. As a result of the exploratory factor analysis, a 21-item four-dimensional scale was obtained that explained 53% of the total variance. Scale factor loads range between .504 and .781. The four-dimensional structure of the scale was tested by performing confirmatory factor analysis on a different sample group. As a result of the analysis, it was determined that the fit between the model and the data was at an acceptable level ($\chi 2$= 315.43, p= .000, sd= 181, $\chi 2$/sd= 1.74, CFI= .91, TLI= .90, SRMR= .05, RMSEA= .06). Item estimation values of the scale range between .39 and .80. In addition, statistically significant relationships were found in the criterion-related validity study conducted with a different sample. In the analyzes performed within the scope of reliability analyzes, the Cronbach alpha internal consistency coefficient for the overall scale was calculated as .890 and the Guttman coefficient as .872. For the sub-dimensions, Cronbach's alpha internal consistency values ranged from .683 to .836. Similarly, Guttman coefficient for the sub-dimensions varies between .612 and .837. When the item-total correlation values for the scale were calculated, it was determined that there were values between .374 and .701. All these findings prove that the Compassion Fatigue Scale in Psychological Counselors is a valid and reliable measurement tool. The results obtained in the research were discussed and interpreted taking into account the studies in the literature.

Keywords: *Education, Psychological counselors, Compassion fatigue, Compassion Fatigue Scale*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 284-298

Research Article

Received: 2022-10-19
Accepted: 2023-02-13

Suggested Citation

Ümmet, M., Metin, S. & Okur, S. (2023). Development of compassion fatigue scale in psychological counselors, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (1), 284-298. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1191665

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Compassion, according to the literature, is the ability to perceive and comprehend another person's suffering or an already painful circumstance (Cornwell & Goodrich, 2009). Another definition of compassion in the literature states that it involves being aware of the suffering of others and acting in ways that lessen that suffering (Neff, 2003). Based on all of these criteria from the studies, it is possible to conclude that compassion is a good sensation and activity that encompasses love, compassion, and the desire to assist. In the research, it has been noted that occupational groups based on professional help are more likely to feel compassion fatigue as a result of excessive compassion provided to the other party (e.g., Burtson & Stichler, 2010; Mangoulia et al., 2015; Uslu & Buldukoglu, 2017). Joinson (1992) was the first to bring forward the concept of compassion exhaustion. According to the literature, this concept refers to the stress that healthcare providers who treat patients endure. According to some definitions, compassion fatigue is described as the physical, mental, or secondary traumatic stress that a professional who works to help a person in need goes through (Newell & MacNeil, 2010; Schroeter, 2014; Showalter, 2010). It has been shown in several research that mental health professionals who have compassion fatigue see a lot of unpleasant things and deal with upsetting situations, therefore they frequently feel feelings like worry, dread, despair, and emotional tiredness (e.g., Burtson & Stichler, 2010; Collins & Long, 2003; Leka et al., 2012; Rossi et al., 2012). According to the results of all these research, psychologists and other mental health professionals who work in psychological therapy may eventually experience compassion fatigue.

The majority of research on compassion fatigue has been found in the domains of nursing, social work, and patient care professions (e.g., Burtson & Stichler, 2010; Jacobowitz et al., 2015; Yu et al., 2016). The literature also has several research looking at the compassion fatigue of mental health workers (e.g., Collins & Long, 2003; Ray et al., 2013; Turgoose & Maddox, 2017). In addition, in the current study conducted by Yıldırım and Cavcav (2021), a measurement tool to measure the compassion fatigue of mental health workers was adapted to Turkish culture. Aside from this measure, no research was located that particularly looked at psychological counselors' compassion fatigue. Due to the need for a measurement instrument that addresses the compassion fatigue of psychological counselors, it is anticipated that the scale produced in this study will contribute to the literature. It is thought to be crucial that this developed measuring instrument would highlight the challenges faced by psychological counselors throughout the procedure. In light of this significance, it is intended to create a psychometric examination in order to build the Compassion Fatigue Scale in psychological counselors.

Method: There are three main study groups in the research. In all, 725 psychological counselors (518 female and 207 male) took part in the study. For exploratory factor analysis, item analysis, and reliability analysis, there are a total of 451 psychological counselors in the first group, 345 of whom are female (76.5%) and 106 of whom are male (23.5%). For the second research group, which included 213 psychological counselors with ages ranging from 22 to 52 and a mean of 29.77, there were 133 female (62.4%) and 80 male (37.6%). For criterion-related validity, there are a total of 61 psychological counselors in the third and final group, 40 of whom are female (65.6%) and 21 of whom are male (34.4%). Compassion Fatigue in Psychological Counselors Scale, Burnout Scale-Short Form, and Demographic Information Form are the instruments used in the study to gather data. Before getting to the final form, item pool was constructed, and a pilot study and expert input were collected. With the information gathered from various sample groups, exploratory and confirmatory factor analyses, reliability analysis, and criterion-related validity analysis were carried out. The statistical software packages IBM SPSS 26 and MPlus 6.2 were utilized to analyze the research.

Findings: The skewness and kurtosis coefficients of each item were investigated in order to control the normality assumption of the data set consisting of 35 items belonging to 451 individuals before assessing the construct validity of the compassion fatigue scale for psychological counselors. After identifying and removing the items from the data set that considerably deviated from the normal distribution, the analyses were carried out on the remaining 26 items. Confirmatory factor analysis is used to utilize data to support the latent variables (Harrington, 2009), which have a theoretical foundation, whereas exploratory factor analysis is used to find latent variables in the scale creation process (Brown, 2006). In this context, the results of the confirmatory factor analysis are provided after the results of the exploratory factor analysis.

The study data were evaluated to see if they were suitable for factor analysis using the Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) and Barlett tests. The KMO value should be larger than .60, and the chi-square value determined using the Barlett Test should be statistically significant, according to the literature (Büyüköztürk, 2002). The scale was found to be acceptable for factor analysis according to the analysis's findings (KMO= .905; Bartlett's

χ2= 3228.049; *p*< .000). The scale's final form had 21 items divided into four sub-dimensions as a result of numerous analyses that took the factor load into consideration. It was found that the items in each sub-dimension were rationally allocated based on the theoretical foundation. The research revealed that the scale had a four-factor structure with factor loads ranging from .504 to .781, which explained 53% of the total variation. The four elements of the scale have eigenvalues that range from 1.141 to 6.776. The results from the scree plot also lend credence to the four sub-dimensions that manifested according to the factor loads shown in this table.

The 21-item, four-factor structure discovered by the exploratory factor analysis was verified with 213 individuals using confirmatory factor analysis. This approach leads to certain fit indices, including CFI, TLI, RMSEA, and SRMR. The obtained fit indices are predicted to be good or very good. As a result, fit indices for the CFI and TLI above .90 are considered acceptable .95 are thought to be exceptional. Less than .05 is regarded as great for RMSEA and SRMR values, while less than .08 is regarded as acceptable (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 2004; Wang & Wang, 2012). The results of this study's confirmatory factor analysis revealed that the model and the data did not fit together enough (χ2= 338.20, *p*= .000, df= 183, χ2/df= 1.85, CFI= .90, TLI= .88, SRMR= .06, RMSEA= .06). The alterations recommended as a consequence of the study were investigated, and revisions were made taking these suggestions into account, as appropriate fit indices could not be attained. Item error covariances were related to these changes made to the model to make it more robust. As a result, items 11 and 12 in the sub-dimension of emotional weariness were related to items 20 and 21 in the sub-dimension of feelings of inadequacy. The data and model were then found to be sufficiently fitted using repeated confirmatory factor analysis (χ2= 315.43, *p*= .000, df= 181, χ2/df= 1.74, CFI= .91, TLI= .90, SRMR= .05, RMSEA= .06). The scale's item estimate values fall between .39 and .80. In addition, in the analyzes performed within the scope of reliability analyzes, the Cronbach alpha internal consistency coefficient for the overall scale was calculated as .890 and the Guttman coefficient as .872. For the sub-dimensions, Cronbach's alpha internal consistency values ranged from .683 to .836. Similarly, Guttman coefficient for the sub-dimensions varies between .612 and .837. When the item-total correlation values for the scale were calculated, it was determined that there were values between .374 and .701.

Discussion, Conclusion and Suggestions: Compassion fatigue was found to be explored in several research when the literature was evaluated (Jacobowitz et al., 2015; Turgoose & Maddox, 2017; Uslu & Buldukoglu, 2017; Yıldırım & Cavcav, 2021; Yu et al., 2016). However, no assessment method for psychological counselors' compassion fatigue was discovered. By creating a method to gauge psychological counselors' levels of compassion fatigue, this study seeks to close a significant gap in the literature.

An item pool of 40 items was developed throughout the scale creation process by looking at the relevant literature and measurement instruments that were believed to be connected to the topic. The final scale application form was developed as a consequence of the expert input. Every assessment tool that has both content and face validity should also be assessed for construct validity, according to DeVellis (2014). In order to guarantee concept validity, data were gathered and factor analysis techniques, both exploratory and confirmatory, were used. First, it was determined if the factor structure was one or more dimensions (Chang et al., 2010). The conclusions showed that a multi-dimensional structure should be used to evaluate the scale. Additionally, construct validity is attained as evidenced by the factor load of the scale's items being larger than .32 (Yong & Pearce, 2013) and the total variance being greater than 40% (Akbulut, 2010). In the confirmatory factor analysis findings conducted with a separate research group, it was found that the goodness of fit indices were sufficient to support the discovered structure. The scale's relationship to a previously acknowledged scale that was valid and reliable was found to have criterion-related validity. The Guttman coefficient of the scale and Cronbach's alpha internal consistency were found to be adequate for reliability study (Karasar, 2009). The item-total score correlations of the scale's items are positive and more than .30 as a result of the item analysis, which demonstrates that it is sufficient (Pallant, 2007). In summary, the Compassion Fatigue Scale for Psychological Counselors is a valid and trustworthy assessment tool with four sub-dimensions, 21 items, and a simple application process. It also has good psychometric qualities.

Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi [1]

Doç. Dr. Durmuş Ümmet
Marmara Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8318-9026
dummet@marmara.edu.tr

Süleyman Metin (YL)
Sabahattin Zaim Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-5249-0473
suleyman.mtin@gmail.com

Sinan Okur (Öğr. Gör. – Dok. Öğr.)
Milli Savunma Üniversitesi Hava Harp Okulu - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3439-5907
sokur@hho.msu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğu düzeyini ölçmek üzere bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 725 (518 kadın ve 207 erkek) psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt bağıntılı geçerliği, Cronbach alfa iç tutarlık değeri ve madde analizi hesaplanarak ölçeğin psikometrik özellikleri ortaya konmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %53'ünü açıklayan 21 maddelik dört boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek faktör yükleri .504 ile .781 arasında değişmektedir. Ölçeğin dört boyutlu yapısı farklı bir örneklem grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda model ile veri arasında uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi2=315.43$, $p=.000$, $sd=181$, $\chi2/sd=1.74$, $CFI=.91$, $TLI=.90$, $SRMR=.05$, $RMSEA=.06$). Ölçeğin madde tahmin değerleri ise .39 ile .80 arasında değişmektedir. Bunun dışında, farklı bir örneklem ile yapılan ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında da istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güvenirlik analizleri kapsamında yapılan analizlerde ölçeğin geneli için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .890 ve Guttman katsayısı .872 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise Cronbach alfa iç tutarlık değeri .683 ile .836 arasında değerler almıştır. Benzer şekilde alt boyutlar için Guttman katsayısı da .612 ile .837 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyon değerleri hesaplandığında .374 ile .701 arasında değerler olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular, Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalar dikkate alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Psikolojik danışman, Şefkat yorgunluğu, Şefkat yorgunluğu ölçeği*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: x, No: x, ss. x-x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-10-19
Kabul: 2023-02-13

Önerilen Atıf

[1] Bu çalışma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yapılan "Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği Geliştirme Çalışması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ümmet, M., Metin, S. ve Okur, S. (2023). Psikolojik danişmanlarda şefkat yorgunluğu ölçeğinin geliştirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 284-298. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1191665

GİRİŞ

Profesyonel yardım temeline dayalı meslek gruplarının tümünde şefkat kavramından söz edilebilir. Bu meslek grupları arasında yer alan psikolojik danışmanlık mesleği de bireylere yardım hizmeti sunarken şefkati içerisinde barındırmaktadır. Alanyazında şefkat bireylerin yaşadığı acının, sıkıntının veya var olan sıkıntılı durumun başkası tarafından algılanarak anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Cornwell ve Goodrich, 2009). Scott (2000) ise bireylerin çektiği acıyı karşı tarafın doğaüstü bir şekilde hissetmesini şefkat olarak nitelendirmektedir. Alanyazındaki bir başka tanımda şefkat, başka bireylerin acılarına karşı açık olmak ve bu acıyı azaltmaya yönelik davranış sergilemek olarak ifade edilmektedir (Neff, 2003). Bu tanımların dışında, şefkat kavramı alanyazında farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Örneğin, Scott (2000) şefkatin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutu olduğunu açıklamaktadır. Gilbert ve Irons (2005) ise şefkati güdü, duygu, düşünce ve davranış olmak üzere dört farklı boyutta ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalardaki tüm bu tanımlardan ve boyutlardan hareketle şefkatin içerisinde sevgiyi, merhameti ve yardım etme duygusunu barındıran olumlu bir duygu ve davranış biçimi olduğu söylenebilir.

Şefkat, bireylerin kişilerarası ilişkilerinde büyük öneme sahip olan bir kavram olarak vurgulanmaktadır (örn., Ledoux, 2015; Van der Cingel, 2009). Bu yüzden kişilerarası ilişkilerde bireylerin aşırı şefkat göstermesi şefkat yorgunluğunu ortaya çıkarabilmektedir. Tıpkı kişilerarası ilişkilerde olduğu gibi özellikle profesyonel yardım temeline dayalı meslek gruplarında karşı tarafa gösterilen aşırı şefkat sonucunda şefkat yorgunluğu daha fazla yaşanmaktadır (örn., Burtson ve Stichler, 2010; Mangoulia ve diğerleri, 2015; Uslu ve Buldukoğlu, 2017). Şefkat yorgunluğunun ele alındığı çalışmalara bakıldığında alanyazında birçok farklı tanımın olduğu belirlenmiştir. İlk kez Joinson'un (1992) araştırmasında ortaya konan bu kavram, tıbbi terimler sözlüğünde bireye bakım sağlayan profesyonel meslek çalışanlarının yaşadığı stres olarak tanımlanmaktadır. Ortaya çıkan bu stres, acı çeken bireye yardımcı olmayı istemekten kaynaklanmaktadır (Hiçdurmaz ve İnci, 2015). Yapılan başka tanımlarda ise şefkat yorgunluğu, acı çeken bir bireyi iyileştirmeye çalışan profesyonel meslek elemanının yaşadığı fiziksel ve duygusal yıpranma veya ikincil travmatik stres olarak ifade edilmektedir (Newell ve MacNeil, 2010; Schroeter, 2014; Showalter, 2010). Boyle (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada şefkat yorgunluğunun aniden ortaya çıktığı raporlanırken bu durum, ruh sağlığı alanında çalışan profesyonel meslek elemanlarını olumsuz şekilde etkilemektedir (Franza ve diğerleri, 2015). Freudenberger (1974) de şefkat yorgunluğuyla ilişkili bir kavram olan tükenmişliği 'mesleki bir tehdit' olarak tarif etmektedir. Alanyazındaki birçok araştırmada şefkat yorgunluğu ile karşı karşıya kalan ruh sağlığı çalışanlarının birçok olumsuz deneyime tanık olduğu, acı veren olaylarla karşı karşıya kaldığı ve bu yüzden kaygı, korku, üzüntü, keder ve duygusal tükenme gibi duyguları sıklıkla yaşadığını ortaya konmuştur (örn., Burtson ve Stichler, 2010; Collins ve Long, 2003; Leka ve diğerleri, 2012). Bunun dışında, ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişlik yaşadığı da bildirilmektedir (Rossi ve diğerleri, 2012). Tükenmişlik kavramını alanyazına kazandıran öncü araştırmacının Freudenberger (1974) olduğu anlaşılmaktadır. Freudenberger (1974) tükenmişlik kavramını bireylerin yıpranması, başarısız olarak güç kaybetmesi ve isteklerini karşılayamama hali olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, şefkat yorgunluğu kavramı ile benzerlik göstermektedir. Tüm bu araştırmalarda ortaya konan bulgulardan ve tanımlardan hareketle, psikolojik danışmanlık mesleğini yapan ruh sağlığı çalışanları da meslek hayatlarının ilerleyen yıllarında şefkat yorgunluğu ile karşı karşıya kalabilir.

Şefkat yorgunluğunun ortaya çıkmasında etkili olan faktörler incelendiğinde bazı çevresel ve genetik özelliklerden söz edilebilir. Çevresel açıdan bakıldığında, özel hayatta yaşanan bazı olumsuz deneyimlerden kaynaklı olarak bireylerde şefkat yorgunluğu daha fazla ortaya çıkabilir (Schmidt ve Haglund, 2017). Thomas ve Wilson'ın (2004) çalışmasında ise bireyin karakteristik özelliklerinin şefkat yorgunluğuna neden olabileceği vurgulanmaktadır. Showalter (2010) tarafından yapılan araştırmada ise şefkat yorgunluğunun fiziksel, psikolojik ve sosyal belirtileri olduğu raporlanmıştır. Coetzee ve Laschinger'in (2018) araştırmasında da şefkat yorgunluğunun en temel belirtisinin duygusal yıpranma olduğu belirtilmiştir. Şefkat yorgunluğunun belirtilerini ve ortaya çıkmasında etkili olan faktörleri ele alan bu çalışmaların yanı sıra başka araştırmalarda da şefkat yorgunluğunu artıran faktörler incelenmiştir (örn., Drury ve diğerleri, 2014; Lachman, 2016; Nolte ve diğerleri, 2017). Bahsi geçen bu araştırmalarda fazla iş

yükü olan çalışma ortamının, iş çevresinin çalışanları kaygıya sürüklemesinin ve acı çeken ya da travma yaşayan bireylere yakın olup sıklıkla bu duruma maruz kalmanın şefkat yorgunluğunu tetiklediği raporlanmıştır. Maytum ve diğerlerinin (2004) araştırmasında da diğer araştırmaları destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Söz konusu araştırmada, çalışma ortamında çok fazla acı, ıstırap, üzüntü ve hayal kırıklığı yaşayan bireylere şahit olunmasının şefkat yorgunluğunu artırdığı ortaya konmuştur. Ruh sağlığı uzmanları, danışanların hayat acıları ve yaşadıkları travma paylaşımlarına sürekli olarak maruz kalmaktan dolayı zorluk yaşayabilirler. Danışmanlar, öz bakım ve danışana hizmet sunma dengesini kurmakta zorlanabilir ve öz bakımlarını ihmal ettiklerinde kaygı, sıkıntı, tükenmişlik ve şefkat yorgunluğu gibi çeşitli konulara karşı savunmasız hale gelebilirler (Ray vd., 2013).

Şefkat yorgunluğu ile ilgili alanyazında yer alan araştırmaların birçoğunun hemşirelik, sosyal hizmet ve hasta bakımı veren mesleklerle ilgili alanlarda olduğu görülmüştür (örn., Burtson ve Stichler, 2010; Jacobowitz ve diğerleri, 2015; Yu ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde ruh sağlığı çalışanlarının şefkat yorgunluğunu inceleyen bazı çalışmalara da alanyazında rastlanmıştır (örn., Collins ve Long, 2003; Ray ve diğerleri, 2013; Turgoose ve Maddox, 2017). Bu çalışmaların dışında Yıldırım ve Cavcav (2021) tarafından yapılan güncel araştırmada ruh sağlığı çalışanlarının şefkat yorgunluğunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bahsi geçen bu araştırmada ruh sağlığı çalışanları olarak daha çok doktorlar ve psikiyatri hemşireleri olmak üzere sosyal çalışmacılar ile psikologlar yer almıştır. Dolayısıyla spesifik olarak psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğunun incelendiği herhangi bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Çok sayıda psikolojik danışmanın alanda uygulayıcı olarak çalıştığı göz önüne alındığında, psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğunu ele alan bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle, bu araştırmada geliştirilen ölçeğin alanyazına katkısı olacağına inanılmaktadır. Geliştirilen bu ölçme aracının psikolojik danışmanların danışma sürecinde yaşadığı zorlukları ortaya koyacak olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda, araştırmanın amacı Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma temelinde betimsel tarama yöntemi ile psikolojik şefkat yorgunluğunu anlayabilmek için bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçekler, bilimsel araştırmanın konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ölçülmek istenilen özellikleri temel alınarak hazırlanmış veri toplama diğer bir değişle gözlem araçlarıdır (Bayat, 2014).

1. Çalışma Grubu

Araştırmanın üç farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Araştırmaya toplamda 725 (518 kadın ve 207 erkek) psikolojik danışman katılmıştır. Birinci grupta açımlayıcı faktör analizi, madde analizi ve güvenirlik analizi için 345 kadın (%76.5) ve 106 erkek (%23.5) olmak üzere toplam 451 psikolojik danışman yer almaktadır. Bu grubun yaş aralığı 23-51 ve yaş ortalaması 28.37'dir. Verilerin toplandığı dönemde 451 psikolojik danışmanın 318'i lisans (%70.5), 125'i yüksek lisans (%27.7) ve 8'i doktora (%1.8) eğitim durumuna sahiptir. İkinci çalışma grubu doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmek için 22-52 yaş aralığında olan ve yaş ortalaması 29.77 olan 213 [133 kadın (%62.4) ve 80 erkek (%37.6)] psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Üçüncü ve son grupta ise ölçüt bağıntılı geçerliği için 40 kadın (%65.6) ve 21 erkek (%34.4) olmak üzere toplam 61 psikolojik danışman yer almaktadır. Bu grubun yaş aralığı 25-45 ve yaş ortalaması 31.19'dur.

2. Veri Toplama Araçları

Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği: Bu araştırma kapsamında geliştirilen Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin temel amacı, psikolojik danışmanların yaşadığı şefkat yorgunluğunun dinamiklerini anlamak ve var olan yapıyı ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve şefkat yorgunluğu ile ilişkili olduğu düşünülen ölçme araçları da incelenerek 40 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler üç ölçme değerlendirme uzmanı ve iki rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uzmanı olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından maddelerin anlaşılır olup olmadığına, puanlamanın nasıl olması gerektiğine ve hem kapsam hem de görünüş geçerliğine dair bazı geri bildirimler alınmıştır.

Bu geri bildirimler doğrultusunda ölçek için beşli dereceleme (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Zaman zaman, 4=Sıklıkla, 5=Her zaman) şeklinde puanlama yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, madde havuzunda yer alan bazı maddeler revize edilirken bazı maddeler formdan çıkarılmıştır. Formda kalan 35 maddeyle pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama esnasında 40 psikolojik danışman, maddelerde dil bilgisi hatası olup olmadığına ve maddelerin açık ve anlaşılır olmasına yönelik incelemelerde bulunmuştur. Yapılan inceleme sonucunda psikolojik danışmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak maddeler revize edilmiş ve formun nihai hali oluşturulmuştur. Nihai form ilk olarak 460 psikolojik danışmana uygulanmıştır. Eksik bilgiler paylaşan dokuz katılımcının cevapları veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye kalan 451 psikolojik danışman ile açımlayıcı faktör analizi, madde analizi ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ölçek 213 psikolojik danışmana uygulanmış ve uygulama sonucunda ulaşılan verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak, 61 psikolojik danışman ile ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek üzere benzer ölçekler ile ilişkisi incelenmiştir.

Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu: Bu araştırmada Tükenmişlik Ölçeği ölçüt bağıntılı geçerliği için kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali farklı meslek gruplarındaki kişilerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Pines (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Tümkaya ve diğerleri (2009) tarafından yapılmıştır. Geçerlik için yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte belirtilen hususların öz değerlerinin 1'in üstünde bulunan tek boyut üzerinde bütünleştiği belirlenmiştir. Söz konusu tek faktörün totalde varyansın %55.92'lik kısmını açıkladığı ve öz değerinin ise 5.59 olduğu raporlanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .54 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiştir. Maddelerin toplam puan korelasyon puanlarının .46 ve .81 arasında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, ölçek doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Son olarak ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91 ve test tekrar test güvenirlik değeri .70 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim durumu bilgisi elde edilmiştir. Bu formun başında katılımcıları bilgilendirmek amacıyla araştırma konusunu içeren bir yönerge yer almıştır.

3. Verilerin Analizi

Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde birçok analizden faydalanılmıştır. İlk olarak, geçerlik analizleri için normallik varsayımına dair çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu normallik bulgusunu destekleyici şekilde Kolmogorov-Smirnov testi bulgularının da .05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Ardından ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi hedefleyen bir istatistik tekniğidir (Avcu, 2021). Açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısının önceden bilinmediği, önceden belirlenen bir hipotezi test etmek yerine ölçme aracıyla ölçülmeye çalışılan faktörlerin doğası hakkında bilgi edinmeye çalışıldığı istatistik yöntemdir (Büyüköztürk, 2002). Bu işlemden sonra ortaya çıkan ölçek, farklı bir örneklem grubuna uygulanmış ve elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise verinin teorik yapıya uygunluğunun test edildiği istatistiksel araştırma yöntemidir (Şimşek, 2007). Son olarak, ölçüt bağıntılı geçerliğini belirlemek için geliştirilen ölçek ve alt boyutları ile benzer ölçek arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Guttman iki yarıya bölme tekniği kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizlerinde IBM SPSS 26 ve MPlus 6.2 istatistik paket programlarından faydalanılmıştır. Bu araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığından 29.04.2022 tarih ve 2022/04 sayılı etik onay belgesi alınmıştır.

BULGULAR

1. Ön Analizler

Psikolojik danışmanlarda şefkat yorgunluğu ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemeden önce toplam 451 kişiye ait 35 maddeden oluşan veri setinin normallik varsayımın kontrol edilmesi için her bir maddeye

ait çarpıklık (ç) ve basıklık (b) katsayıları incelenmiştir. Buna göre 7. (ç=1.459; b=2.546), 9. (ç=1.755; b=2.538), 10. (ç=3.398; b=16.119), 15. (ç=1.014; b=0.285), 26. (ç=2.360; b=6.292), 28. (ç=2.301; b=7.348), 30. (ç=3.265; b=12.720), 32. (ç=1.738; b=2.439), 34. (ç=1.380; b=1.659) maddelerin normal dağılımdan önemli ölçüde saptıkları tespit edilmiş ve söz konusu maddeler veri setinden çıkarılarak analizlere 26 maddeyle analize devam edilmiştir. Ayrıca bu aşamada, araştırma verisinde uç değer, çoklu bağıntı ve doğrusallık varsayımları da incelenmiştir. İnceleme sonucunda veri setinde aykırı değer bulunmadığı, çoklu bağıntı problemi olmadığı ve eğim grafiğinde doğrusallığın olduğu belirlenmiştir.

2. Yapı Geçerliği

Ölçek geliştirme sürecinde örtük değişkenleri keşfetmek için açımlayıcı faktör analizi yapılırken (Brown, 2006), kuramsal temeli olan örtük değişkenlerin veriler kullanılarak doğrulanması doğrulayıcı faktör analiziyle gerçekleştirilmektedir (Harrington, 2009). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen form başka bir gruba uygulanmış ve elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece yapı geçerliği bağlamında iki farklı grupta ölçeğin geçerliği test edilmiştir. Bu başlık altında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi bulgusuna ve ardından doğrulayıcı faktör analizi bulgusuna yer verilmiştir.

2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

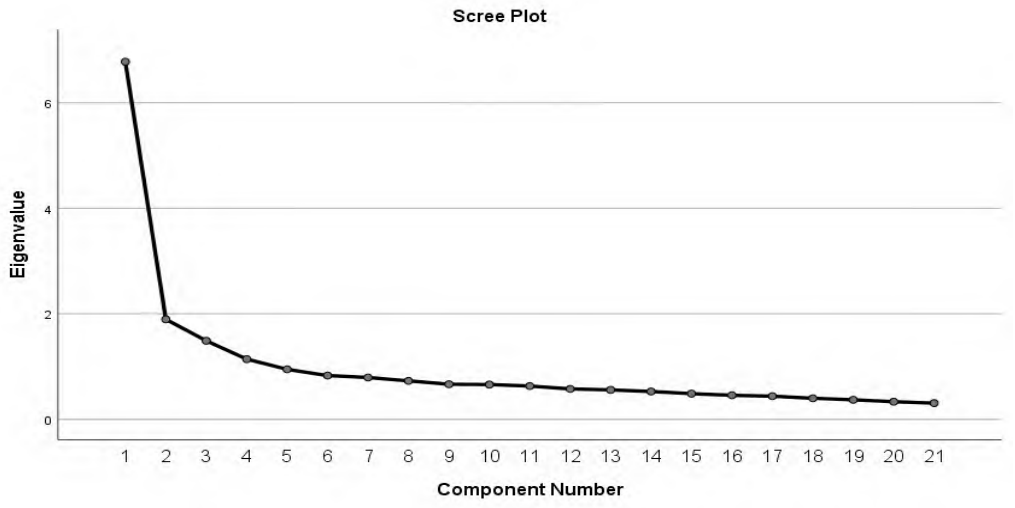
Araştırma verilerinin faktör analizine uygunluğu saptamak amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine başvurulmuştur. Alanyazında KMO değerinin .60'tan büyük ve Barlett Testi ile hesaplanan ki-kare değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonuçları, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur (KMO=.905; Bartlett's $\chi 2$=3228.049; p<.000). Sosyal bilimlerin doğası gereği geliştirilen ölçeğin faktörleri arasında ilişki olma olasılığı yüksek olduğu düşünülerek analize eğik döndürme yöntemleri ile başlanması alanyazında önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu doğrultuda analizlere Direct Oblimin eğik döndürme tekniğiyle başlanmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda dört faktörlü yapı için bileşen korelasyon matrisi .317 ile .656 arasında korelasyon değeri verdiğinden analiz sonuçları Direct Oblimin eğik döndürme tekniğiyle elde edilen desen matrisi ve ortak varyans matrisi kullanılarak yorumlanmıştır. Bu kapsamda, faktör yükü dikkate alınarak tekrarlı şekilde gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin son halinde 21 madde dört alt boyutta toplanmış ve her bir alt boyuta giren maddelerin kuramsal temele dayalı olarak mantıklı bir şekilde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bahsi geçen bu maddelerin faktör yük değerleri ve alt boyutlara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. *Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucu madde faktör yükleri*

Madde	Ortak faktör	1. Faktör için	2. Faktör için	3. Faktör için	4. Faktör için
m23	.616	.735			
m16	.641	.731			
m24	.618	.715			
m1	.426	.618			
m21	.543	.605			
m35	.509	.590			
m31	.497	.524			
m27	.348	.510			
m20	.630		.752		
m2	.560		.675		
m12	.531		.646		
m17	.601			-.766	
m25	.580			-.740	
m18	.535			-.672	
m13	.562			-.662	
m29	.476			-.653	
m14	.525			-.572	
m4	.629				-.781
m5	.477				-.654
m8	.493				-.584
m11	.504				-.504
Özdeğer		6.776	1.895	1.488	1.141

Açıklanan toplam varyans	%32.268	%9.025	%7.087	%5.431

Tablo 1'de görüldüğü üzere bu ölçek, faktör yüklerinin .504 ile .781 arasında değiştiği ve toplam varyansın %53'ünün açıklandığı dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin dört faktörünün özdeğerleri 1.141 ile 6.776 arasındadır. Bu tabloda belirtilen faktör yükleri doğrultusunda ortaya çıkan dört alt boyutu yamaç çizgi grafiğinden elde edilen bulgular da destekler niteliktedir. Şekil 1'de görüleceği üzere yamaç çizgi grafiğinde 4. faktörde kırılmanın olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.



Şekil 1. *Yamaç çizgi grafiği*

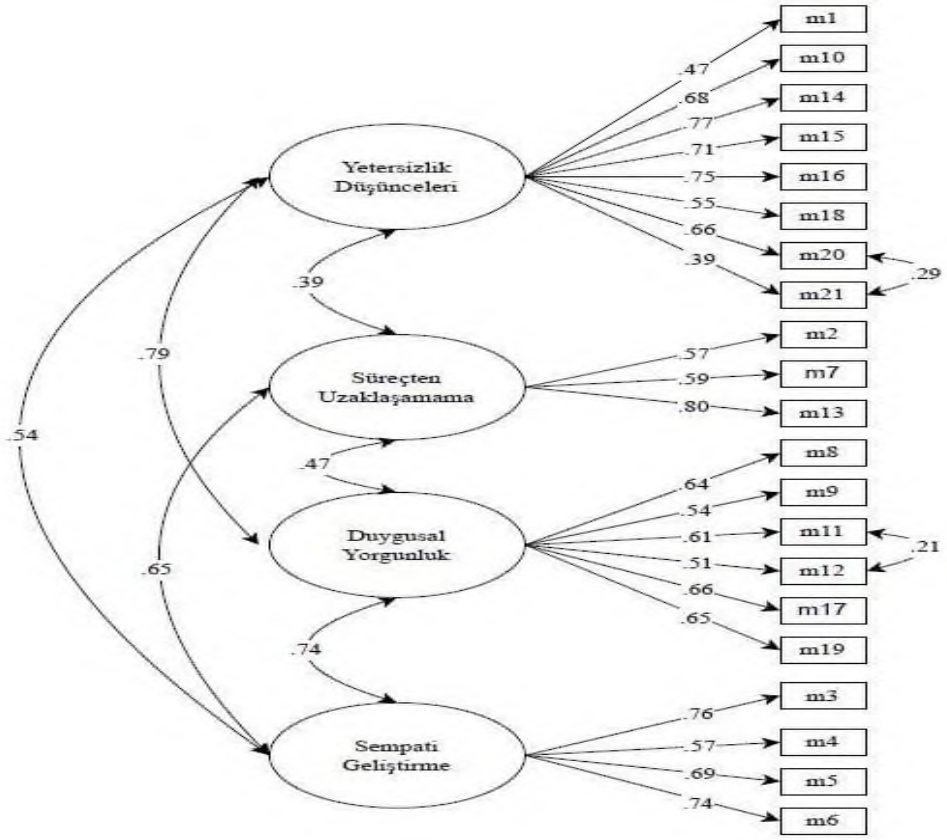
Bu aşamadan sonra her bir alt boyuta giren maddeler incelenerek alt boyutların isimlendirilmesi yapılmıştır. Birinci faktöre giren maddeler psikolojik danışmanların danışanlarına yetemeyecekleri, yararlı olamayacakları veya fayda sağlayamayacakları gibi içeriklere sahip olduğundan "Yetersizlik Düşünceleri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktöre giren maddeler danışanların sorunları üzerine düşünme ve sık sık danışanların sorunlarının aklına gelmesine dair maddelerden oluştuğu için "Süreçten Uzaklaşamama" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktöre giren maddeler dinlenme ihtiyacına, duygusal olarak yıpranmışlığa ve tükenmişliğe vurgu yapan maddelerden oluştuğu için "Duygusal Yorgunluk" olarak isimlendirilmiştir. Son olarak dördüncü faktöre giren maddeler ise danışanlarla ortak duygusal deneyimleri yaşamaya odaklı maddelerden oluştuğu için "Sempati Geliştirme" olarak adlandırılmıştır. Yetersizlik düşünceleri alt boyutu 8 maddeden (1, 10, 14, 15, 16, 18, 20, 21), süreçten uzaklaşamama alt boyutu 3 maddeden (2, 7, 13), duygusal yorgunluk alt boyutu 6 maddeden (8, 9, 11, 12, 17, 19) ve sempati geliştirme alt boyutu da 4 maddeden (3, 4, 5, 6) oluşmaktadır.

2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 21 maddelik dört faktörlü yapıyı doğrulamak adına 213 katılımcı ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analizde maksimum olabilirlik kestirimi kullanılmıştır. Bu kestirim, modelde en olası parametreleri seçen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2007). Bu analiz sonucunda CFI, TLI, RMSEA ve SRMR gibi bazı uyum indekslerine ulaşılmaktadır. Elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir ya da mükemmel olması beklenmektedir. Bu doğrultuda CFI ve TLI uyum indekslerinin .90'ın üzerinde olması kabul edilebilir ve .95'in üzerinde olması mükemmel olarak değerlendirilmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'ten küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Marsh ve diğerleri, 2004; Wang ve Wang, 2012).

Bu araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular model ile veri arasında yeterli uyumun olmadığını göstermiştir ($\chi2$=338.20, p=.000, sd=183, $\chi2$/sd=1.85, CFI=.90, TLI=.88, SRMR=.06, RMSEA=.06). Yeterli uyum indekslerine ulaşılmadığı için analiz sonucunda önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve bu öneriler dikkate alınarak modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modeli

güçlendirmek adına yapılan bu modifikasyonlarda madde hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda, ölçekte yetersizlik düşünceleri alt boyutunda yer alan 20. ve 21. madde ile duygusal yorgunluk alt boyutunda yer alan 11. ve 12. madde ilişkilendirilmiştir. Daha sonra, tekrarlanan doğrulayıcı faktör analizi ile beraber veri ile model arasında yeterli uyumun sağlandığı belirlenmiştir ($\chi2$=315.43, p=.000, sd=181, $\chi2$/sd=1.74, CFI=.91, TLI=.90, SRMR=.05, RMSEA=.06). Elde edilen bulgular sonucunda Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin standartlaştırılmış madde tahmin değerleri Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. *Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği şeması*

Şekil 2'de görüldüğü üzere, Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinde yer alan her maddenin anlamlı parametre tahmin edicisi olduğu belirlenmiştir (p<.05). Ölçeğin madde tahmin değerleri .39 ile .80 arasında değişmektedir. Ayrıca madde 20 ile 21 ve madde 11 ve 12 arasında hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Madde 20 ile 21 arasındaki ilişki katsayısı .29 ve madde 11 ile 12 arasındaki ilişki katsayısı .21 olarak bulunmuştur.

3. Güvenirlik

Alt boyutlar isimlendirildikten sonra ölçeğin geneli için ve her bir alt boyutu için güvenirlik analizleri yapılmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık değeri ve Guttman katsayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları*

Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği	Cronbach Alfa	Guttman Katsayısı
1. Yetersizlik Düşünceleri	.836	.837
2. Süreçten Uzaklaşamama	.683	.671
3. Duygusal Yorgunluk	.820	.837
4. Sempati Geliştirme	.682	.612
5. Toplam	.890	.872

Ölçeğin toplam ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık ve iki yarıya bölme katsayı puanlarının tamamının .60'tan yüksek değer verdiği belirlenmiştir. Tavşancıl'a (2005) göre, güvenirlik değerlerinin .60'tan yüksek olması ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir. Benzer şekilde

Guttman iki yarıya bölme tekniğinde de verilerin .60'tan büyük olması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Karasar, 2009). Bu iki bulgudan hareketle, ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Bunun dışında, ölçekte yer alan maddelerin ölçek temsil gücünü saptamak amacıyla madde analizi yapılarak madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam puan korelasyon katsayılarına bakıldığında hangi eşiğin altında kalan maddelerin güvenirliği bozduğuna dair bir tutarlılık bulunmamaktadır. Bazı kaynaklar .50'den daha küçük değeri olan maddelerin güvenirliğine şüphe ile bakılmasını belirtirken bazı kaynaklarda bu değerin .30'un üstünde olmasının yeterli olacağını ifade etmektedir (Kline, 2013). Alanyazında yaygın olarak .30 ve üstünde olan değerler kabul görmektedir. Madde toplam puan korelasyon katsayısı, her bir maddenin toplam puanla olan ilişkisini göstermekte ve pozitif yüksek korelasyon değerleri iç tutarlığın yüksek olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2002). Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği için yapılan madde analizi bulguları, madde toplam puan korelasyon değerlerinin .37 ile .70 arasında değişen değerler aldığını göstermektedir. Bu değerler, alanyazında kabul edilebilir sınırlar içindedir.

4. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Güvenirlik analizlerinin ardından Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin ölçüt geçerliğine dair analizlere geçilmiştir. Bu aşamada 61 psikolojik danışmana Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği ile beraber Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu uygulanmıştır. Verilerin analizi için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği ve alt boyutları ile Tükenmişlik Ölçeğinin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri*

Değişkenler	Ort.	*Ss*	1	2	3	4	5
1. Şefkat Yorgunluğu Toplam	49.10	10.36	-				
2. Yetersizlik Düşünceleri	18.31	4.65	.859**	-			
3. Süreçten Uzaklaşamama	8.15	2.24	.539**	.182	-		
4. Duygusal Yorgunluk	13.16	4.04	.863**	.651**	.357**	-	
5. Sempati Geliştirme	9.48	2.24	.749**	.541**	.475**	.481**	-
6. Tükenmişlik Toplam	32.00	10.25	.581**	.567**	.194	.523**	.374**

**$p < .05$

Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliğini saptamak için daha önceden Türkçeye uyarlanan Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu kullanılmıştır. Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formundan alınan puanlar ile Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ölçülmek istenen yapı ile benzer bir yapı arasındaki ilişkinin tespiti için yapılan bu analiz ile yakınsak geçerlik saptanmıştır. Tablo 3'te belirtildiği üzere, psikolojik danışmanların tükenmişlik puanı ile şefkat yorgunluğu toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=.581; p<.05). Psikolojik danışmanların tükenmişlik puanı ile şefkat yorgunluğu yetersizlik düşünceleri alt boyut puanı (r=.567; p<.05), duygusal yorgunluk alt boyut puanı (r=.523; p<.05) ve sempati geliştirme alt boyut puanı (r=.374; p< .05) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sadece süreçten uzaklaşamama alt boyut puanı ile tükenmişlik puanı arasında yine pozitif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.194; p>.05). Tüm bu bulgular, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde birçok farklı çalışmada şefkat yorgunluğunun ele alındığı belirlenmiştir (Jacobowitz ve diğerleri, 2015; Turgoose ve Maddox, 2017; Uslu ve Buldukoğlu, 2017; Yıldırım ve Cavcav, 2021; Yu ve diğerleri, 2016). Bu ölçme araçlarının ruh sağlığı alanında çalışan farklı meslek elemanlarını kapsaması bu araştırmanın özgün değerini ortaya çıkarmaktadır. Çok sayıda psikolojik danışmanın alanda uygulayıcı olarak çalıştığı göz önüne alındığında, psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğunu ele alan bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Alanyazında psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğunu değerlendiren herhangi bir ölçme aracına rastlanmadığı için bu araştırmada psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğunu ölçen bir ölçme aracı geliştirilerek alanyazında önemli bir boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Ölçeğin maddeleri doğrudan doğruya psikolojik danışmanların mesleki faaliyetlerine odaklanılarak hazırlanmış olup bu anlamda spesifik bir ölçme aracı olarak

değerlendirilebilir. Öte yandan psikolojik danışmanlık alanını diğer ruh sağlığı alanı uygulamalarından ayıran bir yön olarak önleyici/koruyucu çalışmalar bulunmaktadır. Bu yönüyle de geliştirilen ölçek psikolojik danışmanlar özelinde şefkat yorgunluğunu ölçecek nitelikte olup diğer benzer ölçeklerden ayrışmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde konu ile ilgili alanyazın ve konuyla ilişkili olduğu düşünülen ölçme araçları incelenerek 40 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alınan uzman görüşleri sonucunda ölçeğin nihai uygulama formu oluşturulmuştur. DeVellis'e (2014) göre, kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmış olan her ölçme aracı için yapı geçerliğinin de test edilmesi gerekmektedir. Bu yüzden, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle yapı geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplanmıştır. İlk olarak faktör yapısının tek boyutlu ya da çok boyutlu olması incelenmiştir (Chang ve diğerleri, 2010). Elde edilen bulgular, ölçeğin çok boyutlu bir yapıda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükünün .32'den (Yong ve Pearce, 2013) ve toplam varyansın %40'tan büyük olması (Akbulut, 2010) yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Daha sonra, elde edilen yapıyı doğrulamak için farklı bir çalışma grubuyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerliğinde de ölçeğin benzer yapıyı ölçen ve daha önceden hem geçerli hem de güvenilir kabul edilen bir ölçek ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık ve Guttman katsayısının yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir (Karasar, 2009). Son olarak, madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin madde toplam puan korelasyonlarının pozitif yönde ve .30'dan büyük olması iç tutarlığın yeterli seviyede olduğunu kanıtlar niteliktedir (Pallant, 2007).

Alanyazında şefkat yorgunluğu kavramı ile ilgili ortak bir dil yani kavram birliği bulunmamasından dolayı yapılan tanımlar her kültürde ve kültüre ait alanyazında farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, kavramın tanımlanabilmesini ve belirgin bir müdahalenin uygulanabilmesini güçleşmektedir (Yolder, 2010). Bu nedenle, geliştirilen ölçeğin psikolojik danışmanlarda sorunun tanımlanması adına önemli olduğu değerlendirilmektedir. Böylece, ruh sağlığı çalışanlarında şefkat yorgunluğunun düzeyinin belirlenmesiyle beraber çözümünün neler olabileceği tartışılabilecektir. Sağlık çalışanlarıyla yapılan çalışmalarda şefkat yorgunluğunu önlemeye yönelik farklı görüşler bulunmaktadır (örn., Abendroth ve Flannery 2006; Braunschneider, 2013; Potter ve diğerleri, 2010). Bahsi geçen bu çalışmalarda şefkat yorgunluğunu yaşayan bireylerin verimliliğini artırmak için egzersiz, meditasyon ve özel hayatında kendisine zaman ayırma gibi öneriler sunulmaktadır. Perry ve diğerlerinin (2011) araştırmasında ise şefkat yorgunluğuna yönelik eğitim verilmesi gerektiğinden söz edilmektedir. Bu çalışmayı Burridge ve diğerlerinin (2017) araştırması destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada şefkat okuryazarlığı kavramı ortaya konarak, bireylerin kendilerini koruması için belli farkındalığa sahip olması gerektiği açıklanmaktadır. Son olarak, Boscarino ve diğerleri (2010) tarafından şefkat yorgunluğunu azaltmaya yönelik dört öneri sunulmuştur. Bunlar: (a) Dayanıklık becerisi geliştirmek, (b) özbakım becerisi geliştirmek ve artırmak, (c) çevreden alınan sosyal desteği artırmak, (d) çatışma stratejilerini kullanmaktır. Bu araştırmada geliştirilen ölçek ile şefkat yorgunluğunun düzeyi belirlendikten sonra tüm bu araştırmalarda yer alan öneriler uygulanarak şefkat yorgunluğu ile baş edilebilir. Geliştirilen ölçek psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğunu hangi boyutlarda daha yoğun yaşadıklarının belirlenmesinde önemli bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle de yukarında bahsedilen araştırmalarda değinilen başetme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar için bu ölçeğin yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın öneminin yanı sıra bazı sınırlılıklardan ve önerilerden söz edilebilir. İlk olarak, ölçeğin psikometrik özellikleri daha fazla sayıda psikolojik danışmanlardan veri toplanarak daha geniş kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Bir diğer sınırlılık ve öneri ise, bu araştırmada güvenirlik analizleri yapılmış olsa da test tekrar test güvenirliği incelenmemiştir. Bu durum bir sınırlılıktır ve gelecek araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenirliğine bakılabilir. Bunun dışında, gelecekte yapılacak çalışmalarda şefkat yorgunluğu ile ilgili geliştirilecek psikoeğitim programlarının etkililiği bu ölçme aracı ile sınanabilir. Bu ölçek kullanılarak yapılan araştırmalar psikolojik danışma ve rehberlik alanyazınına katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği 21 madde ve dört alt boyuttan oluşan, uygulaması ve değerlendirmesi kolay olan ve psikometrik özellikleri açısından hem geçerli hem de güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abendroth, M., & Flannery, J. (2006). Predicting the risk of compassion fatigue: a study of hospice nurses. Journal of Hospice & Palliative Nursing, 8(6), 346-356.

Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları. İdeal Kültür Yayıncılık.

Avcu, A. (2021). Test geliştirmede modern yaklaşımlar: R istatistik programı uygulamaları. Nobel Akademik Yayıncılık.

Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve "likert" ölçek kurma tekniği. Gazi Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3),1-24.

Boscarino, J., Adams, R., & Figley, C. (2010). Secondary trauma issues for psychiatrists: identifying vicarious trauma and job burnout. Psychiatric Times, 27(11), 24-26.

Boyle, D. A. (2011). Countering compassion fatigue: a requisite nursing agenda. Online Journal of Issues in Nursing, 16(1), 2. https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol16No01Man02

Braunschneider, H. (2013). Preventing and managing compassion fatigue and burnout in nursing. ESSAI, 11, 14-18.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research.* The Guilford Press.

Burridge, L.H., Winch, S., Kay, M., & Henderson, A. (2017). Building compassion literacy: enabling care in primary health care nursing. Collegian, 24(1), 85-91. https://doi.org/10.1016/j.colegn.2015.09.004

Burtson, P. L., & Stichler, J. F. (2010). Nursing work environment and nurse caring: relationship among motivational factors. Journal of Advanced Nursing, 66, 1819-1831.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32(32), 470-483.

Chang, S. J., Van Witteloostuijn, A., & Eden, L. (2010). From the editors: common method variance in international business research. Journal of International Business Studies, 41(2), 178-184.

Coetzee, S. K., & Laschinger, H. K. S. (2018). Toward a comprehensive, theoretical model of compassion fatigue: an integrative literature review. Nursing & Health Sciences, 20 (1), 4-15.

Collins, S., & Long, A. (2003). Working with psychological effects of trauma: consequences for mental healthcare workers—A literature review. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 10(4), 417-424. https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2003.00620.x

Cornwell, J., & Goodrich, J. (2009). Ensuing compassionate care in hospital. Nursing Times, 105(15), 14-17.

DeVellis, R. (2014). Ölçek geliştirme. Kuram ve uygulamalar (Çev. Ed. T. Totan). Nobel Akademik Yayıncılık.

Drury, V., Craigie, M., Francis, K., Aoun, S., & Hegney, D. G. (2014). Compassion sat isfaction, compassion fatigue, anxiety, depression and stress in registered nurses in Australia: phase 2 results. Journal of Nursing Management, 22(4), 519-531.

Franza, F., Buono, G. D., & Pellegrino, F. (2015). Psychiatric caregiver stress: clinical implications of compassion fatigue. Psychiatr Danub, 27, 321-327.

Freudenberger, H. (1974) Staff Burnout. Journal of Social Issues, 30, 159-165. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Compassionate mind training, for shame and self-attacking, using cognitive, behavioral, emotional and imagery interventions. In P. Gilbert (Ed.), Compassion: conceptualizations, research, and use in psychotherapy (pp. 263-325). Brunner-Routledge.

Harrington, C. (2009). Confirmatory factor analysis. Oxford University Press.

Hiçdurmaz, D. ve İnci, F. A. (2015). Eşduyum yorgunluğu: Tanımı, nedenleri ve önlenmesi. Current Approaches in Psychiatry, 7(3), 295-303.

Hu, L., & 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

Jacobowitz, W., Moran, C., Best, C., & Mensah, L. (2015). Post-traumatic stress, trauma-informed care, and compassion fatigue in psychiatric hospital staff: correlational study. Issues in Mental Health Nursing, 36, 890-899.

Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. Nursing, 22(4), 118-121.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kline, P. (2013). Handbook of psychological testing. Routledge.

Lachman, V. D. (2016). Compassion fatigue as a threat to ethical practice: identification, personal and workplace prevention/management strategies. Medsurg Nursing, 25(4), 275-278.

Ledoux, K. (2015). Under standing compassion fatigue: understandig compassion. Journal of Advanced Nursing, 71(9), 2041-2050.

Leka, S., Hassard, J., & Yanagida, A. (2012). Investigating the impact of psychosocial risks and occupational stress on psychiatric hospital nurses' mental well-being in Japan. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 19, 123-131.

Mangoulia, P., Koukia, E., Alevizopoulos, G., Fildissis, G., Katostaras, T. (2015). Prevalence of secondary traumatic stress among psychiatric nurses in Greece. Arch Psychiatr Nurs, 29, 333-338. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2015.06.001

Marsh, H. W., Hau, K., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesistesting approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. Structural Equation Modeling, 11, 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2

Maytum, J. C., Heiman, M. B., & Garwick, A. W. (2004) Compassion fatigue and burnout in nurses who work with children with chronic conditions and their families. Journal of Pediatric Health Care, 18(4), 171-179.

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2(3), 223-250.

Nolte, A. G. W., Downing, C., Temane, A., & Hastings-Tolsma, M. (2017). Compassion fatigue in nurses: a metasynthesis. Journal of Clinical Nursing, 26(3), 1-15.

Newell, J. M., & MacNeil, G. A. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: a review of theoretical terms, risk factors and preventative methods for clinicians and researchers. Best Practices in Mental Health: an International Journal, 6(2), 57-68.

Pallant, J. (2007). SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd Ed.). Open University Press.

Perry, B., Toffner, G., Merrick, T., & Dalton, J. (2011). An exploration of the experience of compassion fatigue in clinical oncology nurses. Canadian Oncology Nursing Journal, 21(2), 91-97.

Pines, A. M. (2005). The Burnout Measure Short Version (BMS). International Journal of Stress Management, 12(1), 78-88.

Potter, P., Deshields, T., & Divanbeigi, J. (2010). Compassion fatigue and burnout: prevalence among oncology nurses. Clinical Journal of Oncology Nursing, 14(5), E56-62.

Ray, S. L., Wong, C., White, D., & Heaslip, K. (2013). Compassion satisfaction, compassion fatigue, work life conditions, and burnout among frontline mental health care professionals. Traumatology, 19(4), 255-267. http://doi.org/10.177/1534765612471144

Rossi, A., Cetrano, G., Pertile, R., Rabbi, L., Donisi, V., Grigoletti, L., Curtolo, C., Tansella, M., Thornicroft, G., & Amaddeo, F. (2012). Burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among staff in community-based mental health services. Psychiatry Research, 200(2-3), 933-938. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2012.07.029

Schmidt, M., & Haglund, K. (2017). Debrief in emergency departments to improve compassion fatigue and promote resiliency. Journal Of Trauma Nursing, 24(5), 317-322.

Schroeter, K. (2014). Compassion fatigue: an unwanted reflection of your reality. Journal of Trauma Nursing, 21(2), 37-38.

Scott, P. (2000). Emotion, moral perception, and nursing practice. Nursing Philosophy, 1(2), 123-133.

Showalter, S. E. (2010). Compassion fatigue: what is it? Why does it matter? Recognizing the symptoms, acknowledging the impact, developing the tools to prevent compassion fatigue and strengthen the professional already suffering from the effects. The American Journal of Hospice & Palliative Care, 27(4), 239-242.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları). Ekinoks Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). Using multivariate statistics (6. Baskı). Pearson.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Akademik Yayıncılık.

Thomas, R. B., & Wilson, J. P. (2004). Issues and controversies in the understanding and diagnosis of compassion fatigue, vicarious traumatization, and secondary traumatic stress disorder. International Journal of Emergency Mental Health, 6(2), 81-92.

Turgoose, D., & Maddox, L. (2017). Predictors of compassion fatigue in mental health professionals: a narrative review. Traumatology, 23(2), 172-185. https://doi.org/10.1037/trm0000116

Tümkaya, S., Sabahattin, Ç. A. M. ve Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 387-398.

Uslu E. ve Buldukoğlu K. (2017). Psikiyatri hemşireliğinde şefkat yorgunluğu: Sistematik derleme. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(4), 421-430. https://doi.org/10.18863/pgy.310831

Van der Cingel, M. (2009). Compassion and professional care: exploring the domain. Nursing Philosophy: an International Journal For Healthcare Professionals, 10(2), 124-136.

Wang, J., & Wang, X. (2012). Structural equation modeling: applications using Mplus. Higher Education Press.

Yıldırım, S., & Cavcav, F. (2021). The Compassion Fatigue-Short Scale for healthcare professionals: a Turkish study of validity and reliability. Perspectives in Psychiatric Care, 57(3), 1459-1465. https://doi.org/10.1111/ppc.12712

Yolder, E. A. (2010). Compassion fatigue in nurses. Applied Nursing Research, 23, 191-197.

Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: focusing on exploratory factor analysis. Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9(2), 79-94.

Yu, H., Jiang, A., & Shen, J. (2016). Prevalence and predictors of compassion fatigue, burnout and compassion satisfaction among oncology nurses: a cross-sectional survey. International Journal Of Nursing Studies, 57, 28-38.

Investigation of the Attitudes to Contemporary Art of the Students Continuing their Education in the Field of Art Education [1]

Assist. Prof. Dr. Songül Mollaoğlu
Sivas Cumhuriyet University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3519-8702
e-mail songul.mollaoglu@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

Education, which is the process of changing the knowledge, skills and behaviors of the individual in the desired direction, covers all areas that are better, more beautiful and more beneficial for people. One of these fields of education is fine arts education. Attitudes, one of the important and remarkable aspects of art, are considered as a valuable element in art because they are directly related to the feelings and perceptions of individuals. The aim of this study is to examine the relationship between the attitudes of students who continue their education in the field of art education towards contemporary art and their personal and educational characteristics. Within the scope of the research carried out with the general screening model, there are 515 students who continue their education in the art-related departments of a university. The data of the research were obtained with the Student Information Form and the Contemporary Art Scale. It has been observed that students' attitudes towards contemporary art are at a moderate level. The attitudes of female students towards contemporary art are more positive than male students, and students residing in the city compared to students residing in villages. It has been determined that fourth grade students have more positive attitudes towards contemporary art than first grade students. On the other hand, it was determined that students' attitudes towards contemporary art did not change according to faculty and department. In line with these results, it is suggested that the inclusion of contemporary art courses in art-related undergraduate programs will positively affect attitudes towards contemporary art, and that these courses should be supported by activities such as workshops, exhibitions, biennials, and museum visits.

Keywords: *Art education, Art education students, Contemporary art, Attitude*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 299-312

Research Article

Received: 2022-12-21
Accepted: 2023-02-09

Suggested Citation

Mollaoğlu, S. (2023). Investigation of the attitudes to contemporary art of the students continuing their education in the field of art education, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (1), 299-312, DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1222588

[1] This study was presented as an oral presentation at the Balkan 7th International social sciences conference, 3 - 5 February 2023, Skopje

© 2023 E-International Journal of Educational Research / E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

INTRODUCTION

Education, which is a planned interaction series aiming to provide certain changes in the knowledge, skills and behaviors of the individual in line with predetermined principles, is the process of consciously creating the desired change in the individual's behavior through his/her own life. As a dynamic system, education provides the training of manpower with advanced critical thinking, creativity, analysis and synthesis skills, and cooperates with other systems and fields for the continuation of the social pattern (Ertürk, 1997; Toprakçı, 2017). One of these educational areas is art education, which is the educational activities carried out to express one's feelings, thoughts and impressions, and to bring one's talent and creativity to an aesthetic level. Art has been carried to the present day with the influence of different understandings from the past to the present, and the understanding of art education has continued as a continuous dynamic process with these understandings. Socio-economic changes and scientific-technological developments in the world continue to affect art and art education (Heptunalı, 2007; Toprakçı, 2016). Postmodernism emerged as a reaction to modernism, which it has been intertwined with and constantly questioned since the second half of the twentieth century. Postmodernism, whose intellectual foundations were laid in France, had more repercussions and developed in America as of 1970 (Roberts, 2017, Toprakçı, 2017). There is no central mindset in postmodernism and argues that everything can happen with anything. The understanding of postmodernism first showed its effect in the architectural field in an eclectic style. It adopts an approach that is based on synthesizing the past and the present, where all kinds of materials can be used, can be performed anywhere, at any time, is variable, technology-based, and thought-oriented (Ersoy, 2016; Gerz, 2007; Uzun, 2021).

Contemporary Art is an art that is current, that is, of the present. Contemporary art, which deconstructs the work of art form, has revealed the necessity of separating art and aesthetics by changing the concepts of aesthetics and beauty in the modernist understanding of art. This view has led to the review of the dynamics that make up the modernist understanding, and the interpretation of the art phenomenon shaped by the dynamics of the age with new parameters (Demircan, 2009; Peeters, 2013; Türkdoğan, 2014). These artists, who are interested in the current, feed on the dynamics of their age and shape the understanding of art with these dynamics, interpreting art with the new ways and methods offered by the age (Chistyakova, 2018; Şahin, 2012).

In today's art, it can be said that the idea and what is wanted to be expressed are much more important than other aesthetic concerns. The use of different materials can also be considered as a first-hand narrative. Instead of drawing a picture of a bicycle, the artist uses the bicycle itself to provide first-hand narration and can make the expression more effective. In the past, it was considered unthinkable or impossible to use such ready-made objects as art materials (Akay, 2005; Harvey, 2010). Today, in traditional canvas art, the idea, the artist's concern and manifesto are more important than the plastic and aesthetic values of the work. Where once there was a clear distinction between who could be an artist and what could be considered art, there is no longer a clear distinction today (Leshkevich & Motozhanets, 2017).

Art has existed throughout human history, developed and continues to change and develop in the process. Along with the important events throughout history, humankind has rediscovered and enlightened itself. In this direction, there have been transformations and fractures in the field of art. Each period's unique understanding of art has developed and has been influential in shaping the art of the future. Today, different artistic dynamics reflecting the age are guiding the artists and forming the art of the 21st century. In today's art, he can also use different means of expression than canvas and paint materials. Art has now reached a level that pushes the limits of the mind, not the talent (Hatch,2013; Kuş, 2019). In this case, the art educator, who will build the bridge between society and art, must follow the point of art and dominate the field of contemporary art.

The change in the intellectual art of the age necessitated the change in art education. Contemporary art education; It gives importance to polyphony and pluralism, reveals individual creativity, highlights experimental studies based on advanced theoretical knowledge, and prioritizes contemporary and humanist ideas. In addition to these, today's art education attaches importance to educational programs designed to develop students' analysis, synthesis, creative and critical thinking. Today's art educators, who have this understanding, move away from the traditional education

understanding and continue their education and training activities with the contemporary approach required by today (Aksoy, 2002; Kırışoğlu, 2009).

Today, there is a need for education programs that enable the training of art educators who can handle and criticize art practices in a multi-dimensional way, follow technological developments, and work with interdisciplinary cooperation. It is important for these educators to be equipped with theory and practices in the field of art education, to acquire the necessary knowledge, skills and attitudes, and to transfer them to practice (Avcı, 2013; Şahiner, 2015). It is clear that it will be difficult to achieve the universal in art education if one insists on continuing traditional education instead of an interdisciplinary education process that includes theory and practice and a pluralist, interdisciplinary education approach (Kırışoğlu, 2009; Sabancılar, 2011).

Curriculum should be evaluated and necessary improvements should be made in order to understand and develop contemporary art. When the studies on the subject are examined; In one study, it was determined that contemporary art was not sufficiently included in the curriculum of the Painting Education and Fine Arts Faculties. For this reason, it has been stated that including contemporary art in the lessons and making practices related to contemporary art in workshop lessons will bring an innovative perspective to art education (Gültekin et al., 2011). Böyükparmaksız (2016) has prepared and implemented a new training program, taking into account that there is no directly comprehensive training program related to contemporary art in our country, in the study he conducted in line with the views of field experts and examining the educational practices for the teaching of contemporary art. As a result of this study, Böyükparmaksız (2016) revealed that this new program is effective on students' understanding of contemporary art and their perspectives. In another study, it is stated that contemporary art practices are not adequately addressed in art education programs given at the undergraduate level (Bulut, 2014). It is stated that it is necessary to raise awareness of individuals about contemporary art and to teach attitudes that they will develop behaviorally and intellectually about this art (Uçar, 2007).

As of 2020, YÖK has initiated the process of "delegation of authority" and "sharing of authority" for education faculties to design their own undergraduate programs on the grounds that they will develop their own institutional capacities. This decision of YÖK paved the way for faculties to switch to a healthier and more flexible curriculum structure with their own internal dynamics (Artut, 2021). However, despite this flexibility, there are not sufficient number, content and quality courses related to contemporary art in many faculties today, as it was before 2020.

Based on these studies, it is very important to determine the attitudes of art educators towards contemporary art and is the subject of this research. Attitude is a cognitive, affective and psychomotor reaction tendency realized by human beings. These tendencies are shaped according to their feelings, knowledge, experiences and motives towards any subject, social event or object (İnceoğlu, 2011).

Although it is invisible, the behavior of the individual towards an object can give an idea about his attitudes towards that object. Attitudes that are important and focused on art are directly related to the emotions and perceptions of individuals. The effect of attitudes, which have the characteristics of an artistic element, on individuals and events is one of the important and priority issues for today's art (Tavşancıl, 2002).

In that case, the attitudes of professionals working in the field of art, who have an important role in shaping future generations and transferring art to society, are important in terms of the diversity and quality of the art education they will provide. Therefore, it constitutes the subject of the research. In this context, the research subject will make an important contribution to the field of art education. In line with these theoretical foundations, in this research, it is aimed to examine the relationship between the attitudes towards contemporary art and their personal and educational characteristics of the students who will continue their education in the field of art, who will work as art educators in the future. For this purpose, answers to the following research questions were sought.

1. What are the attitudes towards contemporary art of university students who continue their education in the field of art education?
2. Is there a significant difference in contemporary art attitudes of university students who continue their education in the field of art education according to their gender?

3. Is there a significant difference in contemporary art attitudes of university students who continue their education in the field of art education according to their departments?
4. Is there a significant difference in contemporary art attitudes of university students who continue their education in the field of art education according to their classes?
5. Is there a significant difference in contemporary art attitudes of university students who continue their education in the field of art education according to their place of residence?

METHOD

1. Study Design

In this study, the survey model was used to determine whether there are differences between the attitudes of the students who continue their education in the field of art education and the personal and educational characteristics of the students. The survey model is the investigation of a sample that will represent the whole or the population in order to form a general judgment in a population with a large number of elements (Karasar, 2016).

2. Study Group

The population of the research consists of 1208 students who received undergraduate education in the fall semester of the 2022-2023 academic year and continue their education in the art-related departments of Sivas Cumhuriyet University. Accordingly, there are 515 students in the sample who want to participate in the study that continues their education in the departments of art education, namely Art Teaching, Music Teaching, Radio, Television and Cinema Department, Graphics, Architecture and Art History. In order to determine the sample number of the study, the sample calculation formula with known population was used. As a result of the calculation, it was determined that the sample to be taken at 99% confidence interval and 5% error level should be a minimum of 432 people. The study was completed with 515 students who agreed to participate in the research.

When the personal characteristics of the students are examined in Table 1, the mean age is 22.75 (SD: 5.127), and 61.0% are female and 39.0% are male. 27.4% of the students continue their education in the Faculty of Education, 25.0% in the Faculty of Communication, 24.7% in the Faculty of Letters and 22.9% in the Faculty of Architecture, Fine Arts and Design. 61.0% of the students with a mean age of 22.75 years (SD: 5.127) are female and 39.0% are male. 25.6% of the students continue their education in Radio, TV, Cinema, 24.9% in Art History, 12.2% in Painting, 12.4% in Architecture, 13.6% in Music and 11.3% in Graphics Department. 26.8% of them are in the fourth class, 24.7% in the third class, 22.9% in the second class and 25.6% in the first class, and the majority of them (78.8%) live in the city, 11.7% in the district, 9.5 % in the village

Table 1. *Personal characteristics of students*

Characteristics		**f**	**%**
Gender	Female	314	61.0
	Male	201	39.0
Faculty	Faculty of Education	141	27.4
	Faculty of Architecture, Fine Arts and Design	118	22.9
	Faculty of Literature	127	24.7
	Communication Faculty	129	25.0
Department	Painting	63	13.6
	Music	70	12.2
	Graphic	58	11.3
	Architecture	64	12.4
	Radio, TV, Cinema	132	25.6
	History of art	128	24.9
Class	1.Class	132	25.6
	2.Class	118	22.9
	3.Class	127	24.7
	4.Class	138	26.8
Place of residence	City	406	78.8
	District	60	11.7
	Village	49	9.5

3. Data Collection Tools: The data were obtained with the Student Information Form and the Contemporary Art Attitude Scale.

3.1. Student Information Form: In this form, there are some demographic variables that question the personal and educational status of the student, such as faculty, department, class, age, gender, place of residence.

3.2. Contemporary Art Attitude Scale (CAAS): Developed by Uzun (2021), the Likert-type CAAS consists of 28 items, 15 of which measure positive attitude and 13 items of negative attitude. Rating in the scale, which is in the form of a five-point item type; It consists of the statements "I totally agree, I agree, I am undecided, I do not agree and I do not agree at all". "I totally agree" option, which measures positive attitude, is 5 points, and "strongly agree" option, which measures negative attitude, is 1 point. Accordingly, the highest score that can be obtained from the CAAS, which consists of 28 items, is 140 and the lowest score is 28. The KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value of the scale was .93 and Barlett's Sphericity test values were $\chi 2$ = 3622.630, sd= 378, p< .001. The scale has a single factor structure that explains 39.93% of the total variance. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the CAAS is .93 and the Split Half correlation value is .90. In this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be .92.

4. Implementation Process

For the research, firstly, approval was obtained from the University Scientific Research and Publication Ethics. Subsequently, student lists and contact addresses were obtained from the secretariats of the faculties. The purpose of the study was explained in writing to the student e-mails and whatsapp addresses with the Google form and the forms were asked to be filled on a voluntary basis. With the created google form, data collection tools were directed to the students and the forms returned from the students were evaluated.

5. Analysis of Data

SPSS program was used in the analysis of the data. In the analysis of descriptive data, number, percentage, minimum, maximum, mean and standard deviation were calculated. In order to determine whether the attitude towards contemporary art as a dependent variable shows a normal distribution, skewness and kurtosis values were examined. Tabachnik and Fidell (2013) stated that skewness and kurtosis values between -1.50 and +1.50 are accepted as normal distribution. In this study, it was analyzed that the skewness values of the scale with all subgroups were between -1 and +1. Therefore, Student's t-Test and ANOVA were used in the statistical analysis of the data of the study.

FINDINGS

1. The Attitudes towards Contemporary Art of University Students

Information on the level of attitudes of university students who continue their education in the field of art education towards contemporary art is given below. According to the mean of the students' Contemporary Art Attitude Scale scores in Table 2, the students' attitudes towards contemporary art are at a moderate level. This mean corresponds to a value range of 2.61 – 3.40 (Mean: 3.27, SD: 0.360) according to the level scoring of the scale.

Table 2. *The level of students' attitudes towards contemporary art*

Contemporary Art Attitude Scale	f	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Total	515	68.00	139.00	92.352	9.644

2. The Difference in Students' Attitudes towards Contemporary Art According to their Gender

Below is information about whether there is a significant difference in students' attitudes towards contemporary art according to their gender. In Table 3, where the differences between the students' CAAS score means according to gender are presented, it was found that female students' mean

contemporary art scores were higher and there was a statistically significant difference between them and men (p<0.05).

Table 3. *Differences in the Contemporary Art Attitude Scale score means of the students by gender*

Gender	f	Mean	Std. Deviation	t test
Female	314	93.184	8.919	0.008
Male	201	90.847	10.696	

p<0.005

3. The Difference in Students' Attitudes towards Contemporary Art According to their Departments

Information on whether there is a significant difference in the contemporary art attitudes of the students according to their departments is given below.

When the evaluation of the students' mean scores on the Contemporary Art Attitude Scale according to the variable of the department they study is examined, as seen in Table 4, no significant difference was found in the contemporary art attitudes of the university students who continue their education in the field of art education according to their departments (p>0.05).

Table 4. *Evaluation of Students' Contemporary Art Attitude Scale mean scores according to department variable*

Department	f	Mean	SD	Source of Variance	Mean Squares	df	Sum of Squares	F	p
Painting	63	93.464	10.524						
Music	70	93.793	10.096	Between Groups	754.970	5	150.994	1.635	0.149
Graphic	58	93.122	9,505	Within Group	46996.29	509	92.330		
Architecture	64	93.859	12.971	Total	47751.099	514			
Radio, TV, Cinema	132	91.151	8.297						
History of art	128	91.210	8.056						
Total	514	92.363	9.638						

4. The Difference in Students' Attitudes towards Contemporary Art According to their Classes

Below is information about whether there is a significant difference in students' attitudes towards contemporary art according to their classes (Table 5). A statistically significant difference was found as a result of the One-way ANOVA test performed to determine whether the mean scores of the Contemporary Art Attitude Scale differ according to the class variable of the students (p<0.001). According to the Scheffe test, which was conducted to determine which class the difference originated from, it was determined that the difference was between the 1st grade and 4th grades, and the Contemporary Arts Scale mean score of the 4th grade students was higher.

Table 5. *Evaluation of students' Contemporary Art Attitude Scale mean scores according to the class variable*

Class	f	Mean	SD	Source of Variance	Mean Squares	sd	Sum of Squares	F,p	Scheffe
1. Class	132	89.586	5,510						
2. Class	118	91.257	8,891	Between groups	1769.403	3	589.801		
3. Class	127	93.859	10,152	Within group	45981.696	511	89.984	F:6.555 P:0.000	1, 4
4. Class	138	93.987	11,519	Total	47751.099	514			
Total	515	92.363	9,638						

5. The Difference in Students' Attitudes towards Contemporary Art According to their Places of the Residence

There is information about whether there is a significant difference in contemporary art attitudes according to the place of residence of the students.

A statistically significant difference was found as a result of the One-way ANOVA test performed to determine whether the mean scores of the Contemporary Arts Scale differ according to the variable of residence of the students ($p<0.001$). According to the Scheffe test, which was conducted to determine from which settlement the difference originated, it was determined that the Contemporary Art Attitude Scale mean scores of the students residing in the city were higher than the others (Table 6).

Table 6. *Evaluation of Students' Contemporary Art Attitude Scale mean scores according to the variable of place of residence*

Place of Residence	f	Mean	SD	Source of Variance	Mean Squares	df	Sum of Squares	F, p	Scheffe
1. City	406	93.083	9.372						
2.District	60	90.233	11.826	Between groups	1037.213	2	518,606	F:5,684 P:0.004	1, 3
3.Village	49	89.000	7.748	Within group	46713.886	512	91,238		
Total	514	92.363	9.638	Total	47751.099	514			

DISCUSSION CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, which examines the attitudes of students who continue their education in the field of art, towards contemporary art, students' attitudes towards contemporary art were found to be moderate. When the studies on the subject discussed in different studies are examined; In one study, it was revealed that Painting Education students did not know enough about the art, artists and works of the age (Sungurtekin & Bilhan, 2017). In another study (Heptunalı, 2007), in line with the results obtained, the need for a new art education program in a postmodern approach that is contemporary and suitable for the needs of the age was determined. In addition, according to the results of the other studies suggestions were made to increase the number and quality of courses related to contemporary art and to extend their duration (Coşkun Onan, 2013; Bulut, 2014). In another study on the subject (Gümgüm 2016), it was concluded that the educators in the field of fine arts and the educators in the institutions that train art educators are insufficient in following contemporary art and cannot follow the characteristics of the age. For this reason, he suggested that art educators should develop themselves in contemporary arts, follow innovations, include exhibitions on the subject, understand contemporary art and work in this direction.

When the attitudes of the students who continue their education in the field of art education towards contemporary art are examined according to the gender variable, it is determined that there is a statistically significant difference. Accordingly, it was determined that female students' attitudes towards contemporary art were more positive than males. In studies in which perceptions towards art were evaluated, different results were obtained regarding the gender variable. Aslan and Gökdemir's (2018) study and Akıncı's study (2018) stated that the attitudes of female students towards Visual Arts Lesson are more positive than male students. Herdili (2014), on the other hand, found that the perception levels of Visual Arts Teacher candidates regarding art problems regarding the developments related to Contemporary Art were higher than the perceptions of female students compared to male students. In another study measuring attitudes towards the concept of the artist, it was determined that female students had more positive attitudes (Şen & Kalyoncu, 2020). Similarly, in other studies evaluating attitudes, it was determined that female students developed more positive attitudes towards visual arts than male students (Akıncı, 2018; Aslan and Gökdemir, 2018). In another study, it was shown that there was no significant difference between male and female students (Bağatır, 2017). In addition to these studies, in another study, it was determined that male students exhibited more positive attitudes than female students (Gökçe, 2018). So, the fact that female teacher candidates have a more positive attitude towards contemporary art in the study is compatible with the results of most studies on the subject. Akbaş and Çelikkaleli (2006) evaluate this situation as a result of the change in traditional women's roles, the change in the responsibilities and roles of women in today's society, and the desire of their interests to come together with the art and aesthetic features inherent in women's nature.

In this study, students' attitudes towards contemporary art according to their classes were also examined. It has been determined that there is a significant difference between the class level of university students who continue their education in the field of art education and their attitudes towards contemporary art. The difference was particularly pronounced between first and fourth graders. According to this, while the mean of contemporary art perception score is the lowest among the first year students, it is the highest among the fourth grade students. As the grade level increased, the mean score increased. There could be many reasons for this result. The fact that 1st year students are in the first step of university education, they have just started university, they take fewer courses than 4th year students, and their professional practice and experience are less may cause their attitudes towards art to be lower than 4th grade students. Another reason may be related to the increase in emotional autonomy with age, as stated in studies (Enright et al. 1980; Steinberg & Silverbeg, 1986; Noom, Dekovic & Meeus, 2001; Musaağaoğlu, 2004). The three-year difference between first-year and fourth-year students may have enabled fourth-year students to orient themselves to more autonomous areas of feelings, thoughts, attitudes, and interests.

Another variable that investigated the effect of undergraduate students on their attitudes towards contemporary art is the department variable where the students continue their education. In the analysis, no statistical difference was found between departments in students' attitudes towards contemporary art. In a study on postmodern art (Demircan, 2009), the practices that the students studying in the Painting Department were most aware of and were not aware of after modernism were examined and it was determined that the students did not give importance to artists and works. Due to the low level of art awareness in this period, suggestions were made to increase their level. Regarding the subject, Heptunalı (2007) emphasized the necessity and importance of comparing students with contemporary art examples in their learning processes, and suggested the creation of archives in university departments for this purpose, and seminars, conferences and artistic activities on Contemporary Art subjects. Herdili (2014), on the other hand, determined that the interest, knowledge and perception levels of pre-service teachers in art education are at a sufficient level in his study titled "Examination of Prominent Problems in Contemporary Art Activities in Turkey". Providing a rich learning environment such as taking more courses on contemporary art, gaining more knowledge, gaining experience, experiencing environmental interactions during the education process, participating in exhibitions and biennials can affect students' positive attitudes. Unfortunately, the relationship between these factors and attitudes towards contemporary art has not been examined in this study. However, the effects of these factors on current attitudes should be investigated in future studies.

According to their settlements, the perception levels of the students who grew up in the metropolitan city about contemporary art are higher than the perception levels of the teacher candidates studying in other places. Apart from the building, equipment and trained art educators, the existence of art venues such as exhibition halls and museums that support the cultural activities of the city are also stated as factors affecting the quality of art education (Al-Radaideh, 2012; Aydemir, 2010). In a study, the perceptions of pre-service teachers in the field of visual arts studying in the metropolitan area regarding artistic problems within the scope of contemporary arts developments were found to be higher than those who grew up in other settlements (Herdili, 2014). Different results have also been obtained in studies examining the attitudes of students according to the place they live. Deniz (2020) determined that there is no significant difference between the academic self-efficacy levels of the students according to the variable of where they live. In a study examining the effect of interest and perception levels of students studying as art education teachers in Istanbul on their creativity, it was determined that art education students did not follow contemporary art sufficiently and evaluated it as much as they saw it through social platforms. In addition, in the same study, it was determined that the students were almost unaware of their artist identity, and very few people participated in the biennials held in different years (Karasu, 2021). According to the data obtained with different study results, big cities make it easier for students to reach activities related to visual arts or to see contemporary art practices. However, as a basic condition, it is emphasized that the courses related to contemporary art are given in sufficient time in the formal education process from the first grade, so that the students gain the necessary sensitivity and attitudes. In addition, attention is drawn to the importance of teaching how to use this knowledge (Al-Radaideh, 2012; Herdili, 2014; Noom, Dekovic & Meeus,2001).

Art aestheticizes and presents cities, which have a process where scientific, social, political and artistic activities continue, develop and change with innovations, inform and raise awareness of the individuals living there with the art and urban texture, and affect the development of their attitudes. It has been determined that intellectual and cultural activities in cities increase the interaction between individuals and the university, and at the same time, activities carried out with the contribution of universities enrich the social life of individuals living in cities and increase culture-art activities (Öztürk et al., 2011). Therefore, in this study, the fact that the attitudes of the students residing in the cities towards contemporary art are more positive seems to be compatible with the literature.

As a limitation of the research, in this study, the relationship between some personal-educational variables such as age, gender, faculty, department, class and place of residence of undergraduate students in art departments of a university and contemporary art attitudes was investigated. However, due to the limited number of studies on the subject, this research is considered as an important study in terms of providing data to the field. In the future, larger population studies may be conducted on students studying in the arts departments of universities across the country, including other variables that may affect contemporary art attitudes.

In this study, which examines the attitudes of the students who continue their education in the field of art towards contemporary art and some personal and educational characteristics, the attitudes of the students towards contemporary art were found to be moderate. According to the statistical analysis, in the sample group showing normal distribution, the attitudes of female students towards contemporary art were found to be more positive than male students, and students residing in the city compared to those residing in villages. On the other hand, it was determined that the class variable made a difference between educational characteristics, and accordingly, the fourth grade students had more positive attitudes towards contemporary art than the first grade students. It has been determined that the students' attitudes towards contemporary art do not change according to the faculty and department they continue their education. In line with these results;

- Giving courses on Contemporary Art in educational institutions educating to undergraduate students in the field of art, increasing the number of courses and course durations, improving the existing ones,
- Strengthening Contemporary Art lessons with workshop lessons,
- Ensuring that students participate in activities such as museum visits, exhibitions and biennials related to Contemporary Art in order to develop a positive attitude towards Contemporary Art, starting from the first grade,
- Encouraging students to follow art events by organizing free trips for art events by universities,

It is recommended to examine the factors that are effective in increasing the interest of students, especially male students, in Contemporary Art through large-scale studies and to conduct programs to improve them.

Sanat Eğitimi Alanında Eğitimlerini Sürdüren Öğrencilerin Güncel Sanata Yönelik Tutumlarının İncelenmesi [2]

Dr. Öğrt. Üyesi. Songül Mollaoğlu
Sivas Cumhuriyet Universitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-3519-8702
e-mail songul.mollaoglu@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bireyin bilgi, beceri ve davranışlarının istenen yönde değiştirilmesi süreci olan eğitim İnsanı daha iyiye, daha güzele, daha yararlıya ulaştıran tüm alanları kapsar. Bu eğitim alanlarından biri de kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetleri olan güzel sanatlar eğitimidir. Sanatın önemli ve dikkat çekici taraflarından biri olan tutumlar, bireylerin duyguları ve algıları ile doğrudan ilişkili olduğu için sanatın içindeki bir unsur gibi düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, sanat eğitimi alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin güncel sanata yönelik tutumları ile kişisel ve eğitimsel özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Genel tarama modeli ile yapılan çalışma kapsamına bir üniversitenin sanatla ilgili bölümlerinde eğitimlerini sürdüren 515 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın verileri Öğrenci Bilgi Formu ve Güncel Sanat Ölçeği ile elde edilmiş ve SPSS programında analizi yapılmıştır. Yaş ortalaması 22.75 (SD: 5.127) olan öğrencilerin yarısından fazlası kadın, sırasıyla en çok Radyo, Tv, Sinema, Sanat Tarihi, Resim, Mimarlık, Müzik ve Grafik Bölümünde eğitimlerini sürdürmektedir ve büyük çoğunluğu şehirde ikamet etmektedir. Öğrencilerin güncel sanata yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre, şehirde ikamet eden öğrencilerin köyde ikamet edenlere göre güncel sanata yönelik tutumları daha olumludur. Dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin, birinci sınıfta okuyan öğrenciye göre güncel sanata yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin fakülte ve bölümüne göre güncel sanata yönelik tutumlarının değişmediği saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda sanatla ilgili lisans programlarında güncel sanatla ilgili derslerin yer alması, güncel sanata ilişkin tutumları olumlu etkileyeceği için bu derslerin atölye çalışmaları, sergi, müze ziyaretleri, bienallere katılım gibi etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir.

Keywords: *Sanat eğitimi, Sanat eğitimi öğrencileri, Güncel sanat, Tutum*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 299-312

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-21
Kabul: 2023-02-09

Önerilen Atıf

Mollaoğlu, S. (2023). Sanat eğitimi alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin güncel sanata yönelik tutumlarının incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 299-312, DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1222588

[2] Bu çalışma, 3 - 5 Şubat 2023, Üsküp'te düzenlenen Balkan 7. Uluslararası sosyal bilimler konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Genişletilmiş Özet

Problem: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olan eğitim; dinamik, çağdaş, eleştirel düşünen, analiz ve sentez yeteneği gelişmiş niteliklere sahip toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetişmesini sağlarken, toplumsal kültürlemenin devamı için kapsamında barındırdığı tüm alanlarla bütünlük halinde çalışır (Ertürk, 1997; Toprakçı, 2017). Bu eğitim alanlarından biri de kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetleri olan sanat eğitimidir. Diğer sistemler gibi sanat eğitimi de Dünyadaki sosyo-ekonomik değişimlerden ve bilimsel-teknolojik gelişmelerden etkilenmiştir (Toprakçı, 2016; Roberts, 2017). Geçmiş ile bugünü sentezlemeye dayalı, her türlü malzemenin kullanılabildiği, her yerde, her zaman yapılabilen, değişken, teknoloji tabanlı ve düşünce odaklı bir yaklaşımı benimseyen postmodern anlayış birçok alanla birlikte sanat eğitimini de yansımıştır (Ersoy, 2016; Türkdoğan, 2014; Uzun, 2021).

Günümüz sanat eğitimcilerinin çok yönlü ve kritik düşünceyle objeleri çok yönlü ele alabilen, teknolojik gelişmeleri takip edebilen, disiplinlerarası işbirliği ile çalışabilen özelliklere sahip sanat eğitimcilerinin yetişmesini sağlayan eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Bu eğitimcilerin sanat eğitimi alanında teorik ve uygulamalarla donanık olması, gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazanması ve bunları uygulamaya aktarması gerekmektedir (Avcı, 201; Şahiner, 2015). Teori ve uygulamayı kapsayan, disiplinlerarası bir eğitim süreci ile çoğulcu, interdisipliner bir eğitim anlayışı yerine geleneksel eğitimin sürdürülmesinde ısrar edilmesi halinde sanat eğitiminde evrenseli yakalamanın zor olacağı açıktır (Kırışoğlu, 2009, Sabancılar, 2011).

Sanat eğitimi veren eğitimsel kurumlarda öğretim programlarının değerlendirilmesi ve gereken iyileştirilmelerin yapılması güncel sanatı anlama ve geliştirme açısından önemlidir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; bir çalışmada Resim-İş Eğitimi ve Güzel Sanatlar Fakültelerindeki öğretim programlarında güncel sanata yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu nedenle sözkonusu çalışmada derslerde güncel sanata yer verilmesi ve atölye derslerinde güncel sanatla ilgili uygulamaların yapılmasının sanat eğitimine yenilikçi bir bakış kazandıracağı belirtilmiştir (Gültekin vd., 2011). Başka bir çalışmada da lisans düzeyinde verilen sanat eğitimi programlarında güncel sanat pratiklerinin yeterince ele alınmadığı öne sürülmüştür (Bulut, 2014). Güncel sanatla ilgili bireylerin bilinçlendirilmesi ile bu sanatla ilgili davranışsal ve düşünsel olarak geliştirecekleri tutumların öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Uçar, 2007). Bu çalışmalardan hareketle sanat eğitimcilerinin güncel sanata ilişkin tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir ve bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Tutum, insan tarafından gerçekleştirilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir tepki eğilimidir. Bu eğilimler, bireyin kendisine ya da etrafındaki herhangi bir konu, toplumsal olay veya nesneye karşı duygu, bilgi, deneyim ve güdülerine göre şekillenir (İnceoğlu, 2011).

Gözle görülmemekle birlikte bireyin bir objeye yönelik davranışları o objeye ilişkin tutumları hakkında, fikir verebilir. Sanatın önemli ve dikkatini yoğunlaştırdığı tutumlar, bireylerin duygu ve algıları ile doğrudan ilişkilidir. Bir sanatsal unsur özelliği taşıyan tutumların birey ve olaylar üzerindeki etkisi günümüz sanatı için önemli ve öncelikli konulardan biridir (Tavşancıl, 2002). Bu durumda, gelecek kuşakların şekillenmesinde ve sanatın topluma aktarılmasında önemli bir role sahip olan sanat alanında çalışan profesyonellerin tutumlarının nasıl olduğu, verecekleri sanat eğitiminin çeşitliliği ve niteliği açısından önem teşkil etmektedir ve bu sebeple araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ele aldığı bu konu, sanat eğitimi alanına önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu kuramsal temeller doğrultusunda araştırmada, gelecekte sanat eğitimcisi olarak görev yapacak olan sanat alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin güncel sanata ilişkin tutumları ile kişisel ve eğitimsel özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmanın örneklemini Eğitim Fakültesinin bölümlerinden Resim-İş Öğretmenliği, Müzik; İletişim Fakültesi bölümü Radyo, televizyon ve sinema; Mimarlık ve Tasarım Fakültesi kapsamında Grafik, Mimarlık ve Edebiyat Fakültesi bölümü olan Sanat Tarihi olmak üzere sanat eğitimi ile ilgili alanlarda eğitimlerini sürdüren çalışmaya katılmaya istekli 515 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Öğrenci Bilgi Formu ve Güncel Sanat Ölçeği ile elde edilmiştir.

Öğrenci Bilgi Formu: Bu formda fakülte, anabilim dalı, sınıf, yaş, cinsiyet, ikamet yeri olmak üzere öğrencinin kişisel ve eğitimsel durumunu sorgulayan bazı demografik değişkenler bulunmaktadır. *Güncel Sanat Tutum Ölçeği (GSTÖ*): Uzun (2021) tarafından geliştirilen Likert tipi GSTÖ, 28 maddeden oluşmaktadır.

Bulgular: Sanat alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin güncel sanata ilişkin tutumlarını inceleyen bu çalışmada, öğrencilerin güncel sanata yönelik tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgu, diğer çalışma sonuçlarıyla benzer eğitimsel gereksinimler ortaya çıkarmıştır. Resim-İş Eğitimi öğrencileri çağın sanatı, sanatçıları ve eserlerini yeteri kadar bilmemektedirler (Sungurtekin ve Bilhan, 2017). Güncel sanatla ilgili derslerin sayı ve niteliğinin arttırılması ve süresinin uzatılması ihtiyacı bulunmaktadır (Coşkun Onan, 2013; Bulut, 2014). Sanat eğitimi veren kişilerin güncel sanatlar konusunda kendilerini geliştirmeleri, yenilikleri takip etmeleri, konuyla ilgili sergilere yer vermeleri, çağcıl sanatı anlayıp bu doğrultuda çalışmalar yapmaları gerekmektedir (Gümgüm, 2016).

Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre görsel sanatlar dersine yönelik daha olumlu tutuma sahiptirler. Kadın öğretmen adaylarında güncel sanata olan tutumun daha olumlu olması daha önce yapılan çalışma sonuçları ile uyumludur (Akıncı, 2018; Aslan ve Gökdemir, 2018). Geleneksel kadın imgesinin değişmesi, günümüz toplumunda kadınların sorumluluk ve rollerinin değişmesinin etkisi ve bu etkinin kadının doğasında var olan sanat ve estetik özellikleri ile bir araya gelme olanağı bulması gibi nedenler kadınların tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olmasında etkili faktörler olarak değerlendirilmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Sanat eğitimi alanında eğitimlerini sürdüren üniversite öğrencilerinin sınıflarına göre güncel sanat tutumlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Fark özellikle birinci ve dördüncü sınıf arasındadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinde güncel sanat algı puan ortalaması en düşükken, dördüncü sınıf öğrencilerinde en yüksektir. Puan ortalaması sınıf düzeyi arttıkça artmaktadır. Bu sonucun birçok nedeni olabilir. Üniversite eğitiminin ilk yılı olması, üniversiteye yeni başlaması, aldığı derslerin dördüncü sınıf öğrencisine göre daha az sayıda olması ve mesleki uygulama ve deneyimlerinin daha az olması gibi nedenler birinci sınıf öğrencisinin sanata yönelik tutumlarının dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük olmasından sorumlu olabilir. Diğer bir neden, yaşla beraber duygusal özerkliğin artmasıdır (Enright ve ark.1980; Steinberg ve Silverbeg,1986; Noom, Dekovic ve Meeus,2001; Musaağaoğlu, 2004). Birinci sınıf öğrencisi ile dördüncü sınıf öğrencisi arasında bulunan üç yaş farklılık dördüncü sınıf öğrencilerinin daha özerk duygu, düşünce, tutum, ilgi alanına yönlenmelerini sağlayabilir.

Yerleşim alanlarına göre büyükşehirde yetişmiş olan öğrencilerin güncel sanata ilişkin algı düzeyleri, diğer yerlerde yetişmiş olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bina, donanım ve yetişmiş sanat eğitimcilerinin olması dışında, şehrin kültürel aktivitelerini destekleyen sergi salonları, müzeler gibi sanatsal mekânların bulunması sanat eğitimi niteliğini etkilemektedir (Al-Radaideh, 2012; Aydemir, 2010; Herdili, 2014). Sanat eğitimi öğrencileri güncel sanatı yeterli düzeyde takip etmemekte, çalışma yapan sanatçıları tanımamakta farklı yıllarda düzenlenen bienallere çok az sayıda kişi katılım sağlamaktadır (Karasu, 2021). Sanat alanında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin güncel sanata ilişkin tutumlarının sadece bir üniversite kapsamında yer alan bölümlerde değerlendirilmesi çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir.

Öneriler: Bu sonuçlar doğrultusunda; Sanat alanında eğitimlerini sürdüren lisans düzeyinde öğrenci yetiştiren eğitim kurumlarında Güncel Sanata yönelik derslerin verilmesi, ders sayılarının ve ders sürelerinin arttırılması, mevcut olanların iyileştirilmesi, Güncel Sanat derslerinin atölye dersleri ile güçlendirilmesi, Birinci sınıftan itibaren öğrencilerin Güncel Sanata yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için Güncel Sanata ilişkin müze gezileri, sergi, bienal gibi etkinliklere katılımlarının sağlanması geniş popülasyonlu çalışmalarla başta erkek öğrenciler olmak üzere öğrencilerin Güncel Sanata ilgilerini artırmada etkili faktörlerin incelenmesi ve iyileştirilmesine yönelik programların yapılması önerilmektedir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Akay, A. (2005). *Sanatın durumları.* Ankara: Bağlam Yayıncılık.

Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 98-110.

Akıncı, F. B. (2018). *Lise öğrencilerinin görsel sanatlar derslerindeki kazanımları, tutumları ve düşünme stillerinin çok yönlü incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Universitesi, Konya.

Aksoy, Şeniz (2002). Öğretmen yetiştirmede anasanat atölye derslerinin çağdaşlaştırılmasının gerekliliği ve çağdaş eğitim modeli üzerine öneriler. *Gazi Eğitimde 75.Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu* (s.91-96). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Al-Radaideh, B.N. (2012). The contribution of art museums to art education. *Journal of Social Sciences,* 8 (4),505-51.

Artut, K. (2021). İlköğretim okulları ve eğitim fakültesi sanat eğitimi programlarının geçmişten bugüne bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 87-104.

Aslan, S. & Gökdemir, M.A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 53- 63.

Avcı, E. (2013). *Dijital sanat bağlamında dijital teknolojilerin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu University, Eskişehir, Türkiye.

Aydemir, B. (2010). *Sanat eğitiminde müzelerin rolü: Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi örneği* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). TC. Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye.

Bağatır Demir, R. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanata ilişkin düşünceleri ile benlik algıları. *Adnan Menderes Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 130-139.

Böyükparmaksız, M. A. (2016). *Güncel sanatın öğretilmesine yönelik bir eğitim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye.

Bulut, İ. (2014). 21. Yüzyılda yeni teknolojilerin yarattığı sanat anlayışları ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarındaki yeri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 4 (Özel Sayı 1), 117-132.

Chistyakova, O. (2018). Postmodern Philosophy and Contemporary Art. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 232,130-136

Coşkun-Onan, B. (2013). *Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri. Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30(1), 291-319.

Demircan, F. (2009). *Görsel sanatlar eğitimi veren fakültelerdeki resim bölümü öğrencilerinin modernizm sonrası sanat akımları ve yapıtlarına yönelik farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi University, Ankara, Türkiye

Deniz, A. (2020). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). T.C. İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul, Türkiye.

Enright, R.D., Lapsley, D.K., Drivas, A.E, & Fehr, L. A. (1980). Parental influences on the development of adolescent autonomy and identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 6, 529-545.

Ersoy, M. (2016). *Eğitim teknolojisi.* içinde, *Eğitbilim Pedandragoji* (Editör: E. Toprakcı), s.423-446. Ankara: Ütopya Yayınevi

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları

Gerz J. (2007). Kamusal mekânda estetik eylem. *RhSanart*, 39, 21.

Gökçe, M. (2018). *Öğretmen adaylarının plastik sanatlara yönelik tutumlarını etkileyen faktörler: Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Universitesi, Ankara, Türkiye.

Gültekin, M., Avcı, E., Ünalan, H.T. (2011). *Resim iş eğitimi öğretmen adaylarının güncel sanata ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* İçinde: Enver Yolcu (Editör), *2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu* (s.273-279). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Yayınları.

Gümgüm, R. (2016). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi sanat eğitimi programlarında güncel sanatın yeri ve önemi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi University, Ankara, Türkiye.

Harvey, D. (2010). *Postmodernliğin durumu.* (Çev: Sungur Savran). (5. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Hatch, M. (2013). *Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Heptunalı, Ö. (2007). *Günümüzde plastik sanatlarda yeni sanat yaklaşımları ve bu yaklaşımların sanat eğitimindeki yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül University, İzmir, Türkiye.

Herdili, H. (2014). *Türkiye'de güncel sanat olayları içinde gündeme gelen sorunların sanat eğitiminde irdelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi University, Ankara.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasu, A. (2021). *İstanbul'da resim-iş öğretmenliği okuyan lisans öğrencilerinin güncel sanata dair ilgi ve algı düzeylerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara University, İstanbul.

Kırışoğlu, O.T. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kuş, M. (2019). Postmodern sanat ve günümüz. *İdil*, 60, 1003-1010.

Leshkevich, T., & Motozhanets, A. (2017). Mental and psychological structure of personality in the context of the figurative language of art. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 171, 140- 143.

Musaağaoğlu, C. & Güre. A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan anababa tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 79-94.

Noom, M.J., Dekovic, M & Meeus, W.(2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 577-595.

Öztürk, S., Torun, İ., & Özkök, Y. (2011). Anadolu'da kurulan üniversitelerin illerin sosyo-ekonomik yapılarına katkılar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (16), 145-158.

Peeters, B. (2013). *Derrida: A Biography*. A. Brown (Translator), Cambridge: Polity Press.

Roberts, D.D., (2017). Postmodernism, social scıence, and history: returning to an unfinished agenda. *History and Theory,* 56(1): 114-126

Sabancılar, D. (2011). Yükseköğretim sanat eğitimi programlarında güncel sanatın yeri. İçinde: E. Yolcu (Editör*), 2. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu* (ss, 236-243), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Yayınları.

Steinberg, L.& Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 841-851.

Sungurtekin, Ş. & Bilhan, D. (2017). Çağdaş sanatı anlamaya yönelik müzik, dans/devinim ve resim alanlarını kapsayan disiplinlerarası bir sanat eğitimi uygulaması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences.* 50(2),105-125.

Şahin, H. (2012). Postmodern sanat. *İdil*, 1(15), 90-111.

Şahiner, R. (2015). *Çağdaş sanatta temsiliyet krizi çağdaş kuramlar ve güncel tartışmalar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Şen, Z. & Kalyoncu, R. (2020). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sanatçı ve öğretmen kavramlarına yönelik tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(29), 64-80.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Tavşancıl, E. (2018). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Toprakçı, E. (2016). Eğitbilim: Pedandragoji. E.Toprakçı (Editör), *Eğitbilim Pedandragoji*, (s.11-37). Ankara: Ütopya Yayınevi

Türkdoğan, T. (2014). *Sanat Kültür Politika: Modernizm Sonrası Tartışmalar***.** Ankara: Nobel Yayınları.

Uçar, A. (2007). *Türkiye ve İtalya'da yükseköğretimde plastik sanatlar ve bilgi teknolojisinin sanat eğitimine katkısı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Universitesi, İstanbul, Türkiye.

Uzun, Y. (2021). *Güncel sanat tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin güncel sanata yönelik tutumlarının incelenmesi (*Yayımlanmamış doktora tezi) Ondokuz Mayıs Universitesi, Samsun, Türkiye.

The Effect of Poetry Reading Studies Based on Reading Strategies on Reading Fluent Skills

Assist. Prof. Dr. Cengiz Kesik
Harran University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9777-0076
cengiz_kesik@hotmail.com

Dr. İlhan Polat (Teacher)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-7802-6337
ilhan_polatt@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of poetry reading activities based on repetitive reading, model reading and resonant reading strategies on primary school students' reading levels, reading speeds and reading errors. For this purpose, the research was designed according to the pre-test-post-test trial model, which is one of the semi-experimental designs. The study group of the research consists of 68 primary school first grade students determined according to the criterion sampling method. Error Analysis Inventory was used as a data collection tool in the research. Analyzes were made using descriptive statistics, dependent T-Test and Wilcoxon Signed Rank Test based on the number of misread words, percentage of correct reading and reading speed. According to the results of the analysis, it was determined that the number of wrong reading words of primary school first grade students who are at the education level decreased, and their reading level and speed increased. 55% of the students at the education level started to read at the free reading level. It was determined that the number of misreading words decreased and the reading level and speed increased in the first grade primary school students at the anxiety level. 30.40% of the students at the anxiety level started reading at the free reading level, and 47.82% at the education level. It was observed that there was a mathematical increase in the reading levels of the students with the remaining anxiety level. According to this result, classroom teachers can practice fluent reading by using various fluent reading strategies, methods and techniques, and poetry-type texts for students who have fluent reading problems at different grade levels in primary school.

Keywords: *Turkish education, Literacy, Fluent reading, Reading strategies, Poetry*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 313-329

Research Article

Received: 29-12-2022
Accepted: 2023-02-13

Suggested Citation

Kesik, C. & Polat, İ. (2023). The effect of poetry reading studies based on reading strategies on reading fluent skills, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (1), 313-329. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226393

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Poetry emerges as the literary genre that attracts the attention of children the most, with its features such as having a rhyming and harmonious structure, containing many language games, and enriching children's personal lives. With these features, it is thought that it can be effective in children's language skills, mental dictionaries, and development of creativity and acquisition of social values. Because poetry, as a literary genre, attracts children's attention due to its unique features, and it will be effective in gaining the aforementioned skills to children. However, an important point to note here is that the poems to be read to children are appropriate for their grade level. Andrews (1988) states that reading poetry is a powerful source of motivation in increasing children's love and desire for reading. Another positive feature of poetry is that reading poetry aloud makes weak readers feel safe and successful readers (Wilfong, 2008). Teachers can have various poetry reading activities done inside and outside the classroom. While doing these activities, they can provide the necessary guidance and apply different reading strategies and methods. In an experimental study conducted by Razgatlıoğlu and Ulusoy (2022), it was determined that the poetry reading activities based on the activities decreased the reading errors of the students and their reading speed increased. In the research conducted by Ege (2019), it was determined that applying echo (resonant) and repetitive reading strategies through poetry type texts relieves reading difficulties and positively affects fluent reading and reading comprehension skills. In their research, Bulut and Kuşdemir (2017) concluded that the classroom teachers recommended nursery rhymes and poems to eliminate the students' reading aloud errors. This suggestion shows that classroom teachers prefer to use nursery rhymes and poetry more to eliminate reading aloud errors. In the study of Yıldız and Taşkaya (2022), in which the practices of classroom teachers regarding teaching poetry were examined, it was found that teachers mostly had students write poems and make students read poems in poetry teaching, they used poetry most intensively in the first reading and writing process and dictation studies, and sample poems in their classrooms. According to the opinions of the teachers, they had a reading practice done and that the poem had roles such as providing fluency in reading and writing, transferring emotions, improving speaking, and providing positive and fine thinking. When we look at the literature, it is seen that poetry reading studies are effective based on both experimental studies and teacher opinions. When the international literature on the effect of poetry reading studies on reading skills is examined, studies similar to the results of the studies conducted in Turkey were found. In Newsome's (2008) study, it was determined that readings based on choral and repetitive poetry reading strategies were effective in fluent reading and reading comprehension. Reppert (2014), on the other hand, stated that reading poetry aloud with group work provides students with the opportunity to repeat the text and contributes to their fluent speaking skills. For this reason, it is important to have children read poetry, which has a short, rhythmic and entertaining structure, in their first reading experience in order to develop reading habits and reading skills. Based on this importance and the characteristics of poetry as a literary genre, in this study, it is aimed to examine the effects of poetry reading studies based on repetitive reading, model reading and resonant reading strategies on reading levels, reading speeds and reading errors in the first grade of primary school. In the aim of this research, the fact that poetry was used less as a text type in the development of reading skills in the related literature and seeing the effects of poetry, which is a genre that first grade students can read easily and with fun in their first reading experience, has been a source of inspiration. This situation reveals the importance of the current research. Based on the purpose and importance of the research, answers are sought to the following problems: Poetry reading activities based on repetitive reading, model reading and resonant reading strategies in the first grade of primary school;

1. What is the effect on reading levels?
2. What is the effect on reading speeds?
3. What is the effect on reading errors?

Method: In this study, a single-group pretest-posttest trial model, one of the quasi-experimental designs, was used. The study group of the research consists of 68 students attending the 1st grade of primary school in Van. The criterion sampling method was used to determine the study group. "Misunderstanding Analysis Inventory" was used as a data collection tool. In the research, pre-test data of the students were collected first in order to collect data on reading speed, percentage of correct

reading and reading errors. After the pre-test data were collected, 8-week repeated reading, model reading and reverberant reading strategies were used to read poetry. At the end of the applications, the post-test data were collected. A reading text was prepared by the researchers as a pre-test and post-test text. In order to analyze the number of misread words, correct reading percentage and reading speed scores obtained by using the Error Analysis Inventory, it was first checked whether the data were normally distributed. For this, Kolmogorov-Smirnov test was performed. According to the test results, the data were analyzed with T-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test.

Conclusions: Based on repetitive reading, model reading and reverberant reading strategies, 68 primary school first grade students in the study group were given 8 weeks of poetry text reading activities. The application started when 45 of the 68 first grade primary school students in the study group were at the education level and 23 were at the anxiety level. According to the data obtained as a result of the applications, it was determined that the number of wrongly read words of the students at the education level decreased, and their reading speed and level increased. It was observed that 55% of these students started reading at the free reading level. It was determined that the number of misread words decreased and the reading speed and percentages of 23 students with anxiety levels increased. 30.40% of these students started reading at the free reading level, and 47.82% at the education level. It was observed that there was a mathematical increase in the reading levels of the students with the remaining anxiety level. These results show that reading studies in the type of poetry text applied based on repetitive reading, model reading and resonant reading strategies are effective on reducing reading errors and increasing reading speed and levels.

The fact that there are many language games in poetry as a literary genre can bring children closer to poetry. Especially with genres such as nursery rhymes, lullabies and rhymed poems, children both have fun and learn during pre-school and school periods. These features of poetry make it the genre that children hear the most since their birth (Manning, 2003). On the other hand, Oğuzkan (2001) states that the child exhibits a speech appropriate to the structure of the poetic sentence when he starts to speak. In addition, children can feel the rhythmic structure of poetry with poems, lullabies and nursery rhymes recited to them until they start primary school. When children start primary school, they learn to read and write and can read and write the genres that they have listened to since their childhood. The past ties with the poetry genre motivate them in the process of learning to read and contribute positively to the development of reading skills. However, at the end of the primary reading and writing process, it will be easier for students to read with poems, which are fun, fluent and familiar texts, while their reading is not yet developed. Thus, it will be possible to work on developing fluent reading skills without getting bored, having fun and with high motivation. As a matter of fact, as a result of the poetry reading studies carried out within the scope of the current research, it was determined that there was an improvement in the reading skills of the first school students. While this result contributes to the related literature in terms of the effect of poetry reading activities on reading skills, especially in the continuation of primary reading and writing teaching in the first grade of primary school, it provides a scientifically proven practice example to practitioners.

The results obtained within the scope of the research overlap with the research results in the related literature (Aşıkcan & Saban, 2020; Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kesik & Efe Kesik, 2021; Kuruoğlu & Şen, 2019; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022; Sağlam, Baş & Akyol, 2020). Again, when the relevant literature is examined, it has been determined that some of the studies were based on a single reading strategy (Akyol & Yıldız, 2010; Taşkaya, 2010), while some studies focused on the development of reading skills by using different reading strategies, as in the current research (Aşıkcan & Saban, 2020; Duran & Sezgin, 2012; Kaman, 2012; Rasinski, Padak, Linek & Sturtevant, 1994; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022; Scheriff, 2012). As stated in the aim and problem situations of the current research, fluent reading skills were tried to be developed through poetry reading activities based on repetitive reading, model reading and resonant reading strategies. When examining the national and international literature, researches based on the combination of different reading strategies and poetry reading studies are encountered (Aşıkcan & Saban, 2020; Calo, Woolard-Ferguson & Koitz, 2013; Kocolas, 2013; Lima, 2011; Pierce, 2012; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022). According to the results of these studies, it is seen that reading activities based on the type of poetry text improve students' fluent reading skills. For example, according to the research conducted by Razgatlıoğlu and Ulusoy (2022), it was determined that as a result of activity-

based poetry reading studies, there was a significant increase in the students' attitude scores towards reading, their reading aloud errors decreased and their reading speed increased. According to the research conducted by Yıldız and Taşkaya (2022), based on the opinions of classroom teachers on teaching poetry, teachers mostly have students write poems and make students read poems, use poetry most intensively in the first reading and writing process and dictation studies, and teach as an example in their classrooms. They had poetry reading practice and they determined that poetry had roles such as providing fluency in reading and writing, transferring emotions, improving speech, and providing positive and fine thinking. In the research conducted by Zimmerman and Rasinski (2012), it was determined that 20-25 minutes of reading activities based on poems were effective on students' word recognition, reading, and comprehension skills. Within the scope of the current research, 40 different poems were read in 8 weeks, based on different reading strategies, and similar results were obtained with the results presented in the relevant literature. These results concretely reveal that reading studies in the type of poetry text improve fluent reading skills. With these results, it is emphasized that the development of fluent reading skills is affected by the type of text and that different text types should be used together to develop these skills (Rasinski, 2006; Hiebert, 2006). While examining the effectiveness of the reading program in which different text types are used, Çayır (2014) states that students are more interested in reading studies based on poetry text type and that poetry text type is more effective in developing fluent reading skills compared to other text types. Rasinski (2010), on the other hand, states that, based on his researches, it may be more effective to choose poetry type texts that contain rhythmic structures such as poetry, songs, rhymes, rhymes, and monologues as reading materials in the development of fluent reading skills. Especially in the first years of primary school, the use of poetry text in the development of fluent reading skills will contribute to the development of both reading and fluent reading skills by developing a positive attitude towards reading. In fact, within the scope of the current research, reading studies in the type of poetry text based on different strategies were effective in the development of fluent reading skills of primary school first students who switched to independent reading. Based on the research results, recommendations for researchers and practitioners are described below.

Suggestions: Classroom teachers can practice fluent reading by using poetry-type texts through various fluent reading strategies, methods and techniques for students who have fluent reading problems at different grade levels in primary school. It is recommended to use poems in order to ensure that students read fluently, especially following the first literacy process in the first grade of primary school. Because students read slowly and read incorrectly in this process, ensuring that they read fluently through poems in a short time will motivate students to read.

Limitations: Since this study was conducted in a single-group pretest-posttest experimental model, there is no control group. In addition, only poetry was used as a type of text. This situation can be considered as a limitation of the study. In order to eliminate this limitation, researchers can conduct studies with control groups that provide the opportunity to compare the effect of different text types. Thus, it is possible to see whether there is a significant difference between the text types and the experimental and control groups. In addition, it is recommended to examine the effect of the poetry genre, which is not discussed in this study, which is especially important in primary school, on reading motivation, prosodic reading and reading comprehension.

Okuma Stratejilerine Dayalı Şiir Okuma Çalışmalarının Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz Kesik
Harran Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-9777-0076
cengiz_kesik@hotmail.com

Dr. İlhan Polat (Öğretmen)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7802-6337
ilhan_polatt@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine dayalı şiir okuma çalışmalarının ilkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuma hızları ve okuma hataları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma yarı deneysel desenlerden ön test-son test deneme modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 68 ilkokul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Yanlış okunan kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuma hızı verilerine dayalı olarak betimsel istatistikler, bağımlı T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğretim düzeyinde olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hatalı okuma kelime sayılarının azaldığı, okuma düzeyi ve hızlarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin %55'i serbest okuma düzeyinde okumaya başlamıştır. Endişe düzeyindeki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin de hatalı okuma kelime sayılarının azaldığı, okuma düzeyi ve hızlarının arttığı tespit edilmiştir. Endişe düzeyindeki öğrencilerin %30,40'ı serbest okuma düzeyinde, %47,82'si ise öğretim düzeyinde okumaya başlamıştır. Geri kalan endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma düzeylerinde matematiksel olarak artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre, sınıf öğretmenleri ilkokulun farklı sınıf düzeylerinde akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerine çeşitli akıcı okuma strateji, yöntem ve teknikleri aracılığıyla şiir türünde metinler kullanarak akıcı okuma çalışması yapabilirler.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, Okuryazarlık, Akıcı okuma, Okuma stratejileri, Şiir*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 313-329

Araştırma Makalesi

Gönderim: 29-12-2022
Kabul: 2023-02-13

Önerilen Atıf

Kesik, C. ve Polat, İ. (2023). Okuma stratejilerine dayalı şiir okuma çalışmalarının akıcı okuma becerilerine etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 313-329. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226393

GİRİŞ

"Eğitim, çocuğun içinde yaşadığı toplumun/ulusun ve dünyanın (veya evrenin) etkili bir insanı, nitelikli bir üyesi haline getirilmesi sürecidir" (Toprakçı, 2012; 88), Bu sürecin başlaması ve başarıya ulaşmasında anahtar rol okuma-yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Toplumsal yaşam ve dünyadaki yenilik ve gelişmeler okuryazarlık kavramının anlamında yaşadığımız yüzyılın ihtiyaç ve şartları temelinde değişmeler meydana getirmiştir. Geçmişte okuryazarlık kavramı günlük yaşamdaki basit bir cümleyi okuyup yazabilen kişi olarak tanımlanmaktaydı (UNESCO, 1950'den aktaran Güneş, 2019a). Ancak yaşadığımız yüzyılda okuryazarlık basit düzeyde okuma yazmanın ötesine geçerek bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretebilme, gerçekleri görebilme, iletişimsel simgeleri anlamına uygun bir şekilde kullanabilme, kendini ifade edebilme, yeni düşünceler ve anlamlar üretebilme gibi birtakım üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır (Koçoğlu, 2019; Norling & Nillvist, 2016; Rintaningrum, 2009). Bu becerilerin kazanılmasında ilkokul yıllarında alınacak eğitim ve bireylere sağlanacak imkânların niteliği oldukça önemlidir.

Yaşadığımız yüzyılın şartlarına uygun okuryazarlar yetiştirilmesi için okuma becerisinin ilkokul yıllarında kazandırılması gerekmektedir. Çünkü okuma becerisiyle bireyin simgelere yüklediği anlamlar ve bu anlamlar sayesinde yapacağı çıkarımlarla yaşamını yönlendirmesi arasında doğru bir orantı olduğu düşünülmektedir. Okuma becerilerindeki gelişmelerle birlikte bireyler gündelik yaşamlarında meydana gelen olayları yorumlayıp anlamlandırarak insanlarla sağlıklı ilişkiler geliştirebileceklerdir. Bu sebeple okuma becerisinin gelişimine ilişkin eğitim ve öğretim bir plan ve program dâhilinde olması gerekmektedir.

Okuma, çoğunlukla bireylerin formal öğrenme yolculuğunun ilk adımı olan ilkokul birinci sınıfta başlamakta ve hayat boyu devam etmektedir. İlkokul birinci sınıfta başlayıp temel düzeyde okuma öğrenilince tamamlanan süreç okuma öğretimi, hayat boyu devam eden okuma eylemleri ise okuma eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2019b). Bu süreçlerde birey bir şekilde okumayı öğrenmektedir. Ancak bireylerin büyük çoğunluğu akıcı okuma sorunları yaşamaktadır (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012). Bu durum okuma başarısını etkileyebilmektedir. Çünkü akıcılık en önemli okuma bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Denton, Kethley, Nimon, Kurz, Mathes, Minyi & Swanson, 2010; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Akıcı okuma; metni uygun hızda, doğru ve prozodik olarak okuma şeklinde tanımlanmaktadır (Pikulski & Chard, 2005). Zutell ve Rasinski (1991) ise akıcı okumayı otomatik olarak kelime tanımaya fazla çaba harcamadan vurgu ve tonlamaları gereken yerlerde doğru bir şekilde uygulayarak yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Akıcı okumayla ilgili tanımlar incelendiğinde başarılı bir okuyucu olmak için okuma akıcılığını geliştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Bu sebeple ilkokul birinci sınıftan itibaren tüm eğitim basamaklarında öğrenciler akıcı bir şekilde okuyabilmelidir.

Genel olarak eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek; içeriğe, öğrenciye, öğretmen, ortam ve olanaklara göre biçimlenebilecek birçok strateji, yöntem ve teknikten söz edilebilir (Toprakçı, 2017). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde de birbirinden farklı strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır (Duran & Bitir, 2020; Güneş, 2017). Söz konusu strateji, yöntem ve teknikler amaca göre okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanabilmektedir (Güneş, 2017). Deneysel desende tasarlanmış bazı araştırmalar okuma becerisinin geliştirilmesinde, akıcı okuma uygulamalarının önemli olduğunun altını çizmektedir (Grabe, 2004; Samuels, 2006). Bundan hareketle ilgili alanyazın incelendiğinde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin etkilerini inceleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır (Akyol & Kodan, 2016; Akyol & Sever, 2019; Bulut, 2016; Çankal, 2018; Çayır & Balcı, 2017; Görgün, 2018; Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kesik & Efe Kesik, 2021; Kurban, 2018; Kuruoğlu & Şen, 2019; Pircioğlu, 2016; Sağlam, Baş & Akyol, 2020; Sözen & Akyol, 2018; Uysal, 2018). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalarda metin türü olarak sırasıyla hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türünde metinler kullandığı görülmüştür. Metin türleri arasında ise en az şiir türünün kullanıldığı tespit edilmiştir (Çankal, 2018; Kaman, 2012; Kurban, 2018; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalarda metin türü olarak şiirin az kullanıldığı tespit edilse de ilgili alanyazında şiirin çocukları en fazla etkileyen edebi tür olduğu görülmektedir (Parr ve Campbell, 2006). Şiirin çocukları en fazla etkileyen edebi tür olmasında şiirlerde dil oyunlarının çok oluşu (Razgatlıoğlu, 2020), çocukların konuşmaya başlarken şiir cümle yapısına uygun

bir konuşma sergilemesi (Oğuzkan, 2001) ve çocukların oyun oynarken, şarkı ve tekerlemeleri söylerken uyaklı kelime ve cümleleri defalarca tekrar etmeleri (Booth ve Moore, 1988) etkili olmaktadır.

Şiirin uyaklı ve ahenkli bir yapıda olması, birçok dil oyununu içinde barındırması, çocukların kişisel yaşantılarını zenginleştirmesi gibi özellikleriyle çocukların ilgisini en fazla çeken edebi tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikleriyle birlikte çocukların dil becerileri, zihinsel sözlükleri, yaratıcılıklarının gelişimi ve toplumsal değerleri edinmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü şiirin edebi tür olarak kendine has özelliklerinden dolayı çocukların ilgisini çekmesi bahsi geçen becerileri çocuklara kazandırmada etkili olacaktır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus çocuklara okutulacak şiirlerin sınıf seviyelerine uygun olmasıdır. Andrews (1988), şiir okumanın çocukların okuma sevgisi ve isteğini artırmada güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Yüksek sesle şiir okumanın zayıf okuyucuların kendilerini güvende hissetmeleri ve başarılı okuyucular olmalarını sağlaması şiirin bir diğer olumlu özelliğidir (Wilfong, 2008). Öğretmenler sınıf içinde ve dışında çeşitli şiir okuma etkinlikleri yaptırabilirler. Bu etkinlikleri yaptırırken gerekli rehberliği yapıp birbirinden farklı okuma strateji ve yöntemlerini uygulayabilirler. Razgatlıoğlu ve Ulusoy'un (2022) yapmış olduğu deneysel bir araştırmadaetkinliklere dayalı olarak yapılan şiir okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli okuma hatalarını azalttığı ve okuma hızlarının arttığı tespit edilmiştir. Ege'nin (2019) yaptığı araştırmada eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğünü giderdiğini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bulut ve Kuşdemir (2017) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sesli okuma hatalarını gidermeye yönelik olarak tekerleme ve şiirleri önerdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu öneri sınıf öğretmenlerinin, sesli okuma hatalarını gidermede tekerleme ve şiir kullanmayı daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Yıldız ve Taşkaya'nın (2022) sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin yapmış oldukları uygulamaların incelendiği araştırmada ise öğretmenlerin şiir öğretiminde en çok öğrenciye şiir yazdırma ve öğrenciye şiir okutma uygulaması yaptırdığı, şiiri en yoğun olarak ilk okuma yazma sürecinde ve dikte çalışmalarında kullandıkları, sınıflarında örnek şiir okuma uygulaması yaptırdıkları ve şiirin okuma yazmada akıcılığı sağlama, duygu aktarımı yapma, konuşmayı geliştirme, olumlu ve ince düşünmeyi sağlama gibi rollerinin olduğunu öğretmen görüşlerine göre ortaya koymuşlardır. Alanyazına bakıldığında gerek deneysel çalışmalarla gerekse öğretmen görüşlerine dayalı olarak şiir okuma çalışmalarının etkili olduğu görülmektedir. Şiir okuma çalışmalarının okuma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin uluslararası alanyazın incelendiğinde Türkiye'de yapılan araştırmaların sonuçlarına benzer araştırmalara rastlanmıştır. Newsome'nin (2008) araştırmasında koro ve tekrarlı şiir okuma stratejisine dayalı okumaların akıcı okuma ve okuduğunu anlamada etkili olduğu tespit edilmiştir. Reppert (2014) ise grup çalışmalarıyla yüksek sesle şiir okumanın öğrencilere hem metni tekrar etme fırsatı sağladığı hemde akıcı konuşma becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu sebeple çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma ve okuma becerilerini geliştirme amacıyla ilk okuma deneyimlerinde kısa, ritmik ve eğlenceli bir yapıya sahip olan şiir okutmak önemlidir. Bu önem ve edebi tür olarak şiirin özelliklerinden hareketle bu araştırmada ilkokul birinci sınıfta tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine dayalı olarak yapılan şiir okuma çalışmalarının okuma düzeyleri, okuma hızları ve okuma hataları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amaçlanmasında ilgili alanyazında okuma becerilerinin geliştirilmesinde metin türü olarak şiirin az kullanılmış olması ve birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma deneyimlerinde kolaylıkla ve eğlenerek okuyabilecekleri bir tür olan şiirin etkilerini görmek ilham kaynağı olmuştur. Bu durum mevcut araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amaç ve öneminden hareketle şu problemlere cevap aranmaktadır:

İlkokul birinci sınıfta tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine dayalı olarak yapılan şiir okuma çalışmalarının öğrencilerin;

1. Okuma düzeyleri üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Okuma hızları üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Okuma hataları üzerindeki etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneme modeli kullanılmıştır. Modelde, araştırma kapsamında yer alan tek bir gruba uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test uygulanarak ölçme işlemi yapılır. Burada amaç bağımsız değişkenin etkisini ortaya çıkarıp ön test ile son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmektir (Gay, Mills & Airasion, 2011; Karasar, 2015). Bu bağlamda bu çalışmanın bağımsız değişkeni, tekrarlı, model ve yankılı okuma stratejisinde şiir okuma olup bu doğrultuda bağımsız değişkenin okuma hızı, doğru okuma (kelime tanıma) yüzdesi ve okum hataları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinde ilkokul 1. sınıfa devam eden 68 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışma grubuna dâhil edilmesinde herhangi bir öğrenme güçlüklerinin olmaması, öğretim veya endişe düzeyinde okuma yapmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda okumayı öğrenmiş öğrencilerden öğretim düzeyi veya endişe düzeyinde okuma yapan 68 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Okumayı henüz öğrenmemiş veya sürecin devam ettiği öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler*

Düzey	Cinsiyet	n	Toplam
Öğretim	Kız	22	45
	Erkek	23	
Endişe	Kız	10	23
	Erkek	13	
Toplam	Kız	32	68
	Erkek	36	

Tablo 1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin 45'i (23 erkek, 22 kız) öğretim düzeyinde, 23'ü (13 erkek, 10 kız) ise endişe düzeyinde okuma yapmaktadır.

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Yanlış Analizi Envanteri, Akyol (2019) tarafından Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ile May (1986)'dan Türkçeye uyarlanmış, öğrencilerin okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde kullanılan bilgi verici bir envanterdir. Yanlış Analizi Envanteri ile öğrenciler sesli okuma yaptıklarında okuma hataları tespit edilerek kelime tanıma yüzdesi belirlenir. Envantere göre okuma düzeyleri: serbest düzey, öğretim düzeyi, endişe düzeyidir.

Verilerin toplanması

Araştırmada okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve okuma hataları ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin önce ön test verileri toplanmıştır. Ön test verilerinin toplanmasının ardından 8 haftalık tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejisinde şiir okuma uygulamaları yapılmıştır. Uygulamaların bitiminde ise son test verileri toplanmıştır. Ön test ve son test metni olarak araştırmacılar tarafından bir okuma metni hazırlanmıştır. Okuma metninin sınıf seviyesine uygunluğunu belirlemek amacıyla önce uygulamayı yapacak 3 sınıf öğretmeninin görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin okuma metnini uygun bulmalarının ardından metnin okunabilirlik düzeyine bakılmış ve metnin kullanımına karar verilmiştir. Metnin okunabilirlik düzeyi, Ateşman (1997)'ın kelime ve cümle uzunluğuna dayalı okunabilirlik formülüne göre hesaplanmıştır. Metnin başlık hariç kelime sayısı 158, ortalama kelime uzunluğu 2.36, ortalama cümle uzunluğu 9,8 ve metnin okunabilirlik indeksi 78,4 olarak bulunmuştur. Ateşman formülüne göre metin 70-89 puan aralığında olduğundan kolay düzeyde bir metindir.

Çalışmaya başlamadan önce okul yönetiminden ve velilerden gerekli izinler alınmış, çalışmanın amacı, içeriği ve uygulama süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve ses kaydının alınacağı söylenmiştir. Ön test verileri için uygun bir ortamda metin okutulmuş ve ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının alınmasından sonraki gün

uygulamaya geçilmiştir. Uygulama aşamasında öğrencilere tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine göre toplamda 40 şiir okutulmuştur.

Öğretmenleri tarafından her gün öğrencilere şiirlerin yazılı olduğu kâğıtlar verilmiştir. Şiir önce öğretmen tarafından bir kez model okuma, 2 kez yankılayıcı okuma stratejisinde okunmuştur. Daha sonra şiirlerin evde 10 kez okunması tavsiye edilmiştir. Okumaların mutlaka sesli okuma olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okumalarını yaptıktan sonra şiirlerinin bir okuma videosu çekmeleri ve bu videoyu öğretmenlerine iletmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu süreçte velilere çalışmanın önemi hakkında bilgilendirme yapılmış ve şiirlerin evde belirtilen sayıda tekrarlı okunması velilerin kontrolünde yapılmıştır. Ayrıca okuma videolarının çekilmesi ve öğretmenle paylaşılmasında velinin desteği alınmıştır. Son şiirin okunmasından sonra tekrar aynı metin üzerinden son test verisi toplanmıştır.

Çalışmada öğrencilere verilen şiirler, ders kitapları ve dijital ortamlardan birinci sınıf öğrencilerinin öğrencilerin ilgisini çekebilecek belirli gün ve haftalar, hayvanlar, arkadaşlık, doğa, mevsimler, beslenme, sağlık, aile, arkadaşlık vb. temalarda yazılmış çocuk şiirleri arasından seçilmiştir. Belirlenen şiirlerin uygunluğu için sınıflarında uygulama yapılan 3 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin ses kayıtları dinlenmiş Yanlış Analizi Envanterine göre puanlama yapılmıştır. Buna göre her bir öğrencinin ön test ve son test puanları için metnin bir dakikada okunan bölümündeki doğru ve yanlış kelime sayısı hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar üzerinden;

- **Yanlış okunan kelime sayısı:** Bir dakikada okunan bölümden yanlış okunan kelime sayısı bulunmuştur.
- **Doğru okuma yüzdesi:** Doğru okunan ve toplam okunan kelime sayısı üzerinden öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri hesaplanmıştır. Kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına oranıyla bulunmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014). Bu oranlara göre % 92'nin altındaki okumalar endişe düzeyi, % 92-98 aralığındaki okumalar öğretimsel düzey ve % 98'in üzerindeki okumalar da bağımsız okuma düzeyi olarak ifade edilmektedir.
- **Okuma hızı:** Bir dakikada okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak okuma hızı puanı hesaplanmıştır.

Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak elde edilen yanlış okunan kelime sayıları, doğru okuma yüzdesi ve okuma hızı puanlarını çözümlemek için önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre normal dağılım gösteren verilerde T-Testi, normal dağılım göstermeyen verilerde ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile verilerin analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirliği sağlamak adına uygulama aralıksız devam etmiş ve çalışmaya düzeli katılım sağlamayan öğrencilerin verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma öğrencilerin gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilere ve öğretmenlere çalışmanın amacı, süresi ve uygulama şekli anlatılmıştır. Öğretmenlere ayrıca akıcı okuma, akıcı okumanın önemi ve okuma düzeyleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ön test-son test metni ve şiirler öğrencilerin seviyesi ve ilgisi göz önünde buldurularak seçilmiş ve uygulamaya katılan 3 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Öğrencilerin ön test son test okuma düzeyleri için ses kaydı alınarak kayıtların tekrar tekrar dinlenmesi ve veri kaybının engellenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için şiir dışında ek bir çalışma yapılmamıştır. Verilerin analizi için seçilen istatistiki testler ile araştırmanın uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Önce öğretim ve endişe düzeyindeki öğrencilerin ön test ve son testteki hatalı okuma, okuma hızı ve doğru okuma yüzdelerine ilişkin

verilerinin bulunduğu genel tablo verilmiş ardından hatalı kelime, okuma hızı ve doğru okuma yüzdelerine ilişkin ön test son test puanlarının karşılaştırmaları verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Öğretim Düzeyi

Öğretim düzeyinde okuma yapan 45 öğrencinin ön test ve son testteki okumalarına ilişkin puanlar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. *Öğretim düzeyi öğrencilerinin ön test son test puanları*

	Ön test				Son Test			
	Hatalı kelime	Toplam okunan kelime	Doğru okuma	Okuma düzeyi	Hatalı kelime	Toplam okuna kelime	Doğru okuma	Okuma düzeyi
Ö1	1	52	51	98	0	72	72	100
Ö2	2	36	34	94	0	56	56	100
Ö3	2	58	56	97	2	71	69	97
Ö4	3	100	97	97	0	110	110	100
Ö5	1	64	63	98	0	85	85	100
Ö6	2	56	54	96	0	68	68	100
Ö7	2	38	36	95	1	42	41	97
Ö8	2	55	53	96	0	87	87	100
Ö9	1	54	53	98	0	80	80	100
Ö10	2	44	42	95	1	60	59	98
Ö11	2	39	37	95	0	58	58	100
Ö12	1	52	51	98	0	70	70	100
Ö13	1	54	53	98	1	59	58	98
Ö14	2	86	84	98	1	99	98	99
Ö15	1	44	43	98	0	78	78	100
Ö16	3	66	63	95	2	87	85	98
Ö17	2	45	43	96	3	79	76	96
Ö18	2	56	54	96	3	68	65	96
Ö19	1	50	49	98	0	67	67	100
Ö20	3	99	96	97	1	97	96	99
Ö21	3	61	58	95	3	72	69	96
Ö22	3	66	63	95	1	82	81	99
Ö23	2	61	59	97	0	77	77	100
Ö24	1	20	19	95	0	25	25	100
Ö25	2	25	23	92	3	44	41	93
Ö26	4	73	69	95	2	102	100	98
Ö27	1	24	23	96	0	49	49	100
Ö28	5	87	82	94	0	102	102	100
Ö29	2	53	51	96	0	67	67	100
Ö30	1	28	27	96	2	61	59	97
Ö31	4	88	84	95	1	100	99	99
Ö32	3	67	64	96	0	96	96	100
Ö33	1	49	48	98	1	60	59	98
Ö34	4	48	44	92	3	73	70	96
Ö35	1	47	46	98	1	63	62	98
Ö36	1	59	58	98	3	86	83	97
Ö37	2	53	51	96	3	80	77	96
Ö38	2	70	68	97	1	85	84	99
Ö39	1	66	65	98	2	93	91	98
Ö40	1	46	45	98	0	66	66	100
Ö41	2	28	26	93	1	57	56	98
Ö42	3	44	41	93	1	67	66	99
Ö43	3	49	46	94	3	72	69	96
Ö44	4	49	45	92	2	66	64	97
Ö45	2	37	35	95	1	72	71	99
Ortalama	2,09	54,36	52,27	95,93	1,09	73,56	72,47	98,47

Tablo 2'ye göre öğretim düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında ön testteki hatalı okunan kelime ortalamasının 2,09'dan 1,09'a gerilediği, okuma hızının 52,27'den 72,47'ye çıktığı, doğru okuma yüzdesinin ise %95,93'ten 98,47'ye yükseldiği görülmektedir. Ayrıca 25 öğrencinin serbest

öğretim düzeyine okumaya başladığı bununla birlikte 20 öğrencinin öğretim düzeyinde okuma yapmaya devam ettiği görülmektedir.

Öğretim düzeyindeki öğrencilerin kelime hatalarındaki azalışın anlamlı olup olmadığına yönelik ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3. *Kelime hatalarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

	Ön test- Son test	N	SO	ST	z	p
Kelime hataları	Negatif Sıralar	32a	21,20	678,5	-4,144[b]	.000
	Pozitif Sıralar	7b	14,50	101,5		
	Eşit	6c	-	-		
	Toplam	45				

Öğrencilerin kelime hatalarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime hataları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z = -4,144, p= 0,000<.05.). Bu sonuçlara göre uygulamanın öğrencilerin kelime hatalarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma hızlarındaki artışın anlamlı olup olmadığına yönelik ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı T-Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4. *Okuma hızına ilişkin t-testi sonuçları*

	Ortalama	N	Std. Sapma	t	p
Okuma hızı ön test	**52,27**	**45**	**17,893**	**-15,941**	**,000**
Okuma hızı son test	**72,47**	**45**	**17,561**		

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin okuma hızlarının ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p= 0,000 < .05). Bu bulgulara göre yapılan uygulamanın öğrencilerin okuma hızlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretim düzeyindeki öğrencilerin doğru okuma yüzdesindeki artışın anlamlı olup olmadığına yönelik ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5. *Doğru okuma yüzdesine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

	Ön test- Son test	N	SO	ST	z	p
Doğru okuma yüzdesi	Negatif Sıralar	1a	3,0	3,00	-5,287[b]	.000
	Pozitif Sıralar	36b	19,44	700,00		
	Eşit	8c	-	-		
	Toplam	45				

Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z = -5,287, p= 0,000<.05.). Bu sonuçlara göre uygulamanın öğrencilerin doğru okuma yüzlerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Endişe Düzeyi

Endişe düzeyinde okuma yapan 23 öğrencinin ön test ve son testteki okumalarına ilişkin puanlar Tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6'ya göre endişe düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarına bakıldığında ön testteki hatalı okunan kelime ortalamasının 5,43'ten 2,65'e gerilediği, okuma hızının 33,61'den 56,70'e çıktığı, doğru okuma yüzdesinin ise %83,52'den 94,78'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca 7 öğrencinin serbest öğretim düzeyinde, 11 öğrencinin öğretim düzeyinde okumaya başladığı, bununla birlikte 5 öğrencinin endişe düzeyinde okumaya devam ettiği görülmektedir. Endişe düzeyinde okuma yapmaya devam eden öğrencilerin doğru okuma yüzdelerindeki puanlarına bakıldığında (Ö6: 69'dan 89'a, Ö13: 77'den 90'a, Ö18: 65'ten 80'e, Ö19: 82'den 89'a, Ö23: 64'ten 84'e) ön test puanlarının çok düşük olduğu ve son testte önemli oranda bir artış gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 6. *Endişe düzeyi öğrencilerinin ön test son test puanları*

	Ön test				Son Test			
	Hatalı kelime	Toplam okunan kelime	Doğru okuma	Okuma düzeyi	Hatalı kelime	Toplam okunan kelime	Doğru okuma	Okuma düzeyi
Ö1	10	59	49	83	0	65	65	100
Ö2	2	20	18	90	3	48	45	94
Ö3	4	43	39	91	0	67	67	100
Ö4	4	25	21	84	3	43	40	93
Ö5	5	20	15	75	0	55	55	100
Ö6	8	26	18	69	5	45	40	89
Ö7	5	52	47	90	3	64	61	95
Ö8	5	52	47	90	2	86	84	98
Ö9	6	68	62	91	1	82	81	99
Ö10	4	47	43	91	1	63	62	98
Ö11	9	61	52	85	6	81	75	93
Ö12	5	48	43	90	1	75	74	99
Ö13	10	44	34	77	6	61	55	90
Ö14	2	19	17	89	0	42	42	100
Ö15	6	59	53	90	3	87	84	97
Ö16	5	50	45	90	3	65	62	95
Ö17	2	19	17	89	3	42	39	93
Ö18	6	17	11	65	5	25	20	80
Ö19	10	55	45	82	8	74	66	89
Ö20	2	18	16	89	0	42	42	100
Ö21	7	73	66	90	3	99	96	97
Ö22	4	12	8	67	1	29	28	97
Ö23	4	11	7	64	4	25	21	84
Ortalama	5,43	39,04	33,61	83,52	2,65	59,35	56,70	94,78

Endişe düzeyindeki öğrencilerin kelime hatalarındaki azalışın anlamlı olup olmadığına yönelik ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı T-Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de açıklanmıştır.

Tablo 7. Kelime *hatalarına ilişkin t-testi sonuçları*

	Ortalama	N	Std. Sapma	t	p
Kelime Hataları ön test	5,4348	23	2,55532	5,865	,000
Kelime Hataları son test	2,6522	23	2,24841		

Öğrencilerin kelime hatalarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin T-Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime hataları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p= 0,000<.05.). Bu sonuçlara göre uygulamanın öğrencilerin kelime hatalarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir

Endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma hızındaki artışın anlamlı olup olmadığına yönelik ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8. *Okuma hızına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

	Ön test- Son test	N	SO	ST	z	p
Okuma Hızı	Negatif Sıralar	0a	.00	.00	-4,199[b]	.000
	Pozitif Sıralar	23b	12,00	276,00		
	Eşit	0c	-	-		
	Toplam	23				

Öğrencilerin okuma hızı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma hızı arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z = -4,199, p= 0,000<.05.). Bu sonuçlara göre uygulamanın öğrencilerin okuma hızını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Endişe düzeyindeki öğrencilerin doğru okuma yüzdelerindeki artışın anlamlı olup olmadığına yönelik ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da açıklanmıştır.

Tablo 9. *Doğru okuma yüzdesine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

	Ön test- Son test	N	SO	ST	z	p
Doğru okuma yüzdesi	Negatif Sıralar	0a	,00	,00	-4,203[b]	.000
	Pozitif Sıralar	23b	12	276,00		
	Eşit	0c	-	-		
	Toplam	23				

Öğrencilerin doğru okuma yüzdesi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z = -4,199, p= 0,000<.05.). Bu sonuçlara göre uygulamanın öğrencilerin doğru okuma yüzdelerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine dayalı olarak çalışma grubunda yer alan 68 ilkokul birinci sınıf öğrencisine 8 hafta şiir metin türüyle okuma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 68 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin 45'i öğretim düzeyinde, 23'ü ise endişe düzeyindeyken uygulama başlamıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen verilere göre öğretim düzeyinde olan öğrencilerin hatalı okudukları kelime sayılarının azaldığı, okuma hızları ve düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden %55'inin serbest okuma düzeyinde okumaya başladığı görülmüştür. Endişe düzeyinde olan 23 öğrencinin de hatalı okudukları kelime sayılarının azaldığı, okuma hızı ve yüzdelerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden %30,40'ı serbest okuma düzeyinde, %47,82'si ise öğretim düzeyinde okumaya başlamıştır. Geri kalan endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma düzeylerinde matematiksel olarak artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine dayalı olarak uygulanan şiir metin türünde okuma çalışmalarının okuma hatalarını azaltma, okuma hızı ve düzeylerini arttırma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Edebi bir tür olarak şiirde dil oyunlarının çok oluşu şiirle çocukları yakınlaştırabilmektedir. Özellikle tekerleme, ninni ve kafiyeli şiirler gibi türlerle çocuklar okul öncesi ve okul döneminde hem eğlenmekte hemde öğrenmektedirler. Şiirin söz konusu bu özellikleri onu çocukların doğumundan itibaren en fazla duyduğu tür haline getirmektedir (Manning, 2003). Oğuzkan (2001) ise çocuğun konuşmaya başlarken şiir cümlesinin yapısına uygun bir konuşma sergilediğini ifade etmektedir. Ayrıca çocuklar ilkokula başlayana kadar şiirdeki ritmik yapıyı çevresindekilerin ona okuduğu şiir, ninni ve tekerlemelerle hissedebilmektedir. Çocuklar ilkokula başladığında okuma yazma öğrenip çocukluklarından itibaren dinledikleri bu türleri kendileri okuyup yazabilmektedir. Şiir türüyle geçmişteki bağları okumayı öğrenme sürecinde onları motive etmekte okuma becerilerinin gelişimine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte ilkokuma yazma sürecinin bitiminde öğrencilerin okumaları henüz gelişmemişken eğlenceli, akıcı ve aşina oldukları metin türü olan şiir türünde metinlerle okuma yapmaları onlar için daha kolay olacaktır. Böylece sıkılmadan, eğlenerek ve yüksek motivasyonla akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışması yapılabilecektir. Nitekim mevcut araştırma kapsamında yapılan şiir okuma çalışmaları sonucunda ilkokul birinci öğrencilerinin okuma becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç ilkokul birinci sınıfta özellikle ilkokuma yazma öğretiminin devamında şiir okuma çalışmalarının okuma becerilerine etkisi açısından ilgili alanyazına katkı sağlarken, uygulayıcılara ise bilimsel anlamda kanıtlanmış bir uygulama örneği sunmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aşıkcan & Saban, 2020; Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kesik & Efe Kesik, 2021; Kuruoğlu & Şen, 2019; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022; Sağlam, Baş & Akyol, 2020). Yine ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların bir kısmının tek bir okuma stratejisine dayalı yapıldığı tespit edilirken (Akyol & Yıldız, 2010; Taşkaya, 2010) bir kısım araştırmada ise mevcut araştırmada olduğu gibi farklı okuma stratejilerinin kullanılmasıyla okuma becerilerinin gelişimine odaklanılmıştır (Aşıkcan & Saban, 2020;

Duran & Sezgin, 2012; Kaman, 2012; Rasinski, Padak, Linek & Sturtevant, 1994; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022; Scheriff, 2012). Mevcut araştırmanın amaç ve problem durumlarında da belirtildiği üzere tekrarlı okuma, model okuma ve yankılayıcı okuma stratejilerine dayalı olarak şiir okuma çalışmalarıyla akıcı okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelediğinde farklı okuma stratejileri ve şiir okuma çalışmalarının birleşimine dayalı araştırmalara rastlanmaktadır (Aşıkcan & Saban, 2020; Calo, Woolard-Ferguson & Koitz, 2013; Kocolas, 2013; Lima, 2011; Pierce, 2012; Razgatlıoğlu & Ulusoy, 2022). Bu araştırmaların sonuçlarına göre şiir metin türüne dayalı okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Örneğin Razgatlıoğlu ve Ulusoy'un (2022) yaptığı araştırmaya göre etkinlik temelli şiir okuma çalışmaları sonucunda öğrencilerinin okumaya karşı tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu, sesli okuma hatalarının azaldığı ve okuma hızlarının arttığı tespit edilmiştir. Yıldız ve Taşkaya'nın (2022) sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin görüşlerine dayalı olarak yatıkları araştırmaya göre ise öğretmenlerin şiir öğretiminde en çok öğrenciye şiir yazdırma ve öğrenciye şiir okutma uygulaması yaptırdığı, şiiri en yoğun olarak ilk okuma yazma sürecinde ve dikte çalışmalarında kullandıkları, sınıflarında örnek şiir okuma uygulaması yaptırdıkları ve şiirin okuma yazmada akıcılığı sağlama, duygu aktarımı yapma, konuşmayı geliştirme, olumlu ve ince düşünmeyi sağlama gibi rollerinin olduğunu belirlemişlerdir. Zimmerman ve Rasinski'nin (2012) yaptıkları araştırmada ise şiirlere dayalı 20-25 dakikalık okuma çalışmalarının öğrencilerin kelime tanıma ile okuma ve anlama becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında farklı okuma stratejilerine dayalı olarak 8 hafta sürecinde 40 farklı şiir okutularak ilgili alanyazında ortaya koyulan sonuçlarla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar şiir metin türünde yapılan okuma çalışmalarının akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini somut olarak ortaya koymaktadır. Bu sonuçlarla birlikte akıcı okuma becerilerinin gelişiminin metin türünden etkilendiği ve bu becerileri geliştirmek için farklı metin türlerinin bir arada kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Rasinski, 2006; Hiebert, 2006). Çayır (2014) yaptığı araştırmada farklı metin türlerinin kullanıldığı okuma programının etkililiğini incelerken şiir metin türüne dayalı okuma çalışmalarında öğrencilerin ilgilerinin daha fazla olduğu ve diğer metin türlerine göre şiir metin türünün akıcı okuma becerilerini geliştirme de daha etkili olduğu belirtmektedir. Rasinski (2010) ise yaptığı araştırmalara dayalı olarak akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma materyalleri olarak şiir, şarkı, tekerleme, uyak, monolog gibi içinde ritmik yapıları barındıran şiir türünde metinleri seçilmesinin daha etkili olabileceğini ifade etmektedir. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde şiir metin türünün kullanılması hem okumaya karşı olumlu tutum geliştirerek severek okumayı hem de akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulanacaktır. Nitekim mevcut araştırma kapsamında bağımsız okumaya geçen ilkokul birinci öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde farklı stratejilere dayalı şiir metin türünde okuma çalışmaları etkili olmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler aşağıda açıklanmıştır.

Öneriler

Sınıf öğretmenleri ilkokulun farklı sınıf düzeylerinde akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerine çeşitli akıcı okuma strateji, yöntem ve teknikleri aracılığıyla şiir türünde metinler kullanarak akıcı okuma çalışması yapabilir. Özellikle ilkokul birinci sınıfta ilk okuma yazma sürecini takiben öğrencilerin akıcı okumasını sağlamak adına şiirlerin kullanılması önerilir. Çünkü öğrenciler bu süreçte hem yavaş okuduğundan hem de hatalı okuma yaptıklarından şiirler aracılığıyla kısa sürede akıcı okumalarını sağlamak öğrencileri okumaya karşı motive edecektir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma tek gruplu ön test-son test deneme modelinde yapıldığından kontrol grubu bulunmamaktadır. Ayrıca metin türü olarak sadece şiir kullanılmıştır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak adına araştırmacılar farklı metin türlerinin etkisini karşılaştırma imkânı sunan kontrol gruplu çalışmalar yapabilir. Böylece metin türleri ile deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görme imkânı yakalanmış olur. Ayrıca bu çalışmada ele alınmayan özellikle ilkokulda önemli olan şiir türünün okuma motivasyonuna, prozodik okumaya ve okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi önerilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 7-21.

Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 685-707.

Akyol, H. & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy, 5*(4), 1690-1700.

Akyol, H. (2019). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.

Andrews, J. A. (1988). Poetry: Tool of the classroom magician. *Young Children, 43*, 17-24.

Aşıkcan, M., & Saban, A. (2020). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 19-47.

Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi, 58*, 71-74.

Baştuğ, M. (2012*). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Booth, D., & Moore, B. (1988). *Poems please! Sharing poetry with children*. Pembroke.

Bulut, S. (2016*). Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen okuma sesli hatalarının öğretmen gözlemleri üzerinden değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 5* (1), 1-14.

Calo, M. K., Woolard-Ferguson, T., & Koitz, E. (2013). Fluency idol. *The Reading Teacher 66*(6), 454-458.

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406.

Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(1), 455-470.

Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Denton, C. A., Kethley, C., Nimon, K., Kurz, T. B., Mathes, P. G., Minyi, S., & Swanson, E. A. (2010). Effectiveness of a supplemental early reading ıntervention scaled up in multiple schools. *Exceptional Children, 76*(4), 394-416.

Duran, E. & Bitir, T. (2020). *Okuma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD / GUJGEF, 32*(3), 633-655.

Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasion, P.W. (2011). *Educational research competencies analysis and applications.* By Pearson Education, Inc.

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*(9) 22. http://journals.cambridge.org/action/displayfulltext?type adresinden erişilmiştir.

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2019a). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research, 4* (3), 224-246.

Güneş, F. (2019b). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi

Hiebert E.H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In Samuels S. J., Farstrup, A.E. (Eds), *What research has to say about fluency instructions* (pp.204-226). International Reading Association.

Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma beceresini geliştirmeye etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 17-35.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştirma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

Kesik, C. & Efe Kesik, M. (2021). Conducting and evaluating reading development studies on a student with fluency reading problems. *Journal of Language Education and Research, 7* (1), 121-160.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kocolas, A. (2013). *The effect of poetry on reading fluency* [Unpublished master's thesis]. California State University, Stanislaus, Turlock, CA.

Koçoğlu, E. (2019). Medya okuryazarlığı ve eğitimiyle ilgili temel kavramlar. (Ed. E. Koçoğlu & Ö. Akman) *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* içinde (s. 1-10). Ankara: Pegem Akademi.

Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kuruoğlu, G. & Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 36-45.

Lima, I. (2011). *Linking poetry with fluency in the first grade classroom* [Unpublished master's thesis]. California State University, Stanislaus, Turlock, CA.

Manning, M. (2003). A poetic awakening. *Teaching PreK–8, 33*(5), 85–87.

Newsome, K. E. (2008). Using poetry to ımprove fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Researcher, 6*(1), 1-18.

Norling, M. & Nillvist, A. (2016). Literacy-related play activities and preschool staffs strategies to support children's concept development. *World Journal of Education*, 5(6), 49-63.

NRP. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific search literature on reading and its implications for reading instruction reports of the subgroups. http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf adresinden erişilmiştir.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Parr, M., & Campbell, T. (2006). Poets in practice. *The Reading Teacher, 60*(1), 36-46.

Pierce, L.A. (2012). *Repeated readings in poetry versus prose: Fluency and enjoyment for second-graders* [Doctora thesis]. The University of Toledo.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.

Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59* (7), 704-706.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, W. L., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research, 87* (3), 158– 165.

Razgatlıoğlu, M. & Ulusoy, M. (2022). The effect of activity-based poetry studies on reading fluency and creative writing skills. *International Journal of Progressive Education, 18*(3), 226-243.

Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *TEFLIN Journal*, 20(1), 3-7.

Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School, 46*, 1605-1629.

Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). Guilford.

Scheriff, T. J. N. (2012). *The effects of repeated readings on third grade students'reading achievements and attitudes*. Dissertation Abstracts International, 161. (UMI No. 3504017).

Sözen, N. & Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies, 13*(19), 1633-1658.

Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (2).

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). *Class Management* [Sınıf Yönetimi]. (3. Edition). Ankara: Pegem Publishing

Uysal, P. K. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wilfong, L. G. (2008). Building fluency, word-recognition ability, and confidence in struggling readers: The poetry academy. *The Reading Teacher, 62*(1), 4-13.

Yıldız, B. & Taşkaya, S. M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamaları ve şiir öğretimine ilişkin görüşleri / primary school teachers' opinions on poetry teaching practices and poetry teaching. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13* (5), 258-274.

Zimmerman, B., & Rasinski, T. (2012). The Fluency Development Lesson: A model of authentic and effective fluency instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction* (2nd ed., pp. 172–184). Guilford.

Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 211-217.

Analysis of Use of Social Studies Laboratories in Social Studies Education According to the Views of Teachers

Assist. Prof. Dr.Esma Kuru
Sütçü İmam University - Türkiye
ORCID:0000-0002-7661-387X
esmkuru@gmail.com

Ali Kuş (M.A.)
Ministry of National Education -Türkiye
ORCID:0000-0002-6591-7122
newman_1905@hotmail.com

Abstract

This study, which aims at analyzing the use of social studies laboratories in social studies education according to the views of teachers, was carried out as a case study model which is one of the qualitative research designs. The sample group of the study consists of 30 social studies teachers, 13 of whom are female and 17 of whom are male, who worked in state schools located in Şanlıurfa's central districts in the 2021-2022 academic year. Easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred in the study.The data of the study were obtained through the semi-structured interview questions and all of the data were analyzed by being subjected to content analysis. In the light of the obtained data, while the social studies teachers defined social studies laboratories as productive study environments where permanent and concrete learning can take place, they also expressed the importance of laboratories' sitting arrangement, design and suitability for technology and learning outcomes. Teachers, who see laboratories as different from normal classroom settings in terms of providing material diversity and usage, expressed that the physical structures of schools are not suitable for creating social studies laboratories. While the teachers stated that they can create social studies laboratories with all kinds of materials needed for the lessons, where the sitting arrangement and the needs of the students are greatly given importance to if given the chance, the idea that having such laboratories in schools will increase motivation and success since they will allow both teachers and students to have their lessons in an environment that specifically belongs to them.

Keywords: *Social studies, Social studies teacher, Social studies curriculum, Social studies laboratory.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 330-354

Research Article

Received: 2022-12-05
Accepted: 2023-02-19

Suggested Citation

Kuru, E. & Kuş, A.. (2023). Analysis of use of social studies laboratories in social studies education according to the views of teachers, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 330-354. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214646

© 20223-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Education is a process that starts with the individual's opening his eyes to the world and continues until his last breath, changing the behavior, knowledge, attitudes, goals and moral values of a person (Demirel & Kaya, 2012). For the development and progress of a country, people living in that country need to receive qualified education and use their knowledge and experience for the benefit of society (Dinçer, 2003; Çakmak, 2008). The changing social structure has not only changed students; It has also changed the characteristics of the education that will be offered to them. Now, students have turned into individuals who are dynamic, active, accessing, interpreting and developing information, collaborating, thinking critically, and having creative features in the position of learning to learn (Gültekin, 2020). Thus, 21st century information societies aim to raise individuals with advanced mental skills who can closely follow the developments in their country and the world, know the society they live in, offer solutions to the problems of the society, offer creative ideas for the new situations they encounter (Mutluer, 2013). Today's students can reach the information they want quickly and use the information they have acquired in different ways. It is an inevitable need to create learning environments where students can best use their physical and mental skills that appeal to more sense organs in order to assimilate what they have learned and maximize their abilities (Terzioğlu, 2005; Fidan, 2008).

The reasons why social studies course laboratories are not widespread and the benefits that the presence of course laboratories will provide to teachers and students have been tried to be determined in the light of social studies teacher's views.

Method: This study was carried out as a case study which is one of the qualitative research methods. The case study design is one of the qualitative research designs and targets the in-depth study of one or more situations. There are certain steps to follow in case studies. These are; identifying the questions of the study, the sub-problems, the situation to be analyzed, the study group of the study and just like all the other studies, analyzing and interpreting the collected data and turning them into a report (Yıldırım & Şimşek, 2018). The case study is also called a case study, and this study deals with an in-depth analysis of one or more events, environments, and groups (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020).

The study group of the study consists of 30 social studies teachers, 13 of whom are female and 17 of whom are male, who worked in state schools in Şanlıurfa's central districts and different socio-demographic areas in the 2021-2022 academic year. Easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred in the study. In the easily accessible case sampling, the researcher chooses a situation that is easier to reach and close to him, thus giving speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2018). The researcher minimizes the loss of labor and time by collecting data on a sample group that can be easily reached (Büyüköztürk et al., 2020).The data of the study were collected through interviews. As a result of the interviews which lasted about 30-40 minutes each, all of the teachers in the sample were reached and in the analysis of the data, code and category lists were formed using the teachers' answers and all of the obtained results were analyzed.

Findings and Conclusions: The first sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on social studies laboratories?" The answers of the teachers were collected under two themes, seven categories and twenty codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that a majority of the teachers believe that social studies laboratories are necessary.

The second sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the characteristics social studies laboratories should have?" The answers of the teachers were collected under two themes, four categories and thirteen codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers primarily stated characteristics such as; sitting arrangement, suitability for technology, design and suitability in terms of subject learningoutcomes. The teachers underlined factors such as the social studies laboratories having suitable infrastructure for technology, giving importance to the sitting arrangement in the design process and the presentation of the subject to be gained by the students in the most effective manner through these characteristics.

The third sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the characteristics of social studies laboratories as different from classroom environment?" The answers of the teachers were

collected under two themes, six categories and twenty codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers expressed more material variety and accessible materials in the laboratory environment; learning in the laboratory environment being more encouraging interms of learning by doing and experiencing and being meaningful; students being keener and willing to engage in the lesson, as differences between classroom environment and laboratory environment.

The fourth sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the aspects which should be given importance to when creating social studies laboratories?" The answers of the teachers were collected under two themes, five categories and twenty codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers mostly expressed that the design of the laboratory, creating a practical environment, being fully equipped and not creating any distractions are characteristics that should be given importance to.

The fifth sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the suitability of the school buildings for social studies laboratories?" The answers of the teachers were collected under two themes, three categories and nine codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers expressed that the current schools' physical structures are not suitable for building social studies laboratories. It was concluded that the teachers' reason for this answer was based on the insufficient number of classrooms and the high number of students.

The sixth sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the importance of social studies laboratories?" The answers of the teachers were collected under two themes, three categories and ten codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that all of the teachers expressed that they found social studies laboratories important.

The seventh sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the effects of social studies laboratories on teachers' attitudes and success?" The answers of the teachers were collected under one theme, four categories and ten codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers find social studies laboratories important in terms of increasing their motivation and providing a relaxed environment for them; affecting success in a positive manner, contributing to occupational development and teaching their lessons in a more productive manner.

The eighth sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the effects of social studies laboratories onstudents' attitudes and success?" The answers of the teachers were collected under one theme, two categories and eight codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers expressed that social studies laboratories increase students' interest, willingness and motivation, increase their academic success and motivate them by presenting them an opportunity to learn by doing and experiencing.

The ninth sub-problem of the study is: "What are social studies teachers' views on the duties of the Ministry of Education and school administrations in terms of social studies laboratories?" The answers of the teachers were collected under two themes, two categories and nine codes. When the frequency values of the codes were analyzed, it was seen that the teachers mostly underlined issues such as Ministry of Education's providing physical infrastructure support to create social studies laboratories; providing material support and the need for good planning on the part of the ministry, besides school administrations' need to do planning, providing resources and taking steps to encourage willing teachers.

Suggestions: Due to the scarcity of studies on laboratory classrooms in the literature, there are not enough studies on laboratories to be created especially for social studies course, so studies can be carried out on this subject. Studies can be conducted on the effects of the lessons taught in the normal classroom environment and the lessons taught in the laboratory environment on students.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Kullanılmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi[1]

Dr. Öğr. Üyesi Esma Kuru
Sütçü İmam Üniversitesi- Türkiye
ORCID:0000-0002-7661-387X
esmkuru@gmail.com

Ali Kuş (Y.L.)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID:0000-0002-6591-7122
newman_1905@hotmail.com

Özet

Her dersin kendine özgü bir derslik tasarımı ve buralarda teknolojik araçların kullanılması; öğrencilere okuyarak, dinleyerek, gözleyerek ve uygulayarak öğrenme şansı verebilmesi, öğrencilerin derse karşı motivasyonunun artmasında ve bilginin kalıcılığını sağlanması açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretiminde laboratuvarların kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Şanlıurfa merkez ilçeleri kamu okullarında görev yapan 13'ü kadın 17'si erkek 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiş ve verilerin tamamı içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler laboratuvarlarını, kalıcı ve somut öğrenmelerin gerçekleşebileceği verimli ders çalışma ortamları olarak tanımlarken, laboratuvarlarda oturma düzeninin, tasarımın, teknolojiye ve kazanımlara uygunluğun önemli olduğuna değinmişlerdir. Laboratuvarları materyal çeşitliliği sunması ve kullanımı açısından normal sınıf düzeninden farklı gören öğretmenler, okulların fiziki yapısının sosyal bilgiler laboratuvarı oluşturmak için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler imkân verilmesi halinde, içerisinde derse özgü her çeşit materyallerin olduğu, oturma düzeni ve öğrenci ihtiyaçlarının en üst düzeyde gözetildiği bir sosyal bilgiler laboratuvarı oluşturabileceklerini ifade ederken, okullarda böyle bir laboratuvarın olması halinde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kendilerine ait ortamda ders işlemelerinin motivasyonu ve başarıyı da arttıracağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler öğretmeni, Sosyal bilgiler öğretim programı, Sosyal bilgiler laboratuvarı.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 330-354

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-05
Kabul: 2023-02-19

Önerilen Atıf

Kuru, E. ve Kuş, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler laboratuvarlarinin kullanilmasinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 330-354. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1214646

[1]Bu çalışma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin dünyaya gözlerini açması ile başlayıp son nefesine kadar devam ederek insanın davranışlarını, bilgilerini, tutumlarını, amaçlarını ve ahlaki değerlerini değiştiren bir süreçtir (Demirel & Kaya, 2012). Ailede temelleri atılan okulda ise belirli bir program çerçevesinde ilerleyen eğitimin; değişen dünyamıza ve çağımıza uygun hale getirilmesi, geleceğimizin güvencesi olan üretken, problem çözebilen, donanımlı bireyler yetiştirilmesi için sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Dünyada yaşanan hızlı değişim toplumları ekonomik, kültürel, siyasi vb. her alanda etkilemekte, meydana gelen bu gelişim ve değişimde de eğitimin önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir. Bir ülkenin gelişmesi ve ilerlemesi için o ülkede yaşayan insanların nitelikli eğitim almaları ve kazandıkları bilgi ve deneyimleri toplumun yararına kullanmaları gerekmektedir (Dinçer, 2003; Çakmak, 2008).

İnsanların toplumsal yapılar olarak birlikteliklerinin; ilkel, köleci, tarım, sanayi ve bilişim toplumuna doğru bir evriliş geçirdiği bilinmektedir. Toplumsal yapıdaki bu evriliş kapsamlarında barındırdıkları eğitim kurumlarını da etkileyerek okulların amacını, işlevini, öğretmen, yönetici ve öğrenci rollerini de değiştirmiştir (Toprakçı, 2017). Başlangıçta yalnızca okuma-yazma ve aritmetik öğretmekte sorumlu olan okulların işlevi zamanla değişmiştir. Değişen toplumsal yapı öğrencileri değiştirmekle kalmamış; onlara sunulacak eğitimin özelliklerini de değiştirmiştir. Artık öğrenci, öğrenmeyi öğrenen konumunda, dinamik, etkin, bilgiye ulaşan, yorumlayan ve geliştiren, iş birliği yapan, eleştirel düşünen, yaratıcı özelliklere sahip bireylere dönüşmüştür (Gültekin, 2020). Böylece 21.YY bilgi toplumları, ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip edebilen, yaşadığı toplumu iyi tanıyan ve toplumun sorunlarına çözüm önerileri getirebilen, karşılaştığı yeni durumlara karşı yaratıcı fikirler sunabilen, gelişmiş zihinsel becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler (Mutluer, 2013). Günümüz öğrencileri istedikleri bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmekte ve edindiği bilgiyi farklı şekillerde kullanabilmektedir. Durum böyle olunca öğretmen merkezli, bilginin kaynağının öğretmen ve ders kitaplarının olduğu dönem çoktan geride kalmıştır. Kitaplarda hazır olan bilgiyi düz anlatım yoluyla öğrenciye sunmak, onların ufkunu, hayal dünyasını sınırlamamıza ve sadece dersten geçmek, okulu bitirmek için çalışmalarına sebep olmaktadır. Oysa öğrencilere bilgiyi direk sunmak yerine onları; araştırmaya, problem çözmeye ve öğrendiği bilgiyi kullanmaya yönlendirmemiz gerekmektedir. Öğrenileni uygulayabilen, farklı kaynaklardan öğrenebilen, araştırma yaparak bilgiye ulaşabilen, edinilen bilgiyi yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmenin yolu ancak iyi yetiştirilmiş öğretmenler ve iyi donatılmış dersliklerden geçmektedir. Derslik sınıfın eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdiği yerlerdir (Toprakçı, 2008). Bireysel farklılıkları göz önüne alarak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir sınıf ortamı başarının da gelmesine imkan verecektir. Öğrencilerin öğrendiklerini özümsemeleri, yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmaları için daha çok duyu organına hitap eden fiziksel ve zihinsel becerilerini en iyi şekilde kullanabilecekleri öğrenme ortamları oluşturmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Terzioğlu, 2005; Fidan, 2008). Yapılan araştırmalara göre insanoğlu okuduklarının %10'unu duyduklarının %20'sini gördüklerinin %30'unu hem görüp hem de duyduklarının %50'sini söylediklerinin %70'ini söyleyip ve yaptıklarının %90'ını hatırladıkları dikkate alındığında yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi daha da öne çıkmaktadır (Arslan & Ergin, 2010). Öğrencilere öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı sunabilecek ve öğrenilen bilginin kalıcılığını artıracak en etkili uygulama ise branş laboratuvarlarının oluşturulması ile mümkündür. Dersin kendine özgü iyi donatılmış sınıflarının olması öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttıracağı gibi işlenen konuya göre de araç gereç kullanılmasına imkan verecek öğrenilen bilginin kalıcılığını arttıracaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayınladığı 17/08/2006 tarih ve 8738 sayılı genelgesi ile branş derslik sistemi (MEB, 2006). "Okul öncesi öğretim kurumları ile birleştirilmiş sınıflı öğretim yapan ilköğretim okulları hariç olmak üzere örgün eğitim yapan bütün okullarda fiziki kapasite ve öğretim imkânları dâhilinde Öğretmen /Branş dersliği uygulamasına (matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, fen ve teknoloji, edebiyat, yabancı dil, sosyal bilgiler, coğrafya tarih vb.) geçilmesi gerektiği" vurgulamıştır. Sosyal bilgiler dersinin öneminin anlaşılması, verilmek istenen kazanımların en etkili şekilde öğrenciler tarafından özümsenmesi, milli ve manevi değerlerine bağlı, toplumsal sorunlara duyarlı, yaşadığı topluma faydalı, etkin ve etkili öğrenciler yetiştirmek için daha çok duyuya hitap eden sosyal bilgiler laboratuvarlarının giderek yaygınlaştırılması gerekmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte bildiğimiz sınıf ortamları yerini yavaş yavaş yeni öğrenme ortamlarına bırakmıştır. Daha önce tebeşir ve karatahta ile

sınırlı bırakılan eğitim zamanla beyaz tahtalar ve akıllı tahtalar yerini almıştır (Tarman & Baytak, 2011). Teknolojiyle birlikte kullanılan araç ve materyaller, dersin daha akıcı hale gelmesini, öğrencilerin derse odaklanmasını ve katılmasını sağlayarak öğrencilere kalıcı bilgiler edinmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kuloğlu, 2019). 2000'li yıllardan sonra dijital teknolojilerdeki gelişmelere paralel olarak, farklı duyu organlarına hitap edebilen bilgisayar, kamera, fotoğraf makinesi, tarayıcı, ses kayıt cihazı, projeksiyon, akıllı tahta, flash bellek, cep telefonu gibi teknolojik araçlar tercih edilmeye başlanmıştır (Özel, 2014). Günümüzde ise eğitim alanında birkaç yıla kadar lüks olarak kabul edilen cep telefonları ve dizüstü bilgisayarları şu anda öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan ve lüks olmaktan çıkıp gündelik hayatın bir parçasına dönüşen teknolojik aletler durumuna gelmiştir. Dünyayı saran pandemi salgını sebebi ile yüz yüze eğitime ara verilmesi ve eğitimin online platformlara taşınması teknolojinin eğitim açısından vazgeçilmez ve önemli olduğunu bir kez daha göstermiştir. Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı, öğretimi ve öğrenimi bütünleştirdiği, dersi daha anlamlı hale getirdiği, hedeflere ulaşmada öğrenci aktifliğini arttırdığı için oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencinin bilgiyi aktif biçimde almasını öngördüğü için düz anlatım metodu yerini; çeşitli materyallerin desteklediği, öğrencinin süreç içerisinde aktif olarak katıldığı öğrenme yöntemlerine bırakmıştır. Bu noktada da görsel ve işitsel materyallerin, sosyal bilgiler öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu söylenilebilir.

Derste teknolojik araçların kullanılması; öğrencilere okuyarak, dinleyerek, gözleyerek ve uygulayarak öğrenme şansı verebilmesi, öğrencilerin derse karşı motivasyonunun artmasında ve bilginin kalıcılığını sağlanması açısından önemlidir. Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de çağın gerektirdiği şartlara sahip bilgiye ulaşabilen, bilgiyi işleyen, kullanabilen, dijital ve medya okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler yetiştirmek önemlidir (Göçen-Kabaran, 2022; Göldağ, 2021; İnan, 2015; Yeşiltaş & Cevher, 2022). Düz anlatım metodu ile öğrencinin pasif öğretmenin aktif olduğu, öğrenciye bilgiyi direk olarak sunan onun araştırmasına, yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat vermeyen yöntemler çağın gerisinde kalmıştır. Eğitimin teknoloji ile entegrasyonu öğretmenin ve öğrencinin bu teknolojiden en iyi şekilde yararlanmasını gerektirmektedir (Ersoy & Gürgen, 2021; İdil & Narlı, 2022). Bilginin bu denli teknoloji ile iç içe olması sosyal bilgiler öğretmenlerine de büyük sorumluluk yüklemektedir. Sınıf hâkimiyetini sağlama, farklı zekâ alanlarına hitap etme, soyut kavramları somutlaştırma ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştırmada sosyal bilgiler laboratuvarları öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde branş derslik sistemi üzerine öğretmen görüşleri alınarak bazı ders veya branşlar itibariyle çalışmalar yapıldığı (Özyürek, Pınarkaya & Taş, 2016; Özyürek vd., 2017; Ersöz, 2012; Kıryak & Altun, 2019) sosyal bilgiler dersi ile ilgili de çalışmaların (Erdoğan, 2009; İbret, Bayraktar & Kocaman, 2011; Kaya, 2012; Sayar, 2016; Tarman, 2011) olduğu göze çarpmaktadır. Soyut konuları içerisinde barındıran sosyal bilgiler dersini öğrencilere daha iyi aktarabilmek, derse olan ilgiyi arttırabilmek ve öğretmenlerin kendilerine ait bir laboratuvar ortamında ders işlemelerinin sağlayacağı kazanımları tespit edebilmek için sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında branş derslik siteminin olumlu ve olumsuz tarafları belirlenerek yapılacak araştırmalara kaynak olması açısından bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde laboratuvar uygulaması ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç dâhilinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler laboratuvarlarının sınıf düzeninden ayrılan özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler laboratuvarlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulların yapısının sosyal bilgiler laboratuvarlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
6. .Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemine ilişkin düşünceleri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen tutum ve başarısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğrenci tutum ve başarısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarları ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve okul idaresinin görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler laboratuvarlarının kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni, nitel araştırma desenlerinden olup bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasını hedef alır. Durum çalışması yaparken izlenecek bazı basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar; yapılan çalışmaya yönelik soruları belirleme, alt problemleri belirleme, üzerinde çalışma yapılacak durumu belirleme, çalışmaya katılacak grubu belirleme ve diğer bütün çalışmalarda olduğu gibi toplanan verilerin analiz edilip, yorumlanıp rapor haline getirilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışması örnek olay çalışması olarak da isimlendirilmekte ve bu çalışma bir ve birden fazla olayın, ortamın, grubun derinlemesine incelenmesini ele almaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa merkez ilçeleri kamu okullarında görev yapan ve farklı sosyo-demografik bölgelerde çalışan 13'ü kadın 17'si erkek 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı daha çok ulaşılması kolay, kendisine yakın olan bir durumu seçer böylece araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmış olur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı kolay ulaşabileceği örneklem grubu üzerinden verileri toplayarak işgücü ve zaman kaybını en aza indirir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiş ve demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Katılımcıların demografik özellikleri*

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	43.3
	Erkek	17	56.7
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	10	33,3
	6-10 yıl	8	26,4
	11-15 yıl	7	23,1
	16-20 yıl	4	13,2
	20 ve üstü	1	3,3
Çalıştığı Yer	Merkez İlçe	22	73.3
	Köy	8	26.6

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan 30 öğretmen içerisinde kadın öğretmenlerin oranı %43.3, erkek öğretmenlerin oranı %56.7'dir. Mesleki kıdem yılı bakımından 10 öğretmen (%33.3) 1-5 yıl, 8 öğretmen (%26.4) 6-10 yıl, 7 öğretmen (%23.1) 11-15 yıl, 4 öğretmen (%13.2) 16-20 yıl, 1 öğretmen de (%3.3) 20 ve üstü mesleki kıdem yılına sahiptir. Çalıştıkları yer bakımından, 22 öğretmen (%73.3) merkez ilçede, 8 öğretmen (%26.6) köy okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma nitel bir araştırma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak oluşturulan form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; katılımcıların kişisel bilgilerini içeren üç soruya yer verilmiş, ikinci bölümde ise dokuz görüşme sorusu yer almıştır. Görüşme tekniği nitel çalışmalarda en çok tercih edilen araştırma yöntemlerinden biridir. Araştırmacının görüşülen bireylere güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme sırsında araştırmacının yönlendirmesiyle yeniden cevaplanması zorunlu görmeyen ve katılımcıların duygu, düşünce ve bakış açılarını belirlemede esnek bir yöntemdir (Türnüklü, 2000; Yıldırım, 1999).

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılarak 20 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular gerekli incelemelerden geçtikten sonra kapsam geçerliliği de göz önüne alınarak 20 soru içerisinden 8 soru çalışmanın amacına uygun olmadığı düşünülerek elenmiştir. Geriye kalan 12 soru ise üç alan uzmanı tarafından incelemelerden geçirilerek, aralarında konuyu tam olarak yansıtacağı ve amaca hizmet edeceği düşünülen 9 soru çalışmanın mevcut görüşme soruları olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada etik ilke ve kurallara dikkat edilerek uygulama sürecinden önce gerekli izinler almıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgilerinin ve isimlerinin gizli tutulmasına dikkat edilerek görüşmeler doğal bir seyirde, gönüllülük esasında yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun amacına uygunluğu, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliği, üç alan uzmanı (bir sosyal bilgiler, bir Türkçe ve bir ölçme alan uzmanı) tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı için öğretmenlerden izin istenmiş fakat ses kaydına izin vermeyen öğretmen ile yapılan görüşmeler veri kaybının önüne geçmek geçerlilik ve güvenilirliği artırmak amacıyla not edilerek kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılacak sosyal bilgiler öğretmenlerine önceden bilgi vermek kaydıyla gerek okullarında gerekse tercih ettikleri bir alanda görüşmenin yeri ve saati belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek katılımın gönüllülük esasına göre olduğu ve istediği zaman çalışmadan çıkma hakkına sahip olduğu katılımcıya vurgulanmıştır. Bu şartlar altında katılımcıdan bilgilendirilmiş onam formunu doldurması istenerek görüşmeye başlanmıştır. Etik kurallar çerçevesinde katılımcıların isimleri gizlenerek Ö1K, Ö2E…Ö30E (Ö1K=Öğretmen bir kadın) her katılımcıya bir kod verilmiştir. Yaklaşık 30 ile 40 dakika arası süren görüşmeler sonucunda örneklem içerisinde yer alan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış ve elde edilen sonuçların tamamı analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amacı vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi veriler içerisinde görülmesi zor olan gerçekleri gün yüzüne çıkarmaya, verileri tanımlamaya çalışır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenir. Yıldırım & Şimşek'e göre (2018) içerik analizi dört şekilde analize tabi tutulur bunlar: verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanması aşamalarıdır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlerine uygun bir sıralama takip edilerek, bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

1.Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle beraber Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler laboratuvarlarına ilişkin görüşleri iki tema, yedi kategori ve yirmi kod altında birleştirilmiş olup oluşturulan kategori ve kodlar içerisinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme kategorisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu sırası ile "öğretmen açısından, ders açısından, öğrenci açısından, laboratuvar açısından, duyuşsal özellik ve istenmeyen durum" kategorilerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 2.*Sosyalbilgiler öğretmenlerinin sosyalbilgiler laboratuvarlarina ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
İnsan Kaynaklı	Öğrenme	Kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan mekan	10
		Somutlaştırmayı destekleyen sınıf	7
		Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen sınıf	2
	İstenmeyen Durum	Kalabalık sınıflarda uygulanması zor derslik	1
		Dikkat dağınıklığı oluşturabilen derslik	1
	Duyuşsal Özellik	Motivasyon, ilgi ve tutumun arttırmasına yardımcı derslik	3
	Öğretmen Açısından	Dersin verimli ve etkin geçmesisini sağlayan sınıf	2
		Materyale ulaşım kolaylığı sağlayan sınıf	2
		Kendini iyi ifade edebilme kolaylığı sağlayan derslik	1
		Zamanı aktif kullanmaya yardımcı derslik	1
		Öğrenciyi işe koşmaya yardımcı derslik	1
	Öğrenci Açısından	Eğlenceli ortam oluşturan derslik	2
		Bilgiye ulaşım kolaylığı sağlayan derslik	2
		Bireysel farklılıkların giderilmesine yardımcı derslik	1
Nesne Kaynaklı	Ders Açısından	Verimli ders ortamı sağlayan derslik	4
		Materyal çeşitliliği sağlayan derslik	1
		Teknolojik olanaklar sunan derslik	1
	Laboratuvar Açısından	Nitelik ve nicelik olarak iyileştirmeyi sağlayan derslik	2
		Okul iklimi oluşturmaya yardımcı derslik	1
		Düzen sağlamaya yardımcı derslik	1

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Sosyal bilgiler laboratuvarları hakkında düşüncelerini ifade eden öğretmenlerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir.

Öğrenmeye Yönelik Görüşler:

Ö11-E: "Sosyal bilgiler laboratuvarları içerisinde dergi, model, harita, başvuru kitaplarının olduğu bir yer olduğundan öğrenciler bu sınıfa girer girmez kendisini bir tarihi odanın içerisinde sanır buda öğrencilerin dokunarak, görerek ve okuyup anlayarak öğrenmelerine ortam sunar…"

Ö13-K: "…sosyal bilgiler laboratuvarları soyut olan birçok sosyal bilgiler konusunu daha somut hale getirilmesini sağlayan sınıflardır."

Ö18-K: "…birçok kelime ile ifade edemeyeceğimiz bir konuyu öğrencilerin yaparak ve görerek kısa sürede anlamalarına yardımcı olur."

İstenmeyen Duruma Yönelik Görüşler:

Ö15-K: "…teneffüs sırasında laboratuvar önünde yaşanan öğrenci kalabalığı fazla ses oluşması ve karmaşaya sebep olmakta…"

Ö7-K: "Sosyal bilgiler laboratuvarı olan okulda kısa sürede olsa çalışma imkanı buldum buna binaen öğrencilerin laboratuvar kullanımımda dikkatinin çok fazla dağıldığını, laboratuvar kullanımının daha çok öğrencilerin gözünde oyun oynanabilecek bir eğlence alanına dönüştüğünü gördüm…"

Duyuşsal Özelliklere Yönelik Görüşler:

Ö8-E: "…sınıfın derse göre dizayn edilmesi ve farklı materyallerin olması öğrencilerin ilgisini, dikkatini çekmektedir…"

Öğretmen Açısından Görüşler:

Ö28-E: " …anlatılacak konuya kazanıma özgü bir materyalin kullanılması, öğrencilerin birçok duyu organına hitap edilmesi dersinde etki ve verimini bir kat daha arttırmaktadır.

Ö6-K: "…yeri geldiğinde sınıf ortamında materyallere ulaşmada sıkıntı yaşadığımız zaman ya da materyal elimizin altında olmadığı zaman açıkçası derslerde kullanmıyoruz örneğin bir harita sınıfta ulaşabildiğimiz yerde ise kullanıyoruz yoksa kullanmayabiliyoruz…"

Ö16-K: "…sosyal bilgilerin ortaokul seviyesinde öğrenci düzeyine göre anlatılabileceği, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebileceği laboratuvarların sayıları arttırılmalıdır."

Ö9-K: "…dersin havasını yansıtacak bir sınıf ortamının olması dersin öğretmeninin de işini daha verimli yapmasına ve zamanı daha aktif kullanmasına olanak sağlayacaktır."

Ö10-E: "…en basit bir etkinliğin bile öğrencilere laboratuvar ortamında gösterilerek onları etkinliğe dahil ederek yapılması başarının artmasını sağlayacaktır."

Öğrenci Açısından Görüşler:

Ö29-E: "…monoton sınıf düzeninden çıkan öğrenci kendisini farklı bir ders ortamında görmesi laboratuvarda yapılacak dersi daha eğlenceli hale getirir…"

Ö20-K: "…teknolojik alt yapı ile donatılmış içerisinde birçok materyali barındıran laboratuvar doğal olarak bilgiye ulaşımı çabuk hale getirmektedir."

Ö14-E: "Eğitim ve öğretim sürecinde sosyal bilgiler dersi için her okulda bir sosyal bilgiler laboratuvarının olması hem öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya çıkması sağlayıp başarısını arttıracak hem de ilgilerine göre farklılıklarının daha net olarak ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır…"

Ders Açısından Görüşler:

Ö17-E: "Dersin kendine özgü bir laboratuvarının olması gerek öğretmenin dersi daha verimli işlemesi açısından gerekse öğrencinin derse karşı motivasyonunun yüksek olması açısından önem arz etmektedir."

Ö27-E: "...anlatılmak istenen konunun materyallerle desteklenmesi gerektiğinde eğer imkan dahilinde materyal yoksa konu yüzeysel kalabilmekte, iyi donatılmış bir laboratuvarda materyal desteği dersin daha iyi anlanmasına yardımcı olmakta."

Ö12-E: "Sosyal bilgiler dersi ile ilgili konuların teknolojik olanaklardan yararlanılarak gerçekleştirilmesi için oluşturulmuş bir ortam..."

Laboratuvar Açısından Görüşler:

Ö30-E: "...konuların daha verimli bir şekilde işlenebilmesi için laboratuvarların sayısının arttırılmasının yanında tam donanımlı bir şekilde oluşturulmasına önem verilmeli..."

Ö15-K: "Sosyal bilgiler laboratuvarları sınıf düzeninde farklı olarak verimli ders işlenmesinin yanında okul iklimini de olumlu yönde değiştiriyor..."

Ö21-E: "Öğrencinin ve öğretmenin bilgileri daha sistemli bir yolla sunduğu ve aldığı bir ortam..."

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar çerçevesinde konuların daha iyi anlaşılması ve öğrenmelerin kalıcı olması için sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemli olduğu görüşü ağırlıklı olarak ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgilerin sözel konuların ağırlıklı olarak yer aldığı bir ders olması konuların öğrenciler tarafından belirli bir süre sonra unutulmasına sebep olmakta buda kalıcı öğrenmelerin önüne geçmektedir.

2.Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Sahip Olması Gereken Özelliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleri ile beraber Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.*Sosyal bilgiler laboratuvarlarının sahip olması gereken özelliklere yönelik öğretmen görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Mekansal Donanım	Laboratuvarın Durumu	Oturma düzenine yardımcı olma	10
		Derse özgü tasarım sağlama	8
		Mekanseçimindeişlerlikkazandırma	2
Eğitim Öğretim İçerikli Donanım	YöntemTeknik	Bilişsel, duyuşsal, psikomotor öğrenmeyi destekleme	2
		Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olma	1
		Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme	1
	Materyal Açısından	Teknolojiye uygun olma	10
		Konu kazanıma uygun olma	8
		Materyal çeşitliliği sağlama	6
		Materyallere ulaşılabilirlik sağlama	4
		Düzeye uygun olma	2
	Ders Açısından	Konu-kazanıma uygun olma	1
		Ekonomiklik sağlama	1

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler laboratuvarlarının sahip olması gereken özellikleri hakkındaki görüşlerinin iki tema, dört kategori ve on üç kod altında birleştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu "materyal açısından" kategorisi üzerinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin üçte ikisinin"laboratuvarın durumu" kategorisi üzerinde yoğunlaştığı, bu kategorileri sırasıyla "yöntem teknik kategorisi ve ders açısından" kategorilerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Laboratuvarın ne gibi özelliklere sahip olmasına ilişkin öğretmenlerin örnek görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Laboratuvarın Durumuna Yönelik Görüşler:

Ö8-E: "...laboratuvar içerisinde oturma düzeni öğretmenin her öğrenciye hitap edebileceği şekilde olmalı ve yeri geldiğinde değiştirilebilmelidir."

Ö23-E: "...laboratuvar ders için gerekli olan materyallerle tam donanımlı, öğrenciler için dersi daha eğlenceli hale getirecek şekilde dizayn edilmeli ve sosyal bilgilere özgü şekilde tasarlanması gerekmektedir."

Ö29-E: "...ışık alan geniş pencerelerinin olduğu ve öğrencilerin içerisinde rahatça hareket edebildikleri ve araç gereçleri rahat kullanabilecekleri büyüklükte olması gerekmektedir."

Yöntem Tekniğe Yönelik Görüşler:

Ö12-E: "...coğrafya, tarih ve kültürel özelliklere hitap edecek araçlarla donatılmış öğrencilerin çok yönlü öğrenmelerine fırsat verecek onlara katkı sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır."

Ö26-K: "Laboratuvar ortamı öğrencilere öğrendikleri bilgiyi yorumlama ve yeni durumlara aktarabilme fırsatı vermelidir..."

Ö16-K: "Sosyal bilgiler laboratuvarı öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmeli yerine göre laboratuvarda drama yapılabilecek alanlar, yerine göre üç boyutlu materyallerin kullanılmasına imkan verecek bölümler olmalıdır..."

Materyal Açısından Görüşler:

Ö4-E: "...3D sinema sistemi, dünya turu yapılabilecek bir simülasyon, akıllı tahta vb. araçlar mutlaka laboratuvarda olması gerekmektedir..."

Ö9-K: "...sınıfta akıllı tahta, harita, tarihi dönemlere ait kalıntı örnekleri tarihi şahsiyetlerin o dönemlerde giydiği kıyafetlerin benzerleri gibi derse özgü malzemeler olmalıdır..."

Ö17-E: "...kullanılan yöntem ve tekniğe göre kullanılabilecek, dersin kazanımlarını en iyi şekilde yansıtabilecek materyallerin bulunması gerekmektedir..."

Ö1-E: "...ders esnasında öğrenci gerektiğinde öğretmeninin denetiminde materyalli kullanabilmelidir..."

Ö22-K: "...sosyal bilgiler dersi farklı sınıf seviyelerine hitap ettiğinden dersin konusu ve öğrenci seviyesine göre çeşitli türde materyal laboratuvar ortamında bulunmalı..."

Ders Açısından Görüşler:

Ö8-E: "...laboratuvar içerisinde her üniteye ait birkaç farklı materyal olabilir örneğin eksen eğikliğini anlatırken kullanılabilecek bir küre maketinin olması, heyelanı anlatırken bir toprak kayması maketinin olması gibi..."

Ö28-E: "...öğretmen vermek istediğini araç gereç kullanarak daha kalıcı şekilde öğrencilere aktarabilmekte, uygulama ve görme fırsatı bulan öğrencilerde konuyu daha iyi özümsemekte..."

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenler; laboratuvarın tasarımı ve oturma düzeninin öğrencilere ve derse uygun şekilde olması gerektiği, laboratuvar içerisinde yer alan materyallerim konu, kazanım ve teknolojiye uygun olması gerektiği görüşlerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Tasarlanacak bir sosyal bilgiler laboratuvarının gerek yer ve tasarım olarak gerekse içerisinde yer alan araç gereçler bakımından dersin havasını en iyi şekilde öğrencilere yansıtması gerekmektedir.

3. Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarını Sınıf Düzeninden Ayıran Özelliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler laboratuvarlarının klasik sınıf düzeninden ayrılan özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle beraber Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Sosyal bilgiler laboratuvarlarını sınıf düzeninden ayıran özelliklerine yönelik öğretmen görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Nesne Kaynaklı	Laboratuvar Açısından	Kaynaklara ulaşılabilirlik	5
		Oturma düzeni	3
		Ekonomiklik	3
		Kullanışlılık	3
		Derse özgü tasarım	2
	Materyal Açısından	Materyal çeşitliliği sağlama	8
		Konu kazanıma uygunluk	6
		Materyallere ulaşılabilirlik	3
		Teknolojiye uygunluk	1
İnsan Kaynaklı	Öğrenme Açısından	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama	6
		Anlamlı ve kolay öğrenmeyi sağlama	6
		Gizil öğrenmeyi sağlama	1
		Somutlaştırmaya imkan sağlama	1
	Öğretmen Açısından	Pratiklik kazandırma	3
		Sınıf yönetimini kolaylaştırma	2
		Aidiyet duygusu oluşturma	2
	Öğrenci Açısından	Aktif katılımı sağlama	2
		İşbirliğini arttırma	1
		Öğrenci merkezli eğitim sağlama	1
	Duyuşsal Özellik	İlgi, motivasyon ve tutumu arttırma	3

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir*

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler laboratuvarlarını sınıf düzeninde ayıran özelliklerin neler olduğu yönündeki görüşleri iki tema, altı kategori ve yirmi kod altında birleştirilmiş olup,

öğretmenlerin üçte ikiye yakınının"materyal açısından" kategorisi üzerinde yoğunlaştığı, yarısından fazlasının"laboratuvar açısından" kategorisi üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu kategorileri sırası ile "öğrenme açısından, öğretmen açısından, öğrenci açısından ve duyuşsal özellik açısından" kategorileri takip etmiştir.

Sosyal bilgiler laboratuvarını sınıf düzeninden ayıran özelliklerin neler olduğuna yönelik örnek öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Laboratuvar Açısından Görüşler:

Ö20-K: "Normal sınıf düzeninde farklı olarak öğrenci yazılı ve görsel kaynaklara laboratuvar ortamında daha rahat ulaşabilmekte..."

Ö17-E: "...sınıf düzeninde ağırlıklı olarak tek tip oturma düzeni ve sınıf içerisinde çok az araç gereçlere yer verilirken, laboratuvarla beraber sınıf ortamında derse özgü birçok materyalin yer aldığı, sınıf oturma düzeninin öğrencilerin birbirlerini görebileceği şekilde ayarlanabildiği bir düzen hakim olduğunu düşünüyorum."

Ö7-K: "...laboratuvar ortamında öğrenci ve öğretmenlerin kullanılacak malzemeye ulaşım imkanının kolay olması normal sınıf ortamında farklı olarak derste yapılmayacak etkinliklerinde yapılmasına imkan verebilmektedir."

Ö5-K: "...laboratuvar ortamında araç gereçlerin daha iyi muhafaza edilmesi malzemenin uzun ömürlü kullanımını sağlayacak ve zarar görmesini aza indirecektir."

Ö30-E: "Laboratuvarın farklı bir yapıda olması ve paydaşların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yapıda oluşturulması gerekmektedir. Laboratuvarın fiziki yapısı içerisinde yer alan malzemesi duvarlarının, zeminin ve tavanın derse özgü simgelenmesi oraya farklı bir hava katar..."

Materyal Açısından Görüşler:

Ö18-K: "...laboratuvarda kabartma haritalar, maketler, modeller, bayraklar, afişler, madeni para ve maden türlerinin örnekleri bulunurken normal sınıfta bu materyallerin çok azı bulunur."

Ö23-E: "Sosyal bilgiler laboratuvarında sınıf seviyelerinin hepsinin ihtiyacına yetecek nitelikte ve sayıda araç gereç olmalı, konuya elverişli şekilde kullanılmalıdır..."

Ö6-K: "Laboratuvar ortamı materyal çeşitliliği ve ihtiyaç halinde hemen gösterilip kullanılabilmesi yönünde sınıftan farklı..."

Ö3-K: "...hayatın her alanında olan teknolojinin akıllı tahta, yazılım, donanım ve programlarla laboratuvar ortamında yer alması laboratuvarın etkisini daha da arttıracaktır..."

Öğrenme Açısından Görüşler:

Ö26-K: "Sosyal bilgiler dersi öğretiminde öğrencinin deneyimleyerek öğrenmesine fırsat veren en uygun ortamın laboratuvar ortamı olduğunu düşünüyorum."

Ö10-E: "...öğrenci keyif aldığı ve severek gittiği bir ortamda doğal olarak öğrendiği konuyu da daha iyi özümsemekte bildikleriyle bilmediklerini fark edebilmektedir..."

Ö2-E: "...anlatılan konunun dışında farklı sınıf seviyelerinde kullanılacak materyallerinde sınıf ortamında olması öğrencilerin farkına varmadan da olsa o materyal hakkında da bilgilenmesine imkan verir..."

Ö1-E: "...öğrenci sınıf ortamına göre laboratuvar ortamında bilgiyi ve kazanımı daha iyi kavrar, teoride gördüğü bilgiyi laboratuvar ortamında uygulayıp pratiğe dökerek, deneyimleyerek öğrenir."

Öğretmen Açısından Görüşler:

Ö8-E: "...derse hazırlanış bakımından öğretmenin işini kolaylaştırır, zaman kazandırır..."

Ö4-E: "...laboratuvar ortamında öğretmen sınıfı kullanmada ve yönetmede daha işlevsel hale gelir. Sınıf içerisinde istediği düzeni kurabilir."

Ö9-K: "...laboratuvar öğretmenin kendisine ait bir ortam olduğu için laboratuvar içerisinde yer alan malzemelere daha korunaklı yaklaşması ve kullanması, laboratuvarı sahiplenmesi gerektiğini düşünüyorum..."

Öğrenci Açısından Görüşler:

Ö13-K: "...öğrencinin merkeze alınması, etkinliklerin öğrencilerle beraber yapılması, görsel ve işitsel materyallerle etkileşimin fazla olması öğrencilerin derse katılımını arttıracaktır."

Ö15-K: "...materyal destekli ders anlatımının daha yoğun olması öğrencilerin ekip çalışması yapmasına daha fazla imkân verebilecek ve böylece öğrenciler birlikte çalışma alışkanlığını da kazanacaklar..."

Ö27-E: "...öğretmenin rehber öğrencinin öğretmen olmasına fırsat verebilecek en uygun ortamlardan biri sosyal bilgiler laboratuvarlarıdır. Burada öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli alt yapı mevcuttur..."

Duyuşsal Özellik Açısından Görüşler:

Ö25-E: "...laboratuvara gelirken öğrencinin duyduğu heyecan ve sevincin, normal sınıflarda pek nadir görülen bir durum haline gelmiş olması bile laboratuvarın önemeli olduğunun en basit kanıtıdır."

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda laboratuvar ortamında malzeme çeşitliliğinin ve malzemeye ulaşım imkânının fazla olması, laboratuvarı sınıf düzeninde ayıran en belirgin özelliklerinden biri olduğunu öne çıkarmaktadır. Öğrencilerin deneyimleyerek konuyu öğrenebilmesi laboratuvarın kullanışlılığını ve verimini arttırmaktadır.

4. Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Oluşturulmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler laboratuvarlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle beraber Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Sosyal bilgiler laboratuvarlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik öğretmen görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Mekana ve İmkanaYönelik	Laboratuvar Açısından	Tasarım düzenli olmalı	12
		Kullanışlı olmalı	8
		Güvenlik önlemleri alınmalı	3
		Makan seçimine dikkat edilmeli	2
		Teknolojiye uygun olmalı	2
	Materyal Açısından	Tam donanımlı olmalı	5
		Konu kazanımlara ile örtüşmeli	4
		Ulaşılabilirmateryalleryeralmalı	4
		Düzeye uygun olmalı	2
		İlgi çekici materyaller yer almalı	2
Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik	Ders Açısından	Plan programa uygun olmalı	2
		Konu kazanıma uygun olmalı	1
	Öğrenme Açısından	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemeli	2
		Somutlaştırma sağlamalı	1
		Kalıcı öğrenmeyi desteklemeli	1
		Bireysel öğrenmeyi desteklemeli	1
		Yapılandırmacılığa uygun olmalı	1
	Öğrenci Açısından	Dikkat dağınıklığı oluşturmamalı	4
		Düzeye uygun olmalı	2
		Bireysel farklılıklar gözetilmeli	2

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler laboratuvarlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğunu yönündeki düşünceleri iki tema, beş kategori ve yirmi kod altında birleştirilmiş olup, öğretmenlerin tamamına yakınının"laboratuvar açısından" kategorisi üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin üçte ikiye yakınının"materyal açısından kategorisi" üzerinde yoğunlaştığı bu kategorileri sırası ile "öğrenci açısından, öğrenme açısından ve ders açısından" kategorilerinin takip ettiği tablodan anlaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler laboratuvarlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğunailişkin örnek öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Laboratuvar Açısından Görüşler:

Ö12-E: "Öncelikle laboratuvarın fiziksel açıdan biraz büyük olması gerekir. Öğrencilerin bu ortamda daha kolay hareket edebilme imkânı olması elzemdir. Araç gereç ve materyallerin iç içe olmaması gerekir..."

Ö17-E: "Okulda sıfırdan bir sosyal bilgiler laboratuvarı oluşturulacaksa, laboratuvarın geniş bir alanda düzenlenmesi gerek donanım yazılım gerekse kazanımlara uyumlu materyallerin alt yapısının oluşturulmasına dikkat ederdim. Laboratuvar içerisindeki materyallerin zarar görmemeleri için materyallerin muhafaza edilebileceği ve öğrencilerim materyalleri görebileceği dolap düzeni ayarlanmasına dikkat ederdim."

Ö18-K: "...öğrencilerin güvenliği için tehlike oluşturabilecek materyallere uyarı işareti koyardım. Dolap gibi sabitlenmesi gereken materyalleri sabitlerdim, prizlerin korumalı kapaklarının olmasına dikkat ederdim..."

Ö8-E: "Laboratuvarın güneş gören bir cephede olmalı yönleri anlatırken güneşten faydalanılabilir. Aydınlatma sistemi ve perde sistemi görüntü izletmeye uygun olmalı. Fen laboratuvarlarında olduğu gibi içerisinde musluk bulunmalı. Kalabalık sınıflara uygun oturma düzenine göre ayarlanabilmeli..."

Ö29-E: "...laboratuvarın alt yapısının gelişen teknolojiye uygun şekilde kurulmasına dikkat ederdim. İnternet alt yapısının, kamera sisteminin, akıllı tahta ve üç boyutlu materyallerin olmasına özen gösterirdim..."

Materyal Açısından Görüşler:

Ö16-K: "...laboratuvar materyal yönünden eksik olmamalı içerisinde haritalar, afişler, modeller, küreler, akıllı tahta, tarihi şahsiyetlerin posterleri ve daha birçok yönden tam donanımlı olmalı..."

Ö11-E: "...öğretmen yeri geldiğinde elinin altında olan materyali konuyu en iyi yansıtacak şekilde öğrenciyi de işin içine katarak sunabilmesine imkân sağlayan bir yapıda olmasına özen gösterirdim..."

Ö6-K: "...öğrenciler laboratuvar ortamında materyalleri kullanarak dersi işlemesi laboratuvarın en önemli artılarındandır yoksa dolaplarda duran, öğrencilerin sadece gördüğü malzemelerin ders için bir katkısı olmaz..."

Ö2-E: "...laboratuvarda sosyal bilgiler dersini 5. sınıftan 7. sınıfa kadar farklı konu ve seviyede öğrenciler takip etmekte bu sebepten materyal çeşitliliğinin fazla olması ve seviyeye uygun olmasına özen gösterirdim."

Ö13-K: "...öğrencileri motive eden onlarda merak uyandıran görsel işitsel materyaller kullanılmalıdır."

Ders Açısından Görüşler:

Ö3-K: "...ders programının, dersin laboratuvara uygun bir şekilde işlenmesine ve düzensizliğe mahal vermeyecek biçimde oluşturulmasına dikkat edilmesi gerekir."

Ö14-E: "...dersin ana amaçlarından biri olan iyi bir insan ve vatandaş olmaları için çocuklar yönlendirilerek beraberce kurallar konularak sınıf anayasası oluşturulmalı..."

Öğrenme Açısından Görüşler:

Ö23-K: "Öğrenciye bilgiyi sunarken, onlarında etkin olduğu bir yapıda konulara katılması, deneyimleyerek öğrenmesi, bilgiye ulaşırken anında dönüt düzeltme alması önemlidir."

Ö5-K: "Laboratuvar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken en önemli husus ders içeriğinde bulunan, öğrencilerin algılamada problem yaşadığı soyut kavramların materyal desteğiyle anlatılarak somuta dönüştürülmesi gerekmektedir."

Ö30-E: "...öğrenci ne kadar çok derse dâhil edilir, etkinliklere katılırsa öğrendiği konuları unutması daha zor olacaktır. Laboratuvar bu uygulama için en elverişli ortamdır..."

Ö15-K: "...ders dışı zamanlarda öğrencilerin kontrollü bir şekilde laboratuvarı kullanması sağlanarak bireysel olarak öğrenmelerine de fırsat verilmeli ."

Ö24-E: "...öğretmen öğrencinin bilgiyi keşfetmesine imkân sağlayarak onu işe koşarak öğrendiklerinin yaşamında da etkili olabileceğini laboratuvar ortamında daha etkin bir şekilde sunar."

Öğrenci Açısından Görüşler:

Ö7-K: "...öğrencilerin dikkatlerini dağıtmayacak materyallerin ortamda bulundurulmamasına ancak kolay ulaşılabilir bir yerde saklanmasına ve gizil öğrenmeyi sağlayacak resim ve afişlerin duvarlarda yer almasına dikkat ederdim..."

Ö22-K: "...öğrencilerin laboratuvarda kullanılan araç gereçlerin ne işe yaradığının öğretmeni tarafından önceden anlatılması ve konuyu en uygun materyalin tercih edilmesi önem arz etmekte..."

Ö19-K: "...her öğrencinin öğrenme hızı, ilgi ve yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir. Sınıf ortamında olduğu gibi laboratuvarda işlenen derste bu durum göz ardı edilmemeli öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân verilmelidir."

Bir laboratuvar oluşturulurken, laboratuvarın tasarım ve kullanışlı olması, malzeme açısından donanımlı ve düzeye uygun materyallerin tercih edilmesi, laboratuvar ortamının öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde olması öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlardandır.

5. Okulların Yapısının Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarına Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulların yapısının sosyal bilgiler laboratuvarlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş

oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle birlikte Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*Okulların yapısının sosyal bilgiler laboratuvarına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Olumsuz Özellikler	Yetersizlik	Fiziki yetersizlik	14
		Derslik yetersizliği	6
		Öğrenci sayısının fazlalığı	5
		Materyal ve alt yapı eksikliği	2
		Maddi problemler	2
Öneri	Tavsiye	Önceden planlama yapılmalı	2
		Derse özgü laboratuvar oluşturulmalı	1
		Laboratuvarların yan yana olması sağlanmalı	1

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 6, incelendiğinde öğretmenlerin okulların yapısının sosyal bilgiler laboratuarı için uygun olup olmadığına yönelik görüşleri iki tema, iki kategori ve sekiz kod altında birleştirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "yetersizlik kategorisi" üzerine yoğunlaştıkları görülmekte ve belirli tavsiyeler dikkate alınmak sureti ile okullarda sosyal bilgiler laboratuvarlarının kurulabileceğine ilişkin fikir belirtikleri tablodan anlaşılmaktadır. Okulların "fiziki yetersizlik, derslik yetersizliği, maddi sıkıntılar, öğrenci sayısının fazlalığı, materyal ve alt yapı yetersizliği" sebeplerinden dolayı sosyal bilgiler laboratuvarları için uygun olmadığı, öğretmenlerin yoğunlaştığı görüşler arasındadır.

Öğretmenlerin konuya ilişkin belirtmiş oldukları örnek görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Yetersizlik Açısından Görüşler:

Ö17-E:"Maalesef okullarımızda derslik dışında kullanımı önem arz eden temizlik odası, idare odası, konferans salonu gibi alanların bile olmaması sosyal bilgiler laboratuvarı oluşturma fikrini de ilk etapta akla getirmemektedir…"

Ö16-K: "…öğrenci sayılarının fazlalığı nedeniyle derslik ihtiyacının yeteri kadar karşılanamadığı ortamlarda sosyal bilgiler laboratuvarına uygun alandan bahsetmek oldukça abes kaçmakta…"

Ö9-K: "…görev yaptığımız bölgenin genç nüfusunun fazla olması sebebiyle sınıf mevcutlarının da fazla olması ve boş alanların daha çok normal sınıf düzenine çevrilerek sınıf sayılarını azaltmaya yönelik bir uygulama olması sosyal bilgiler laboratuvarı kurulması için engel teşkil etmektedir."

Ö28-E : "…yeni yapılan okullarda dahi planlama içerisinde fen laboratuvarları hariç diğer dersler için oluşturulabilecek bir ders laboratuvarı yapısı ve malzeme bulunmamakta…"

Ö13-K: "…okullarda uygun ortamlar bulunsa dahi o alanı laboratuvara dönüştürmek için maddi açıdan oluşacak ihtiyaçlara ilçe milli eğitimlerin sesiz kalması okulunda bir yere kadar imkânının olması laboratuvar oluşturmanın önündeki başka bir engeldir."

Tavsiye Yönünde Görüşler:

Ö22-K: "Okulların yapısı ve fiziki ortamları yeni bir ortaokul açılırken yada mevcut okul eğitime devam ederken okul içinde sosyal bilgiler laboratuvarı için gerekli bölüm ayrılarak ona göre inşa edilmesinin yararlı olacağını düşünüyorum."

Ö3-K: " …derslik sayısı fazla olan okullarda her sınıf düzeyinde altı ve daha fazla şubesi olan okullar her bir şubeyi derse özgü laboratuvar olarak düzenleyebilir."

Ö1-E: "…oluşturulan laboratuvar sınıfları ayrı bir alanda ve yan yana olmalı böylece disiplinler arası kazanımlarında kazandırılmasına da daha elverişli yapıda olur."

Öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşler ışığında özellikle okulların fiziki yapıları ve öğrenci sayıları derse özgü bir laboratuvar oluşturulmasını imkânsız hale getirmekte, maliyet ve gerekli materyalin kısıtlı olması durumu daha zor hale sokmaktadır.

6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Önemine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle birlikte Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.*Sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemine ilişkin öğretmen görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Eğitim Öğretim Odaklı	Eğitim ve Öğretim Açısından	Öğrenme çıktıları kazandırması açısından önemli	30
		Öğrencimerkezlieğitimsağlamasıaçısındanönemli	2
		Ekonomiklik sağlaması açısından	2
		Verimli eğlenceli ders ortamı oluşturması açısından önemli	1
		Farklı ortamlar sağlayarak öğretimi zenginleştirmesi açısından önemli	1
Öğrenci Odaklı	Öğrenme Açısından	Tutum ve motivasyonu arttırması açısından önemli	8
		Somutlaştırma yapılabilmesini sağlamsı açısından önemli	7
		Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması açısından önemli	7
		Kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından önemli	7
		Başarma duygusunu kazandırmaya yardımcı olması açısından önemli	3

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemine yönelik vermiş oldukları yanıtlar iki tema, iki kategori ve on kod altında birleştirilmiş olup, öğretmenlerin tamamının sosyal bilgiler laboratuvarlarını önemli buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler laboratuvarlarının eğitim ve öğretim boyutundaki işlevini dikkate alarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu laboratuvarların öğrenme açısından işlevini ön planda tutarak fikirlerini beyan ederken, sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemini eğitim ve öğretim kategorisi altında "öğrenme çıktıları kazandırması açısından, öğrenci merkezli eğitim sağlaması açısından, ekonomiklik sağlaması açısından, verimli ve eğlenceli ders ortamı oluşturması açısından, farklı ortamlar sağlayarak öğretimi zenginleştirmesi açısından" kodları altında ifade ettikleri, öğrenme açısından kategorisi altında ise "kalıcı öğrenmeyi sağlama, somutlaştırma yapabilme, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama, tutum ve motivasyonu artırma, başarma duygusunun kazanılmasına yardımcı olma" kodları altında laboratuvarların önemini öğrenci odaklı düşünerek, öğrenciler üzerindeki katkısına dikket çekerek ifade ettikleri tablodan anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin soruya ilişkin belirtmiş oldukları örnek görüşlerinden bazıları şu şekildedir

Eğitim ve Öğretim Açısından Görüşler:

Ö25-E: "Öğrenmede kalıcılık ve derse ilginin artması bakımından önemli buluyorum. Dünyayı tanımayan, çevresini okuyamayan, insanı bilmeyen bir birey kendi varlığından da bihaber olacaktır. Sosyal bilgiler dünya ile çevre ile insan ile ilişkili en temel en vicdani derstir. Bu anlamda sosyal hayatın içinde daha etkin şekilde var olmak bizle mümkün diye düşünüyorum."

Ö10-E: "…öğrenciyi derste daha etkin daha aktif hale getirmek için dersin kendisine ait bir laboratuvarının olması büyük fayda sağlayacaktır."

Ö5-K: "…öğrenmenin daha anlamlı olduğu laboratuvar ortamında birkaç defa anlatılarak öğretilebilecek bir durum materyal desteği ve öğrenci katılımının yoğun olması ile bir seferden öğretilebilir. "

Ö8-E: "…ders sadece ders kitabında işlendiği zaman bir süre sonra sıkıcı olabiliyor fakat laboratuvar ortamında işlenecek bir ders öğrencilere farklı bir ortam havası yaşattığı için daha eğlenceli ve faydalı geçebilir."

Ö3-K: "…öğrencilerin hep aynı ortamda derse katılmaları monoton bir hal almakta ve ilgilerini çabuk kaybetmelerine neden olmakta, buna karşın laboratuvar ortamı içinde barındırdığı materyaller sayesinde öğrencilerin kolay kolay sıkıldıkları bir alan olmaktan kendini koruyabilmekte…"

Öğrenme Açısından Görüşler:

Ö23-E: "…hem öğretmen hem de öğrenci için derse yönelik farklı bir ortam sunması derse olan ilginin ve motivasyonun artmasına böylece doğru orantılı olarak ders başarısının da artmasına katkı sağlayacaktır."

Ö29-E: "…öğrenciler ders esnasında gördükleri soyut konuları tam kavrayamadıkları için laboratuvar ve içerisindeki materyaller yardımıyla konular somuta taşınmış olacak ve daha iyi anlamlandırılabilecek."

Ö2-E: "…öğrendiklerini hayatında azda olsa uygulayabilen öğrenci, bu uyguladığı konular hakkında ömür boyu unutamayacağı bilgi ve tecrübeye sahip olur…"

Ö11-E: "…her öğrencinin anlama şekli farklı bazı öğrenciler işiterek, bazıları görerek, bazıları dokunarak, bazı öğrenciler okuyarak anlar böylece öğrendiklerini daha iyi pekiştirirler işte laboratuvar bunların hepsini sunduğu için gereklidir."

Ö13-K: "…laboratuvarda öğrencilerin bir şeyler yapabilmesi onların özgüvenini arttırmakla beraber başarma duygusunu da yaşatacaktır…"

Öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler laboratuvarlarını ders açısından önemli bulmakta. Laboratuvar sayesinde öğrencinin bir şeyler üretebilmesi ile kalıcı öğrenmelerin yolunun açılacağı ve derse karşı öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artacağı görüşleri ön plana çıkmaktadır.

7. Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Öğretmen Tutum ve Başarısına Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen tutum ve başarısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle beraber Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen tutum ve başarısına yönelik görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Öğretmen ile İlgili	ÖğretmenGelişimi	Öğretmen başarısı artar	8
		Rahat ve olumlu ortam sağlar	7
		Mesleki gelişim ve doyum sağlar	4
		Tertip düzen getirir	2
		Ders hazırlığını kolaylaştırır	2
		Sınıf yönetim becerisi kazandırır	1
Öğretim ile İlgili	Öğrenci Gelişimi	Kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlar	5
		Verimli ders ortamı sağlar	3
	Duyuşsal Özellik	Motivasyonu arttırır	11
		Aidiyet duygusu kazandırır	7

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 8 incelendiğindesosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen tutum ve başarısına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin iki tema, üç kategori ve on kod altında birleştirildiği görülmektedir. Tablada öğretmenlerin yarısından fazlasının "duyuşsal özellik" kategorisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakınının ise "öğretmen gelişimi" kategorisi üzerine yoğunlaştığı daha sonra ise bu kategorileri "öğretmen gelişimi" kategorisinin takip ettiği tablodan anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen gelişimi üzerinde "rahat ve olumlu ortam sağlaması, tertip düzen getirmesi, mesleki gelişim ve doyum sağlaması, ders hazırlığını kolaylaştırması" gibi sebeplere dayandırarak öğretmen tutum ve başarısına etki ettiğini düşündükleri, öğretim teması altında sağlıklı bir şekilde dersin işleyişini kolaylaştırdığı ve dolayısı ile de öğrenci gelişimine katkı sağladığı buradan hareketle dersin sağlıklı bir şekilde işenmesinin öğretmen başarısındaki etkisini ön plana alarak görüş bildirdikleri, duyuşsal anlamada da aidiyet duygusunun kazanılmasına, tutum ve motivasyonun gelişimine yardımcı olduğundan dolayı öğretmen tutum ve başarısını arttırdığı yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin konuya ilişkin belirtmiş oldukları örnek görüşlerden bazıları şu şekildedir.

Öğretmen Gelişimine Yönelik Görüşler:

Ö18-K: "...laboratuvarda öğretmen dersi ile ilgili materyallere sahip olması öğretmenin dersi daha verimli işlemesini sağlar, verimli geçen her ders öğretmenin başarısına olumlu anlamda katkıda bulunur."

Ö9-K: "Öğretmenin kendine ait sınıfının olması hemen hemen bütün öğretmenlerin isteyeceği bir uygulamadır. Öğretmen bu ortamda kendisini daha rahat hissedebileceği gibi konuları da daha rahat ve etkili anlatabilecektir."

Ö25-E: "...şahsen böyle bir sınıfta ders anlatmak, ibadet gibi bir şey olmalı. Dünyanın hareketlerini anlatırken bir elime tavandan sarkan dünyayı almak ve güneşi elimdeki kumanda ile yakarak hatta güneş patlamalarını bile göstererek bir dersi işlemek harika olurdu."

Ö3-K: "...öğretmen laboratuvardaki malzemeleri kendi ihtiyaçlarına göre düzenleyerek yeri geldiğinde pratik şekilde kullanabilir..."

Ö2-E: "...öğrenciyi laboratuvar ortamında işin içine daha çok katma, yeni yöntem ve tekniklere hâkim olma, materyali iyi tanıma ve kullanma gibi bütün bu durumlar öğretmenin derse hazırlıklı gelmesini mecburi kılar..."

Ö30-E: "...öğretmenin kendine ait bir ortamda sınıfın düzeni, yönetimi ve kontrolünü normal bir sınıfa göre daha rahat ve etkili şekilde sağlayabilir..."

Öğrenci Gelişimine Yönelik Görüşler:

Ö1-E: "…öğretmen kazanımları daha etkili şekilde aktarır. Somut şekilde konular öğrencilere sunulur. Öğrenci yeri geldiğinde uygulamalı olarak konuyu pekiştirir."

Ö23-E: "…derse özgü materyallerle desteklenmiş bir ortam, öğretmenlere araç gereç zenginliği sunarak daha geniş bir hareket ortamı sağlar ve dersin kalitesi de yükselir…"

Duyuşsal Özellik Açısından Görüşler:

Ö6-K: "…öğrencilerin kazanımları kavramaları ve geri dönüt verebilmeleri, öğretmenin kendisini mutlu hissetmesine ve motivasyonunun üst seviyede olmasına pozitif etki eder."

Ö15-K: "…kendi evim kendi odammış gibi hissetmem, yeri geldiğinde kendim de eksik bazı materyalleri laboratuvara alıp koymam, onları kontrol edip korumam en önemli görevlerden biri…"

Öğretmenler vermiş oldukları cevaplar ile sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen tutum ve başarısına pozitif yönde katkı sağladığına, öğretmenin kendine ait bir ortamının olması başarıyı da beraberinde getireceğine değinmişlerdir.

8. Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğrenci tutum ve başarısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle beraber Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.*Sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğrenci tutum ve başarısına etkisi hakkında görüşler*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Öğrenci ile İlgili	ÖğrenciGelişimi	Akademik başarı artar	14
		Yaparak yaşayarak öğrenme sağlar	14
		Doğrudan gözlem sağlar	3
		Somutlaştırmayısağlar	3
		Derse hazırlığı sağlar	2
		Aktif katılım artar	2
	Duyuşsal Özellik	Tutum, motivasyon ve ilgi artar	16
		Hayal dünyası gelişir	2

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğrenci tutum ve başarısına etkisi hakkında görüşler bir tema, iki kategori ve sekiz kod altında birleştirilmiş olup, bazı kodlara birden fazla öğretmenin yanıt vermesinden dolayı öğretmenlerin "öğrenci gelişimi" kategorisi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının "duyuşsal özellik" kategorisine ilişkin görüş belirttikleri, öğrenciler üzerinde duyuşsal anlamda tutum, motivasyon ve ilginin artmasında sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemli görüldüğüne ilişkin fikirler üretildiği tablodan anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin konuya ilişkin belirtmiş oldukları örnek görüşlerden bazıları şu şekildedir.

Öğrenciye Etkisine Yönelik görüşler:

Ö28-E: "…öğrencinin çevresi ders ile ilgili mesajların yoğun olduğu farklı bir ortam ile donatılmış olacağından ve birçok olay ve süreci kendi gözlemleri ile fark edecek olması, birçok modeli inceleme imkânı bulması başarısını da arttıracağı aşikârdır."

Ö16-K: "…öğrenci doğrudan gözlemle, modellerle, simülasyonlar ve arttırılmış gerçeklik uygulamalarıyla ya da konu ve kazanımlara uygun afiş ve haritaların kullanarak derse odaklanması öğrenmenin kalıcılığını arttıracaktır…"

Ö7-K: "…materyal çeşitliliğinin fazla olması ve kullanmaya uygun ortamının olması, öğretmenin konuyu anlatıp öğrencilere göstermesi ve onlardan da yapmalarını istemesi, onlara geri dönüt vermesi…"

Ö9-K: "Laboratuvar havasıyla öğrenciyi zaten etkisi altına alacaktır. Öğrenci bu ortamda dersi soyut olmaktan çok somut olarak yaşayabilecek, normal sınıf ortamında duyarak anlamaya çalıştığı birçok konuyu laboratuvar ortamında görerek ve uygulayarak öğrenecektir."

Ö17-E: "Öğrenci dersini laboratuvar ortamında işleyeceğini bilmesiyle beraber daha istekli ve hevesli olmakta, derse daha hazır bir şekilde gelmektedir…"

Ö2-E: "Öğrenciler sadece sunuş yoluyla öğretimden kurtulup pasif durumdan çıkarak daha aktif derse katılan, sorular soran, merak eden hale gelecektir…"

Duyuşsal Özelliklere Etkisine Yönelik Görüşler:

Ö18-K: "Sosyal bilgiler dersinin sosyal bilgiler laboratuvarında işlenmesi öğrencinin ilgisini çeker ve bu durum öğrencinin dikkatini arttırır, odaklanmasını sağlar: Büyük bir hevesle derse katılan öğrencinin motivasyonu yüksek düzeyde olur…"

Ö12-E: "…öğrencilerin bu ortamda başarı göstermemeleri neredeyse olanaksız çünkü laboratuvar ortamı öğrencilerin zihinlerinde canlandırdıkları o renkli sınıf ortamı kendilerine sunmakta…"

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu laboratuvarda yapılacak derslerin öğrencilerin gelişimini etkileyeceği, tutum ve motivasyonlarını arttıracağı ve buna paralel başarılarının da artacağı görüşündedirler.

9. Sosyal Bilgiler Laboratuvarları İle İlgili Olarak; Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Okul İdaresinin Görevlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarları ile ilgili olarak; Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Okul idaresinin görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturularak kodlar frekans değerleriyle beraber Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.*Sosyal bilgiler laboratuvarları ile ilgili olarak milli eğitim bakanlığı'nın ve okul idaresinin görevlerine yönelik öğretmen görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar	F
MEB	Ekonomik Etkenler	Fiziki alt yapı sağlamalı	14
		Materyal desteği sağlamalı	9
	Eğitimsel Etkenler	Planlama ve bütçe oluşturmalı	6
		Hizmet içi eğitim verilmeli	3
	Yasal Etkenler	Kanuni düzenleme yaparak laboratuar ları yaygınlaştırmalı	3
Okul İdaresi	Fiziki ve Yasal Etkenler	Teşvik ederek ve girişimde bulunulmalı	18
		Kaynak sağlamalı, planlama yapmalı	10
		Düzen, tertip, takip oluşturmalı	5

**Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.*

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler laboratuvarlarıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ve okul idarelerine düşen görevler iki tema, dört kategori ve sekiz kod altında birleştirilmiş olup, bazı kodlara birden fazla öğretmenin yanıt verdiği tablodan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının görevlerini "ekonomik etkenler, eğitimsel etkenler ve yasal etkenler" kategorileri altında düşünerek ifade ettikleri, okul daresinin görevlerini ise "fiziki ve yasal etkenler kategorisi altında düşünerek ifade ettikleri görülmektedir. Fiziki alt yapının sağlanmasında, materyal desteği sağlanmasında, kanuni düzenlemeler yaparak laboratuvarların yaygınlaştırılmasının sağlanmasında, planlama ve bütçe oluşturmada Milli Eğitim Bakanlığının görev ve sorumlulukları arasında olduğunu öğretmenler ifade etmişlerdir. Okul idaresinin sosyal bilgiler laboratuvarları ile ilgili görev ve sorumluluklarını isefiziki ve yasal etkenler kategorisi bünyesinde "kaynak sağlama, planlama yapma, düzen, tertip, takip oluşturma, teşvik etme ve girişimde bulunma" faktörlerine bağlayarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin konuya ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir.

Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Görüşler:

Ö6-K: "Milli Eğitim Bakanlığı öncelikle okulların fiziki yapılarını laboratuvar oluşturmaya uygun hale getirmeli. Yeni yapılan veya yapılması planlanan okullarda laboratuvar olabilecek alanların önceden belirlenmesi ve alt yapılarının buna göre oluşturulması sağlanmalıdır…"

Ö12-E: "…her türlü araç gereç, materyal ve özellikle internet ve bilgisayar alt yapı desteğini sağlamalı, belirli dönemlerde eksilen ve yenilenen malzemeleri okullara göndermelidir…"

Ö25-E: "Ciddi bir planlamayla her okula standart bir laboratuvar kurulması gerektiğini düşünüyorum. Fırsat eşitliğini bu noktada önemsiyorum. İşin uzmanı olan kişiler ile çalışıp ehil kişilerin projeye hâkim olmasının sağlanması gerektiğine inanıyorum. Tasarımı, materyali, duvarları, pencerelerine kadar düşünülen bir laboratuvar ortamının sağlanması için maddi boyutun da iyi planlanması gerektiğini düşünüyorum…"

Ö3-K: "…üniversitelerde örnek laboratuvar sınıflar oluşturularak öğretmen adayları bu laboratuvarlarda uygulamalı olarak ders anlatmasına fırsat verilmeli, görevdeki öğretmenlere ise hizmet içi seminerlerle derse özgü laboratuvarı en aktif şekilde nasıl kullanabileceği yönünde eğitimler verilmelidir."

Ö10-E: "Bakanlık işin üzerine ciddi şekilde yoğunlaşarak, laboratuvar açılması için önerilerde bulunmak yerine gerekli kanuni düzenlemeler yaparak laboratuvar oluşturulmasını zorunlu koşup gerekli destekleri sağlamalıdır..."

Okul İdarelerine Yönelik Görüşler:

Ö14-E: "...okul idareleri kendilerine bu fikirle gelen öğretmenleri desteklemeli, laboratuvara dönüştürülebilecek uygun alanları belirleyip oluşturmak için harekete geçmelidir."

Ö29-E: "Okul idareleri laboratuvar oluşturulması konusunda istekli olan öğretmenleri desteklemeli, ilgili yazışmaları yaparak üst makamlara bildirmelidir."

Ö6-K: "...okulda laboratuvar yoksa yerel imkânlarla okulun fiziki yapısına uygun olarak laboratuvar oluşturulmalı, eğer fiziki yapı uygun değilse okul bahçesinde uygun bir alana konteynırdan laboratuvar oluşturmalıdır."

Ö15-K: "...okulda laboratuvar var ise malzeme ihtiyacı, temizlik ve düzeni sağlanmalı. Teneffüslerde sınıf değişiminde yaşanacak kargaşa ve gürültüye mahal vermemeli..."

Öğretmenler, laboratuvarların oluşturulmasında Milli eğitim Bakanlığı'na düşen görev ve sorumlulukları"fiziki alt yapının oluşturulmasının sağlanması ve malzeme desteğinin sağlanması" yönünde ağırlıklı olarak ifade ederken, okul idarelerine düşen görev ve sorumlulukları ise; "planlamanın iyi yapılması ve gerekli girişimlerde bulunularak gönüllü öğretmenlerin teşvik edilmesinin sağlanması" na bağlayarak iafade ettikleri anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler laboratuvarlarının kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi neticesinde, elde edilen bulguların sonuçlarına, daha önceden yapılan çalışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Öğretmenlerin alt probleme ilişkin vermiş oldukları yanıtlar iki tema, yedi kategori ve yirmi kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun laboratuvarın gerekli olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Gerekli olduğunu ifade eden öğretmenler gerekliliğin nedenlerini ise laboratuvarın kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi desteklediği, öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından rahat bir şekilde somutlaştırılmasının sağlanmasına yardımcı olarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşemesine imkân tanımasına bağlamışlardır. Literatür incelendiğinde benzer şekilde İnel, Üztemur & Gökalp (2018) çalışmalarında, dersliklerde yer alan materyal çeşitliliği sayesinde öğrencilerin aktif olarak derslere katıldıkları ve anlamlı öğrenmeleri bu derslikler sayesinde daha iyi gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir bulgu Sayar (2016) çalışmasında da mevcuttur. Özyürek vd., (2016), branş derslik sisteminin dersle ilgili uygulama ve çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri uygun ortamlar olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise birinci alt probleme ilişkin olumsuz görüş belirttikleri, laboratuarların kullanılmasının sosyal bilgiler dersi için önemli, gerekli olmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler olumsuz görüşlerinin nedenlerini ise laboratuvar ortamında çok sayıda materyalin olmasının dikkat dağınıklığı yaratacağına, ders bitiminde sınıf değişiminden kaynaklanan kargaşaların meydana gelmesine bağlamışlardır. Akşit (2011) yaptığı çalışmasında bu görüşü destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada bazı öğretmenlerin laboratuvar dersliği uygulamasını desteklerken, bazı öğretmenlerin desteklemediğini, desteklemeyen öğretmenlerin desteklememe nedenini laboratuvar dersliklerinin disiplin vb. sorunlara neden olabilecek yapıda olmasına bağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Derse ait bir laboratuvar ortamının olması, dersin materyallerle desteklenerek öğrenciler için soyut kavramları somutlaştırması, yaparak yaşayarak öğrenci merkezli eğitime olanak sağlaması açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini laboratuvar ortamında işleme imkânıbulabilmesi eğitim faaliyetlerinde istenilen verimin alınması içinoldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar iki tema, dört kategori ve on üç kod altında birleştirilmiştir. Kodların frekans değerleri incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak laboratuvarın sahip olması gereken özellikleri oturma

düzeni, teknolojiye uygunluk, tasarım ve konu kazanıma uygunluğu yönünde özelliklere sahip olmalı yönünde düşünerek ifadeler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca derse ait oluşturulan laboratuvarın teknolojiye uygun olması, planlama yaparken oturma düzenine dikkat edilmesi, öğrenci seviyelerine göre çeşitli türden materyallerle donatılması gerekliliği üzerinde de durmuşlardır. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarını destekler şekilde İbret, Bayraktar & Kocaman (2011) ideal eğitim ortamı olarak sosyal bilgiler branş dersliğinin; içerisinde vitrinli dolap, öğrenci dolabı, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, kabartma haritalar, ürünlerin sergileneceği alan, geniş bir ortam ve internet altyapısının olmasının gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler laboratuvarı; dersin kendisine has içeriğine uygun olarak dizayn edilen, derse özgü öğretim yöntem ve tekniklerinin rahat bir şekilde kullanılmasına müsait olan, materyal çeştliliği açısından geniş bir ağ barındıran, öğretmenlerin ve öğrencilerin oldukça rahat edecekleri ve dolayısı ile de dersin verimli bir şekilde geçmesini sağlayan mekândır. Laboratuar sadece fen eğitimi derslerinde deney ve gözlemin yapıldığı mekânlar değildir. Her dersin özellikle sosyal bilgiler gibi geniş bir yelpazeye, içeriğe sahip olan, soyut birçok konu ve kavramı barındıran, sözel olması sebebi ile öğrenci dikkat ve motivasyonunun düşmesinin önemli sorun olarak karşılaşıldığı bir dersin kendine özgü yapı ve de işleyişine uygun bir şekilde, sağlıklı ve başarılı öğrenmelerin gerçekleşemesine hizmet edecek ders laboratuarına ihtiyacı vardır. Yapılan araştırmada sosyal bilgiler laboratuarların önemli kabul edildiği ve dersin kendine özgü içeriğine has sahip olması gereken bir takım özelliklerin olduğunu görmekteyiz.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler laboratuvarlarının sınıf düzeninden ayrılan özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar iki tema, altı kategori ve yirmi kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerlerine bakıldığında öğretmenlerin "laboratuvar ortamında materyal çeşitliliğinin fazla ve materyallerin ulaşılabilir olmasının, laboratuvarda gerçekleşen öğrenmelerin yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik edici ve anlamlı olmasının, öğrencilerin normal sınıf düzenine göre laboratuvar ortamında ders işlemeye daha hevesli ve istekli olmasının" lsaoyal bilgiler laboratuvarlarının sınıf düzeninden ayrılan özellikleri olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özyürek, Pınarkaya & Taş (2016) yaptıkları çalışmada, derslik sisteminin şube sistemine göre öğrenci başarısında anlamlı bir artışın meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Erdoğan (2009) çalışmasında branş derslik sisteminin kendine has donatılmış hali ile sunduğu imkanları sayesinde dersin normal sınıf düzenine göre daha verimli bir ortamda işlenmesine imkan sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersine ait bir laboratuvarının olması kullanışlılığın yanı sıra materyal çeşitliliğinden kaynaklı dersin kendine özgü havasının teneffüs edilmesine ve dolayısıyla da aidiyet duygusunun kazanılmasına imkân sağlayacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sosyal bilgiler laboratuvarlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmen görüşleri iki tema, beş kategori ve yirmi kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerleri incelendiğinde öğretmenlerin yoğun olarak; "laboratuvar oluşturulurken tasarımına, kullanışlı bir ortam olmasına, mekânıntam donanımlı olmasına dikkat edilmesi gerektiği, bunların yanında dikkat dağınıklığına da sebep olmaması gerektiği" yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde İbret, Bayraktar & Kocaman (2011) yaptıkları çalışmada, oluşturulacak bir branş dersliği için öncelikli olarak iyi bir planlama yapılması, alt yapı sorunun çözülmesi, içerisinde öğrencilerin kullanabilecekleri ve eşyalarını koyabilecekleri dolaplarında bulunması gerektiği sonuçlarına ulamışlardır. Oluşturulacak sosyal bilgiler laboratuvarın dersin amacına tam anlamıyla hizmet etmesi, gerek fiziksel gerekse donanımsal açıdan yeterli düzeyde olması öğrenme ortamında verimliliği arttıracaktır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulların yapısının sosyal bilgiler laboratuvarlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup, öğretmen görüşleri iki tema, iki kategori ve sekiz kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerleri incelendiğinde öğretmenlerin mevcut okulların fiziki yapılarının laboratuvar oluşturmak için elverişli olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenini ise derslik sayılarındaki yetersizliğe ve öğrenci sayılarındaki fazlalığa bağlamışlardır. Benzer şekilde Kıryak & Altun (2019) çalışmalarında, okullarda branş dersliği oluşturulmak istenmesinin önündeki en büyük engelin, okulun fiziki yapısının uygun olmaması ve bu yapıya uygun bir dersliğin oluşturulması için gerekli maddi olanakların yetersiz olması sonucuna ulaşmışlardır. Okullarda branş derslik sistemi için derse özgü bir laboratuarın bulunması oldukça önemli görülmektedir. Yıllar önce maddi imkânsız ve zorluklar altında yapılmış, eski müfredat, eski anlayışlar,

eski ders programları ve yıllar öncesinin düşünce yapısı çerçevisinde hareket edilerek tasarlanmış okulların fiziki alt yapı, donanım ve derslik sayısının yetersizliği gibi sorunlarından kaynaklı sosyal bilgiler laboratuvarı kurmak için ayrı bir alanın olmaması makul karşılanabilecek bir durum olarak görlebilir. Ancak son yıllarda hizmete açılan birçok yeni okulun, branş dersleri için laboratuvar oluşturulabilecek bir alt yapıda tasarlanmaması bu konuya gereken önemin verilmediğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin kendine has, kendine özgü bir laboratuara ihtiyacı vardır. Özellikle yeni açılan okulların, branş derslik sisteminin önemine dikkat edilerek tasarlanması, ve okullarda sosyal bilgiler dersine özgü laboratuarların kurulmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının önemine ilişkin düşünceleri nelerdir?" şeklinde olup öğretmen görüşleri iki tema, iki kategori ve on kod altında birleştirilmiştir. Kodların frekans değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin tamamının sosyal bilgiler laboratuvarını önemli buldukları görülmektedir. Erdoğan (2009) çalışmasında, sosyal bilgiler sınıfının, dersi daha ilgi çekici bir hale getirdiğini, sınıfta yer alan araç gereçlerin öğrenmeye elverişli bir ortam sunarak dersin daha nitelikli işlenmesini sağladığını ifade ederek çalışmayı destekler sonuçlara ulaşmıştır. Tarman (2011) çalışmasında branş dersliklerinin sadece fen bilimlerine özgü alanlar olarak düşünülmesinin yanlış olduğuna, branş derslik sisteminin diğer dersler içinde faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Derse ait laboratuvar; dersi verimli işleme, öğrenilen konunun kalıcı olması, öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteğinin artmasını sağlama bakımından oldukça önemli bir görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler laboratuvarları öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına hitap edebilecek şekilde düzenlenmelidir.

Araştırmanın yedinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğretmen tutum ve başarısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde olup, öğretmen görüşleri iki tema, üç kategori ve on kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerlerine bakıldığında, öğretmenler sosyal bilgiler laboratuvarlarını motivasyonlarını artırarak onlara rahat edebileceği bir ortam sunması, başarıyı olumlu yönde etkilemesi, mesleki gelişime katkı sağlaması, dersin daha verimli işlenmesi açısından önemli olarak değerlendirmişlerdir. Topçu (2013) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde branş derslik sisteminin etkisinin önemli olduğu, derse ait materyallerin bir arada olduğu bu sınıfların başarıyı da beraberinde getireceği sonucuna ulaşmıştır. Ersöz (2012) çalışmasında branş derslik sisteminin, öğretmenlerin eskiye oranla daha fazla imkana sahip olmalarını sağlayarak derse ve sınıfa karşı aidiyet duygularını arttırdığını ifade ederek çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Özyürek vd., (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin %79,4'ünün branş derslik sisteminin derse karşı ilgiyi arttıracağı ve böylece öğretmenlerin derslerdeki araç gereç kullanımının artacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Sayar (2016) çalışmasında, branş derslik sisteminin öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı ve mesleki gelişmelerini desteklediği, öğretmenlere esnek, düzenlenebilir ve benimseyebileceği bir ortam sunması bakımından faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kendilerine ait laboratuvarının olması sorumluluk duygularını arttıracağı gibi öğretmenler laboratuvarda yer alan araç gereçleri düzenleme ve koruma içgüdüsüne sahip olacak, derse özgü birçok materyalden yararlanarak derslerini daha verimli bir şekilde işleyebileceklerdir. Sosyal bilgiler laboratuarlarının olması sosyal bilgiler öğretmeninin kesinlikle mesleki anlamada beklentilerine önemli ölçüde cevap vererek sağlıklı öğretimlerin gerçekleşemesine hizmet edecektir. Bu durum da elbette ki mesleki hazzın artmasına yardımcı olacakır. Mesleğinden haz duyan bir öğretmenin de mesleğine dört elle sarılarak, severek yapması başarılı ve de sağıklı eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesini sağlaycaktır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğrenci tutum ve başarısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde olup, öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar bir tema, iki kategori ve sekiz kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler laboratuvarlarının öğrenci üzerindeki etkisi hakkında; "öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını arttırdığı, akademik başarılarını yükselttiği, onlara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu" yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Çelikkaya & Kuş (2009) yaptıkları çalışmada, sosyal bilgiler dersine özgü bir ortamın, öğrencileri derse karşı daha istekli hale getirdiği, derslerin eğlenceli şekilde işlendiği ve buna paralel olarak öğrencilerin ders başarılarının da arttığı sonucuna ulaşarak çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişlerdir. İbret, Bayraktar & Kocaman (2011) çalışmalarında derslik sistemi sayesinde öğrencilerin materyallere ulaşımlarının kolay olması ve materyalleri kullanma fırsatı bulmaları neticesinde derslerin daha verimli geçtiği sonucuna ulaşmışlardır. İnel, Üztemur & Gökalp (2018) çalışmalarında, sosyal bilgiler

dersliklerinin öğrenciler için keyif aldıkları bir ortam olduğunu ve dolayısı ile de derse karşı ilgilerinin arttığı ve hazırbulunuşluklarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma sonuçları gösteriyor ki derse özgü oluşturulabilecek laboratuvarların birçok yönden öğrenci, öğretmen ve okul iklimine olumlu yansımaları olacaktır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler laboratuvarları ile ilgili olarak; Milli Eğitim Bakanlığı ve okul idaresinin görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde olup, öğretmen görüşleri iki tema, dört kategori ve sekiz kod altında toplanmıştır. Kodların frekans değerleri incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığının sosyal bilgiler laboratuvarı oluşturma hususunda fiziki alt yapı desteğini sağlaması, bunun akabinde materyal desteği sağlaması ve iyi bir planlama yapması gerektiği öğretmenlerin yoğunlaştığı görüşler arasında olup, okul idaresi ile ilgili görüşleri arasında da gerek planlama yapma ve kaynak sağlama gerekse girişimde bulunup istekli öğretmenleri teşvik etme konusu öğretmenlerin yoğunlaştığı görüşler arasındadır. Kıryak & Altun (2019) yaptıkları çalışmada, okulda öğrencilerin potansiyellerini daha belirgin ortaya çıkaracağı ve derslerin daha verimli işlenerek ulaşılmak istenen hedeflere daha çabuk ulaşılabileceğini sağladığı için okul idaresinin öğretmenlerle bir araya gelerek okulda oluşturulacak branş derslik sistemine destek vermesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlere göre fiziki alt yapının kurulması ve materyal desteğinin sağlanması kurulacak bir laboratuvarın olmazsa olmaz unsurları arasında görülmektedir. Bunu tek başına bir öğretmenin yapabilme durumu mükün değildir. Her şeyden önce Milli Eğitim tarafından bir planlama yapılmasının ve okul idaresinin de bu durumu desteklemesi gerekmektedir. Ancak birlikte işbirliği içinde, kordineli bir şekilde hareket edilerek sağlıklı bir yol izlenecektir.

Öneriler

- Sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler laboratuvarlarının kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmanın sonucunda aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir.
- Ders laboratuvarları öğrencinin ilgisi çeken, öğrenmelerin kalıcılığını sağlayan aynı zamanda çoğu öğretmen ve öğrencinin okulunda olmasını istediği sınıflar olmasına rağmen hala yok denecek kadar az sayıda olmasının nedenleri üzerine farklı nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
- Normal sınıf ortamında işlenen dersler ile laboratuvar ortamında işlenen derslerin öğrenciler üzerine etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Branş laboratuvarı uygulamasına geçen okullar ziyaret edilerek bu sınıfların artı ve eksi yönleri yerinde görülerek değerlendirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sosyal bilgiler laboratuvarları oluşturulması konusunda daha fazla mali destek ayırabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arslan, M. & Ergin, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı, *Dil Dergisi, 147,* 63-86

Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar.* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi, *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*,33-41.

Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2),741-758.

Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*.(7.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü, *Ege Eğitim Dergisi, 3*(1), 102-112.

Erdoğan, M. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış sosyal bilgiler sınıfına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (2) , 1-16. Erişim: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1733167

Ersöz, Y. (2012). *İlköğretim ikinci kademede branş derslik sistemi uygulamasına ilişkin idareci, öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya ve Elazığ Örneği),* (Yüksek lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Fidan N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim, 1*(1),48-61.

Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (3) , 82-100. Erişim: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1817388

Göçen Kabaran, G. (2022). Fen eğitimi alanında dijital öykü uygulamalarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (6) , 86-102 Erişim: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/2709288

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri, *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130

İbret, Ü., Bayraktar, M. & Kocaman, H. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşleri, *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1) ,124-132.

İdil, F. H., & Narlı, S. . (2022). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretime yönelik alan bilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 2(1), 33–47. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/86

İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? Ed.: S. İnan, *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş*, (s. 6-8). Ankara: Anı Yayıncılık.

İnan, Y. (2015). Examining attitudes and behaviours of secondary school students in terms of internet use and media literacy process. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6 (2) , 1-20. Erişim: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89836

İnel, Y., Üztemur, S. & Gökalp, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersliği hakkındaki görüşleri, 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (05-08 Eylül 2018) Üsküp.

Kaya, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler dersliği kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2),999-1021.

Kıryak, Z. & Altun, T. (2019). Branş derslik sisteminin okul gelişimi üzerine etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 2*(1),25-35.

Kuloğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarına göre öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi, *Turkish Journal of Educational Studies, 6*(1),33-44.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.08.2006 tarihli ve 8738 sayılı Öğretmen/Branş Dersliği Uygulaması Yazısı.

Mutlu, Ş. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin branş dersliği uygulamasına ilişkin görüşleri, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, Felsefe ve Din Bilimleri Özel Sayısı, 23*(3),1209-1234.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri, İzmir Menemen örneği, *Electronic TurkishStudies, 8*(7), 355-362.

Özel, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları, *Doğu Coğrafya Dergisi 19*(31),129-144.

Özyürek, C., Pınarkaya, Y., Taş, E. & Apaydın, Z. (2017). Branş derslik sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(9),19-34.

Özyürek, C., Pınarkaya, Y. & Taş, E. (2016). Işık ünitesinde öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde branş derslik sisteminin etkisi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 6*(3),657-664.

Sayar, P. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasının öğretmen, öğrenci ve idareci görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Tarman, B. & Baytak, A. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 10*(2),891-908.

Tarman, B. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler laboratuvarlarının yeri ve önemi, Ed: R.Turan, A.M. Sünbül, H. Akdağ, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II*. Ankara: Pegem Yayınları.

Terzioğlu, E. (2005). *İlköğretim okulu binalarının fiziksel özellikler bakımından değerlendirilmesi,* (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topçu, E. (2013). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler, *Marmara Coğrafya Dergisi, 28*, 331-369.

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559

Yeşiltaş, E. & Cevher, S. (2022). Eğitimde dijital oyun kullanımına yönelik araştırma eğilimleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (4) , 39-56. Erişim: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/2390661

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23(*112), 7- 17.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, K. &Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1),157-177.

Understanding Social Justice: An Academic View from the Perspective of Education[1]

Assist. Prof. Dr. Hilal Kahraman
Sivas Cumhuriyet University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-5680-8362
hyucel@cumhuriyet.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Nazife Karadağ
Adıyaman University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8194-4315
nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Emel Tüzel İşeri
Tokat Gaziosmanpaşa University- Türkiye
ORCID: 0000-0001-5638-0450
emel.tuzel@gop.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the phenomenon of social justice in education by making use of the views, suggestions and perceptions of the lecturers regarding the concept of social justice. For this purpose, in this study, the perceptions of the instructors about the role of education in social justice and the elimination of social injustice in the society, their opinions and solution proposals regarding the evaluation of the Turkish education system and education policies in the context of social justice were evaluated on the basis of the phenomenon of social justice. The method of this study, which was conducted with a qualitative research design, is phenomenology. The data collected through a semi-structured interview form from 27 lecturers working in the educational sciences departments of different universities were analyzed by content analysis method. As a result of the analyzes made, it is seen that the lecturers describe social justice as justice based on equality the most and they express it as justice based on social equality most frequently. In addition, according to the majority of academic staff, education plays an important role in eliminating social injustice in society by creating awareness, providing social justice and balancing resource distribution. However, on the other hand, there are also opinions of lecturers stating that education is a means of establishing social injustice as opposed to eliminating social injustice. However, almost all of the lecturers made negative evaluations about the Turkish education system in the context of social justice. Finally, when the solution proposals are examined, it is seen that they show the opinion that policies that support the provision of social justice such as access to education, equality, equal opportunity, school dropout, working children, the right to education, housing problem and scholarships should be developed at the highest rate. As a result of the study, it is seen as a solution to provide a social order in which every citizen will have equal rights especially socially, legally, politically and economically, resources are distributed equally, and all individuals feel safe.

Keywords: *Social Justice, Social Justice in Education, Equality, Equal Opportunity.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 355-372

Research Article

Received: 2022-12-31
Accepted: 2023-02-19

Suggested Citation

Kahraman, H., Karadağ, N. & Tüzel İşeri, E. (2023). Understanding social justice: an academic view from the perspective of education, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (1), 355-372. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227311

[1] This study was presented as an oral presentation at the 14. International Congress of Educational Administration.

Extended Abstract

Problem: International mobility, changing lifestyles, cultural structure and values that came to the fore with globalization have led to the diversification of the student profile in schools and the concept of social justice in education to come to the fore (Furman & Shields, 2005). Social justice in education is handled together with the process of access to education (Furman & Shields, 2005) and includes everyone's education in line with their abilities and needs (Polat, 2007). However, students, especially in disadvantaged regions, often do not have the opportunity to receive education in line with their abilities and needs due to the insufficient development of physical and financial opportunities. At this point, the fact that children who continue their education in disadvantaged areas will compete with children who are educated in schools with adequate equipment brings social injustice to the agenda. In this respect, social justice focuses on the experiences of marginalized groups and inequalities in educational opportunities and outcomes (Furman, 2012: 194), and the elimination of these inequalities seems to depend on bringing social justice to the fore in education policies. The necessity of establishing educational goals and policies in line with values such as equality, solidarity, and justice (Şişman, 2006) points to social justice-based approaches in the development of education policies. It is seen that the subjects such as the consequences of education policies in terms of social justice (Polat, 2007), social justice and equality in education policies (Çam Tosun, 2021), the role of education in ensuring equality of opportunity as a social policy tool (Sağlam, 2020) are discussed in studies where education policies are evaluated in terms of social justice. In addition, in the research on education policy and social justice, it is seen that the results of education policies can cause social injustice (Polat, 2007).

It is thought that a big step will be taken in order to eliminate social injustice by reintegrating individuals with high awareness of social justice into society (Wade, 2001). In this direction, it is possible to say that a high level of social justice awareness of teachers and instructors involved in the teacher training process will be one of the ways to ensure social justice in education. In this process, instructors are expected to set an example for teacher candidates by increasing their awareness of social justice and adopting social justice principles.

In this research, first of all, the perceptions of the instructors about the role of education in social justice and the elimination of social injustice in the society, and then their views and solution suggestions regarding the evaluation of the Turkish education system and education policies in the context of social justice will be examined. The main problem of the research is determined as “What are the views of the lecturers on social justice in education?”. The sub-problems dealt with in the research are "How is the perception of social justice of the lecturers?", "What are the opinions of the lecturers about the role of education in eliminating social injustice in society?" "How do the lecturers evaluate the Turkish education system and education policies in the context of social justice?" and "What are the lecturers' suggestions for social justice in education?".

Method: The method of this study, which was conducted with a qualitative research design, is phenomenology. In this study, which aims to examine the phenomenon of social justice in education by making use of the views, suggestions and perceptions of the lecturers regarding the concept of social justice, the perceptions of the lecturers about the role of education in social justice and the elimination of social injustice in the society, their opinions and solution suggestions on the evaluation of the Turkish education system and education policies in the context of social justice are evaluated on the basis of the phenomenon of social justice.

In the determination of the study group, criterion sampling and easily accessible sampling methods, which are among the purposeful sampling methods, were used. The participants consist of 27 lecturers, who work in the educational sciences departments of different universities in 2018, in the framework of the criterion of "working in the educational sciences department", with the thought that the education system will be best evaluated by the academicians who provide pedagogical education, and who work in the educational sciences department of different universities in 2018.

The data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. In the semi-structured interview form, there are a total of 6 questions including the perception of social justice of the lecturers, the role of education in eliminating social injustice in society, the evaluation of the

Turkish education system and education policies in the context of social justice, and solution suggestions for the elimination of social injustice in education. Before starting the interviews, written consents were obtained from the participants confirming that they agreed to the interview. Then, the interviews were held with the participants who had the opportunity to meet face-to-face, in their rooms at the faculty when they were convenient, and online with the participants who could not meet face-to-face.

In accordance with the purpose of the research, the data were analyzed by content analysis. In the content analysis, the steps of reducing the data, presenting the data and revealing and verifying the results were followed (Miles & Huberman, 1994: 10). During the data reduction phase, the interview records were transferred to the interview forms by the researchers without making any corrections, and the sections that were not related to the subject were removed and reduced. Then, the data were examined separately by three researchers and codes, sub-themes and themes related to the codes were determined with the agreement of the researchers. Then, the data were re-read by the researchers and analyzed according to the determined codes, sub-themes, and themes. During the presentation of the data, the analyzed data were visualized using tables, and finally, the tables created during the presentation and validation of the results were presented, the codes were explained with the expressions of the participants and supported with direct quotations.

In qualitative research, credibility, transferability, consistency, and verifiability rather than validity and reliability should be ensured (Lincoln & Guba, 1985). In order to ensure the credibility of the research, long-term one-to-one interviews were conducted with the instructors. The interview recordings, which were written down as a result of the interviews, were sent back to each participant and the necessary corrections were made in line with the feedback received, and "participant verification" (Merriam, 2015: 207) was provided. Afterwards, the processes such as the study group of the research, which criteria were used in the selection of the study group, data collection and analysis were explained to the reader in detail, and transferability, which is one of the important dimensions of validity in qualitative research, was tried to be ensured. In order to ensure the consistency of the research, the interview forms collected from the participants were read repeatedly by three researchers, and the themes, sub-themes and codes were analyzed independently, and those with disagreement and consensus were compared and given their final shape, in accordance with the strategy of "analyst triangulation" (Patton, 2014: 560). In order to preserve the originality, the views of the participants were presented with direct quotations. Finally, the opinions of an expert in the field of Educational Sciences, who is also an expert in qualitative research and who has a good command of the research subject, were sought to evaluate the research process and results, and verifiability was tried to be ensured, and finally, the research was finalized in line with the suggestions.

Findings: While the instructors stated their perceptions of social justice with the themes of "Equality (f:55)", "Need (f:8)", "Deserving (f:5)" and "Other (f:3)"; They explained the theme of justice based on equality with "Social (f:25)", "Legal (f:12)", "Political (f:9)" and "Economic (f:9)" equality sub-themes. In addition, according to the lecturers, social justice is mostly described as "Justice Based on Equality (f:55)" and most frequently as "Justice Based on Social Equality (f:25)".

Instructors' opinions on the role of education in eliminating social injustice in society are "it is effective (f:25)", "it is effective but needs to be regulated (f:20)", "in contrast, it is a tool for establishing social injustice (f:11)" and "it has no role / it is partially effective (f: 4)". Although it is thought that education is largely "effective (f: 25)" in eliminating social injustice in society by "raising awareness (f:13)" and "providing social justice (f:9)"; With the expressions "must provide social justice and equality (f:16)" and "quality should be strengthened (f:4)", it is also stated that "education is effective in eliminating social injustice in the society, but it should be regulated (f:20)". In addition to these findings, a relatively important number of the lecturers also believe that reverse "education is a tool for establishing social injustice (f:11)" with its role of "deepening injustices and inequalities (f:9)" and "preserving the current status quo (f:2)".

Negative evaluations of the Turkish education system by the lecturers in the context of social justice are mostly expressed with the sub-themes "qualified education is offered to those who have money (f:11)", "there are great differences between schools, regions and provinces (f: 9)" and "social justice cannot be provided in Turkey (f: 9)". Positive evaluations consist of the sub-themes "village

institutes are good examples of social justice practices in the 1940-50s (f: 3)" and "a lot is being done to ensure social justice (f: 2)".

When we look at the evaluations of the instructors on education policies, it is seen that they state that education policies are such supporting the provision of social justice in the society, mostly "scholarships, loans, dormitories and hostels (f:12)", "works on schooling of girls (f:6)", "transported education (f:6)", "free textbook application (f:5)" and "dissemination of technology (fatih project) (f:5)" sub-themes. However, when we look at the answers of the lecturers about the education policies that deepen the social injustice in the society, it is often seen that "privatization in education (private schools, private schools, foundation universities, courses, etc.), commercialization of schools (f:10)", "exams, transition systems between levels (f:10)" and "employment policies (f:6)", are among the emphasized policies that can be expressed with sub-themes.

Finally, the most common suggestions of academicians for social justice in education are "access to education, equality, equal opportunity, school dropout, working children, the right to education, housing problem and scholarships (f:22)" and "general policies (f:11). It is seen that they suggest "development of policies that support the provision of social justice (f:49)".

Suggestions: As a result of the research, providing a social order in which every citizen will have equal rights especially in social, legal, political and economic terms, resources are distributed equally, and all individuals feel safe is seen as the solution. For this, it is recommended that education should be primarily financed as a public service by the state and that ensuring equal access to quality education for everyone by increasing the public resources allocated to education should be determined as a priority policy. In addition, it was suggested to the researchers to reveal the views of more lecturers on the subject by using the quantitative research method and to conduct scale development studies to determine the social justice perceptions of the lecturers.

Sosyal Adaleti Anlamak: Eğitim Perspektifinden Akademik Bakış [2]

Dr. Öğrt. Üyesi Hilal Kahraman
Sivas Cumhuriyet Universitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-5680-8362
hyucel@cumhuriyet.edu.tr

Doç. Dr. Nazife Karadağ
Adıyaman Universitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8194-4315
nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

Doç. Dr. Emel Tüzel İşeri
Tokat Gaziosmanpaşa Universitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0001-5638-0450
emel.tuzel@gop.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal adalet kavramına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri, önerileri ve algılarından yararlanılarak eğitimde sosyal adalet olgusunun incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada, öğretim elemanlarının sosyal adalet ve toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin algıları, Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri sosyal adalet olgusu temelinde değerlendirilmiştir. Nitel araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmanın yöntemi olgubilimdir. Farklı üniversitelerin eğitim bilimleri bölümünde görev yapan 27 öğretim elemanından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretim elemanlarının sosyal adaleti en çok eşitliğe dayalı adalet şeklinde nitelendirdiği ve en sık toplumsal eşitliğe dayalı adalet olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretim elamanlarının büyük bir çoğunluğuna göre eğitim, bilinç oluşturarak, sosyal adaleti sağlayarak ve kaynak dağıtımını dengeleyerek toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak öte yandan eğitimin sosyal adaletsizliği gidermenin tersine sosyal adaletsizliği tesis etmenin aracı olduğunu belirten öğretim elemanı görüşleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının neredeyse tamamına yakını Türk eğitim sistemine dair sosyal adalet bağlamında olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Son olarak çözüm önerileri incelendiğinde ise, en yüksek oranda eğitime erişim, eşitlik, fırsat eşitliği, okul terki, çalışan çocuklar, eğitim hakkı, barınma problemi ve burslar gibi sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen politikalar geliştirilmesi gerektiği görüşünü ortaya koydukları görülmektedir. Çalışma sonucunda, her vatandaşın özellikle toplumsal, hukuki, politik ve ekonomik olarak eşit haklara sahip olacağı, kaynakların eşit dağıtıldığı ve bütün bireylerin kendilerini güvende hissettiği bir toplum düzeninin sağlanması çözüm olarak görülmektedir. Bunun için de öncelikli olarak eğitimin, kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından finanse edilmesi ve eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması yoluyla herkesin nitelikli eğitime eşit erişiminin sağlanmasının öncelikli politika olarak belirlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal adalet, Eğitimde sosyal adalet, eşitlik, Fırsat eşitliği.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. x-x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-12-31
Kabul: 2023-02-19

Önerilen Atıf

Kahraman, H., Karadağ, N. & Tüzel İşeri, E. (2023). Sosyal adaleti anlamak: eğitim perspektifinden akademik bakış, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 355-372. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1227311

[2] Bu çalışma 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Toplum üyelerinin gereksinimlerini karşılamak adına oluşturulan ve adına kurum denilen yapıların bir bileşenidir (Toprakçı, 2017). Temel toplumsal kurumlardan birisi olması nedeniyle eğitim, toplumsal yapının şekillenmesinde etkili olan demokrasi, eşitlik, adalet unsurlarından bağımsız düşünülememektedir. Küreselleşme ile gündeme gelen uluslararası hareketlilik, değişen yaşam biçimleri, kültürel yapı ve değerler okullardaki öğrenci profilinin çeşitlenmesini ve eğitimde sosyal adalet kavramının ön plana çıkmasını sağlamıştır (Furman ve Shields, 2005).

Sosyal adalet, toplumsal gücün, kaynakların ve yükümlülüklerin ırk veya etnik köken, yaş, cinsiyet, yetenek durumu, cinsel yönelim ve dini veya manevi geçmişe bakılmaksızın tüm insanlara adil ve eşit bir şekilde dağıtılması olarak tanımlanmaktadır (Van den Bos, 2003). Miller (2001) sosyal adaleti, sınıfsal farklılıkların olmadığı, bütün vatandaşların eşit kabul edildiği, fırsat ve hakların her bir vatandaş için eşit ve adil dağıtıldığı sosyal bir ideal olarak ele almaktadır. Benzer şekilde McDaniel vd. (2001) da sosyal adaleti, toplumdaki tüm bireylerin yaşam şansları dağılımının eşit olduğu, kendilerini fiziksel ve psikolojik açıdan güvende hissettiği, bireylerin kendi kararlarını verebildiği ve kapasitelerini geliştirebildiği ve birbirleri ile etkileşimde bulunabildikleri bir toplum vizyonu şeklinde tanımlamışlardır. Bu doğrultuda sosyal adaletin, hak etme, gereksinimler, yasal haklar ve eşitlik olmak üzere dört kavram çerçevesinde tanımlandığını söylemek mümkündür (Miller, 2001).

Gewirtz ve Cribb (2002) ve Fraser (2001) da kavramsallaştırılan sosyal adalet kategorilerini geliştirerek dağıtımcı adalet, kültürel adalet ve ilişkisel adalet boyutlarını tanımlamışlardır. Dağıtımcı adalet, eşyaların (mal ve mülklerin) toplumda dağıtımı sürecinde göz önünde bulundurulan ilkelerle ilişkilidir. Kültürel adalet, kültürel tahakkümün (baskı ve zorlamanın) olmaması, kültürel değerlerin görmezden gelinmemesi ve kültürel değerlere saygısızlık edilmemesi bağlamında değerlendirilmektedir. İlişkisel adalet ise marjinal grupların kendileri ile ilgili karar alınması sürecine katılımları ile ilişkilendirilmektedir.

Toplumda sosyal adaletin sağlanması devletlerin sorumluluğundadır. Sosyal adaletin sağlanması sürecinde devletler, özellikle ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda geliştirilecek politikalarla sosyal adaleti tesis etmelidir. Aksi durumda toplumsal düzeni olumsuz yönde etkileyecek ve ülke kalkınmasını engelleyecek sosyal adaletsizlik baş gösterecektir.

21. yüzyılın temel karakteristik özelliklerinden bir tanesi küreselleşme ve teknolojinin yaygınlaşmasına bağlı olarak ihtiyaç, hak etme ve eşitlik kavramlarına yüklenen anlamın değişmesi ve bu doğrultuda sosyal adaletsizliğin kronik bir problem haline gelmesidir. Toplumu oluşturan sosyal sınıflar arasındaki ekonomik dengesizliklerin giderilememesi; ekonomik olarak zayıf sosyal sınıfların diğer sosyal sınıflara karşı korunamaması; özellikle emeği ile çalışanların, insan onuruna yaraşır bir asgari yaşam standardına kavuşmalarını sağlayacak şekilde ulusal gelirden pay alamamaları sosyal adaletsizlik olarak açıklanmaktadır (Yıldırım, 2012: 23).

Sosyal adaletsizlik; dağılım adaletsizliği, sosyal dışlanma ve katılım adaletsizliği boyutlarında ele alınmaktadır. Dağılım adaletsizliği işsizlik, yoksulluk, bölgesel ve eşitsiz kalkınma, sosyal dışlanma kültürel kimlik sorunlarındaki farklılıkların ötekileştirilmesindeki tanınma adaleti ve katılım adaletsizliği ise kadın ve gençlerin siyasi kararlara katılımı ile açıklanmaktadır (Polat, 2007).

Okullarda ötekileştirilmenin önlenmesi amacıyla gündeme gelmiş bir kavram olan sosyal adalet, saygı, özen, tanınma ve empati üzerine kurulu bir süreci desteklemektedir (Theoharis, 2007: 223). 21. yüzyılın başında eğitim şartlarındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak için eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılar tarafından dile getirilmeye başlanan (Şişman, 2006) eğitimde sosyal adalet kavramı ise bu anlamda, çok kültürlülük, adalet, eşitlik ve demokratik toplum kavramlarıyla birlikte ele alınmakta ve öğrenciler arası farklılıkların azalmasına odaklanmaktadır (Tomul, 2010).

Toplumsal sınıf farklılıkları eğitimde fırsat eşitliğini tehdit eden en önemli etmenlerden biridir (Enslin, 2006). Eğitimde sosyal adalet kavramı, farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların eğitim süreçlerinde eşit haklara ve imkânlara sahip olması anlayışına dayanmaktadır. (Griffths, 1998). Eğitimde sosyal adalet, dil, din, ırk, cinsiyet ve toplumsal kesim ayırımı gözetilmeden tüm bireylere eşit eğitim imkânı sunulmasını ifade etmektedir. Burada göz önünde bulundurulması gereken temel husus her bireye ihtiyaçları doğrultusunda eğitim imkânının sunulmasıdır.

Eğitimde sosyal adalet; dağıtıcı, tanıyıcı adalet ve demokrasi boyutları ile tartışılmaktadır (Polat, 2007). Dağıtıcı adalet Rawls'ın malların, sosyal hakların ve makamların eşit dağıtılması ilkesinden hareketle geliştirilmiştir. Bates (2006)'e göre eğitimde dağıtıcı adalet, eğitsel kaynakların (okul bütçesi, öğretmen, materyal vb.) dağıtımında öğrencilerin mensubu olduğu sosyal sınıflar, cinsiyet, etnik köken ve kültürel yapılarından dolayı dezavantaj yaşamamaları ve dezavantaja sahip bireylere daha fazla kaynak ayrılması ile ilişkilidir.

Tanıyıcı adaleti, marjinal grupların "kimlik politikası" (identity politics) bağlamında ele alan Fraser (2001)'a göre tanıyıcı adalet, marjinalleştirilmiş grupların kültürlerine ve değerlerine saygı ile yaklaşılması ve egemen kültürün baskınlığına karşı koyulması ile ilişkilidir. Demokrasi ise bireylere eğitim imkânı sunulmasının yanı sıra eğitimle ilgili kararlarda yer almalarının sağlanması ve kendini geliştirme ve gerçekleştirme hakkına sahip olması olarak açıklanmaktadır (Fraser, 2001).

Brighouse (2002: 183) eğitimde sosyal adalete rehberlik etmesi gereken iki ilke önermektedir: adil fırsat eşitliği ve koşulların eşitliği. Ancak fırsat eşitliği aile geçmişinden ve çocukları dezavantajlı duruma düşüren koşullardan etkilenmektedir. Bu nedenle marjinal (ötekileştirilmiş) gruplar için fırsat eşitliğinin sağlanmasında sosyal adalet ilkeleri işe koşulmalıdır. Koşulların eşitliği marjinal gruplar için sistemik ayrımcılığı sürdüren, sosyal, ekonomik ve politik sisteme gömülü yapısal engelleri tanımlayarak adil sonuçlar sağlamaktadır. Ayrıca koşul eşitliği, aynı kuralların eşit olmayan gruplara uygulanmasının eşit olmayan sonuçlar doğurabileceği durumlar olduğunu kabul etmektedir (Nieuwenhuis, 2011: 192).

Eğitimde sosyal adalet, sıklıkla eğitime erişim süreci ile birlikte ele alınmakta (Furman ve Shields, 2005) herkesin yeteneği ve ihtiyacı doğrultusunda eğitim almasını kapsamaktadır (Polat, 2007). Ancak okullar arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıklar alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların dışlanmasına neden olmaktadır (Özbaş, 2018). Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler, çoğu zaman fiziksel ve maddi imkânların yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim görme imkânına sahip olamamaktadırlar. Bu noktada dezavantajlı bölgelerde eğitime devam eden çocukların yeterli donanıma sahip okullarda eğitim gören çocuklarla rekabet edecek olması sosyal adaletsizliği gündeme getirmektedir. Bu doğrultuda sosyal adalet, marjinal (ötekileştirilmiş) grupların deneyimlerine ve eğitim fırsatları ve çıktılarındaki eşitsizliklere odaklanmakta (Furman, 2012: 194) ve bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ise eğitim politikalarında sosyal adaletin ön plana çıkarılmasına bağlı görünmektedir. Eğitimle ilgili amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma ve adalet gibi değerler doğrultusunda oluşturulması gerekliliği (Şişman, 2006) eğitim politikalarının geliştirilmesinde sosyal adalet temelli yaklaşımları işaret etmektedir. Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından değerlendirildiği çalışmalarda eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları (Polat, 2007), eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik (Çam Tosun, 2021), sosyal politika aracı olarak fırsat eşitliğinin sağlanmasında eğitimin rolü (Sağlam, 2020) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Ayrıca eğitim politikası ve sosyal adalet konusunda yapılan araştırmalarda eğitim politikalarının sonuçlarının sosyal adaletsizliğe neden olabileceği de görülmektedir (Polat, 2007).

Sosyal adalet farkındalığı yüksek bireylerin topluma kazandırılması suretiyle sosyal adaletsizliğin giderilmesi adına büyük bir adım atılmış olacağı düşünülmektedir (Wade, 2001). Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen yetiştirme sürecinde görev alan öğretim elemanlarının sosyal adalet farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasının eğitimde sosyal adaleti sağlamanın yollarından biri olacağını söylemek mümkündür. Öğretim elemanlarının bu süreçte sosyal adalet farkındalıklarını artırmak ve sosyal adalet ilkelerini benimsemek suretiyle öğretmen adaylarına örnek olması beklenmektedir.

Bu araştırmada öncelikle öğretim elemanlarının sosyal adalet ve toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin algıları ve ardından Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri incelenecektir. Araştırmanın ana problemi "öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada ele alınan alt problemler ise "öğretim elemanlarının sosyal adalet algısı nasıldır?", "öğretim elemanlarının toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?" "Öğretim elemanları Türk eğitim sistemini ve eğitim politikalarını sosyal adalet bağlamında nasıl değerlendirmektedirler" ve "öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına dönük çözüm önerileri nelerdir" şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmanın yöntemi olgubilimdir. Bireylerin yaşanmış deneyimleri üzerinden bir olguyu betimledikleri bu yaklaşım (Creswell, 2009: 13), insanların olguları tecrübe ediş biçimlerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde resmedilmesini ve betimlenmesini gerektirir (Patton, 2014: 104). Sosyal adalet kavramına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri, önerileri ve algılarından yararlanılarak eğitimde sosyal adalet olgusunun incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretim elemanlarının sosyal adalet ve toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin algıları, Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri sosyal adalet olgusu temelinde değerlendirilmiştir.

2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumların çalışılması ve gözden geçirilmesi amaçlanır (Patton, 2014: 238). Böyle çalışmalarda önemli olan araştırmanın genellenebilirliği ya da örneklem büyüklüğü değil niteliğidir. Bu nedenle görüşmeler konuya dair daha fazla bilgi sahibi olan, daha deneyimli ve konuşmaya daha istekli, başka bir deyişle kilit konumdaki bilgi kaynağı olan kişilerle gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 1998: 61). Öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adalete ilişkin algılarının ve sosyal adalet boyutunda eğitim politikalarının ve Türk eğitim sistemine dair değerlendirmelerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada katılımcılar, eğitim sisteminin en iyi pedagoji eğitimi veren akademisyenler tarafından değerlendirileceği düşüncesiyle "eğitim bilimleri bölümünde görev yapıyor olmak" ölçütü çerçevesinde belirlenmiştir. Bu ölçüt çerçevesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla 2018 yılında farklı üniversitelerin eğitim bilimleri bölümünde görev yapan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 27 öğretim elemanı çalışma grubunu (Bkz. Tablo 1) oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Öğretim elemanlarının demografik özellikleri*

	Gruplar	N
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	16
Kıdem (Akademik)	1-4 yıl	1
	5-10 yıl	16
	11-15 yıl	1
	16 yıl ve üzeri	9
Unvan	Prof. Dr.	2
	Doç. Dr.	8
	Dr. Öğr. Üyesi	13
	Arş. Gör. Dr.	3
	Arş. Gör.	1

3. Verilerin Toplanması

Kişilerin sosyal bir gerçekliğe dair bilgi, görüş, anlayış, yorum, deneyim ve etkileşimlerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmalarda en iyi yöntem yüz yüze görüşmelerdir (Mason, 2002: 63). Öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adalete ilişkin algılarının ve sosyal adalet boyutunda Türk eğitim sistemine dair değerlendirmelerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada görüşme, veri toplama tekniği olarak tercih edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmalarını sağlar. Bu dünyaya ulaşmak için soruların açık uçlu olması gerekir (Merriam, 2015: 88). Görüşme formu hazırlanırken ilk olarak araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taraması yapılmış, nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesinin de görüşü alınarak, eğitimde sosyal adalet olgusuna dair açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme form taslağı, eğitim yönetimi alanında uzman üç öğretim üyesinin de görüşleri alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretim elemanlarının sosyal adalet algısı, toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ve Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında

değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ve eğitimde sosyal adaletsizliğin giderilmesine ilişkin çözüm önerilerini içeren toplam 6 soru yer almaktadır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıların her birinin görüşmeyi kabul ettiklerine dair yazılı onayı alınmıştır. Ardından görüşmeler yüz yüze görüşme imkânı bulunan katılımcılarla, uygun oldukları bir zamanda fakültedeki odalarında ve yüz yüze görüşme imkanı sağlanamayan katılımcılarla ise online şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 20-30 dakika sürmüş ve veri kaybını önlemek amacıyla yine katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sırasında verilen yanıtlara göre ek sorular sorulmuş veya araştırmanın kapsam alanına çıkmadan açıklayıcı müdahaleler yapılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi hacimli olan nitel materyalin, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye dönük nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası olarak ifade edilebilir (Patton, 2014: 453). İçerik analizinde verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve sonuçları ortaya koyma ve doğrulama aşamaları takip edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994: 10). Verilerin azaltılması aşamasında görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından hiçbir düzeltme yapmadan görüşme formlarına aynen aktarılmış, konuyla ilişkili olmayan bölümler çıkartılarak indirgenmiştir. Ardından veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve araştırmacıların uzlaşmasıyla kodlar, kodlarla ilişkili alt tema ve temalar belirlenmiştir. Daha sonra veriler, araştırmacılar tarafından tekrar okunarak belirlenen kod, alt tema ve temalara göre analiz edilmiştir. Verilerin sunulması aşamasında analiz edilen veriler tablolar kullanılarak görselleştirilmiş ve son olarak da sonuçları ortaya koyma ve doğrulama aşamasında oluşturulan tablolar sunulmuş, kodlar katılımcıların ifadeleriyle açıklanmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inanılırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirliğin sağlanması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada ilk olarak inanılırlığının sağlanması için öğretim elemanları ile uzun süreli bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine veri toplamak amacıyla yapılan görüşmeler katılımcıların araştırma konusuna ilişkin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri düşüncesiyle uygun oldukları zaman ve mekânda gerçekleştirilmiş ve mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Ardından yapılan görüşmelerin sonucunda yazılı hale getirilen görüşme kayıtları, her bir katılımcıya geri gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak "katılımcı doğrulaması" (Merriam, 2015: 207) sağlanmıştır. Sonrasında araştırmanın çalışma grubu, çalışma grubunun seçiminde hangi kriterlerin kullanıldığı, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçler okuyucuya ayrıntılarıyla aktarılarak nitel araştırmalarda geçerliliğin önemli boyutlarından biri olan aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın tutarlılığının sağlanmasında ise katılımcılardan toplanan görüşme formları üç araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak, tema, alt tema ve kodların bağımsız olarak analiz edilmesi, görüş ayrılığı ve görüş birliği olanların karşılaştırılarak son şeklinin verilmesi aşamalarıyla "analizci üçgenlemesi" (Patton, 2014: 560) stratejisine uygun olarak gerçekleştirilmiş ve özgünlüğün korunması adına katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Son olarak nitel araştırma konusunda uzman ve araştırma konusuna hâkim Eğitim Bilimleri alanında bir uzmanın görüşlerine başvurularak, araştırma sürecini ve sonuçlarını değerlendirmesi istenerek doğrulanabilirlik sağlanmaya çalışılmış ve nihayet öneriler doğrultusunda araştırmaya son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Bu başlık altında "Öğretim elemanlarının, 'Sosyal adalet algısı', 'Toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin görüşleri', 'Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri' ve 'Eğitimde sosyal adaletsizliğin giderilmesine ilişkin çözüm önerileri' nedir?" şeklinde tanımlanan alt problemlere dair yapılan içerik analizi sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Öğretim Elemanlarının Sosyal Adalet Algısı

Öğretim elemanlarının sosyal adalet algılarının incelenmesi amacıyla yöneltilen "Size göre sosyal adalet neyi ifade etmektedir?" sorusuna verilen yanıtlardan hareketle oluşturulan tema, alt tema ve

kodlar Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Öğretim elemanlarının sosyal adalet algısı*

Tema	Alt tema	Kodlar
Eşitliğe Dayalı Adalet (f:55)	Toplumsal Eşitlik (f:25)	• Kaynakların toplumdaki tüm bireylere eşit bir şekilde dağıtılmasıdır (f:10) • Toplumdaki tüm bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır (f:7) • İnsanlar arasında dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum vs. bakımından ayrım yapılmamasıdır (f:5) • Tüm bireylerin fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve eşit bir yaşam sürmesidir (f:2) • Topluma karşı eşit oranda sorumlu olunmasıdır (f:1)
	Hukuksal Eşitlik (f:12)	• Kişisel hak ve hürriyetlerin korunmasıdır (f:6) • Hukuki anlamda toplumda eşitliğin sağlanmasıdır (f:4) • Herkesin eşit haklara sahip olmasıdır (f:1) • İnsanca yaşama hakkının korunmasıdır (f:1)
	Siyasal (Politik) Eşitlik (f:9)	• Kişilerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesidir (f:4) • Siyasal haklardan eşit olarak yararlanabilmedir (f:2) • Düşünce ve ifade hakkıdır (f:2) • Toplumdaki tüm görüşlerin eşit bir şekilde değerlendirilmesidir(f:1)
	Ekonomik Eşitlik (f:9)	• Ekonomik anlamda eşitliğin sağlanmasıdır (f:8) • Ekonomik haklardan eşit oranda yararlanılmasıdır (f:1)
İhtiyaca Dayalı Adalet (f:8)		• Kaynakların tüm bireylerin ihtiyacını karşılayacak şekilde dağıtılmasıdır (f: 8)
Hak Etmeye Dayalı Adalet (f:5)		• Kişilerin kendi yetenekleri doğrultusunda hak ettiğinin karşılığını almasıdır (f:3) • Herkesin kendi koşullarında hak ettiği değerlendirmeyi görmesidir (f:1) • Kaynakların liyakate uygun bir şekilde dağıtılmasıdır (f:1)
Diğer (f:3)		• Ütopyadır, gerçekleşmesi mümkün değildir (f:2) • Eşitsizliğin meşru hale getirilmesinde rolü vardır (f:1)

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretim elemanları sosyal adalete dair algılarını, Eşitliğe (f:55), İhtiyaca (f:8), Hak Etmeye (f:5) dayalı adalet ve Diğer (f:3) temaları ile belirtirken; eşitliğe dayalı adalet temasını Toplumsal (f:25), Hukuksal (f:12), Siyasal (f:9) ve Ekonomik (f:9) eşitlik alt temaları ile açıklamışlardır.

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretim elemanları sosyal adaleti en çok eşitliğe dayalı adalet (f:55) şeklinde nitelendirmekte ve sosyal adaleti ise en sık toplumsal eşitliğe dayalı adalet (f:25) olarak ifade etmektedirler. Burada toplumsal eşitliğe dayalı adalet en sık "Kaynakların toplumdaki tüm bireylere eşit bir şekilde dağıtılmasıdır (f:10)" kodu ile belirtilmiştir. Yanıtında hukuksal, siyasal, ekonomik ve toplumsal eşitliğe vurgu yapan Ö1 bu konudaki görüşünü *"Sosyal adalet toplumu ilgilendiren her konuda tüm bireylerin eşit ve herkesçe erişilebilir haklarını ifade etmektedir. Bu konuların başında eğitim, gelir, sağlık, siyasal haklar, düşünce ve ifade hakları gibi anayasal zeminde garanti altına alınmış pek çok hakkı saymak mümkündür"* şeklinde ifade etmiştir.

Bir başka tema olan ihtiyaca dayalı adalet (f:8) temasında, Ö4 görüşlerini *"Var olan kamusal kaynakların bireylerin içinde bulundukları durumları ve ihtiyaçları da dikkate alınarak hakkaniyet ve liyakat ilkeleri çerçevesinde eşit olarak dağıtılmasıdır"* biçiminde ifade etmiştir.

Benzer şekilde hak etmeye dayalı adalet temasında da Ö8'in görüşleri *"Bana göre adalet eşitlikten farklı olarak, bireyin dâhil olduğu toplumsal yapıdan kendi koşullarında hak ettiği değerlendirmeyi görebilmesidir"* şeklindedir.

Son olarak Ö9 kodlu katılımcı diğer (f:3) temasında görüşlerini *"Ütopyadır. Gerçekleşmesi mümkün olmasa da kurgulanması iyi olan yazındır. (...) hiçbir devlet türünde gerçekten olamayacak bir kavram ya da olgudur"* şeklinde belirtmiştir.

2. Toplumdaki Sosyal Adaletsizliğin Giderilmesinde Eğitimin Rolü

Araştırmanın ikinci alt problemine dönük olarak öğretim elemanlarına "Size göre toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolü nedir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlardan hareketle oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolü*

Tema	Alt tema	Kodlar
Etkilidir (f:25)	Bilinç oluşturur (f:13)	• Hak ve hürriyet bilinci gelişir, kişilerin haklarını talep etmelerini sağlar (f:4) • Eşitlik bilinci üretir, adil olma fikri eğitimle aşılanır (f:3) • Siyasal bilincin gelişmesinde etkilidir, yurttaşlık bilincini geliştirir (f:2) • Bireylere düşünme, sorgulama becerisi kazandırır (f:1) • Küçük yaşlardan itibaren değerlerin oluşmasını sağlar (f:1) • Eğitim farklılıklara yaklaşım biçimini istendik hale getirir (f:1) • Toplumu birleştirici rolü vardır (f:1)
	Sosyal Adaleti Sağlar (f:9)	• Sosyal adaletsizliğin giderilmesinde rolü büyüktür (f:6) • Eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri giderir (f:2) • Sosyal adaletin sağlanmasında itici bir güçtür (f:1)
	Kaynak Dağıtımını Dengeler (f:3)	• Gelir adaletsizliğinin giderilmesindeki etkisi nedeniyle sosyal adaletsizliği de giderir (f:2) • Eğitim aracılığıyla çocukların tüm kaynaklara ulaşımı sağlanır (f:1)
Etkilidir ancak Düzenlenmesi Gerekir (f:20)	Sosyal Adaleti ve Eşitliği Sağlamalıdır (f:16)	• Fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır (f:7) • Eğitim her çocuk için adil bir şekilde sunulmalıdır (f:4) • İnsan haklarına saygılı, insanı odağa alan bir eğitim sunulmalıdır (f:2) • Sosyal adalet kavramı okullarda sistemli ve örtük biçimde kazandırılmalı, adalet eğitim sisteminin her aşamasına yerleştirilmelidir (f:2) • Zorunlu eğitim herkes için ücretsiz olmalıdır (f:1)
	Kalite ve nitelik güçlendirilmelidir (f:4)	• Eğitimin kalitesi artırılmalıdır (f:3) • Eğitime ayrılan kaynak artırılmalıdır (f:1)
Tersine Sosyal Adaletsizliği Tesis Etmenin Aracıdır (f:11)	Adaletsizlikleri ve Eşitsizlikleri Derinleştirir (f:9)	• Gelir eşitsizliğini sağlayan en önemli faktördür (f:3) • Bireylerin sorgulama yetisini zayıflatır ve eşitsizlikleri içselleştirmesini sağlar (f:2) • Sosyal adaletsizlikleri derinleştirir (f:2) • Eşitsizliği meşru hale getirir (f:1) • Kapitalist sistemde eğitimin kendisi sosyal adaletsizlik aracıdır (f:1)
	Mevcut statükoyu korur (f:2)	• Var olan toplumsal rolleri ve yapıyı meşrulaştırır (f:1) • Toplumsal roller arasında dikey hareketliliğe engel olur (f:1)
Rolü Yoktur / Kısmen Etkilidir (f:4)	Etkisizdir (f:2)	• Mevcut eğitim sistemi adaletsizliği sağlama konusunda etkili değildir. (f:1) • Toplumsal ve kültürel alandaki adaletsizlik konusunda etkisizdir (f:1)
	Kısmen Etkilidir (f:2)	• Sadece eğitimden yararlananlar için maddi anlamdaki adaletsizliği kısmen giderir (f:1) • Eğitimin, sosyal adaletsizliğin giderilmesinde rolü azdır (f:1)

Öğretim elemanları toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin görüşlerini "Etkilidir (f: 25)", "Etkilidir ancak Düzenlenmesi Gerekir (f:20)", "Tersine Sosyal Adaletsizliği Tesis Etmenin Aracıdır (f:11)" ve "Rolü Yoktur / Kısmen Etkilidir (f:4)" temalarıyla dile getirmişlerdir. "Etkilidir" teması, "bilinç oluşturur (f:13)", "sosyal adaleti sağlar (f:9)" ve "kaynak dağıtımını dengeler (f:3)" alt temalarından oluşurken; "Etkilidir ancak düzenlenmesi gerekir" teması ise "sosyal adaleti ve eşitliği sağlamalıdır (f:16)" ve "kalite ve nitelik güçlendirilmelidir (f:4)" alt temalarından oluşmaktadır. Yine "adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri derinleştirir (f:9)" ve "mevcut statükoyu korur (f:2)" alt temaları "Tersine sosyal adaletsizliği tesis etmenin aracıdır" temasının altında yer alırken; son olarak "rolü yoktur / kısmen etkilidir" teması ise "etkisizdir (f:2)" ve "kısmen etkilidir (f:2)" alt temalarından oluşmaktadır.

Öğretim elemanları eğitimin toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde "bilinç oluşturma (f:13)" ve "sosyal adaleti sağlama (f:9)" yoluyla büyük oranda "etkili (f: 25)" olduğunu düşünmektedir. Burada en sık tekrarlanan kodlar olan "Sosyal adaletsizliğin giderilmesinde rolü büyüktür (f:6)", "Hak ve hürriyet bilinci gelişir, kişilerin haklarını talep etmelerini sağlar (f:4)", ve "Eşitlik bilinci üretir, adil olma fikri eğitimle aşılanır (f:3)" kodları öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini açıklamaktadır. Ö7 bu konudaki *görüşlerini "Elbette çok büyük bir rolü vardır. (...) eşitlik, adalet vb. kavramlarının benimsenmesi ve hayata geçirilmesi öncelikli olarak okullarda gerçekleşir"* sözleriyle dile getirmektedir.

Benzer şekilde öğretim elemanları "sosyal adaleti ve eşitliği sağlamalıdır (f:16)" ve "kalite ve nitelik güçlendirilmelidir (f:4)" ifadeleriyle eğitimin toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde etkili olduğunu ancak düzenlenmesi gerektiğini (f:20) de düşünmektedir. Burada "Fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır (f:7)", "Eğitim her çocuk için adil bir şekilde sunulmalıdır (f:4)" ve "Eğitimin kalitesi artırılmalıdır (f:3)" kodları en sık dile getirilen görüşlerdir. Ö21'in *"Eğitim yoluyla sosyal adaletsizlik azaltılabilir. Ancak eğitimin imkân ve fırsat eşitliği sağlanacak biçimde düzenlenmesi gerekir"* yanıtı buna örnek olarak gösterilebilir.

Bu bulgulara ek olarak öğretim elemanlarının nispeten önemli bir bölümü de "adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri derinleştirme (f:9)" ve "mevcut statükoyu koruma (f:2)" rolüyle, tersine eğitimin "sosyal adaletsizliği tesis etmenin bir aracı (f:11)" olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları bu konudaki görüşlerini genel olarak "Gelir eşitsizliğini sağlayan en önemli faktördür (f:3)", "Bireylerin sorgulama

yetisini zayıflatır ve eşitsizlikleri içselleştirmesini sağlar (f:2)" ve "Sosyal adaletsizlikleri derinleştirir (f:2)" kodlarıyla ifade etmişlerdir. Ö10 bu konudaki görüşlerini *"Burada bahsedilen eğitim, günümüz kapitalist sistemin eğitimi ise, eğitim sosyal adaleti gidermez tam tersine eşitsizlikleri derinleştirir ve bireyin bu eşitsizlikleri içselleştirmesini sağlar. Aynı zamanda eğitim yolu ile birey sistemi eleştiremez durumu tamamen kişiye indirgeyerek 'ben çalışmadım olmadı, kazanamadım, tembeldim' gibi ifadelerle sorunu sitemden alarak kendine indirger"* ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö1 ise *"Eğitim var olan toplumsal yapıyı, bilinci ve dinamikleri yeniden ürettiğinden ve herkesin toplumsal sınıfına ait davranış kodları üretmesine yardımcı olduğundan; (...) toplumsal rolleri ve yapıyı meşrulaştırdığında aynı zamanda eşitsizliklerin meşru görülmesine de yardımcı olacak bir araca dönüşmektedir"* yanıtıyla eğitimin mevcut statükoyu koruduğunu ifade etmektedir.

Son olarak öğretim elemanlarının bir kısmı da eğitimin toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde rolü olmadığını ya da kısmen etkili olduğunu (f:4) düşünmektedir. Ö5 bu konudaki görüşünü *"Sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin düzeltici rolü çok azdır. Eğitim yalnızca bundan yararlanabilenler için çok sınırlı olarak ve birey bazında sosyal adaletsizliği kısmen giderebilir. Sosyal adaletsizliğin ekonomik boyutunda kısmen etkili olabilen eğitim, toplumsal ve kültürel alandaki adaletsizlik konusunda ise etkisizdir"* sözleriyle dile getirmektedir.

3. Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesi

Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesi amacıyla öğretim elemanlarına "Türk eğitim sistemini geçmişten günümüze sosyal adalet bağlamında değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?" ve "Türk eğitim sisteminde toplumdaki sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen/sosyal adaletsizliği derinleştiren eğitim politikaları nelerdir?" soruları yöneltilmiş, alınan cevaplar tema ve alt temalara dönüştürülerek Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesi*

Tema	Alt Tema	Tema	Alt Tema
Türk Eğitim Sistemine Dair Sosyal Adalet Bağlamında Olumsuz Değerlendirmeler (f:36)	• Nitelikli eğitim parası olana sunuluyor (f:11) • Okular, bölgeler, iller arasında büyük farklılıklar var (f: 9) • Türkiye'de sosyal adalet sağlanamamaktadır (f:9) • Yasalarla ve kurallarla oluşturulmaya çalışılsa da sosyal adaletten söz etmek güçtür (f:3) • 1980 sonrasında sosyal adaletsizlik daha da artmıştır (f:2) • Kız çocukları aleyhine eşitsizlikler var (f:2)	Toplumda Sosyal Adaletsizliği Derinleştiren Eğitim Politikaları (f:46)	• Eğitimde özelleştirme (Dershaneler, özel okullar, vakıf üniversiteleri, kurslar vs.), okulların ticarileştirilmesi (f: 10) • Sınavlar, kademeler arası geçiş sistemleri (f:10) • İstihdam politikaları (f:6) • Özel Okul Teşvikleri (f:3) • Adrese dayalı okul kaydı (f:3) • Yönetici atamaları (f:2) • Taşımalı Eğitim (f:2) • Nitelikli/Niteliksiz okullar (f:2) • Okul merkezli bütçe uygulaması (f:2) • İmam Hatip okullarının kapatılması (f:1) • Kredili sistem (f:1) • Açık öğretim (f:1) • Okul kayıt ücretleri (f:1) • Anadilde eğitim hakkının göz ardı edilmesi (f:1) • Okullarda kıyafet serbestliği (f:1)
Türk Eğitim Sistemine Dair Sosyal Adalet Bağlamında Olumlu Değerlendirmeler (f:5)	• 1940-50'lerde köy enstitüleri sosyal adalet uygulamalarına iyi örnektir (f:3) • Sosyal adaleti sağlama konusunda çok şey yapılıyor (f:2)	Toplumda Sosyal Adaletin Sağlanmasını Destekleyen Eğitim Politikaları (f:55)	• Burslar, krediler, yurt ve pansiyonlar (f:12) • Kız çocuklarının okullaştırılmasına dönük çalışmalar (f:6) • Taşımalı Eğitim (f:6) • Ücretsiz ders kitabı uygulaması (f:5) • Teknolojinin yaygınlaştırılması (Fatih projesi) (f:5) • Zorunlu eğitim, karma eğitim, eğitimin ücretsiz sunulması (f: 4) • Özel eğitim, evde eğitim uygulamaları (f: 3) • Dezavantajlı çocuklara yönelik yapılan çalışmalar (f:2) • Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması (f:2) • Destekleme ve yetiştirme kursları (f:2) • Mevzuat (Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkeleri...) (f:2) • Hizmet içi eğitim (f:1) • Derslik sayılarının artırılması (f:1) • Bölge okulları (f:1) • Özel Okul Teşvikleri (f:1) • Fiziki Düzenlemeler (f:1) • Mesleki ve Teknik Eğitim (f:1)

Öğretim elemanlarının Türk eğitim sistemine dair görüşlerini "Türk Eğitim Sistemine Dair Sosyal Adalet Bağlamında Olumsuz Değerlendirmeler (f:36)" ve "Türk Eğitim Sistemine Dair Sosyal Adalet Bağlamında Olumlu Değerlendirmeler (f:5)" temaları altında toplamak mümkündür.

Öğretim elemanları tarafından Türk eğitim sistemine dair sosyal adalet bağlamında olumsuz değerlendirmeler; en çok "Nitelikli eğitim parası olana sunuluyor (f:11)", "Okular, bölgeler, iller arasında büyük farklılıklar var (f: 9)" ve "Türkiye'de sosyal adalet sağlanamamaktadır (f:9)" alt temaları ile ifade edilmiştir. Ö8'in *" Milli eğitimimizin ilkeleri arasında 'genellik ve eşitlik', 'fırsat ve imkân eşitliği', 'demokrasi eğitimi' gibi doğrudan adaletle ilişkili görülebilecekler var. Hele anayasamızın 42. maddesi bu anlamda ibretlik! Neden böyle diyorum çünkü bunların gereği yapılmıyor da ondan. Paranız yoksa iyi bir eğitim alamıyor, parası olan iyi bir eğitim alıyorsa eğitim adaleti tesis etmenin aracı olmaktan çıkıp tam tersi adaletsizliği pekiştiren bir anlama bürünüyor. Ülkemizde de olan budur. Üzgünüm dün de öyleydi, bugün de artarak böyle! (...) her mahallede bir zengin yaratma hevesli davranışlarla çocuklarımızı bu zenginlerin kölelerine dönüştürecek bir eğitim verdik şimdi de bunu yapmaya artan bir hızla devam ediyoruz" yanıtı,* olumsuz değerlendirmelere örnek gösterilebilir.

Türk eğitim sistemine dair sosyal adalet bağlamında olumlu değerlendirmeler ise "1940-50'lerde köy enstitüleri sosyal adalet uygulamalarına iyi örnektir (f:3)" ve "Sosyal adaleti sağlama konusunda çok şey yapılıyor (f:2)" alt temalarından oluşmaktadır. Ö7 bu konudaki görüşlerini *"Eğitim sistemimizde geçmişte sosyal adaletsizliğe yol açacak bazı uygulamalar söz konusu iken günümüzde bu durumların aşılmaya çalışıldığı söylenebilir. Örneğin geçmişte engelli bireylerin okullarda bulunması zorken, günümüzde bu bireyleri topluma kazandırmak adına çok şeyler yapılmaktadır"* şeklinde dile getirmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim politikalarına dair değerlendirmelerine bakıldığında ise; eğitim politikalarını "Toplumda Sosyal Adaletin Sağlanmasını Destekleyen Eğitim Politikaları (f:55)" ve "Toplumda Sosyal Adaletsizliği Derinleştiren Eğitim Politikaları (f:46)" temaları ile gruplandırmak mümkündür.

Öğretim elemanlarının yanıtlarına bakıldığında; en çok "Burslar, krediler, yurt ve pansiyonlar (f:12)", "Kız çocuklarının okullaştırılmasına dönük çalışmalar (f:6)", "Taşımalı Eğitim (f:6)", "Ücretsiz ders kitabı uygulaması (f:5)" ve "Teknolojinin yaygınlaştırılması (Fatih projesi) (f:5)" alt temaları şeklinde gruplandırılabilecek eğitim politikalarının, toplumda sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen eğitim politikaları olduğunu ifade etmektedirler. Ö15 bu konudaki görüşünü *"Toplumdaki sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen eğitim politikalarına; kız çocuklarının okula devam edebilmeleri için yapılan destekleme politikaları, okul olmayan bölgelerdeki öğrencilerin taşımalı eğitim yoluyla okullara ulaştırılması, yeni yapılan okul binaları, maddi açıdan kötü durumdaki öğrencilere verilen burslar örnek olarak gösterilebilir"* şeklinde ifade etmektedir.

Son olarak öğretim elemanlarının toplumda sosyal adaletsizliği derinleştiren eğitim politikaları hakkındaki yanıtlarına bakıldığında ise sıklıkla "Eğitimde özelleştirme (Dershaneler, özel okullar, vakıf üniversiteleri, kurslar vs.), okulların ticarileştirilmesi (f: 10)", "Sınavlar, kademeler arası geçiş sistemleri (f:10)" ve "İstihdam politikaları (f:6)" alt temaları ile ifade edilebilecek politikalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Ö5'in "Türk eğitim sisteminde toplumdaki sosyal adaletsizliği derinleştiren eğitim politikaları nelerdir?" sorusuna verdiği *"Özel öğretim kurumları, özel okul teşvikleri, kademeler arası geçiş politikaları, vakıf üniversiteleri, KPSS ve mülakat ile öğretmen istihdamı, ücretli ve sözleşmeli öğretmen istihdamı, eğitim uzmanlığının meslek olarak görülmemesi, her ile üniversite açılması ve eğitim-insan gücü-istihdam bağının koparılmış olması"* yanıtı burada örnek olarak gösterilebilir.

4. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına dönük çözüm önerileri

Araştırmanın son alt probleminde öğretim elemanlarına "Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlardan hareketle oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 5'de aktarılmıştır.

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adaletin giderilmesine dönük çözüm önerilerini "Sosyal Adaletin Sağlanmasını Destekleyen Politikalar Geliştirilmeli (f:49)", "Sosyal Adalete Dair Bilinç Artırılmalı (f:18)" ve "Yönetim Sisteminde Farklılaşmaya Gidilmeli (f:3)" temalarında toplamak mümkündür. Bu temalardan "Sosyal Adaletin Sağlanmasını Destekleyen Politikalar Geliştirilmeli" teması, "Eğitime Erişim, Eşitlik, Fırsat Eşitliği, Okul Terki, Çalışan Çocuklar, Eğitim Hakkı,

Barınma Problemi ve Burslar (f:22)", "Genel Politikalar (f:11)", "Eğitimde Kalite ve Nitelik (f:8)", "Sınavlar, Kademeler Arası geçiş (f:5)" ve "Eğitimde Özelleşme (f:3)" alt temalarından oluşurken; "Sosyal Adalete Dair Bilinç Artırılmalı" teması ise "Toplumdaki Uygulamalar (f:9)" ve "Okullardaki Uygulamalar (f:9)" alt temaları ile açıklanmaktadır.

Tablo 5. *Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına dönük çözüm önerileri*

Tema	Alt tema	Kodlar
Sosyal Adaletin Sağlanmasını Destekleyen Politikalar Geliştirilmeli (f:49)	Eğitime Erişim, Eşitlik, Fırsat Eşitliği, Okul Terki, Çalışan Çocuklar, Eğitim Hakkı, Barınma Problemi ve Burslar (f:22)	• Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır (f:6) • Toplumdaki her kesimin nitelikli eğitime erişiminin sağlanması gerekir (f: 5) • Dezavantajlı gruplara dönük farklılaştırılmış politikalar üretilip uygulanmalıdır (f:4) • Barınma problemi için yurt imkânlarının artırılması ve burslarla öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir (f:3) • Tüm okullar değişen dünyaya uygun teknolojik imkânlarla donatılmalıdır (f:1) • Okul terkinin azaltılması için önlemler alınmalıdır (f:1) • Çocuk işçi çalıştırılmasını önleyici politikalar geliştirilmelidir (f:1) • Engelli öğrenciler için donanımlı okul ve sınıflar inşa edilmelidir (f:1)
	Genel Politikalar (f:11)	• Ülkenin temel ekonomik problemlerinin giderilmesi, gelir dağılımı adaletinin sağlanması gerekmektedir (f:4) • Eğitime ayrılan bütçenin ve eğitim yatırımlarının artması gerekmektedir (f:2) • İlk olarak ülke genelinde genel adaletin tesis edilmesi gerekmektedir (f.1) • Eğitimde uzun vadeli planlamaların yapılması ve kalıcı politikaların üretilmesi gerekmektedir (f:1) • Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik politikalar üretilmelidir (f:1) • Eğitimde çokkültürlülük politikalarına yer verilmelidir (f:1) • Adaletsizliğe uğramış olan kişilerin eğitim politikaları planlama konusunda karara katılmaları sağlanmalıdır (f:1)
	Eğitimde Kalite ve Nitelik (f:8)	• Tüm okulların nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir (f:4) • Eğitimde kalite ve niteliğe verilen önemin artması gerekmektedir (f:3) • Nitelikli öğretmen yetiştirmeye önem verilmelidir (f:1)
	Sınavlar, Kademeler Arası geçiş (f:5)	• Sınav sistemleri gözden geçirilmelidir (f:2) • Kademeler arası geçişte sınavların ağırlığı azaltılmalıdır (f:2) • Eğitim sisteminde sınav yarışı mantığından uzaklaşılmalıdır (f:1)
	Eğitimde Özelleşme (f:3)	• Eğitimde özelleşmeden vazgeçilmesi gerekmektedir (f:3)
Sosyal Adalete Dair Bilinç Artırılmalı (f:18)	Toplumdaki Uygulamalar (f:9)	• Sosyal adalet bilinci tüm vatandaşlara kazandırılmalıdır (f:4) • Sosyal adalet savunuculuğu yapılmalı, bu konuda projeler üretilmeli ve STK'ların sorumluluk almaları sağlanmalıdır (f:3) • Toplumdaki sosyal adaletin tesis edilmesi için yapılacak çalışmalarda sosyal medyanın desteği alınmalıdır (f:1) • Yalnızca okullar değil, eğitimin tüm paydaşları sosyal adalet kavramını tartışmalı, çözüm önerileri geliştirmelidir (f:1)
	Okullardaki Uygulamalar (f:9)	• Verilecek eğitimlerle okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler sosyal adalet konusunda bilinçlendirilmelidir (f:4) • Eğitim programlarında sosyal adalet kavramına yer verilmeli, adalet kavramı tüm derslerin içeriğinde yer almalıdır (f:2) • Sınıf içerisinde sosyal adalet temelli uygulamalara yer verilmelidir (f:1) • Demokratik bir okul kültürü ve iklimi oluşturulmalıdır (f:1) • Öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimleri değil, değer ve ahlak gelişimleri de desteklenmelidir (f:1)
Yönetim Sisteminde Farklılaşmaya Gidilmeli (f:3)		• Kapitalist düzenin tasfiye edilmesi ve sosyalist bir ekonomik düzene geçilmelidir (f:2) • Neoliberal politikalardan vazgeçilmelidir (f:1)

Öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına dönük çözüm önerilerinde en sık "eğitime erişim, eşitlik, fırsat eşitliği, okul terki, çalışan çocuklar, eğitim hakkı, barınma problemi ve burslar (f:22") ve "genel politikalar (f:11)" konularına değinerek, "sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen politikaların geliştirilmesini (f:49)" önerdikleri görülmektedir. Burada en sık tekrarlanan "Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır (f:6)", "Toplumdaki her kesimin nitelikli eğitime erişiminin sağlanması gerekir (f: 5)", "Dezavantajlı gruplara dönük farklılaştırılmış politikalar üretilip uygulanmalıdır (f:4)", "Ülkenin temel ekonomik problemlerinin giderilmesi, gelir dağılımı adaletinin sağlanması gerekmektedir (f:4)" ve "Tüm okulların nitelikli hale getirilmesi gerekmektedir (f:4)" kodları öğretim elemanlarının bu konudaki önerilerini detaylandırmaktadır. Ö25 bu konudaki görüşlerini *"Eğitimde sosyal adaletin*

sağlanmasına dönük çözüm önerilerim; okula erişimi bulunmayan kesimin okula devamlarının sağlanması, okul terklerinin azaltılması (...) ve çalışan çocuklar konularında daha fazla önlem alınmasıdır" şeklinde dile getirmiştir. Ö1 ise bu soruya *"Öncelikle gelir adaletinin sağlanması gerekir ki kişiler kaliteli eğitime erişebilmek için gerekli sermayeyi bulsun ve kullansın"* şeklinde yanıt vererek, gelir dağılımı adaleti konusuna değinmektedir.

Bir başka bulgu olarak öğretim elemanları, eğitimdeki sosyal adaletin sağlanması için toplumdaki (f:9) ve okullardaki (f:9) uygulamalar aracılığıyla sosyal adalete dair bilincin artırılması (f:18) gerektiğini de düşünmektedir. Öğretim elemanlarının "Sosyal adalet bilinci tüm vatandaşlara kazandırılmalıdır (f:4)", "Verilecek eğitimlerle okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler sosyal adalet konusunda bilinçlendirilmelidir (f:4)" ve "Sosyal adalet savunuculuğu yapılmalı, bu konuda projeler üretilmeli ve STK'ların sorumluluk almaları sağlanmalıdır (f:3)" kodları bu öneriyi açıklamaktadır. Ö3 bu konuda *"Öncelikle okul yöneticisi ve öğretmenler okul ve sınıf içinde sosyal adaleti nasıl sağlayacağı konusunda bilinçlendirilmeli, öğrencilere sosyal adaletin ne olduğu anlatılmalı ve eğitim kurumlarında sosyal adalet algısı tüm paydaşlar tarafından tartışılmalı"* yanıtıyla okuldaki uygulamaların önemine değinmiştir. Benzer şekilde Ö2 de *"Sivil toplum örgütlerinin bu konuda daha bilinçli olması ve sorumluluk alması ve sendikaların konuya ilişkin politika üretmede ve uygulamada daha etkin rol almaları sağlanmalıdır"* şeklindeki yanıtıyla toplumdaki uygulamalar aracılığıyla sosyal adalete dair bilincin arttırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Son olarak öğretim elemanlarının bir kısmı ise eğitimde sosyal adaletin sağlanması için yönetim sisteminde farklılaşmaya gidilmesi (f:3) gerektiğini düşünmektedir. Ö4 bu konudaki görüşünü *"Kapitalist sistemin ortadan kalkması nihai çözüm olur"* şeklinde ifade ederken; Ö 10 ise *"Neoliberal politikalardan vazgeçilmesi gerekiyor. Çünkü sosyal adaletin önündeki en büyük engel neoliberal politikalardır"* şeklinde belirtmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretim elemanlarının sosyal adalet algıları belirlenmiş, toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolü ve Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelenmiş ardından eğitimde sosyal adaletsizliğin giderilmesine ilişkin çözüm önerilerinin neler olduğu ortaya koyulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının sosyal adaleti sırasıyla eşitliğe dayalı adalet, ihtiyaca dayalı adalet ve hak etmeye dayalı adalet temaları kapsamında algıladığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının eşitliğe dayalı adalet teması altında toplumsal eşitlik, hukuksal eşitlik, siyasal (politik) eşitlik ve ekonomik eşitlik alt temalarında ayrışan algılara sahip oldukları görülmüştür. Bu yönü ile sonuçlar, siyasal açıdan ve cinsiyet, ırk, tabi oldukları sosyal sınıf vb. gibi sosyal konumları bakımından farklılaşan bireylerin eşit şartlarda yaşamalarına ve eşit olmalarına odaklanmakta olan sosyal adalet tanımları (Çam Tosun, 2021) ile paralellik göstermektedir. Bu anlamda her vatandaşın özellikle toplumsal, hukuki, politik ve ekonomik olarak eşit haklara sahip olacağı bir toplum düzeninin sağlanması önemli görünmektedir.

Öğretim elemanlarında toplumsal eşitlik teması altında en fazla, kaynakların toplumdaki tüm bireylere eşit bir şekilde dağıtılması algısının ön planda olduğu görülmektedir. Bu algının, sosyal adalet kavramının "toplumsal kaynak ve olanakların toplumun tüm üyelerine eşit dağıtımı" şeklinde ifade edilebilecek olan en sade ve net tanımı ile örtüştüğü görülmektedir (Bayoğlu-Serpen vd, 2014; Bell, 1997'den akt. Sunal, 2011; Bozdemir ve Duman, 2020). Bir diğer ifade ile öğretim elemanlarının sosyal adalet kavramını öncelikle "kaynakların eşit dağıtımı" boyutunda ele alan eşitlikçi kuramlar (Sunal, 2011) çerçevesinde algıladığı söylenebilir. Yıldırım'ın (2011) üniversite öğrencilerinin sosyal adalet algılarını incelediği çalışmasında da benzer şekilde öğrencilerin sosyal adalet kapsamında kaynakların eşit dağıtımına vurgu yaptıkları görülmektedir. Eşitlik kavramı ve kaynakların eşit dağıtımı sosyal adalet kavramının merkezinde yer almaktadır. Adaletli bir toplum düzeni ancak eşit haklara sahip bireylerle sağlanabilir. Bu nedenle kaynakların eşit dağıtıldığı ve bütün bireylerin kendilerini güvende hissettiği bir toplum düzenin sağlanması, insanlardaki adalet algısının oluşmasında çözüm olarak görülmektedir.

Öğretim elamanlarına göre eğitim, bilinç oluşturarak, sosyal adaleti sağlayarak ve kaynak dağıtımını dengeleyerek toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak

özellikle eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması ve eğitimin kalite ve niteliğinin güçlendirilmesine yönelik önlemler alınması açısından çeşitli düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının bu görüşünü destekler nitelikte Türkiye'de farklı demografik değişkenlere sahip öğrenciler ve farklı okul türleri ve okul özellikleri açısından ortaya çıkan eğitim eşitsizliklerinin varlığına dikkat çeken çok sayıda araştırma sonucuna ve rapora ulaşılmaktadır (Demir, 2020; ERG, 2014; ERG, 2021; OECD, 2022; TEDMEM, 2019) Örneğin ERG'nin (2014) "Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Raporu"na göre Türkiye'de 15 yaş grubundaki öğrencilerin en yüksek sosyo-ekonomik dilimden gelenleri ağırlıklı olarak fen liseleri ya da Anadolu liselerine gitmektedir. Diğer taraftan, meslek liselerindeki öğrencilerin % 23'ü en düşük % 20'lik sosyo-ekonomik dilimdendir. Buyruk'a (2009) göre, eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler, genel toplumsal mekanizmaların geçerli olduğu bir ortamda, bireyin yaşadığı bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçları orta-üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin geleceğe dair daha yüksek özgüven ve yüksek ideallere sahipken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin ise gelecek korkusu ve özgüven yetersizliğiyle daha fazla karşılaştığını ortaya koymuştur.

Eğitimin, bireysel getirilerinin yanısıra toplumsal getirileri de gözönüne alındığında, her bireyin eşit eğitim olanaklarına sahip olmasının toplumsal kalkınma açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Anayasamızın 42. maddesiyle güvence altına alınan eğitim hakkı, toplumda sosyal adaletsizliğin giderilmesi açısından özellikle önemlidir. Bu nedenle herkesin nitelikli eğitime eşit erişiminin sağlanması öncelikli politika olarak belirlenmelidir.

Öte yandan eğitimin sosyal adaletsizliği gidermenin tersine sosyal adaletsizliği tesis etmenin aracı olduğunu veya eğitimin sosyal adaletsizliği gidermede rolü olmadığını belirten öğretim elemanı görüşleri de bulunmaktadır. Yıldırım (2012) eğitime erişimdeki sorunlar ile sosyal adaletsizlik arasındaki ilişkiyi sosyal adaletsizliğin neden olduğu sosyal savunmasızlık kavramı ile açıklamakta ve gençlerin eğitime erişim konusundaki fırsat eşitsizliklerine maruz kalmalarının, toplumsal yaşamdaki adaletsizliklere bağlı olarak geleceği çeşitli kriterlere göre sınırlanmış olan düşük gelirli ve vasıfsız nüfus anlamına gelen sosyal olarak savunmasız gruplar içinde yer almalarına neden olduğu biçiminde ifade etmektedir.

Eğitim hizmetlerinin sunumunda eşitliğin sağlanamaması, toplum içerisinde sosyal adaletsizliği derinleştiren en önemli unsurdur. Bu anlamda Türkiye'de neo-liberal politikaların etkisiyle eğitim hizmetlerinin finansmanının bireyler ve aileleri tarafından karşılanması, toplum içerisinde yoksul ailelerin çocuklarının bir hak olan nitelikli eğitime erişimlerini etkilemiştir. Bu anlamda toplumsal bir olgu olarak eğitimin, kamusal bir hizmet dâhilinde devlet tarafından finanse edilmesi ve bunun için de öncelikli olarak eğitime ayrılan kamu kaynaklarının artırılması elzemdir.

Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendiren öğretim elemanlarının neredeyse tamamına yakını Türk eğitim sistemine dair sosyal adalet bağlamında olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu olumsuz değerlendirmelerin nitelikli eğitimin parası olana sunulması ve okullar, bölgeler, iller arasında büyük farklılıklar bulunması üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Eğitimde özelleştirme politikaları ve kademeler arası geçiş sistemleri ise toplumda sosyal adaletsizliği derinleştiren eğitim politikaları olarak ön plana çıkmaktadır. Çam Tosun (2021), 2014-2015 öğretim yılında öğrencilerin özel okullara gidebilmesi için eğitim öğretim desteği uygulaması başlatıldığına, öte yandan özel okul öğrencilerine verilen bu eğitim öğretim desteğinin yerine dezavantajlı grupta bulunan maddi durumu yetersiz 428 bin 812 öğrenciye daha burs verilerek bu öğrencilerin okula erişimlerine katkı sağlanabileceğine, yeni okullar yapabileceğine veya mevcut okulların iyileştirilebileceğine dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanlarının Türk eğitim sisteminde sosyal adalet sağlanmasına yönelik olarak oldukça sınırlı sayıda olumlu değerlendirmede bulunduğu göze çarpmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre köy enstitüleri sosyal adalet uygulamalarına iyi örnek olarak gösterilirken, toplumda sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen en önemli eğitim politikaları ise burslar, krediler, yurt ve pansiyonlar olarak öne çıkmaktadır. Özdemir ve Pektaş (2017) da benzer biçimde Türkiye'de sosyal adalet bağlamında dezavantajlı öğrencilere sağlanan ekonomik ve ayni yardımları, taşımalı eğitim yapılmasını, başarılı ancak yoksul öğrencilere burs verilmesini ve parasız yatılılık imkânlarının sağlanmasını örnek uygulamalar olarak göstermektedir.

Öğretim elemanlarının eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına dönük çözüm önerileri incelendiğinde en yüksek oranda eğitime erişim, eşitlik, fırsat eşitliği, okul terki, çalışan çocuklar, eğitim

hakkı, barınma problemi ve burslar gibi sosyal adaletin sağlanmasını destekleyen politikalar geliştirilmesi gerektiği görüşünü ortaya koydukları görülmektedir. OECD'nin Türkiye'de daha güçlü, daha eşitlikçi öğrenci sonuçları için politika seçenekleri ortaya koymaya yönelik 2022 yılı raporunda Türkiye'de eğitim alanındaki eşitsizliklerin öğrencilerin erken yaşlarından itibaren başladığına ve eğitim sistemi içinde bulunduğu süre boyunca devam ettiğine vurgu yapılmakta ve Türkiye'de öğrencilerin önemli bir bölümünün hala temel asgari becerilere ulaşamadığı belirtilmektedir. 2018 yılı PISA sonuçları da Türkiye'nin 78 ülke arasında 41. sırada olduğunu göstermektedir. Dezavantajlı sosyo-ekonomik geçmişe sahip, kırsal alanlardaki veya küçük kasabalardaki okullara devam eden öğrenciler ve evde Türkçe dışında bir dil konuşanların daha düşük performans gösterme riskinin daha fazla olduğuna dikkat çekilmektedir (OECD, 2022).

Tomul (2009) eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmalar önündeki en önemli engelin, kaynak yetersizliği ve toplumsal duyarsızlık olduğunu belirtmektedir. Öğretim elemanları da bu görüşü destekler biçimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik olarak sadece eğitim alanında değil, topyekûn ülke genelinde ve yönetiminde sosyal adaleti geliştirici politikalar ortaya koyulması gerektiğini, toplumun tamamında ve okullarda sosyal adalet bilincini kazandırmanın desteklenmesinin önemli görüldüğünü belirtilmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, bu çalışmada öğretim elemanlarının sosyal adalet ve toplumdaki sosyal adaletsizliğin giderilmesinde eğitimin rolüne ilişkin algıları ve ardından Türk eğitim sisteminin ve eğitim politikalarının sosyal adalet bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri nitel araştırma yöntemi aracılığıyla incelenmiştir. Yöntem, öğretim elemanlarından elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesine olanak sağlamakla birlikte, daha fazla sayıda öğretim elemanının konuya ilişkin görüşleri nicel araştırma yöntemi kullanılarak ortaya koyulabilir, öğretim elemanlarının sosyal adalet algılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca nicel çalışmalar aracılığıyla fakülte, bölüm, ana bilim dalı, eğitim durumu, unvan gibi değişkenlere göre öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırılabilir böylelikle çözüm önerileri farklı uzmanlık alanları açısından çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. Education, *Citizenship and Social Justice, 1*(2), 141-156. http://doi: 10.1177/1746197906064676

Bayoğlu-Serpen, A. S., Duyan, V. & Uğurluoğlu-Aldoğan, E. (2014). Sosyal adalet savunuculuğu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 25*(1), 21-34.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bozdemir, R. & Duman, N. (2020). Sosyal hizmet ve sosyal adalet savunuculuğu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(69), 1106-1112. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.4024

Brighouse, H. (2003). *School choice and social justice.* Oxford University Press.

Buyruk, H. (2009). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: Üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 7*(25), 6-45.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5*(3), 348-368.

Demir, Ö.Ö. (2020). PISA sonuçları Türkiye'deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor?. *Alanyazın, 1*(2), 84-96. http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102.85.98

Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory, 38*(1), 57–67. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00174.x

ERG (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz.* https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sites/gazetesu.sabanciuniv.edu/files/2013/esitlikraporumayis2014.pdf

ERG (2021). *ARISE: Eğitimde eşitsizliğin azaltılması projesi: Türkiye ulusal raporu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/ARISE-E%C4%9Fitimde-E%C5%9Fitsizli%C4%9Fin-Azalt%C4%B1lmas%C4%B1-Projesi-T%C3%BCrkiye-Ulusal-Raporu.pdf*

Fraser, N. (2001). *Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation.* In Gut zu Wissen conference paper, Heinrich Böll Stiftung, 5, 1-13.

Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?, In W. A. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp.119-137). New York: Teachers College Press.

Furman, G. C. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48*(2), 191–229. http://dx.doi:10.1177/0013161X11427394

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy, 17*(5), 499-509. https://doi.org/10.1080/02680930210158285

Griffiths, M.(1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory, 30*(2),177-192. http://dx.doi:10.1111/j.1469-5812.1998.tb00322.x

Hage, S. M., & Kenny, M. (2009). Promoting a social justice approach to prevention: Future directions for training, practice, and research. *Journal of Primary Prevention, 30*, 75–87. http://dx.doi:10.1007/s10935-008-0165-5

Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching.* (2nd ed.), Sage Publications, London.

McDaniel, J. E., Rios, F. A., Necochea, J., Stowell, L. P., & Kritzer, C. F. (2001). Envisioning the arc of social justice in middle schools. *Middle School Journal, 33*(1), 28-34. https://doi.org/10.1080/00940771.2001.11495574

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basımdan Çeviri). Turan, S. (Edt.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

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

Miller, D. (2001). Principles of social justice. Massachusetts: Harvard University Press.

Nieuwenhuis, J. (2011). Social justice in education today. *Acta Academica*, *43*(1), 189-210.

OECD (2022). *Policy options for stronger, more equitable student outcomes in Türkiye.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/policy-options-for-stronger-more-equitable-student-outcomes-in-turkiye_2c578d0c-en

Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. Kastamonu Education Journal, 26(4), 1143-1154. doi:10.24106/kefdergi.434262

Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 576-601. https://doi.org/10.12984/egeefd.328458

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (3. Baskıdan Çeviri) Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi

Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Sağlam, B. (2020). *Sosyal politika aracı olarak fırsat eşitliği ve bunun sağlanmasında eğitimin rolü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 66*(3), 283-305. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002223

Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları* Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.

TEDMEM (2019). *Eğitimde eşitlik: Toplumsal hareketliliğin önündeki engelleri aşmak.* https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimde-esitlik-toplumsal-hareketliligin-onundeki-engelleri-asmak

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43,* 221–258. https://doi:10.1177/0013161X06293717

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 126-137.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Van den Bos, K. (2003). On the subjective quality of social justice: The role of affect as information in the psychology of justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 482–498. https://doi:10.1037/0022-3514.85.3.482

Wade, R. C. (2001). Social action in the social studies: from the ideal to the real. *Theory Into Practice, 40*(1), 23-28.

Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği "sosyal adalet"ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Aile ve Toplum, 7*(25), 113-124.

Yıldırım, F. (2012). Gençlerin yaşamında bir sosyal savunmasızlık olarak "sosyal adaletsizlik": Yaşam dönemi yaklaşımı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(1), 21-34. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000003

Three Variables in the Training of Female Soccer Players: The Relationship between Psychological Skills, Mental Energy and Courage

Dr. Ahmet İslam (Lecturer)
Ordu University - Türkiye
ORCID ID:0000-0001-6735-1583-
ahmetislam@odu.edu.tr

Abstract

This study investigated whether psychological skills played a mediating role between athletic mental energy and sports courage in training female soccer players. The study developed an original theoretical model, which was tested using the Sobel test. Mediation analyses are theoretical research designs as they aim to add new information to the literature. In the Sobel test model, sports courage was the dependent variable, athletic mental energy was the independent variable, and soccer psychological skills were the mediating variable. The sample consisted of 307 female soccer players from the women's soccer leagues of the 2021-2022 Turkish Football Federation. Data were collected using a sociodemographic characteristics questionnaire, the Soccer Psychological Skills Scale-16 (SPSS-16), the Sports Courage Scale-31 (SCS-31), and the Athletic Mental Energy Scale (AMES). This study sought answers to four hypotheses: (1) the effect of female soccer players' athletic mental energy on their psychological skills, (2) the effect of psychological skill levels on their courage levels, (3) The effect of athletic mental energy on their courage levels, and (4) the mediating effect of athletic mental energy between their psychological skills and their courage. Psychological skills affected athletic mental energy and courage positively. Athletic mental energy affected sports courage positively. Psychological skills played a mediating role between athletic mental energy and sports courage. The theoretical model was evaluated using three models and confirmed with hypotheses. Coaches and trainers should pay attention to the mental as well as physical aspects to train female soccer players. The results confirmed the theoretical model. Authorities should encourage female soccer players to engage in bold actions and inform them about the significance of athletic mental energy and psychological skills.

Keywords: *Athlete training, Athletic mental energy, sports courage, Soccer psychological skill*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 373-390

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-06
Kabul: 2023-02-21

Önerilen Atıf

İslam, A. (2023). Three variables in the training of female soccer players: the relationship between psychological skills, mental energy and courage, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 373-390. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1230389

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Education is the process which the child's being made firstly an effective person, a qualified member of the society/nation and the world (or the universe) in which he/she lives (Toprakçı, 2012), One of the important dimensions of this quality is the physical or body of the individual. For this reason, physical education is also important within the scope of educational activities. When it comes to the body or the physical aspect of a person, the first thing that comes to mind is sports. While sport is the key to physical health (its contribution to psychology should not be forgotten), it also stands out as a game-related activity of social culture (Toprakçı, 2017). The most important key to a good quality of social life is the competence of people in their duties. Considering that this situation should also be valid for athletes, the importance of athlete training is self-understood. One of these sports is football and one of the athletes is women/female football players. Soccer has been a popular sport throughout history. It has always been important to the masses because of either positive or negative events (İmamoğlu, 2014). For ages, men have suppressed the intellectual of women and limited their lives within certain roles, such as virgin girls, mothers, housewives, etc. Therefore, women have been much less interested in soccer than men (Thomas & Mark, 2003). Some say that soccer is not suitable for women physiologically and psychologically. However, research shows that women are socially, psychologically, and physiologically capable of playing soccer (Günay & Yüce, 2001). In recent years, women have been more interested in soccer and taken part in it as players or fans. Therefore, the authorities have reorganized women's leagues and national teams. Women's soccer was added to the Olympics, making more and more women interested in it (Önver, 2002).

Athletic Mental Energy

Although "mental energy" has no clear definition, it is a concept of interest (Lieberman, 2007). It was first addressed in the nineteenth century, but it was never defined scientifically (Yıldız, 2021: 35). It is associated with considering problems, focusing on different factors, and insisting on finding a solution without being distracted. It is an essential determinant of success. Beckmann and Elbe (2015) define mental strength as one's ability to put self-regulation skills into practice to perform well even under adverse circumstances. However, there is "limited research on mental energy" (Cook and Davis, 2006). Researchers have generally addressed it together with fatigue, alertness, etc. (Lieberman, 2007) and assessed it through cognitive parameters (wakefulness, etc.) (Myers, 1923), definitions (reaction time, attention ability, memory, etc.) (Mohajeri et al., 2015; Kennedy et al., 2004; Kennedy et al., 2007), or anxiety, depression, memory, attention, and visual tests or enhanced questionnaires (Dammann et al., 2013; Kennedy et al., 2004; Fehnel et al., 2004; Kuan et al., 2017). All athletes need to have high mental energy because they need to focus during competitions and practices. They must develop attentional skills to perform excellently, have sufficient mental energy, and cope with difficulties. Attention and concentration allow athletes to filter perceptions and emotions (Sindik et al., 2015). Athletic mental energy is defined as "an athlete's perception of his/her energy state." It has cognitive, affective, and motivational components. The concepts of "vigor," "tireless and "composed" are related to athletic mental energy. "Confidence," "motivation," and "concentration" are also the cognitive components that affect athletic performance (Lu et al., 2018). All athletes should consider mental energy because it is an important factor in athletic performance (Lykken, 2005; Lu et al., 2018; Cook & Davis, 2006; Loehr, 2005)

Psychological Skills in Soccer

Psychological skills are used to regulate the psychological state. They are based on the conscious realization of thoughts and behaviors prepared and structured by athletes and exercisers (Eklund and Tenenbaum, 2014). Psychological skills affect athletes' emotions and thoughts (Hays and Smith, 1996). Psychological skills are based on the assumption of using mental skills to increase optimal performance despite training programs. Research shows that psychological skills significantly increase competitive performance. Therefore, psychological skill training programs focus on subjects such as imagery, concentration, coping, relaxation, goal setting, cognitive self-management, and performance under pressure (Konter, 2002: 5). A good soccer player should be self-confident, determined, motivated, aggressive, ambitious, emotional, hardworking, honest, responsible, and strong. All parties (coaches, etc.) need to pay attention to these psychological characteristics to ensure that soccer players perform

better (Chyzowych, 1990). Sports force athletes physically, mentally, and psychologically. A good soccer player must perform actions under pressure, engage in combinations, know where to pick up and deliver a ball, predict positions, and surprise her opponents. Experienced coaches can easily guess whether soccer players are playing according to their own abilities or tactics. As soccer evolves, the significance of training becomes clearer because soccer is a complex sport where tactics and intelligence are combined with skills. Not accepting or ignoring this fact is self-deception. The longer a soccer player trains and practices, the more suitable her mental state will be for performance sports (Küçük, 2009: 44-45). Psychological skills training is an approach to developing mental skills. Some youth academies and football clubs employ sport psychology counselors (Nesti, 2010). Beckmann and Elbe (2015) proposed a structured psychological support training model concerning the uncertainties around sports psychology and the lack of knowledge of coaches and officials in soccer (Johnson et al., 2011) and other sports. This training model consists of three parts: basic education, skills training, and crisis intervention (Konter, et al. 2019: 180-181). Therefore, we can integrate psychological skills training into systematic and large programs. For example, Harwood (2008) developed a four-month training program and implemented the intervention in a football academy in England. The training program involved concentration, communication, control, commitment, and trust (CCCCT). What needs to be done about this training program was presented to the coaches in five 90-minute sessions. Each session should focus on one skill. After each session, coaches integrated the learned strategies into their coaching practice to teach the skills to the athletes (Konter, et al. 2019: 191). Konter and Hankin (2008) also developed a multidimensional-interactional model of soccer performance based on research findings and a dialectical approach. This model focuses on psychological skills, which is an integrated training program. In other words, the model combines technical, physical-physiological, tactical, tactical, and psychological elements or dimensions in a broad socio-cultural context. Therefore, it also contributes to performance and other outcomes. In this model, psychological skills are key elements of the training model and should be integrated into physical, technical, and tactical training sessions (Konter, et al. 2019: 191).

Sports Courage

Sports courage is a critical component in sports psychology (Lopez, 2007). Although researchers concentrate on concepts and measures of courage in different fields, few of them have researched sports courage (Konter and Ng, 2012: 165). Sports courage is a vital virtue (Konter & Toros, 2012) that has received little scientific attention from sports psychology researchers, especially soccer researchers (Corlett, 2002; Konter et al., 2013). Sports psychology focuses on different variables to maximize the performance of athletes (Castro-Sanchez et al., 2018). Sports courage is affected by many factors (fear, danger, risk, etc.). It is a dynamic process related to position, experience, and personality traits (Pury & Kowaski, 2007). Depending on social and psychological factors, sports courage significantly affects performance. Therefore, it is worth investigating the factors affecting it in more detail. The change and development of courage are too complex to have a single answer (Corlett, 1996). For example, What is the definition of sports courage? Is courage personal or situational? What are the factors that create sports courage? How important is sports courage for success and performance? Does sports courage change according to gender, age, sport type (individual or team), and athlete type (amateur and professional) (Konter, 2013: 959). Successful soccer players have different kinds of courage. For example, players who score goals, break records, and go beyond their limits will likely take more risks. They are challenged by strong opponents and face stressful situations that threaten their careers (Konter, 2013, 2015-c). Another question is whether courage is a personality trait, whether being a part of a team increases the probability of taking bold actions, and whether we can talk about something like "team courage" (Konter and Beckmann, 2019: 42). Konter's sports courage model (2013) focuses on interactions between situational factors (risks, dangers, and fear), personal dispositions (personality traits, experience, and knowledge), sports-related factors (individual and team sports, contact and non-contact sports), and risky situations (a critical penalty). In his model, sports courage is a dynamic and transformational process determined by the interactions of those factors. In Turkey, women's soccer is becoming more popular, and women are becoming more visible in every sport. Women's soccer teams compete in leagues in almost every region of Turkey. There is very little research on the sports courage model that helps us understand athletes' courage levels and performance characteristics. Besides, there are very few soccer psychology studies on female soccer players (Gledhill, et al. 2017; Gledhill & Harwood, 2014; 2015;

Konter et al. 2022). Two of those studies focus on career and performance development and related psychosocial factors in female soccer players (Gledhill & Harwood, 2014; 2015). Konter et al. (2022) examined courage and basic performance variables in female soccer players. Therefore, we need to investigate the concept of sports courage in women's soccer to understand the impact of sports courage on the performance of female soccer players.

There is "limited research on athletic mental energy" (Lu et al., 2018; Chiou et al., 2020; Yıldız et al., 2020; Yıldız, 2021; Islam 2022). There is also a relatively a small body of research on psychological skills in soccer (Konter, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2017; Konter et al., 2019; Sivrikaya and Ozan, 2020; İslam et al., 2021; Karagenç, 2021). Studying courage in different sports branches (soccer, wrestling, American football, skiing, students, etc.) will help us understand it better (Islam, 2022; Islam et al., 2021; Islam, 2021; Güvendi et al., 2020; Konter, et al. 2022; Konter and Beckmann, 2019; Güvendi et al., 2018; Cigrovski et al., 2018; Avşar et al., 2016). There is also limited research on sports courage. Based on all the information above, the concepts of sports courage, athletic mental energy, and psychological skills in women's soccer are important for both teams and individual athletes. These structures are critical for top performance. However, we screened international and national databases using the keywords "sports courage," "psychological skills in soccer," and "athletic mental energy" and determined that only a handful of studies addressed those structures.

This is an original study because it is the first study to address the association between athletic mental energy, psychological skills, and sports courage in female soccer players. Therefore, we can state that this study will contribute to the literature. In short, this study was based on three premises: (1) there is little research on female soccer players' sports courage; (2) There is limited research on female soccer players' athletic mental energy. (3) We do not have a very good understanding of the relationship between courage and athletic mental energy and courage and psychological skills in female soccer players. While there is a large body of research on the effectiveness of psychological training in many sports, there is limited research on the effectiveness of psychological training in soccer (Konter et al., 2019). In athlete training; we can use the concepts of sports courage, mental energy and psychological skill. Based on these basic elements, this study investigated whether psychological skills played a mediating role between mental energy and sports courage in female soccer players. Within the framework of this objective, we will be able to elicit new information to make theoretical and practical suggestions about sports courage and make sure that female soccer players are more represented in educational studies. In parallel with this idea, we think that the evaluation of the relationship between sports courage, athletic mental energy and psychological skills in female football players will contribute to their education and help us to recognize the concept of sports courage and understand their development processes. In this context, this study will pave the way for further research and contribute to the literature. Therefore, the research hypotheses are as follows:

Research Hypotheses

H_1: Athletic mental energy positively affects female soccer players' psychological skills.

H_2: Psychological skills positively affect female soccer players' courage.

H_3: Athletic mental energy positively affects female soccer players' courage.

H_4: Athletic mental energy plays a mediating role between sports courage and psychological skills in female soccer players.

METHOD

Research Model and Type

This study adopted a qualitative, correlational survey method to develop an original theoretical model to determine whether athletic mental energy played a mediating role between psychological skills and sports courage in female soccer players (Karasar, 2005). In the model, sports courage was the dependent variable, athletic mental energy was the independent variable, and psychological skill was the mediating variable. Mediation analyses that add new information to the literature are theoretical

studies. The survey method aims to describe a situation as it is or as it was in the past (Karasar, 2005, 2008). The model was assessed using the Sobel test (Sobel, 1982). A mediation model examines whether the relationship between independent and dependent variables occurs through a third variable. The Sobel test measures whether a mediating variable is significant. The Sobel test examines and interprets the relationship between dependent and independent variables by including a mediating variable in the model (Sobel, 1982, 1986; MacKinnon et al., 2002). The model in question is as follows:

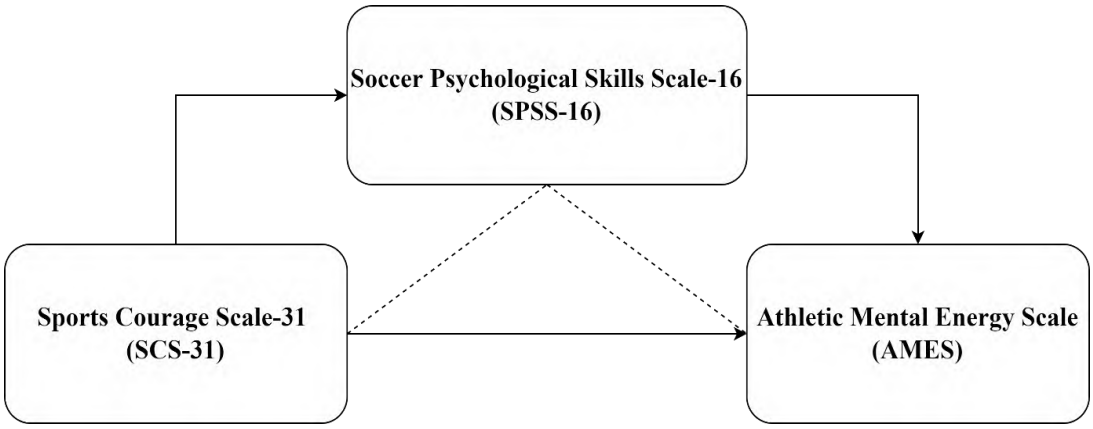


Figure 1: Sobel Test Model

Research Purpose

This study aimed to determine whether psychological skills played a mediating role between athletic mental energy and sports courage in female soccer players playing in the Super League, Soccer 2nd League, and Soccer 3rd League in the 2021-2022 season.

Population and Sample

The study population consisted of all female soccer players playing in the Women's Super League, Soccer 2nd League, Soccer 3rd League, and Amateur Leagues. Participants were recruited from KDZ Ereğli Belediyespor, Alg Spor, Trabzonspor AŞ, Çaykur Rizespor AŞ, Bitexen Sivasspor, Dudullu, Giresunspor, and İlk Adım Belediyesi (Women's Super League), Gaziantep Asya Spor, Ünye Gücü FK, and Pendik Çamlık Spor (2nd League), Rüsumat-4 Gençlik Spor, Rize Yeşilcay Spor, and Kızıltepe Spor Lisesi (3rd League), and Ege Yıldızları Gençlik ve Spor (amateur league). "A common rule of thumb for scale studies is to have a sample size five times the number of items in the scale" (Tavşancıl, 2014). Therefore, the sample consisted of 307 female soccer players.

Permissions and Informed Consent

Before the start of the study, the participants were given a detailed explanation about the purpose, content, method and design of the study (content and application of the scales). After being informed, they signed a free and Informed Consent Form that mentioned the possibility of withdrawing at any time during the study. The present study followed the ethical standards for research on human subjects set out in the Declaration of Helsinki. Moreover, the present study was approved by the ethics committee of Ordu University (No: 2023/20 & Date: 26/01/2023).

Data Collection Tools

Data were collected using a survey method. Participants were briefed about the research purpose and procedure. They were also informed that this was a scientific study from which they could withdraw at any point. The researchers answered the participants' questions as they filled out the data collection forms. The data were "collected using a sociodemographic characteristics questionnaire", the Soccer Psychological Skills Scale-16 (SPSS-16), the "Sports Courage Scale-31 (SCS-31)", and the Athletic Mental Energy Scale (AMES).

1-Sociodemographic Characteristics Questionnaire

Literature review the sociodemographic characteristics questionnaire was based on a conducted by the researcher. The questionnaire consisted of five items on category, age, position, professional experience, and the status of being a national athlete.

Table 1 shows the participants' sociodemographic characteristics. More than half the participants were younger than 18 (56%). More than a quarter of the participants were 19 to 24 years of age (33.6%). More than half of the participants had a professional experience of 6 to 11 years (61.5%). Participants were goalkeepers (12%), central defenders (36.8%), midfielders (25.7%), or strikers (25.4%). Twenty-nine participants played soccer in the amateur/regional leagues (9.4%). Sixty-one participants played soccer in the third league (19.9%). Fifty-five participants played soccer in the second league (17.9%). Sixty-four participants played soccer in the first league (20.8%). More than a quarter of the participants played soccer in the Super League (31.9%). One hundred participants were national athletes (32.6%).

Table 1: *Sociodemographic Characteristics*

Variable	n	%
Age (year)		
≤18	172	56.0
19-24	103	33.6
25-29	24	7.8
30-35	5	1.6
≥35	3	1.0
Professional experience (year)		
0-2	55	17.9
3-5	99	32.2
6-8	90	29.3
9-11	33	10.7
≥11	30	9.8
Position		
Goalkeeper	37	12.1
Defender	113	36.8
Midfielder	79	25.7
Striker	78	25.4
Team category		
Amateur/Regional League	29	9.4
3rd League	61	19.9
2nd League	55	17.9
1st League	64	20.8
Super League	98	31.9
Being a national athlete		
Yes	100	32.6
No	207	67.4

2-Soccer Psychological Skills Scale (SPSS-16)

The "Soccer Psychological Skills Scale-16 (SPSS-16)" was developed by Konter (2009). "The instrument consists of 16 items rated on a "five-point Likert-type scale" ("1= Strongly Agree" to "5= Strongly Disagree"). The instrument has five subscales: imagery, performing under pressure, commitment, coping with stress and competitive anxiety". The scale had a Cronbach's alpha of 0.867 in this study.

3-Athletic Mental Energy Scale (AMES)

"The Athletic Mental Energy Scale (AMES) was developed" by Lu et al. (2018) and adapted to Turkish by Yıldız et al. (2020). "The instrument consists of 18 items rated on a "six-point Likert-type scale". The instrument consists of six subscales: "concentration", "vigor", "tireless," "motivation", "confidence" and "composed". The subscales of the Turkish version of the scale have a "Cronbach's alpha of 0.78 to 0.91" (Yıldız et al., 2020). The scale had a Cronbach's alpha of 0.913 in this study.

4-Sports Courage Scale (SCS-31)

The Sports Courage Scale-31 (SCS-31) was developed by Konter and Ng (2012). "The instrument consists of 31 items rated on a "five-point Likert-type scale" ("1= Strongly Agree" to "5= Strongly Disagree"). The instrument has five subscales: determination, mastery, venturesome, self-sacrifice behavior and assertiveness" (Konter & Ng, 2012: 163-172). The scale had a Cronbach's alpha of 0.955 in this study.

Data Analysis

Participants' sociodemographic characteristics were presented using frequency (n) and percent (%). The reliability of the "SPSS-16, SCS-31, and AMES" was analyzed. The relationship between the scale scores was analyzed using correlation tests. Normality was tested using the Shapiro-Wilk test. The results showed that the data were normally distributed (p>0.05). "Pearson's correlation" test was used to determine the relationship between the variables. Mean ( ) and standard deviation (SD) values were used for descriptive statistics. Analysis was performed to determine whether psychological skills (SPSS-16) played a mediating role between sports courage (SCS-31) and athletic mental energy (AMES). Three simple linear regression models were developed to test the assumptions. "In the first model", psychological skill (SPSS-16) was the dependent variable, while athletic mental energy (AMES) was the independent variable. "In the second model", sports courage (SCS-31) was the dependent variable, while psychological skill (SPSS-16) was the independent variable. "In the third model", sports courage (SCS-31) was the dependent variable, while athletic mental energy (AMES) was the independent variable. The results of the models showed that the conditions for investigating the mediating effect of psychological skills were met. In line with this, a "fourth model" was developed. In the model, psychological skills and athletic mental energy were the independent variables, while sports courage was the dependent variable. A multiple linear regression analysis was performed. The results of the fourth model showed that psychological skills played a fully mediating role between sports courage and athletic mental energy. The significance of the change in Beta values was tested to determine the validity of the full mediation effect of psychological skills (Hayes, 2013). "Sobel, Aroian, and Goodman's test statistics" evaluated the significance of the change in beta values. "In Monte Carlo simulations, the Sobel and Aroian tests yield the best results for samples larger than 49" (MacKinnon et al., 1995). The margin of error in the statistical analyses was 5%. All analyses were carried out using the R-Project program (R Core Team, 2020) and the bda (Wang, 2015) package.

RESULTS

Relationships between variables

Table 2 shows the descriptive statistics and Pearson's correlation test results of the scales.

Table 2: *Pearson correlation test results*

Variable	$\bar{X}$	SD	1	2	3
1. SCS-31	85.176	29.099	1	**0.187***	**0.115***
2. SPSS-16	61.661	11.537		1	**0.463***
3. AMES	87.961	14.032			1

$\bar{X}$: Mean, SD: Standard deviation, *p<0.05, SCS-31: The Sports Courage Scale-31, SPSS-16: Soccer Psychological Skills Scale (SPSS-16), AMES: The Athletic Mental Energy Scale

Participants had a mean SCS-31, SPSS-16, and AMES score of 85.176, 61.661, and 87.961, respectively. The SCS-31 score was significantly correlated with the SPSS-16 and AMES scores (r=0.187, p<0.05; r=0.115, p<0.05). There was also a positive correlation between the SPSS-16 and AMES scores (r=0.463, p<0.05).

Sobel Test Model

The first hypothesis "Athletic mental energy positively affects female soccer players' psychological skills" was tested using regression analysis. Table 3 shows the results.

Table 3: *Simple Linear Regression Analysis (Model 1)*

Variable	Beta	Std. Error	t	p
Constant	28.195	3.717	7.585	**<0.001**
AMES	0.380	0.042	9.116	**<0.001**
R	0.463			
R^2	0.214			

Beta: Coefficient, Std. Error: Standard Error, AMES: Athletic Mental Energy Scale

Table 3 shows the simple linear regression analysis where soccer psychological skill (SPSS-16) was the dependent variable, "while athletic mental energy (AMES) was the independent variable". "The results

showed that athletic mental energy significantly affected psychological skills" ($p<0.05$). Based on these results, a one unit increase in AMES scores led to a 0.380 unit increase in SPSS-16 scores.

The second hypothesis "Psychological skills positively affect female soccer players' courage" was tested using regression analysis. Table 4 shows the results.

Table 4: *Simple Linear Regression Analysis (Model 2)*

Variable	Beta	Std. Error	t	p
Constant	56.041	8.899	6.298	**<0.001**
SPSS-16	0.473	0.142	3.331	**0.001**
R	0.187			
R^2	0.035			

Beta: Coefficient, Std. Error: Standard Error, SPSS-16: Soccer Psychological Skills Scale

Table 4 shows the simple linear regression analysis where sports courage (SCS-31) was the dependent variable, while psychological skill (SPSS-16) was the independent variable. The results showed that psychological skills significantly affected sports courage ($p<0.05$). Based on these results, a one-unit increase in SPSS-16 scores led to a 0.473-unit increase in SCS-31 scores.

The third hypothesis "Athletic mental energy positively affects female soccer players' courage" was tested using regression analysis. Table 5 shows the results.

Table 5: *Simple Linear Regression Analysis (Model 3)*

Variable	Beta	Std. Error	t	p
Constant	64.023	10.806	5.925	**<0.001**
AMES	0.240	0.121	1.978	**0.049**
R	0.115			
R^2	0.013			

Beta: Coefficient, Std. Error: Standard Error, AMES: Athletic Mental Energy Scale

Table 5 shows the simple linear regression analysis where sports courage (SCS-31) was the dependent variable, while athletic mental energy (AMES) was the independent variable. The results showed that athletic mental energy significantly affected sports courage ($p<0.05$). Based on these results, a one-unit increase in AMES scores led to a 0.240 unit increase in SCS-31 scores.

The fourth hypothesis "Athletic mental energy plays a mediating role between sports courage and psychological skills in female soccer players" was tested using regression analysis. Table 6 shows the results, while Table 7 shows the Sobel test values.

Table 6: *Multiple Linear Regression Analysis (Model 4)*

Variable	Beta	Std. Error	t	p
Constant	54.197	11.344	4.778	**<0.001**
AMES	0.035	0.132	0.263	0.793
SPSS-16	0.453	0.160	2.826	**0.005**
R	0.188			
R^2	0.035			

Beta: Coefficient, Std. Error: Standard Error, AMES: Athletic Mental Energy Scale, SPSS-16: Soccer Psychological Skills Scale

Table 6 shows the multiple linear regression analysis where soccer psychological skill (SPSS-16) was added to Model 3 as an independent variable.

The regression coefficient in Model 4 was statistically insignificant ($p>0.05$). On the other hand, the coefficient of SPSS-16 total scores was statistically significant ($p<0.05$). These results showed that soccer psychological skills played a fully mediating role between athletic mental energy and sports courage. However, the significance of the change in beta values is taken into account to determine whether the effect of the mediating role of soccer psychological skills is significant (Hayes, 2013).

Table 7: *Sobel Test Values*

Test type	Test stat.	p
Sobel	2.700	**0.007**
Aroian	2.685	**0.007**
Goodman	2.715	**0.007**

The results showed that the Sobel, Aroian, and Goodman test values were statistically significant ($p<0.05$), indicating that soccer psychological skills played a fully mediating role between athletic mental energy and sports courage.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigated whether soccer psychological skills played a mediating role between athletic mental energy and sports courage in female soccer players. In recent years, "there has been a growing body of research on psychological structures" in soccer. However, there is limited research on athletic mental energy, sports courage, and soccer psychological skills. This is the first study to address those three components. Therefore, the results were discussed within the scope of the hypotheses.

The first result "showed that the SCS-31 total score was positively correlated" with the SPSS-16 ($r=0.187$, $p<0.05$) and AMES total scores ($r=0.115$, $p<0.05$). There was also a positive correlation between the SPSS-16 and AMES total scores ($r=0.463$, $p<0.05$). The result indicated that sports courage positively affected psychological skills and athletic mental energy. Therefore, we can state that self-confidence and determination affect female soccer players' concentration and motivation and allow them to perform well under imagery, stress, and pressure. Our results are consistent with the literature (Güvendi, et al., 2018; Islam, 2021; Yıldız, 2021; Islam, et al., 2021; Konter, 2021-a, 2021-b; Konter, et al. 2022).

The second result "showed that athletic mental energy significantly affected soccer psychological skills" ($p<0.05$), indicating that athletic mental energy predicts female soccer players' psychological skills. This result confirmed Hypothesis I. In the last three decades, international soccer has become more complex (Rampinini et al., 2007). Physical, technical, and tactical competence is necessary to win in soccer, but they are not sufficient for success. For maximum performance during competitions, soccer players need to apply advanced psychological skills, such as imagination, competitive anxiety, and optimal performance even under adverse conditions (Konter et al., 2019: 179). Motivation, confidence, and concentration positively affect female soccer players' psychological skills. Developing different psychological skills makes sense in soccer players playing in different positions (Konter et al., 2019: 182). Yıldız (2021) also "reported a positive correlation between athletic mental energy and soccer psychological skills". However, more research is warranted to better understand the impact of athletic mental energy on soccer psychological skills.

The third result showed that soccer psychological skills significantly affected sports courage ($p<0.05$), suggesting that psychological skills make female soccer players more courageous. This result confirmed Hypothesis II. Female soccer players with psychological skills, such as imagery, stress, competitive anxiety, and optimal performance, are more likely to be determined, assertive, and courageous during competitions. Soccer players who are brave to take action despite risks do not give up until they reach their goals (Konter and Beckmann, 2019: 40). We can state that this is similar to the sport-related risk factors in the sports courage model proposed by Konter (2013). Konter (2015-a) found that children with higher SCS-31 "mastery" subscale scores were likely to perceive success more positively. Konter et al. (2022) reported the relationship between mastery and age and courage. Islam (2022) found that "wrestling athletes' attitudes toward wrestling affected their athletic mental energy". Our results are consistent with the literature (Beckmann and Nash, 2018; Konter and Beckmann, 2019; Islam, 2021).

The fourth result showed that athletic mental energy affected sports courage positively ($p<0.05$), confirming Hypothesis III. Athletic mental energy makes female soccer players more confident and motivated, resulting in higher performance. This is consistent with Konter's model of sports courage (2013) (Konter and Beckmann, 2019: 43). Confident and concentrated female soccer players are determined and bold risk-takers. Hidrus et al. (2017) found a significant relationship between courage and athletic coping skills, suggesting that soccer players with more courage are better at coping with stress. Islam (2022) reported that wrestling athletes' athletic mental energy affected their courage. Our results are consistent with the literature (Yıldız, 2021). Konter et al. (2022) found that female soccer players became less courageous as they moved from amateur to professional.

The fifth result showed that soccer psychological skills played a fully mediating role between athletic mental energy and sports courage, confirming Hypothesis IV. Self-confident and determined female soccer players who take risks are more likely to concentrate on competitions and perform better in the face of imagery, stress, and competitive anxiety. Soccer is a global industry where psychological structures are critical. Soccer players who score goals, break records, and go beyond their limits are likely

to take more risks. They are challenged by strong opponents and face stressful situations that threaten their careers (Konter, 2013, 2015-b). However, more research is warranted on team courage (Konter and Beckmann, 2019). Positive aspects are important in team cohesion and collective competitions (commitment, social identity, focus, etc.). Commitment, satisfaction, and team dynamics significantly impact leading players. However, little is still known about the mechanisms by which this effect occurs (Cotterill & Fransen, 2016; Konter and Beckmann, 2019: 42). This is consistent with the sport-related factors (contact and non-contact sports and individual and team sports), situational factors (risks, dangers, and fears), and risky situations (a critical penalty in the last second of the game) in the model of sports courage proposed by Konter (2013) (Konter & Beckmann, 2019: 43). It is important to set group goals because it can activate team spirit and bring a sense of "us" to the team (Burton, 1993). Advanced technical and tactical competencies are no longer sufficient for success in soccer. High performance depends on advanced psychological skills under adverse conditions during competitions. Although soccer teams have recognized how important psychological skills are, only a few offer psychological skill training. Teams do not see sports psychological services as an integral part of training and competitions. They resort to psychological services only when they face multiple defeats and run the risk of dropping from the league (Konter et al., 2019). Konter et al. (2022) found that more courageous female soccer players might get injured more often. Based on this information, it can be concluded that sport-related psychological factors have an impact on athletes' emotional states in relation to their courage. In this respect, we can talk about the possible influence of athletic mental energy on sports courage and psychological skills in soccer. Therefore, our results are consistent with the literature. Islam (2022) observed that wrestlers' athletic mental energy played a fully mediating role between their attitudes toward wrestling and sports courage. Our results are consistent with the literature (Omar-Fauzee, et al., 2010; Thelwell et al., 2008; Islam, 2021; Konter, 2017; Konter & Beckmann, 2019; Yıldız, 2021). Our results indicate that psychological skills play a mediating role between sports courage and athletic mental energy in female soccer players. In conclusion, the theoretical model was evaluated using three models based on the data and confirmed by the hypotheses. Therefore, our results show the effects of courage and athletic mental energy on female soccer players' psychological skills. Our results are a reflection of the cycle in the model. Therefore, this study provides a rational argument for the discourses.The direction and effect level of the mediating role will shed light on future studies. Authorities should inform female soccer players about athletic mental energy, sports courage, and soccer psychological skills and provide them with appropriate settings where they can develop these components. Therefore, our study indicated the effects of the training of the proposed psychological variables on high-level performance. Coaches and trainers need to pay attention to the development of female soccer players in terms of physical as well as psychological and mental training.

SUGGESTIONS

Although there is a large body of research on the effectiveness of psychological training in many sports, there is limited research on athletic mental energy and the effectiveness of psychological training in soccer (Nesti, 2010; Konter et al., 2019: 180; Yıldız, 2021:1). Courage has received little scientific attention from sports psychology researchers, especially soccer researchers (Corlett, 2002; Konter et al., 2013; Konter and Beckmann, 2019: 38). Therefore, this study developed an original theoretical model to evaluate whether athletic mental energy played a mediating role between sports courage and psychological skills. The sample is large enough to represent the women's soccer leagues of the 2021-2022 Turkish Football Federation (TFF). We think that this study contributes to the literature. The original theoretical model brings a new breath to the literature because there are very few studies on mediating variables in sports sciences. Researchers who address the concepts that interact with sports courage and athletic mental energy will contribute to the literature with different applications and designs. Further studies should address the limitations of our model. Researchers should reconstruct our results with other applications and designs.

However, we could not analyze the psychological variables qualitatively for three reasons. First, such research would take too much time. Second, it would be difficult to get permission from soccer teams due to the COVID-19 pandemic. Third, soccer players would be unwilling to participate due to the pandemic.

Future studies should focus on coaches because the psychological structure is especially important in the case of relegation or defeat (Apitzsch, 2006). In addition, coaches resist psychological skill training because they know little about it. Therefore, authorities should ensure that coaches and managers know more about courage and its significance in modern soccer (Konter et al., 2019: Konter & Beckmann, 2019: 46).

Coaches should promote bold actions in female soccer players. They should perform practice related to changes in their mood during competitions. Coaches should also raise their awareness of courage because soccer players have to develop a collective form of these psychological factors to achieve maximum performance during competitions. Coaches and managers should also offer opportunities to young soccer players to help them develop courage. Trainers and coaches should be informed about the importance of psychological skill training (Freitas et al., 2013; Heaney, 2006; Konter et al., 2019: 180). For example, the German Football Federation has made psychological skill training compulsory for young soccer players (Konter et al., 2019: 193). Researchers should recruit different samples to investigate the mediating role of psychological skills between athletic mental energy and sports courage.

Kadın Futbolcuların Eğitiminde Üç Değişken: Psikolojik Beceri, Zihinsel Enerji ve Cesaret Düzeyi İlişkisi

Dr. Ahmet İslam (Öğr. Gör.)
Ordu Üniversitesi - Türkiye
ORCID ID:0000-0001-6735-1583-
ahmetislam@odu.edu.tr

Özet

Araştırmada, kadın futbolcuların eğitiminde atletik zihinsel enerjileri ve sporda cesaret düzeyleri ile arasındaki ilişkide futbolda psikolojik becerilerin aracılık etkisinin olup olmadığı belirlemek amacıyla özgün teorik bir model kurulmuş ve bu model de Sobel testi ile değerlendirilmiştir. Alanyazına yeni bilgiler katmayı amaçlayan aracılık çözümlemeleri kuramsal araştırma niteliğindedir. Oluşturulan sobel test modelinde kadın futbolcuların sporda cesaret ölçeği bağımlı değişken, atletik zihinsel enerji ölçeği bağımsız değişken ve futbolda psikolojik beceriler ölçeği de aracı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 2021-22 Türkiye Futbol Federasyonu'nun belirlediği kadın futbol liglerinde oynayan 307 kadın futbolcu katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler formu, "Profesyonel Futbolcularda Psikolojik Beceriler Ölçeği-16 (SPSS-16)", "Sporda Cesaret Ölçeği-31 (SCS-31)" ile "Atletik Zihinsel Enerji Ölçeği (AMES)" kullanılmıştır. Araştırmada kadın futbolcuların atletik zihinsel enerjilerinin onların psikolojik becerilerine etki düzeyleri, psikolojik beceri düzeylerinin onların cesaret düzeylerini nasıl etki ettiği, atletik zihinsel enerjileri onların cesaret düzeylerini yaptığı etkiyi ve son olarak da atletik zihinsel enerjileri onların psikolojik becerileri ile cesaretlerini arasında aracılık etkisine sebep olup olmadığı hipotezlerine çözüm aranmıştır. Araştırma sonucunda, kadın futbolcuların atletik zihinsel enerjilerinin psikolojik beceri düzeylerini pozitif yönlü, psikolojik becerilerinin cesaret düzeylerini olumlu olarak, atletik zihinsel enerjileri onların cesaretleri olumlu yönde ve son olarak da kadın futbolcuların psikolojik becerileri onların cesaret ve atletik zihinsel enerjileri arasında tam aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma için önerilen teorik model doğrulanmıştır. Araştırma için önerilen teorik model edinilen verilerle kurulan üç farklı model ile değerlendirilmiş ve hipotezler ile de doğrulanmıştır. Kadın futbolcuların eğitiminde özellikle altyapılarda fiziksel eğitimin yanı sıra mental eğitim ile birlikte psikolojik ve zihinsel gelişimlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Kadın futbolcuların cesur hareketler desteklenmeli, cesur davranışların onların müsabaka esnasındaki atletik zihinsel enerjileri ve psikolojik becerileri ile ilişkili uygulamalar yapılarak farkındalık düzeyleri artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Sporcu eğitimi, Atletik zihinsel enerji, Futbolda psikolojik Beceri, Sporda cesaret*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 373-390

Research Article

Received: 2023-01-06
Accepted: 2023-02-21

Suggested Citation

İslam, A. (2023). Kadın futbolcularin eğitiminde üç değişken: psikolojik beceri, zihinsel enerji ve cesaret düzeyi ilişkisi, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (1), 373-390. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1230389

Genişletilmiş Özet

Problem: Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplum/ulus ve dünya için etkili bir insan, nitelikli bir birey haline getirilmesi sürecidir (Toprakçı, 2012), Bu niteliğin önemli boyutlarından biri de bireyin fizikseli yani bedenidir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin kapsamında bedenin eğitimi de önemlidir. Beden ya da insanın fiziksel yönü dendiğinde de ilk akla gelen spordur. Spor, bedensel sağlığın (psikolojiye katkısı da unutulmamalıdır) anahtarı olmakla birlikte aynı zamanda toplumsal kültürün oyun bağlamlı bir faaliyeti olarak da ön plana çıkmaktadır (Toprakçı, 2017). Toplumsal yaşamın nitelikli olmasındaki en önemli anahtar her görevdeki insanın işinin ehli olmasıdır. Bu durumun sporcular için de geçerli olması gerektiği göz önüne alındığında, sporcuların eğitiminin önemini hatırlatmaktadır. Bu sporlardan biri futbol ve sporculardan biri de kadın futbolcudardır. Futbolcuların eğitiminde onların özellikleri (psikolojileri, enerjileri vb.) ön plana çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde atletik zihinsel enerji ile ilgili birkaç çalışmanın Lu, vd. (2018), Chiou, vd. (2020), Yıldız, vd. (2020), Yıldız vd. (2021), Islam (2022) ve psikolojik beceri ile ilgili çalışmaların (Konter, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2017), Konter, vd. 2019, Sivrikaya ve Ozan, 2020, İslam, vd. 2021; Karagenç, 2021; Konter, vd. 2019) olduğu görülebilmektedir. Sporda cesaret kavramının farklı spor alanlarında (futbol, güreş, amerikan futbolu, kayak, öğrenciler vb.) araştırılması (Islam (2022); İslam, vd. 2021; İslam, 2021; Güvendi, vd. 2020; Konter, vd. (2022); Konter and Beckmann, 2019; Güvendi, vd. 2018; Cigrovski, vd. 2018; Avşar, vd. 2016) sporda cesaretin daha iyi anlaşılmasını ve öğrenilmesine katkı sunmaktadır. Genel olarak futbol ve kadın futbolunda, özellikle onların eğitiminde, hem takım hem de sporcu özelinde zihinsel enerji, cesaret ve psikolojik beceri kavramları önemlidir. Üst düzey performansta önemli olan bu kavramların anlaşılabilmesi amacıyla araştırmalara duyulan ihtiyaç sebebiyle yola çıkılan bu araştırmada uluslararası ve ulusal veri tabanları "sporda cesaret", "futbolda psikolojik beceri" ve "atletik zihinsel enerji" kelimeleri ile taranmış olup, özellikle bu üç kavramı birleştirmeyi hedefleyen yeterli düzeyde araştırmanın olmadığı fikrine ulaşılmıştır. Dolayısıyla kadın futbolcularda psikolojik becerilerin zihinsel enerji ile sportif cesaret arasında aracı bir rol oynayıp oynamadığı ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde sporcu eğitiminde, sporda cesaret ile ilgili teorik ve pratik önerilere varmak amacıyla hem uygulanabilecek yeni bilgiler ortaya çıkarılabilecek hem de kadın futbolcular ile ilgili futbolda mental çalışmaların ortaya çıkmasına katkı sağlanabilecektir. Bu fikir paralelinde sporda cesaret kavramını tanımak ve sporda cesaretin gelişim süreçlerini anlayabilmek acısından atletik zihinsel enerji ile futbolda psikolojik becerinin kadın futbolcular örnekleminde değerlendirilmesinin spor eğitimine katkı getireceği de düşünülmüştür.

Yöntem: Araştırma evreni Türkiye Futbol Federasyonu'nun (TFF) 2021-2022 futbol sezonunda belirlemiş olduğu 14 bölge (TFF, 2022) içerisinde yer alan Kadınlar Süper Ligi, 2. Futbol Ligi ve 3. Futbol Lig ve Amatör liglerinde mücadele eden kadın futbol takımlarından oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise Kadınlar Süper Ligden; KDZ Ereğli Belediyespor, Alg Spor, Trabzonspor AŞ, Çaykur Rizespor AŞ, Bitexen Sivasspor, Dudullu, Giresunspor, İlk Adım Belediyesi, 2. Ligden; Gaziantep Asya Spor, Ünye Gücü FK, Pendik Çamlık Spor, 3 Ligden; Rüsumat-4 Gençlik Spor, Rize Yeşilcay Spor ve Kızıltepe Spor Lisesi ve Amatör ligden Ege Yıldızları Gençlik ve Spor kadın futbol takımları oluşturmaktadır.

Futbolda Psikolojik Beceriler Ölçeği: Konter'in, (2009)'da geliştirdiği "Profesyonel Futbolcularda Psikolojik Beceriler Ölçeği-16 (PFPBÖ-16)" 16 madde ve 5 alt faktörden oluşan 5'li tipik bir Likerttir. (1=Tamamen katılıyorum, 5=Kesinlikle katılmıyorum) "İmgeleme" (Madde 1-6-11-16, a=0,66), "Baskı altında doruk performans ortaya koyma" (Madde 3-8-13, a=0,73), "Bağlılık gösterme" (Madde 2-7-12, a=0,62), "Stresle başa çıkma" (Madde 4-9-14, a=0,68), "Karşılaşma kaygısını yönetme" (Madde 5-10-15, a=0,63) boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin Cronbach alpha değeri 0.867 olarak belirlenmiştir.

İlk olarak kadın futbolcuların demografik özelliklerine yönelik yapılan frekans analizleri sunulmuştur. Frekans analizi sonuçları gruplara ait yüzde (%) ve frekans (f) değerleri birlikte verilmiştir. Ayrıca SCS-31, SPSS-16 ve AMES ölçeklerine ait Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları gösterilmiştir. İkinci aşamada SCS-31, SPSS-16 ve AMES değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu aşamada en uygun hipotez testine karar verebilmek için değişkenlerin normal dağılım varsayımına uygunlukları Shapiro-Wilk testine göre incelenmiş ve değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür ($p>0.05$). Bu sonuç ışığında, değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile değerlendirilmiştir.

Korelasyon testi ile birlikte, değişkenlerin tanımlayıcı istatistiklerinden olan ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri birlikte sunulmuştur. Son aşamada ise SPSS-16 değişkenin SCS-31 ile AMES arasındaki ilişkide aracılık rolü incelenmiştir. New York Columbia Üniversitesinden 'Michael Sobel'in çalışmalarına dayanan Sobel testi, istatistik literatüründe aracı etkisinin anlamlılığının test etmek için kullanılan bir yöntemdir (Sobel, 1982, 1986). Aracılık modelinde, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki üçüncü bir değişken aracılığıyla modele dahil edilerek, ortaya çıkan dolaylı etki hipotezlere dökülerek incelenip yorumlanmaktadır. Modele aracı değişken eklendikten sonra bağımsız değişkendeki etkinin düşüşün anlamlı olup olmadığını ve aracılık etkisinin anlamlılığını test etmektedir (Sobel, 1982, 1986; MacKinnon, vd. 2002).

Bulgular: Tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, kadın futbolcuların spor cesaretleri ölçeği toplam puan ortalamaları 85.176, futbolda psikolojik beceriler ölçeği toplam puan ortalamaları 61.661 ve atletik zihinsel enerji ölçeği toplam puan ortalamaları ise 87.961 olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon testi sonuçları değerlendirildiğinde, kadın futbolcuların spor cesaretleri ölçeği toplam puanları ile futbolda psikolojik beceriler ölçeği toplam puanları ve atletik zihinsel enerji ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0.187$, $p<0.05$; $r=0.115$, $p<0.05$). Ayrıca kadın futbolcuların futbolda psikolojik beceriler ölçeği toplam puanları ile atletik zihinsel enerji ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($r=0.463$, $p<0.05$).

Araştırmaya katılan kadın futbolcuların, futbolda psikolojik beceriler ölçeği toplam puanları bağımlı ve atletik zihinsel enerji ölçeği toplam puanları ise bağımsız değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçları, kadın futbolcuların, atletik zihinsel enerji ölçeği toplam puanlarının futbolda psikolojik beceriler ölçeği toplam puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır ($p<0.05$).

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular sonucunda, kadın futbolcuların maksimum performans gösterebilmek için sporda cesaret ve atletik zihinsel enerjinin futbolculara sağladığı katkıların yanında futbolda psikolojik becerilerinin de sportif performansa aracılık etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmada kurulan teorik model, edinilen verilerle kurulan üç farklı model ile değerlendirilmiş ve hipotezler ile de doğrulanmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarımız, kadın futbolcularda cesaret ve atletik zihinsel enerjinin onların psikolojik becerileri üzerine olan etkileride kanıtları ile gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarımızın bu belirtiğimiz modelde ortaya konan döngünün yansıması olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmamız belirtilen bu söylemlere rasyonel bir argüman olarak ifade edilebilir. Aracılık rolünün yönü ve etki düzeyi sonraki çalışmalara ışık tutacaktır. Futbolda atletik zihinsel enerji, sporda cesaret ve futbolda psikolojik beceriler ilgili psikolojik faktörler hakkında, kadın futbolcuların bilgi sahibi olmaları sağlanmalı ve aynı zamanda bu psikolojik yapıların sportif performans acısından geliştirilmesine yönelik uygun zemin oluşturulmalıdır.

Öneriler: Araştırmamızın futbol takımlarının antrenörlere yönelik olarak bir benzeri yapılabilir. Çünkü küme düşme ya da hezimete uğrama durumunda, özellikle psikolojik yapıları uygulamak gerekliliği düşünülmektedir (Apitzsch, 2006). Ayrıca antrenörler tarafından psikolojik beceri eğitim konusunda bir direnç ve bilgi eksikliği varlığının belirlendiği, spor cesaretinin ve onun modern futboldaki önemi ile ilgili olarak antrenörler ve yöneticilerin daha fazla bilgi sahibi olmalarının sağlanması gerekmektedir (Konter, vd. 2019: Konter and Beckmann, 2019: 46).

Kadın futbolculardaki cesur hareketler desteklenmeli, cesur davranışların onların müsabaka esnasındaki duygu durumlarındaki değişikliklerle ilişkili uygulamalar yapılarak ve farkındalık düzeyleri artırılması önerilebilir. Çünkü sportif performansta maksimum düzeyde verim sağlamak amacıyla futbolcuların rekabet içerisinde açıklanan bu psikolojik faktörlerden oluşan kollektif bir formunu bu yapı içerisinde ortaya çıkarabileceklerdir. Futbolda psikolojik beceri eğitimi ve spor cesareti alt yaş gruplarındaki programlarda uygulanabilir. Freitas, vd. (2013); Heaney (2006); Konter, vd. (2019: 180) psikolojik beceri eğitimi hakkında bilgi sağlanmasını ve antrenörlerin eğitimindeki gerekliliği bildirmişlerdir. Örneğin futbolda psikolojik beceri eğitimini, Alman Futbol Federasyonu alt yaş kategorilerinde eğitim programlarında zorunlu olarak uyguladıkları görülmektedir (Konter, vd. 2019: 193). Araştırma farklı örneklem grupların da atletik zihinsel enerji, sporda cesaret ve psikolojik beceri eğitimi ile ilgili aracı değişken olarak daha fazla araştırma yapılmasıyla birlikte literatüre daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir.

REFERENCES/KAYNAKÇA

Apitzsch, E. (2006). Collective collapse in team sports: A theoretical approach. In F Boen B. de Cuyper & J Opdenacker (Eds.), *Current research topics in exercise and sport psychology in Europe (pp. 35–46)*. Leuven, Belgium: LannooCampus.

Avşar, Y., Balcı, A, T, Kocabaş, A., & Kunter, E. (May 2016). "Preservice Teachers' Critical Thinking Dispositions According to their Courage Levels." *15th International Classroom Education Symposium,* Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.

Beckmann, J., & Elbe, A. M. (2015). *Sport psychological interventions in competitive sports*. Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing,

Beckmann, J., & Nash, C. (2018). *Sports coaching for lifelong development: A sustainable ambition? Manuscript,* Technical University of Munich.

Burton, D. (1993). Goal setting in sport. In RN, Singer M, Murphey LK, Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology (pp. 467–491).* New York, NY: Macmillan,

Chiou, S. S., Hsu, Y., Chiu, Y. H., Chou, C. C., Gill, D. L., & Lu, F. J. (2020). Seeking positive strengths in buffering athletes' life stress–burnout relationship: themoderating roles of athletic mental energy, *Frontiers in Psychology,* 10, 3007.

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., López-Gutiérrez, C. J., & Zafra-Santos, E. (2018). Emotional Intelligence, Motivational Climate and Levels of Anxiety in Athletes from Different Categories of Sports: Analysis through Structural Equations, *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 15(5), 894; https://doi.org/10.3390/ijerph15050894

Chyzowych, W. (1990). *The Official Soccer Book of The United States Soccer Federation, Tenth Printing,* Chicogo: Rand McNally and Company, 234-235.

Cigrovski, V., Radman, I., Kunter, E., Ocic, M. & Ružic, L. (2018). Sport Courage, Worry and Fear in Relation to Success of Alpine Ski Learning, *Sports,* 6,(3),96,1-13.

Corlett, J. (1996). Virtue lost: courage in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 23(1), 45-57.

Corlett, J. (2002). "Virtue lost: Courage in sport". In A. Hollowchak (Ed.), *Philosophy in sport (pp.454-465).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cook, D. B., & Davis, J. M. (2006). Mental energy: defining the science, *Nutrition reviews*, 64(7), 1.

Cotterill, S. T., & Fransen, K., (2016). Athlete leadership in sport teams: Current understanding and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology,* 9(1), 116–133.

Dammann, K. W., Bell, M., Kanter, M. & Berger, A. (2013). Effects of consumption of sucromalt, a slowly digestible carbohydrate, on mental and physical energy questionnaire responses, *Nutritional Neuroscience,* 16(2), 83-95.

Eklund, R. C., & Tenenbaum, G. (2014). *Encyclopedia of sport and exercise psychology*. Los Angeles, CA: Sage,

Fehnel, S. E., Bann, C. M., Hogue S. L., Kwong, W. J., & Mahajan, S. S. (2004). The development and psychometric evaluation of the Motivation and Energy Inventory (MEI), *Quality of Life Research,* 13(7), 1321-1336.

Freitas, S., Dias, C., & Fonseca, A. (2013). What do coaches think about psychological skills training in soccer? A study with coaches of elite Portuguese teams. *International Journal of Sports Science,* 3(3), 81–91.

Gledhill, A. & Harwood, C. (2014). Developmental experiences of elite female youth soccer players. *Int. J. Sport Exerc.,* 12, 150–165,

Gledhill, A., & Harwood, C., (2015). A holistic perspective on career development in UK female soccer players: A negative case analysis. *Psychol. Sport Exerc.,* 21, 65–77,

Gledhill, A., Harwood, C. & Forsdyke, D. (2017). Psychosocial factors associated with talent development in football: A systematic review. *Psychol. Sport Exerc,* 31, 93–112,

Günay, M., & Yüce, İ. A. (2001). *Scientific Basics of Football Training*. Ankara: Gazi Kitabevi (Second Edition),

Güvendi, B., Türksoy, A., Güçlü, M., & Konter, E. (2018). (Investigation of courage levels and mental toughness of professional wrestlers. *Internatıonal journal of sports exercıse & traınıng scıences*, 4(2), 70-78.

Güvendi, B,. Güçlü, M,. & Türksoy Işım, A. (2020). Investigation of sport courage and mental resilience of American soccer players, *Journal of Sport and Performance Research,* 11(2), 132-140

Hays, K. F., & Smith, R. J. (1996). "Incorporating Sport and Exercise Psychology into Clinical Practice", Exploring Sport and Exercise Psychology, Derl.: Van Raalte, J. L. Brewer, B.W. *(Washington D.C: American Psychological Association)*, pp. 413-429.

Hayes, A. F. (2013). .*Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.

Heaney, C. (2006). Physiotherapists' perceptions of sport psychology interventions in Professional soccer. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1*, 1–18.

Hidrus, A. B., Kuan, G., Kunter, E., & Kueh, Y. C. (2017). Relationship between courage and coping among football players in Kelantan. 14th ISSP World Congress of Sport Psychology, 10–14 June, Seville, Spain.

Harwood, C. (2008). Developmental consulting in a professional football academy: The 5Cscoaching efficacy program. The Sport Psychologist, 22(1), 109–133.

İslam, A., Kunter, E., & İmamoğlu, O. (2021). "Courage Levels of Football Players According to Their Mental Training, (Chapter 23)", Doğar Y, Selçuk MH, (ed): *Research and Evaluations in Sports Sciences* Volume 2 (1st Edition), (pp. 179-206). Ankara: Gece Kitaplığı.

Islam, A. (2021). *Professional football players' psychological skills and mental toughness according to their courage*. (Unpublished Ph.D. Thesis), Ondokuz Mayıs University, Institute of Postgraduate Education, Department of Sport Management Samsun

Islam, A. (2022). The effect of athletic mental energy on wrestlers' sports courage and attitudes toward wrestling. *Physical Education of Students,* 26(5), 247–255, https://doi.org/10.15561/20755279.2022.0504

İmamoğlu, A. (2014). "*Investigation of the Effect of Eight Weeks of Preparation on Some Biomotoric and Physiological Characteristics in Female Soccer Players*". Unpublished Master's Thesis, On Dokuz Mayıs University Institute of Health Sciences Department of Physical Education and Sports Samsun

Johnson, U., Andersson, K. and Fallby, J. (2011). Sport psychology consulting among Swedish premier soccer coaches. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(4), 308-322.

Karasar, N. (2005). *Scientific research method.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 151-152.

Karasar, N. (2008). *Scientific research method*. Ankara: Nobel Publication Distribution.

Karagenç, D. (2021). *The Effect of Psychological skills of National Women Soccer Players on Sport Specific Achievement Motivation,* Unpublished Master's Thesis, Bahçeşehir University Institute of Postgraduate Education Sports Management Master's Program Istanbul.

Kuan, G., Morris, T., & Terry, P. (2017). Effects of music on arousal during imagery in elite shooters: A pilot study. *PLOS ONE,* 12(4).

Kennedy, D. O., Haskell, C. F., Wesnes, K. A., & Scholey, A. B. (2004). Improved cognitive performance in human volunteers following administration of guarana (Paullinia cupana) extract: comparison and interaction with Panax ginseng, *Pharmacology Biochemistry and Behavior,* 79(3), 401-411.

Kennedy, D. O., Jackson, P. A., Haskell, C. F., & Scholey, A. B. (2007). (Modulation of cognitive performance following single doses of 120 mg Ginkgo biloba extract administered to healthy young volunteers. Human Psychopharmacology: *Clinical and Experimental,* 22(8), 559-566.

Konter, E. (2002). *Investigation of Psychological skills according to some variables in Professional Football.* Unpublished Ph.D. Thesis. Çukurova University Institute of Social Sciences Adana

Konter, E. (2004). Investigation of Psychological skills of Professional Football Players according to whether they are captains or not, *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences (Gazi BESBD)* IX, (1), 25-34

Konter, E. (2005-a). Investigation of Psychological skills of Professional Football Players According to Age Groups, *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences (Gazi BESBD) X*, (1), 17-24.

Konter, E. (2005-b). Investigation of Psychological skills of Professional Football Players according to their Positions. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance,* 3(23), 21-28

Konter, E. (2006). Psychological skills of professional soccer players according to their participation in national teams, *Journal of Sports Medicine,* 41(3), 79-86

Konter, E. (2009). "Development of A Soccer Psychological Skills Scale-16 (SPSS-16). *Proceedings of the 14 th". Personality, Motivation, Sport, National Sports Academy* Sofia Bulgaria.

Konter, E., & Hankin, T. (2008). Multi-dimensional-interactional model of sport performance with the soccer example: A dialectical approach. *XIIth Conference of Soccer and Tennis, National Sports Academy* (pp. 34–51). Sofia, Bulgaria.

Konter, E., & Johan. Y. Y, NG. (2012). Development of sport courage scale. *Journal of human kinetics*, 33,163-172.

Konter, E., & Toros, T. (2012). Courage of football players and their playing positions. Energy Education Science and Technology Part B: *Social and Educational Studies,* 4(4), 1997-2006.

Konter, E., Johan. Y. Y. NG, & Bayansalduz, M. (2013). Revised version of sport courage scale for children. Energy Education Science and Technology Part B: *Social and Educational Studies,* 1, 331-340.

Konter, E. (2013). Towards multidimensional-interactional model of sport courage, Energy Education Science

and Technology Part B: *Social and Educational Studies*, 5(2), 957-968.

Konter, E. (2015-a). "Courage of association football players: Decision-making at risk". *14th European Congress of Sport Psychology,* Bern Switzerland.

Konter, E. (2015-b). "Courage and football performance in the face of negative and positive circumstances". *International Sport Sciences Research Congress-USBAK* Çanakkale Turkey.

Konter, E. (2015-c). "Play and Sports Courage of 10-12 Year Old Children: School and Physical Education Lesson Success, Introversion-Extroversion Perception and Kindergarten Education". *International Sports Sciences Research Congress* -USBAK Çanakkale.

Konter, E. (2017). Psychological skills of football players in relation to level of courage, individual and performance variables. *14th ISSP World Congress of Sport Psychology,* 10–14 Seville Spain.

Konter, E., & Beckmann, J., (2019). "Courage in football, (part III)", E. Konter, J. Beckmann, and Loughead (eds.). in: *Football psychology: From theory to practice*. (1nd Edition), (pp.38-49). London, England: Routledge,

Konter, E., Beckmann, J., & Mallett, C. J. (2019). "Psychological skills for performance development, (part XIV)", E. Konter, J. Beckmann, and Loughead (eds.). in*: Football psychology: From theory to practice.* (1nd Edition), (pp.179-197). London England: Routledge.

Konter, E. (2021-a). Sport courage in relation to depression-anxiety-stress, self-confidence, self-control and self-management, psychological vulnerability, and sport performance, *15th World Congress of the International Society of Sports Psychology-ISSP* 30-October 4, Taipei Taiwan.

Konter, E., (2021-b). Children sport courage in relation to anger and selected individual, sport, health, and success variables, *15th World Congress of the International Society of Sports Psychology-ISSP* 30-October 4 Taipei Taiwan

Konter, E., Gledhill, A., Kueh, Y. C.., & Kuan, G., (2022). Understanding the Relationship between Sport Courage and Female Soccer Performance Variables. *Int. J. Environ. Res. Public Health (MDPI)* 19(8), 4654, https://doi.org/10.3390/ijerph19084654 WOS:000785488800001

Küçük, V., (2009). *Talent Hunt in Soccer,* (1st Edition), Istanbul: TFF-FGM Football Education Publications, 44-45

Lieberman, H. R. (2007). (Cognitive methods for assessing mental energy. *Nutritional Neuroscience*, 10(5-6), 229-242.

Lopez, S. J. (2007). Profiling courage: Introduction to the special issue on courage. *The Journal of Positive Psychology,* 2(2), 79-79.

Loehr, J. E., (2005). "Leadership: full engagement for success," in The Sport Psychology Handbook, ed Murphy S. Champaign, IL: *Human Kinetics,* 157-158.

Lykken, D. T. (2005). Mental energy, *Intelligence,* 33(4), 331-335

Lu, F. J., Gill, D. L., Yang, C., Lee, P. F., Chiu, Y. H., Hsu, Y. W., & Kuan, G. (2018). Measuring athletic mental energy (AME): instrument development and validation, *Frontiers In Psychology,* 9, 2363. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02363

MacKinnon, D. P., Warsi, G., & Dwyer, J. H. (1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate Behavioral Research,* 30, 41-62.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Lockwood, J. M., West, S. G, & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychol Methods,* 7 (1), 83–104. doi:10.1037/1082-989x.7.1.83.

Myers, C. S. (1923). The conception of nervous and mental energy (III). *British Journal of Psychology*, 14(2), 148.

Mohajeri, M. H., Wittwer, J., Vargas, K., Hogan, E., Holmes, A., Rogers, P. J., Goralczyk, R., & Gibson, E. L. (2015). Chronic treatment with a tryptophan-rich protein hydrolysate improves emotional processing, mental energy levels and reaction time in middle-aged women, *British Journal of Nutrition,* 113(2), 350- 365.

Nesti, M. (2010). *Psychology in football: Working with elite and professional players.* Abingdon, England: Routledge,

Omar-Fauzee, M., Jamalis, M., Ab-Latif, R., & Cheric, M. C. (2010). The mental skills training of university soccer players. *International Education Studies,* 3(2), 81–90.

Önver, M. (2002). "*Development of Women's Football in the World and Turkey and Psycho-Social Dimension of Women's Football in Turkey*" Unpublished Master's Thesis, Dumlupınar University Institute of Social Sciences Department of Physical Education and Sports Kütahya.

Pury, C. L. S., & Kowaski, R. M. (2007). Human strengths, courageous actions, and general and personal courage. *J. Posit. Psychol.,* 2, 120-128.

R Core Team, (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL https://www.R-project.org/.

Rampinini, E., Bishop, D., Marcora, S. M., Bravo, D. F., Sassil, R., & Impellizzeri, F. M. (2007). Validity of simple field tests as indicators of match-related physical performance in top-level professional soccer players. *International Journal of Sports Medicine,* 28, 228–235.

Sindik, J., Botica, A. & Fiškuš, M., (2015). Preliminary psychometric validation of the Multidimensional inventory of sport excellence: attention scales and mental energy, *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine,* 4(2), 17- 28.

Sivrikaya, M. H., & Ozan, M. (2020). Investigation of psychological skills of soccer players according to some variables, *Atatürk University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 22(1), 1-12

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology, 1982 (pp. 290-312).* Washington, DC: American Sociological Association,

Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure. *Sociological Methodology,* 116, 159-186. doi:10.2307/270922.

Tavşancıl, E. (2014). *Measurement of Attitudes and Data Analysis with SPSS*, (5th Edition), Ankara: Nobel Publishing,

Thelwell, R. C., Weston, N. J. V., Greenlees, I. A., & Nicholas, V. H. (2008). A qualitative exploration of psychological-skills use in coaches. *The Sport Psychologist,* 22, 38–53.

Thomas, R. A., & Mark, W. (2003). Science And Soccer Rutledge, London and New York.

Toprakçı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon, e-*international journal of educational research,* 3(3), 84-110. Retrivied: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89768

Toprakçı, E. (2017). *Class Management* [Sınıf Yönetimi]. (3. Edition). Ankara: Pegem Publishing

Türkiye Football Federation, (TFF) (2022). *Communication/Regional Directorates*. Access: March 17, 2022, https://www.tff.org/default.aspx?pageID=229

Yıldız, A. B., Yarayan, Y. E., Yılmaz, B., ve Kuan, G. (2020). Adaptation of the athletic mental energy scale to the Turkish language and investigation of its psychometric properties. (Spormetre) The Journal of Physical Education and Sport Sciences, 18(3), 108-119. doi: 10.33689/spormetre.684587

Yıldız, A. B. (2021). *The Mediating Role of Coach - Athlete Relationship in the Effect of Emotional Intelligence on Athletic Mental Energy in Soccer Players,* Unpublished Ph. D. Thesis, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Institute of Health Sciences, Sports Sciences Program Ankara.

Wang Bin, (2015). bda: Density Estimation for Grouped Data. R Package Version 5.1.6. Comprehensive R Archive Network, https://CRAN.R-project.org/package=bda.

Investigation of General Self-Efficacy Levels of Faculty of Education Students in Distance Education Process

Assist. Prof. Dr. Metin Kırbaç
İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0873-6544
metin.kirbac@inonu.edu.tr

Dr. Fatih Kaya
İnönü University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9011-8656
fatih.kaya@inonu.edu.tr

Dr. Ramazan Özkul
Ministry of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9757-6062
ramazanozkul4427@gmail.com

Abstract

The era we live in has witnessed important developments in many scientific, economic, social and cultural fields. The rapid progress of technological developments and the irresistible change of the world have a great role in the significant developments. Especially with the effect of the Covid-19 epidemic, education systems have also been affected by this change and the distance education process has gained great importance. Since self-efficacy belief is accepted as a general and situation-specific belief, evaluations of one's own skills can be evaluated according to the current environment and time. Moving from this development in the education system, the aim of this study was determined as "examination of the general self-efficacy levels of the education faculty students in the distance education process". In this context, in the research; A quantitative method and a causal comparative model were preferred. The universe of the research consists of "Inonu University Education Faculty Students", and the sample consists of 584 participants determined by the random stratified sampling method from the population. The data in the study were collected with the "General Self-Efficacy Scale". The obtained data were subjected to independent groups t-test, one-way ANOVA and descriptive statistics tests. The findings of the research; revealed that students' "self-efficacy levels" are high and they prefer distance education to face-to-face education. It was found that students' general self-efficacy levels did not differ statistically according to gender, class and field variables. Significant differences are found in the number of people participating in distance education at home, the type of internet access, study room and residence. Based on these results, some suggestions were presented within the scope of the study: The most problematic issues in distance education are the inadequacy of the internet infrastructure and the lack of internet infrastructure in rural areas. This result is expected by everyone in this context. In order to overcome this situation, some studies can be carried out by the authorities directly via satellite or by strengthening the networks without the need for infrastructure. In addition, for all students living in rural areas, the internet infrastructure used in schools affiliated to the Ministry of National Education can be strengthened and made available to students at all levels.

Keywords: *Distance education, Self-efficacy, General self-efficacy, Student*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 391-407

Research Article

Received: 2022-11-12
Accepted: 2023-02-23

Suggested Citation

Kırbaç, M., Kaya, F & Özkul, R. (2023). Investigation of General self-efficacy levels of faculty of education students in distance education process, *E-International Journal of Educational Research,* 14 (1), 391-407. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1203150

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The rapid transformations in human nature in the last century have further revealed the necessity of theories based on human and his behaviors in scientific environments (Kaya, Özkul & Kırbaç, 2021). At this point, the concept of self-efficacy, which is one of the important determinants of human behavior, has been included in the social-cognitive theory put forward by Bandura and Adams (1977), and many theoretical and experimental studies have been carried out on this concept, especially in the field of education and psychology (Yıldırım & İlhan, 2010).

Bandura (1977) defined self-efficacy as an individual's belief in his abilities to organize the necessary activities to demonstrate a certain performance and to be successful. Self-efficacy is the confidence in these abilities rather than the abilities of individuals and the methods of using them (Akkoyunlu, Orhan, & Umay, 2005). In another definition, Luszczynska, Scholz, and Schwarzer (2005) defined self-efficacy as "people's belief in their abilities to achieve a desired goal". When the expressions aiming to define the concept are considered, it is seen that they are in general parallel with the definition of Bandura (1977-1997). In this context, self-efficacy can be expressed in the form of the individual's self-confidence that he will be successful in any subject throughout his life. General self-efficacy is the belief that an individual can cope with difficult problems in daily life (Luszczynska, Scholz, and Schwarzer (2005). It can also be defined as the general confidence of the individual in the face of new events that he encounters in many different areas and that are difficult to overcome or that he is not accustomed to (Aypay, 2010; Scholz, Gutierrez-Dona, Sud, & Schwarzer, 2002).

The main purpose of the research is; The aim of this study is to examine the general self-efficacy levels of education faculty students in the distance education process. In this context, the sub-problems are as follows:

Students' general self-efficacy perception level;

1. Does it differ significantly according to the gender variable?
2. Does it differ significantly according to the class variable?
3. Does it differ significantly according to the field variable?
4. Does it differ significantly according to the method of participating in distance education?
5. Does it differ significantly according to the variable of the number of people continuing distance education at home?
6. Does it differ significantly according to the Internet access type variable?
7. Does it differ significantly according to the study room variable?
8. Does it differ significantly according to the settlement variable?
9. Does it differ significantly according to the variable of preferring distance education or face-to-face education?

Method: Quantitative method and causal comparison model were used in this study, which examined the general self-efficacy levels of education faculty students in the distance education process. "Research with causal comparison model is research that aims to determine the causes and consequences of differences between human groups without any intervention on conditions and participants" (Büyüköztürk et al., 2015: 15-16).

The study population of the research consists of students studying at İnönü University Faculty of Education. Within the scope of the research, stratified random sampling, which is one of the random sampling methods, was taken as the basis. The stratum was based on gender, and the percentage distribution in the population was 36.79% for boys and 63.21% for girls, and in the sample taken, the values were close to the gender distribution in the population. In addition, several methods were applied at the same time during the determination of the sample size. Sample sizes were analyzed according to different confidence levels and deviations in the literature (Büyüköztürk et al., 2015: 15-16; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). According to the results of the examination, the sample size of an average population of 10,000 people, with a confidence interval of ".95" and the amount of deviation, should be determined as 370 (Büyüköztürk et al., 2015). Within the scope of the study, "power analysis", which is another sample size calculation method, is used. Although "power analysis" differs according to the type of analysis, it is used as one of the sample size calculation methods based on ".80" power level and

average effect size (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). In this study, pearson correlation test and independent group t test from causal comparison tests and one-way anova test were used. In this case, as a result of the power analysis using the G*Power package program, it can be stated that a minimum sample size of 108 people is sufficient for the analysis.

In the first part of this study, the demographic information of the participants, which was developed by the researchers as a measurement tool, was included. In the second part, the "General Self-Efficacy Scale" developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and adapted into Turkish by Aypay (2010) is included.

The normal distribution of the data obtained in the study was examined. It is seen that there is no wrong or incomplete data collection tool. The analysis was carried out with the data obtained from 584 data collection tools. Considering the data, independent group t-test, one-way analysis of variance and descriptive statistical tests were performed. SPSS 24.0 software package program was used to analyze the data collected within the scope of the study.

Findings: The descriptive statistics results obtained within the framework of the students' general self-efficacy levels are at the "Mostly Agree" level. The general self-efficacy levels of the students do not differ statistically according to the gender variable. The general self-efficacy levels of the students do not differ statistically according to the class variable. The general self-efficacy levels of the students do not differ statistically significantly according to the field variable.

It is seen that the general self-efficacy levels of the students differ statistically according to the method of participating in distance education. It is seen that the average scores ($\bar{X}$=37.40) of those who participate in distance education by computer are higher than the average scores of those who participate by phone ($\bar{X}$=34.40). Considering the effect size (d=.42), it can be said that this difference is close to the medium level.

Students' general self-efficacy levels show a statistically significant difference in terms of internet access type variable. The average scores of those who participated in distance education with fixed (home) internet ($\bar{X}$=37.08), and the average scores of those who participated with mobile internet ($\bar{X}$=37.03). When the effect size (d=.57) is examined, this difference is moderate.

The general self-efficacy levels of the students show a statistically significant difference according to the variable of preferring distance education or face-to-face education. It can be said that the mean scores of those who prefer distance education ($\bar{X}$=37.93) and those who prefer face-to-face education ($\bar{X}$=35.56) are high. When the effect size (d=.33) is examined, it can be stated that this difference is closer to a small level.

Suggestions: According to the results of the research, the self-efficacy levels of the students differ significantly depending on whether the students have their own study room. This result is that the students who have a study room have high self-efficacy levels. With the distance education process, the importance of students focusing on online lessons and creating a comfortable environment for themselves has increased. In this context, it can be said that they need an independent room to follow the lessons and actively participate in the lessons. In addition, it is also important for time management that the computers and tablets they use are always ready for use in their rooms so that they do not prepare the technological infrastructure every time. Bandura (1977) believes that individuals' self-efficacy will also affect their choice of environment. That is, individuals tend to tend towards environments where they believe they can be successful and avoid environments where they believe they will fail.

The results of the research show that the students' general self-efficacy levels are high. In distance education, it is important that students have knowledge and skills for online technologies, as well as high self-efficacy perceptions in using these knowledge and skills. Özkul (2021) stated in his study that the self-efficacy perceptions of teachers were low during the first period of the covid-19 epidemic. At this point, it can be stated that the high level of general self-efficacy of teacher candidates adapts to the distance education process. Generally, in distance education services where online technologies are used; The high self-efficacy perceptions of teacher candidates give them self-confidence at the point of overcoming many problems (Akkoyunlu & Orhan, 2003).

One of the most problematic issues in distance education is the inadequacy of the internet infrastructure and the lack of internet infrastructure in rural areas. This result is expected in this context. In order to overcome this situation, some studies can be carried out by the authorities directly via satellite or by strengthening the networks without the need for infrastructure. In addition, for all students living in rural areas, the internet infrastructure used in schools affiliated to the Ministry of National Education can be strengthened and made available to students at all levels.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Metin Kırbaç
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0873-6544
metin.kirbac@inonu.edu.tr

Dr. Fatih Kaya
İnönü Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-9011-8656
fatih.kaya@inonu.edu.tr

Dr. Ramazan Özkul
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0001-9757-6062
ramazanozkul4427@gmail.com

Özet

İçinde bulunduğumuz çağ bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel pek çok alanda önemli gelişmelere sahne olmuştur. Önemli gelişmelerin yaşanmasında, teknolojik gelişmelerin normal seyrinden daha hızlı ilerlemesi ve dünyanın karşı konulamaz bir biçimde değişmesinin büyük payı vardır. Özellikle Covid-19 salgınının da etkisiyle eğitim sistemleri de bu değişimden etkilenmiş ve uzaktan eğitim süreci büyük önem kazanmıştır. Öz yeterlik inancı, genel ve duruma özgü bir inanç olarak kabul edildiğinden, kişinin kendi becerileri hakkındaki değerlendirmeleri içinde bulunulan ortama ve zamana göre değerlendirilebilmektedir. Eğitim sistemindeki bu gelişmeden de hareketle bu çalışmanın amacı "eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde genel öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmada; nicel yöntemli ve nedensel karşılaştırmalı bir model tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini "İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri", örneklemini ise evrenden seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 584 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve betimsel istatistik testlerine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular; öğrencilerin "öz yeterlik düzeylerinin" yüksek olduğunu ve uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet, sınıf ve alan değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılıklar ise uzaktan eğitime evde katılan kişi sayısı, internet erişim türü, çalışma odası ve yerleşim yeri değişkenlerinde bulunmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle çalışma kapsamında birtakım öneriler sunulmuştur: Uzaktan eğitimde en çok sorun yaşanan konuların başında internet alt yapısının yetersizliği ve kırsal alanlarda internet alt yapısının olmamasıdır. Bu sonuç bu bağlamda herkesçe beklenen bir durumdur. Bu durumun aşılması için alt yapıya ihtiyaç duymadan doğrudan uydu üzerinden ya da şebekelerin güçlendirilmesi yöntemiyle bazı çalışmalar yetkililerce yapılabilir. Ayrıca kırsal bölgelerde yaşayan tüm öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda kullanılan internet alt yapısının güçlendirilmesi ve tüm kademelerde öğrencilerin kullanımına açılması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan eğitim, Öz-yeterlik, Genel öz-yeterlik, Öğrenci*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 391-407

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-11-12
Kabul: 2023-02-23

Önerilen Atıf

Kırbaç, M., Kaya, F ve Özkul, R. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14 (1), 391-407. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1203150

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağ bilimsel, sosyal, ekonomik ve kültürel pek çok alanda önemli gelişmelere sahne olmuştur. Önemli gelişmelerin yaşanmasında, teknolojik gelişmelerin normal seyrinden daha hızlı ilerlemesi ve dünyanın karşı konulamaz bir biçimde değişmesinin büyük payı vardır. Bu gelişmelerle birlikte bir yandan hayatımızda olumlu yönde değişmeler yaşanırken diğer yandan da teknolojinin ve küreselleşmenin etkisiyle dünya karmaşık bir duruma gelmektedir.

Küresel teknolojik gelişmeler eliyle bilgi teknolojilerinin hızlı bir şekilde değişmesi; ekonomik, siyasi, sosyal hayat başta olmak üzere, eğitim ve öğretim pratiklerini de neredeyse tüm öğretim kademelerinde kökünden etkilemiştir. Bu etki, şüphesiz en büyük etkisini eğitim alanında göstermiştir (Ersoy ve Gürgen, 2021; Toprakçı, 2005). Nitekim ülkeler ve bireyler arasındaki iletişim ağlarının yaygınlaşması, eğitim alanında; bilgi kaynaklarının, fikirlerin ve ürünlerin dolaşımını hızlandırarak küresel bir eğitim algısı meydana getirmiştir. Eğitim alanındaki gelişmeler, yalnızca bilginin kaynakları ve fikirlerin dolaşımı noktasında olmamış; eğitim kurumunun yönetiminden (Özkul, 2021; Toprakçı, 2007), öğretmene (Toprakçı, 2006), geleneksel eğitim metotlarından (Şahbaz ve Arseven, 2021; Yıldız, Doğan ve Özbay, 2022), ölçme ve değerlendirmeye (Bahar, 2014) veliden (Karaman ve Seferoğlu, 2022) öğretmen-öğrenci ilişkisine (Toprakçı, Hepsöğütlü ve Toprakçı, 2021), eğitimin felsefi temellerinden, eğitim kuramlarına ve diğer uygulamalarına kadar pek çok alanda köklü değişiklikler meydana getirmiştir (Kaya, Özkul ve Kırbaç, 2021). İlk çağlardan bu yana eğitim, öğrenci ve öğretmenin fiziksel (yüz yüze) olarak aynı ortamı paylaştığı, yeri önceden belirlenmiş sınırlı mekânlarda (okul, dershane, ev, kütüphane vb), devam etmekteydi. Fakat küresel iletişimin durdurulamaz biçimde hayatımıza dahil olmasıyla birlikte, insanlar ve ülkeler arasında var olan uzaklık algısı iletişim araçları (internet, tv, sosyal medya vb) aracılığıyla büyük oranda kırılarak, zaman ve mekan algısı değişmiştir. Ve geleneksel (gerçek) derslikler yerini sanal dersliklere bırakmaya başlamıştır (Toprakçı, 2017). Bu değişim adına uzaktan eğitim denilen uygulamaları ortaya çıkarmıştır. Yaklaşık yarım asırlık bir serüveni olan uzaktan eğitim uygulamaları, ülkelerin gelişmişlik durumuna ve teknolojik alt yapısına bağlı olarak her geçen gün eğitim faaliyetleri içerisinde daha fazla yer edinmektedir (Kaya, Özkul ve Kırbaç, 2021). Özellikle tüm dünyayı etkileyen pandemi, eğitimi tamamen dijital alana yönlendirerek uzaktan eğitimin önemini daha da arttırmıştır (Demirbilek, 2021; Deniz ve Bağçeci, 2022; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Toprakçı ve Hepsöğütlü, 2022). Ayrıca bölge olarak bugün yaşadığımız doğal afetler de (deprem) uzaktan eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Teknolojinin hayatımıza artarak dahil olmasıyla birlikte eğitim ortamlarında daha fazla yer teşkil eden uzak eğitim, özellikle bilgisayarların eğitim sunumuna katılmasıyla beraber öğretim materyallerinin hem basılı hem de elektronik medya aracılığıyla dağıtılması (Moore, 1990; Moore vd, 2010), ya da Moore ve Kearsley'e göre (2011) geleneksel eğitim faaliyetlerinin yanı sıra teknolojik ekipmanlar aracılığıyla iletişimin sağlandığı, öğretimin farklı ortamlarda gerçekleştiği öğretim ve planlı öğretme etkinliği biçiminde tarif edilebilir. Genel anlamda ele alındığında uzaktan eğitim, düzenlenmiş bir eğitimsel planın olduğu, öğrenci ve öğretmenin farklı mekanlarda bulunduğu, fakat gerektiği durumlarda yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilen (Gunawardena ve McIsaac, 2001) eğitim-öğretim etkinlikleridir. Son olarak Toprakçı (2017) ise uzaktan eğitimi; kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden bilgisayar, televizyon, telefon, video, internet, intranet radyo, mektup vb. araçlarla sunulan öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı şekilde eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelip öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünü biçiminde ifade etmiştir. Bu bakımdan ifade edilen tanıma istinaden, uzaktan eğitimin en temel unsurlarının başında öğrenme ve öğretme sürecinin farklı bağlamlarda uygulanmasının geldiği söylenebilir (Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017). Ayrıca uzaktan eğitime ilişkin alanyazın tarandığında, uzaktan eğitimin, "dijital eğitim, online eğitim, web tabanlı eğitim, internet yoluyla öğrenme ve e-öğrenme gibi" kavramlarla birlikte ya da eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmektedir (Turgut ve Yenilmez, 2011; Yavuz ve Toprakçı, 2021).

Bu hızlı değişim ve karmaşalar, yalnızca dünyanın görünen çehresine etki etmekle kalmamış, aynı zamanda insan doğası ve davranışlarında hem olumlu hem de olumsuz yönde farklı dönüşümlerin

yaşanmasına yol açmıştır. Son yüzyıl içerinde insan doğasında yaşanan bu hızlı dönüşümler, insanı ve onun davranışlarını temele alan kuramların bilim ortamlarında gerekliliğini daha fazla ortaya koymuştur (Kaya, Özkul ve Kırbaç, 2021; Özkul, Kırbaç and Kaya, 2021). Bu noktada insan davranışının önemli belirleyici unsurlarından biri olan öz-yeterlik kavramına, Bandura ve Adams'ın (1977) ortaya attığı sosyal-bilişsel kuram içerisinde yer verilmiş ve günümüze kadar özellikle eğitim ve psikoloji alanında bu kavramı ele alan birçok kuramsal ve deneysel araştırmalar yürütülmüştür (Yıldırım ve İlhan, 2010). Konu uzmanları tarafından öz yeterlik ile ilgili birçok tanım ve açıklama yer almaktadır. Fakat öz yeterliğin kapsam ve mahiyetine geçmeden önce yeterlik kavramının ne olduğuna bakmakta fayda vardır.

Bireylerin yaşamları boyunca büyük oranda gelişme gösteren gündelik hayatla ve mesleki yaşamla doğrudan ilintili bir kavram olan yeterlik, Türkçe sözlükte (2011) "bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi ve ehliyet" olarak tanımlanmaktadır (Biçer ve Yakup, 2017). Bandura (1997) öz yeterlik'in var olandan ziyade geleceğe dönük inançlar olduğunu ifade ediyor. Yani özyeterlik bir kişinin gerçek yeteneği, beceri ölçüsü değil o konuda başarılı olabileceğine yönelik inancı vurgulamaktadır. Okutan ve Kahveci (2012) yeterliği, bireylerin görevlerini layıkıyla yerine getirebilmesi için "ihtiyaç duyduğu bilgi ve yetenekler" olarak tarif ederken, Şahin (2004) ise "bir görevi kabul edilebilir biçimde yapabilmek için sahip olunması gereken beceri, tutum ve kapasite" olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda gerekli tutum, beceri ve kapasiteye sahip olanlar yeterli, sahip olmayanlar ise yetersiz kabul edilmektedir (Biçer ve Yakup, 2017). Litearür incelendiğinde öz yeterlik ile ilgili de çeşitli tanımların yer aldığı görülmektedir. Bunlardan en dikkate değer olanı Bandura'ya aittir ve o, bu konuda kendinden sonra gelen kuramcıları da büyük oranda etkilemiştir. Bandura (1977) öz yeterliği, bireyin belirli bir performansı ortaya koymak için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olma noktasında sahip olduğu yeteneklere olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik, bireylerin yeteneklerinden ve bunları kullanma yöntemlerinden ziyade, bu yeteneklere olan güvendir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Başka bir tanımda Luszczynska vd. (2005) öz-yeterlik, "insanların istenen bir amaca ulaşmak için ortaya koydukları yeteneklere olan inançları" olarak tanımlanmıştır. Kavramla ilgili tanımlama amacı güden ifadeler incelendiğinde bu ifadelerin genel anlamda Bandura'nın (1977-1997) tarifiyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda Öz yeterlik, bireyin yaşamı boyunca herhangi bir konuda başarılı olacağına yönelik kendisine olan güveni biçiminde ifade edilebilir.

Bandura (1977), "bireyin yeterlik beklentilerini davranışın sonuçlarına ilişkin beklentiden" ayırır. Diğer bir ifadeyle bireyin herhangi bir konuda başarılı olma yetenek ve yeterliklerine olan inancı ile eylemlerinin olumlu ya da olumsuz sonuçlanacağına olan inancını birbirinden ayırır (Aypay, 2010). Özetle kişinin öz yeterlik algısını daha çok kendine inanç boyutunda değerlendirir. Bununla birlikte kişinin öz yeterlik inancının gelişimi üzerinde; kişilik algısı, aile, akranlar ve çevre, okul, deneyimler, yeterlik ihtiyacı ve öz yeterliğin değerlendirilmesi gibi unsurların etkili olduğunu ifade eder (Alev, 2018; Bandura, 1997).

Bandura'nın oluşturduğu sosyal bilişsel kurama göre öz yeterlik inancı, genel ve duruma özgü bir inanç olarak kabul edildiğinden, kişinin kendi becerileri hakkındaki değerlendirmeleri içinde bulunulan ortama ve zamana göre ele alınmaktadır (Işık, 2001). Fakat Sherer vd. (1982) tarafından geliştirilen "genel öz yeterlik" ölçeğinden sonra öz yeterlik inancı, duruma özgü öz yeterlik ve genel öz yeterlik olmak üzere iki farklı şekilde incelenmeye başladı (Alev, 2018). Bunlardan birincisi olan duruma özgü öz yeterlik, bireyin içinde bulunduğu duruma veya karşılaşabileceği sorunlara karşı başarılı olup olmayacağını yönelik inancı ifade eder (Alev, 2018; Demirel, 2009). Genel öz yeterlik ise bireyin gündelik hayatta karşılaştığı zor problemlerle başa çıkmasındaki yeterlik inancıdır Luszczynska, Scholz, and Schwarzer (2005). Ayrıca bireyin birçok farklı alanda karşılaştığı ve üstesinden gelmesi güç olan ya da alışık olmadığı yeni olaylar karşısındaki genel güveni olarak da tanımlanabilir (Aypay, 2010; Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002). Eğitimin temel amaçlarından biri önce kendine sonra içinde bulunduğu topluma en sonunda ise insanlığa yeterli bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda öğretmenlerin, mesleğinin gerektirdiği bütün beceri ve donanımlara sahip, zorluklar karşısında yılmayan, öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler olarak yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu cümleden ve literatür özetinden hareketle çalışmamızın ana problem cümlesini "öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile genel öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" oluşturmaktadır.

Araştırma değişkenleri belirlenirken özellikle literatürde karşılaştırma imkanı bulunan ve öneri getirilebilecek türden olmaları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, sınıf değişkeni, alan değişkeni ve

uzaktan eğitime hangi araçla katılacakları değişken olarak tercih edilmiştir. Yine araçların kullanımı ile ilgili olarak evdeki kişi sayısının ve internet erişim türünün önemli olduğu düşünülmüştür. Literatürde çalışma odası ve yerleşim yeri değişkenlerinin ise rahat çalışma ortamı sağlaması ve öz-yeterlik inancında etkili olacağı varsayılmıştır.

Araştırmanın temel amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde genel öz yeterlik düzeylerini incelemektir. Bu bağlamda alt problemler şu şekildedir:

Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri;

1. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Alan değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Uzaktan eğitime hangi araçla katılma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Evde uzaktan eğitime devam eden kişi sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. İnternet erişim türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
7. Çalışma odası değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
9. Uzaktan eğitimi veya yüz yüze eğitimi tercih etme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde genel öz yeterlik düzeylerinin incelendiği bu araştırmada nicel yöntem ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. "Nedensel karşılaştırma modelli araştırmalar, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır" (Büyüköztürk vd., 2015, ss.15-16).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı seçkisiz örneklem esas alınmıştır. Tabaka olarak cinsiyet baz alınmış olup evrendeki yüzdelik dağılımı erkeklerin %36.79, kızların %63.21 olduğu ve alınan örneklemde de değerlerin evrendeki cinsiyet dağılımına yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün belirlenmesi aşamasında aynı anda birkaç yöntem de uygulanmıştır. Örneklem büyüklükleri alanyazın farklı güven seviyelerine ve sapmalara göre incelenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İnceleme sonuçlarına göre ".95" güven aralığı ve sapma miktarı ile birlikte 10.000 kişi olan ortalama bir evrenin, örneklem büyüklüğü 370 olarak belirlenmelidir (Büyüköztürk vd., 2015). Çalışma kapsamında bir diğer örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemi olan "güç analizi" kullanılmaktadır. "Güç analizi", analizin türüne göre farklılık gösterse de ".80" güç düzeyi ve ortalama etki büyüklüğüne dayalı örneklem büyüklüğü hesaplama yöntemlerinden biri olarak kullanılmaktadır (Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007). Bu araştırma kapsamında pearson korelasyon testi ve nedensel karşılaştırma testlerinden bağımsız grup t testi ile tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Bu durumda G*Power paket programı kullanılarak yapılan güç analizi sonucunda, analiz için minimum 108 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilebilir. Araştırma soruları ile ilişkili ve örneklemde yer alan tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1'de eğitim fakültesi öğrencilerinin kişisel bazı özelliklerine yer verilmiştir. Örneklemin %64.9'u kız öğrencilerden oluşurken, %35.1'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf değişkeni açısından bakıldığında, örneklemin en büyük grubunun %61.3 ile 2.sınıfta okumakta olan öğrenciler olduğu, en küçük grup ise %8.2 ile 4. Sınıf öğrencileri olduğu ifade edilebilir. Alan değişkeni açısından, en büyük grubun % 32.5 ile sözel girişli alanda okuyan öğrenciler, en küçük grubun ise %7.5 ile yabancı dil girişli alanda okuyan öğrenciler olduğu ifade edilmiştir. Örneklemin %52.6'sı uzaktan eğitime bilgisayar

üzerinden, %47.4'ü ise telefondan katıldığını belirtmiştir. Evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı değişkeni açısından bakıldığında, en büyük grubun %30.8 ile 1 kişi, en küçük grubun ise %14.6 ile 4 ve üzeri kişi sayısı olan grubun olduğu görülmektedir. İnternet erişim türü değişkeni açısından, katılımcıların %72.8'i sabit (ev) interneti ile % 27.2'si mobil internet aracılığıyla uzaktan eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin %62.7'si bir çalışma odasının olduğunu, %37.3'ü çalışma odasının olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %67.6'sı merkez veya merkez ilçede, %18.7'si ilçede, %13.7'si köyde ikamet etmektedir. Son olarak örneklemin, %17.5'i yüz yüze eğitimi, %82.5'i ise uzaktan eğitimi tercih etmektedir.

Tablo 1. *Örnekleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	379	64.9
	Erkek	205	35.1
Sınıf	1.Sınıf	97	16.6
	2.Sınıf	358	61.3
	3.Sınıf	81	13.9
	4.Sınıf	48	8.2
Alan	Sayısal	62	10.6
	Sözel	190	32.5
	Eşit Ağırlık	171	29.3
	Özel Yetenek	99	17.0
	Yabancı Dil	44	7.5
Uzaktan Eğitime Hangi Araçla Katılma	Bilgisayar	307	52.6
	Telefon/Tablet	277	47.4
Uzaktan Eğitime Katılan Kişi Sayısı	1 Kişi	180	30.8
	2 Kişi	168	28.8
	3 Kişi	151	25.9
	4 ve daha fazla	85	14.6
İnternet Erişim Türü	Sabit (Ev) İnterneti	428	72.8
	Mobil İnternet	159	27.2
Çalışma Odası	Var	366	62.7
	Yok	218	37.3
Yerleşim Yeri	Merkez/Merkez İlçe	395	67.6
	İlçe	109	18.7
	Köy	80	13.7
Yüz yüze Eğitimi veya Uzaktan Eğitimi Tercih Etme	Yüz yüze Eğitim	102	17.5
	Uzaktan Eğitim	482	82.5

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın birinci bölümünde ölçme aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölüm ise Schwarzer ve Jerusalem' ın (1995) geliştirdiği ve Aypay' ın (2010) Türkçe'ye uyarladığı *"Genel Öz Yeterlik Ölçeğine"* yer verilmiştir.

Demografik bilgi anketi: Katılımcıların "cinsiyet, sınıf, alan, hangi araçla uzaktan eğitime katıldığı, evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı, internet erişim türü, çalışma odası, yerleşim yeri, uzaktan eğitimi veya yüz yüze eğitimi tercih etme" konularında bilgilerin elde edildiği uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş demografik bilgi anketi kullanılmıştır.

Genel öz yeterlik ölçeği: Genel öz yeterlik ölçeği, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilmiştir. 25'den fazla dile uyarlaması yapılan ölçeği, Aypay (2010) Türkçeye uyarlamıştır. Bütün dildeki versiyonları kullanarak elde edilen verilere dayanarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .86 elde edilmiştir. Uyarlama çalışmasında ise test-tekrar-test güvenirliği korelasyon katsayısı ($r=.80$, $p<.01$) ve alfa iç tutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır ve ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği düzey olarak genel öz yeterliğin yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir (Aypay, 2010). Bu araştırma özelinde iç tutarlık katsayısı ".92" hesaplanmıştır.

Genel öz yeterlik ölçeğinin bu araştırma özelinde yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek maddelerinin faktör yükleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Genel Öz Yeterlik Ölçek Maddelerine İlişkin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları*

Madde No	Faktör Yükü
M5	.811
M4	.809
M8	.805
M6	.795
M2	.780
M9	.760
M3	.753
M7	.751
M10	.734
M1	.730

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasında iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ifade edilmiştir (Aypay, 2010). Ancak ölçeğin orijinal formunun (Schwarzer & Jerusalem, 1995) ve birçok farklı dilde yapılan araştırmalardaki versiyonlarının da tek faktörlü bir yapı gösterdiği, öz değerin 4.4 ile 4.9 arasında değiştiği, açıkladığı varyans oranının %50'ler civarında olduğu görülmektedir (Rimm ve Jerusalem, 1999; Schwarzer ve Born, 1997). Bu çalışma özelinde ise öz değerin yüksek bir değer olan 5.981 ve açıklanan varyansın %59.81 olduğu ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada yüz yüze elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda herhangi bir hatalı veya eksik doldurulan veri toplama aracı olmadığı belirlenmiştir. Analiz 584 veri toplama aracından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler dikkate alındığında bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi ve betimsel istatistiklerin yapılması uygun görülmüştür. Çalışma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için SPSS 24.0 yazılım paket programını kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinin analiz edilmesi ile birlikte araştırma soruları dikkate alınarak bulgular başlıklar halinde ifade edilmiştir. Bulgular tablolar şekline gösterilmiş olup yorumlarla desteklenmiştir.

Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeyi ile ilgili Durumu

Araştırmanın ilk alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyi*

	N	X̄	SS	Düzey
Genel Öz Yeterlik	584	3.59	.730	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 3'e göre, katılımcı ortalama puanlarının 3.59 olduğu ve bu puanın da ölçekte karşılığı "Çoğunlukla Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

1. Öğrencilerin Genel Öz yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın ikinci alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Genel öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak fark gösterip göstermediğinin belirlenmesinde t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p
Genel Öz Yeterlik	Kız	379	35.97	7.03	582	-.034	.973
	Erkek	205	35.99	7.87			

Tablo 4'e göre, öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir (t=-.034, p<.05).

2. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Genel öz yeterlik düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü anova testi sonuçları*

	Sınıf	**N**	**X̄**	**SS**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**
Genel Öz Yeterlik	1. Sınıf	97	35.76	.66	Gruplar arası	216.1	3	72.04	1.353	.256
	2. Sınıf	358	36.37	.38	Gruplar içi	30884.6	580	53.24		
	3. Sınıf	81	34.59	.91	Toplam	31100.7	583			
	4. Sınıf	48	35.85	.97						
Toplam		584	35.98	.30						

Tablo 5'teki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir (F=1.353 ve p<.05).

3. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, alan değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Genel öz yeterlik düzeyleri alan değişkeni açısından anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü anova testi sonuçları*

	Sınıf	**N**	**X̄**	**SS**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ort.**	**F**	**p**
Genel Öz Yeterlik	Sayısal	80	35.48	5.70	Gruplar arası	194.9	4	48.73	.913	.456
	Sözel	190	36.52	7.58	Gruplar içi	30905.8	579	53.37		
	Eşit Ağırlık	171	35.24	7.09	Toplam	31100.7	583			
	Özel Yetenek	99	36.43	8.68						
	Yabancı Dil	44	36.38	5.92						
Toplam		584	35.98	7.30						

Tablo 6'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (F=0.913 ve p<.05).

4. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Uzaktan Eğitime Hangi Araçla Katıldığına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın beşinci alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, uzaktan eğitime hangi araçla katılma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri uzaktan eğitime hangi araçla katılma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadıklarına ilişkin bağımsız grup t testi analiz sonuçları*

	Araç	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Genel Öz Yeterlik	Bilgisayar	307	37.40	5.98	582	5.047	.000	.42
	Telefon	277	34.40	8.26				

Tablo 7'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, uzaktan eğitime hangi araçla katılma değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği görülmektedir (t=-5.047, p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitime bilgisayar ile katılanların ortalama puanları ($\bar{X}$=37.40), telefon ile katılanların ortalama puanlarından ($\bar{X}$=34.40) yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne (d=.42) bakıldığında ise bu farkın orta düzeye yakın olduğu söylenebilir.

5. *Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Evde Uzaktan Eğitime Devam Eden Kişi Sayısına Göre Farklılaşma Durumu*

Araştırmanın altıncı alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Genel öz yeterlik düzeyleri evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü anova testi sonuçları*

	Alan	N	$\bar{X}$	SS	Var. Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Genel Öz Yeterlik	1 kişi	180	37.06	6.21	Gruplar arası	1077.2	3	359.0	6.93	.00	1-2, 1-4, 2-3,3-4	.034
	2 kişi	168	34.96	7.48	Gruplar içi	30023.5	580	51.7				
	3 kişi	151	37.15	6.73	Toplam	31100.7	583					
	4 ve üzeri	85	33.60	9.09								
Toplam		584	35.98	7.30								

Tablo 8'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin, evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ifade edilebilir (F=6.937 ve p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında genel öz yeterlik düzeyi, $\bar{X}$=37.15 puan ile evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı üç olan en yüksek, ikinci sırada $\bar{X}$= 37.06 puan ile evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı bir kişi olan, en düşük olarak da $\bar{X}$=33.60 puan ile evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı dört ve üzeri olan öğrencilerdir. Farkın kaynağının ne olduğunun belirlenmesinde Sidak testi yapılmış, evde uzaktan eğitim katılan kişi sayısı bir olan ile iki olan grup arasında, bir olan ile dört ve üzeri olan grup arasında, bir kişi olan grup lehine; iki olan ile üç olan grup arasında, üç olan grup lehine; üç olan ile 4 ve üzeri olan grup arasında, üç olan grubun lehinedir. Analiz sonucunda hesaplanmış etki büyüklüğü (η^2 =.034) orta düzeye yakın olarak belirlenmiştir.

6. *Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin İnternet Erişim Türüne Göre Farklılaşma Durumu*

Araştırmanın yedinci alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, internet erişim türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Genel öz yeterlik düzeylerinin internet erişim türü değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız grup t testi sonuçları*

	İnternet Türü	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
Genel Öz Yeterlik	Sabit (ev)	425	37.08	6.34	582	6.142	.000	.57
	Mobil	159	33.03	8.75				

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, internet erişim türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (t=-6.142, p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitime sabit (ev) interneti ile katılanların ortalama puanları ($\bar{X}$=37.08), mobil internet ile katılanların puan ortalamaları ($\bar{X}$=37.03)'dir. Etki büyüklü (d=.57) incelendiğinde ise bu fark orta düzeydedir.

7. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Çalışma Odası Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın sekizinci alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, çalışma odası değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Genel öz yeterlik düzeylerinin çalışma odası değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız grup t testi sonuçları*

	Çalışma Odası	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen's d
Genel Öz Yeterlik	Var	366	37.01	6.45	582	4.511	.000	.39
	Yok	218	34.24	8.26				

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, çalışma odası değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (t=-4.511, p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında, kendisine ait çalışma odası olanların puan ortalamaları (X̄=37.01), olmayanların puan ortalamalarından (X̄=34.24) yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü (d=.39) incelendiğinde ise bu farkın orta düzeye daha yakın olduğu görülmektedir.

8. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. *Genel öz yeterlik düzeylerinin yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü anova testi sonuçları*

	Yerleşim Yeri	N	X̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Genel Öz Yeterlik	Merkez ilçe	395	36.51	6.79	Gruplar arası	369.9	2	184.96	3.49	.031	1-2	.012
	İlçe	109	34.55	8.45	Gruplar içi	30730.8	581	52.89				
	Köy	80	35.31	7.80	Toplam	31100.7	583					
Toplam		584	35.98	7.30								

Tablo 11 incelendiğinde; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile yerleşim yeri değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (F=3.497 ve p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında genel öz yeterlik düzeyi, X̄=36.51 puan ile merkez/merkez ilçede yaşayanlarda en yüksek, en düşük olarak X̄=34.55 puan ile ilçede yaşayanlardadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Sidak testi yapılmış ve yerleşim yeri merkez/merkez ilçe olan grup ile ilçe olan grup arasında ve merkez/merkez ilçede yaşayanların lehine çıkmıştır. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 =.012) küçük düzeydedir.

9. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Uzaktan Eğitimi veya Yüz Yüze Eğitimi Tercih Etme Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın onuncu alt problemi "öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, uzaktan eğitimi veya yüz yüze eğitimi tercih etme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak üzere t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. *Genel öz yeterlik düzeylerinin uzaktan eğitimi veya yüz yüze eğitimi tercih etme değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız grup t testi sonuçları*

	Tercih	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen's d
Genel Öz Yeterlik	Yüz yüze Eğitim	102	35.56	7.47	582	-2.988	.003	.33
	Uzaktan Eğitim	482	37.93	6.11				

Tablo 12'deki değerlere bakıldığında; öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri, uzaktan eğitimi veya yüz yüze eğitimi tercih etme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (t=-2.988, p<.05). Puan ortalamalarına bakıldığında, uzaktan eğitimi tercih edenlerin ortalama puanları ($\bar{X}$=37.93), yüz yüze eğitimi tercih edenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$=35.56) yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü (d=.33) incelendiğinde bu farkın küçük düzeye daha yakın olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde genel öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları öğrencilerin sadece bir üniversitede okuyor olmalarıdır. Diğer bir sınırlılık olarak sadece bir dönemdeki uygulamalar ilişkin görüşler alınmıştır. Elde edilen bulgular ışığında sonuç ve öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri öğrencilerin kendilerine ait çalışma odası olup olmamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışma odası olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu şeklindedir. Uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrencilerin online derslere odaklanmaları ve kendileri için rahat bir ortamın oluşmasının önemi artmıştır. Bu kapsamda gerek dersleri takip etmeleri ve gerekse derslere aktif katılmaları için bağımsız bir odaya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca her defasında teknolojik alt yapıyı hazırlamamaları için kullandıkları bilgisayar ve tabletlerin sabit olarak odalarında her an kullanıma hazır olması zaman yönetimi açısından da önemlidir. Bandura (1977) bireylerin öz-yeterliklerinin, içinde bulundukları ortam seçimlerini de etkileyeceğine inanmaktadır. Yani, bireyler başarılı olabileceğine inandıkları ortamlara yönelme ve başarısız olacağına inandıkları ortamlardan kaçınma eğilimindedir.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuca göre, öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile yaşadıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu kapsamda genel öz yeterlik düzeyi merkez/merkez ilçede yaşayanlarda en yüksektir. Uzaktan eğitim gibi çevrimiçi sistemler giderek daha popüler hale gelmektedir. Eğitim sistemlerinde dijital içeriklerin kullanımının yaygınlaştığını belirtmek önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisindeki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin kişisel öz-yeterlik inancı, eğitim teknolojisini benimsemelerini ve kullanmalarını da etkileyebilir (Brady ve Woolfson, 2008).

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinin uzaktan eğitimi veya yüz yüze eğitimi tercih etme değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında; uzaktan eğitimin daha öğrenci merkezli olması, eğitimde fırsat eşitliğine olanak tanıması, sağlık sorunları nedeni ile eğitim hakkından mahrum olan bireylere bu hakkı vermesi, geniş kitlelere hitap etmesi, yer ve zaman engelini ortadan kaldırması gibi nedenlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Nitekim "uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olması" (DeNeui ve Dodge (2006), "mekânsal kolaylık sağlaması, okula gidiş-geliş noktasında zaman tasarrufu sağlaması ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla güçlü bir iletişim ağı oluşturması yüz yüze eğitime oranla en avantajlı yönlerini oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin, evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında genel öz yeterlik düzeyi evde uzaktan eğitime katılan kişi sayısı üç olan grupta en yüksektir. Öz-yeterlik inançları dolaylı deneyimlerden de etkilenir. Birey gözlemlediği modelle ne kadar özdeşleşirse, öz-yeterlik üzerindeki etkisi o kadar güçlü olacaktır. Başkalarının görevleri başarıyla yerine getirdiğini gözlemlemek aynı görevdeki kişisel başarı beklentilerini artıracaktır (Bandura, 1997). Bu sonuç öğrencilerin öz yeterlik düzeyinin dolaylı deneyimlerden etkilendiği ile açıklanabilir. Evde kişi sayısının fazla olması ile birlikte deneyimlerin paylaşılması ve ortaklaşa bazı faaliyetlerin yapılması ile öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile yaşadıkları yerleşim yeri değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik düzeyi merkez/merkez ilçede yaşayanlarda en yüksek, ilçe de yaşayanlarda en düşüktür. Öz-yeterlik öğrencilerin belirli bir bağlamda belirli görevleri başarıyla tamamlamak için gerekli eylemleri organize

etme ve gerçekleştirme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran vd.,, 1998). Bu kapsamda öz yeterliğin öğrencilerin yaşadığı yer bağlamında önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanı sıra bu bilgi ve becerileri kullanma konusundaki öz yeterlik algılarının yüksek olması önemlidir. Özkul (2021) covid-19 salgının ilk çıktığı dönemlerde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Gelinen noktada genel öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması uzaktan eğitim sürecine öğretmen adaylarının uyum sağladığı ifade edilebilir. Genel olarak çevrim içi teknolojilerin kullanıldığı uzaktan eğitim hizmetlerinde; öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olması, karşılaşılan birçok problemin aşımı noktasında onlara özgüven kazandırır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Uzaktan eğitimde en çok sorun yaşanan konuların başında internet alt yapısının yetersizliği ve kırsal alanlarda internet alt yapısının olmamasıdır. Bu sonuç bu bağlamda beklenen bir durumdur. Bu durumun aşılması için alt yapıya ihtiyaç duymadan doğrudan uydu üzerinden ya da şebekelerin güçlendirilmesi yöntemiyle bazı çalışmalar yetkililerce yapılabilir. Ayrıca kırsal bölgelerde yaşayan tüm öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda kullanılan internet alt yapısının güçlendirilmesi ve tüm kademelerde öğrencilerin kullanımına açılması sağlanabilir. Toprakçı ve Hepsöğütlü'ye göre (2022) uzaktan öğretim, yükseköğretimde daha uygulanmaya daha uygundur. Fakat lise, ilköğretim ve okul öncesi eğitime gidildikçe uzaktan öğretim başarılı sonuçlar doğurmayabilir ve yüz yüze eğitim bu öğretim düzeylerine daha uygundur. Bu cümleden hareketle uzaktan eğitimi kademelere uygun bir şekilde düzenlemek daha doğru olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akkoyunlu, B ve Orhan, F (2003). Bilgisayar ve ögretim teknolojileri egitimi (BÖTE) bölümü ögrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inanci ile demografik özellikleri arasindaki ilişki, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2.3 (2003).

Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.

Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Türkiye.

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 113-132.

Bahar, M. (2014). Üniversite öğrencileri için e-değerlendirme tutum ölçeğinin geliştirilmesi / Development of e-assessment attitude scale for university students. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5 (2) , 38-53. http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89812

Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287–310. https://doi.org/10.1007/BF01663995

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Biçer, N. & Yakup, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 100-116. https://doi.org/10.17556/erziefd.285046

Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544. DOI: 10.1348/000709907X268570

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (1) , 1-15. http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1260003

Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(37), 36-49.

DeNeui, D. & Dodge, T. (2006). Asynchronous Learning Networks and Student Outcomes: The Utility of Online Learning Components in Hybrid Courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.

Deniz, S. & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables / Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13 (6) , 45-64. http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/2623555

Ersoy, M. & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (2) , 1-16. http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1733167

Faul, F., Erdfeler, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods, 39*(2), 175-191. DOI: 10.3758/bf03193146

Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2001). *Distance education*. In D.H. Jonasses (Ed.) Handbook of research for educational communications and technology (pp. 355-395). US: Lawrence Earlbaum.

Işık, G. (2001). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, Türkiye.

Karaman, G. & Seferoğlu, S. S. (2022). Koronavirüs salgını döneminde canlı dersler: veli görüşleriyle ilgili bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234) , 1755-1780 . DOI: 10.37669/milliegitim.877869

Kaya, F., Özkul, R., & Kirbaç, M. (2021). Investigation of education faculty students' views on distance education: The example of Inonu Universıty, Turkey. *European Journal of Education Studies, 8*(7). 131-147.

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(1), 55–73. Erişim bağlantısı: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20

Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology, 139*(5), 439-457. DOI: 10.3200/JRLP.139.5.439-457

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., ve Galyen, K. (2010). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.

Moore, M. G. (1990*). Background and overview of contemporary American distance education*. Contemporary issues in American distance education(pp. xii–xxvi). Pergamon Press.

Moore, M. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A system view of online learning (Third Edition).* Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.

Okutan, M. & Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler acısından incelenmesi Rize örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(1), 27-42.

Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özkul, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi / Investigation of workaholism and burnout levels of school managers: a distance education period study. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 12 (4) , 68-88. http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1683903

Özkul, R., Kırbaç, M and Kaya, F. (2021). "Psychologıcal well-beıng levels of teacher candıdates ın the dıstance educatıon process/uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri." *European Journal of Open Education and E-learning Studies* 6.2. http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v6i2.3912.

Rimm, H. & Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an estonian version of the general self-efficacy scale (ESES). Anxiety, Stress, and Coping (Anxiety Stress Coping), 12 (3), 329-345.

Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment, 18*(3), 242-251. DOI:10.1027//1015-5759.18.3.242.

Schwarzer, R. And Jerusalem, M. (1995) "Generalized self-efficacy scale." *J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* 35-37.

Schwarzer, R., & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology, 3*, 177-190.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671. DOI:10.2466/pr0.1982.51.2.663

Şahbaz, A. F. & Arseven, İ. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde scratch programı destekli öğretimin akademik başarı ile öğrenmedeki erişi ve kalıcılık düzeylerine etkisi / The effect of scratch supported education in the process distance education on academic success, learning levels and permanence levels. *e-Uluslararası*

Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13 (1) , 300-315. http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/2195888

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5(58), 58-62.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurumu Yayınları

Toprakçı, E. (2005). The profiles of using for professional aim that computers ın their home of school managers and teachers in Turkey (the example of Sivas) / Okul yöneticisi ve öğretmenlerin evlerindeki bilgisayarı mesleki amaçlı kullanım profilleri (Sivas ili örneği) *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* Volume 4, Issue 2, Article 8, April 2005 ISSN: 1303-6521 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102629.pdf.

Toprakçı, E. (2006). Obstacles in integration of the schools into information and communication technologies according to the opinions of the teachers and principals of primary and secondary schools in Turkey, *The e-Journal of Instructional Science and Technology* (e-JIST) ISSN: 1324-0781. Vol. 9 No. 1, 2006 https://ascilite.org/archivedjournals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/commentary/toprakci.htm.

Toprakçı, E. (2007) Perceptions related to ınformation and communication technologies (ıct) by managers and teachers in the primary and the secondary schools (The example of Sivas)-*Eurasian Journal of Educational Research (EJER)- Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Yaz 2006 Sayı: 24 https://www.erdaltoprakci.com.tr/wpcontent/uploads/2019/01/perceptions-related-to-ICT2.pdf.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z. B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 salgını sürecinde öğrencilerin uzaktan öğretimde sorun kaynağı algıları (İzmir Atatürk lisesi örneği). *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi,* 1(2), 41–61. Erişim bağlantısı: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/40

Toprakçı, E. ve Hepsöğütlü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. TrDoi: https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. DOI:10.3102/00346543068002202.

Turgut, M. ve Yenilmez, K. (2011). İlköğretimde web tabanlı matematik eğitimine ilişkin lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 121-139.

Yavuz, B., & Toprakçı, E. (2021). Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi / Karaelmas Journal of Educational Sciences* 9 (2021) 120-139. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1699013

Yenilmez, K., Turgut, M., ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 91-107.

Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *21*(4), 301-308.

Yıldız, E., Doğan, U., Özbay, Ö. (2022). Flipped classroom in higher education: An investigation of instructor perceptions through the lens of TPACK. *Educ Inf Technol.,* 27, 10757–10783 (2022). https://doi.org/10.1007/s10639-022-11059-8

Factors Affecting Teacher Candidates' Anxiety About Speech: A Path Analysis Study

Assist. Prof. Dr. Selvi Demir
Kilis 7 Aralık University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7043-7414
selvidemir@kilis.edu.tr

Abstract

This study concerns the speech of the teacher candidates to talk on attitude and self-efficacy and attitude toward talk at the same time direct and mediated effects of self-efficacy mediating effects of emotional and spiritual intelligence that aims to determine, through path analysis is a descriptive study. The participants of the research are 693 teacher candidates studying at a state university in the 2021-2022 academic year. The students, whose ages range between 16-35, consist of 502 females and 190 males. The data of the study were collected through "Personal Information Form, Speech Anxiety Scale for Teacher Candidates, Attitude Scale for Speaking, Speech Self-Efficacy Scale for Pre-service Teachers, Emotional Intelligence Test and Spiritual Intelligence Characteristics Scale". In the analysis of the research data, SPSS 23 and Mplus 7 programs were used. After the normality of the data, correlation values between the variables, averages and standard deviations of the total scores of the variables were tested through Spss, Mplus was used in the path analysis of the data. All variables such as "speech anxiety," "speech attitude," "speech self-efficacy," "emotional intelligence," and "spiritual intelligence" were used as continuous variables in the analyses. Values showing that the road model has a very good model fit are: chi-square, χ2 (2) = 5.9; p =.05, CFI =.99, TLI =.97, RMSEA =.05 (90% C: .00, .11) and SRMR =.01. In accordance with the results of the research, it has been detected that the attitude towards speech and self-efficacy perceptions of teacher candidates have a direct and mediated effect on speech anxiety. In addition, as a result of the research, it was detected that emotional and spiritual intelligence has an indirect effect on the speech anxiety of teacher candidates, and this effect is mediated by teacher candidates' attitude towards speech and self-efficacy perceptions. After evaluating the findings obtained in the context of the relevant literature, various suggestions were included.

Keywords: *Speech anxiety, Speech self-efficacy perception, Emotional Intelligence, Spiritual intelligence, Teacher candidates*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 14, No: 1, pp. 408-424

Research Article

Received: 2023-01-02
Accepted: 2023-02-24

Suggested Citation

Demir, S. (2023). Factors affecting teacher candidates' anxiety about speech: a path analysis study, *E-International Journal of Educational Research,* 14(1), 408-424. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246344

© 2023 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: *Speech, which forms the basis of Turkish education and is the starting point of literacy activities (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2014) is "the transformation of thought as a language act into meaningful speech associations through sound organs" (Gündüz & Şimşek, 2014). Contrary to popular belief, as a result of the work of a large number of organs together and in harmony, a complex process can occur (Temizyürek et al., 2014) speaking skill is the most preferred and used language skill after the use of listening skill according to researchers (Demir, 2010a). As a matter of fact, people spend 40% of their daily communication by devoting "40% to listening, 35% to talking, 16% to reading and 9% to writing" (Burley Allen, 1995). In addition, considering that the act of listening will not take place without the act of speaking, the importance of speech from the point of view of mankind is clearly evident (Kurudayıoğlu, 2003). In addition to other competencies, personal competencies of teachers are also important in managing their lessons. This competency includes interrelated physical, emotional/psychological and mental competencies. The teacher's speech, hearing, sight, etc. Such features can be evaluated within the scope of physical competencies (Toprakçı, 2017). Success and failures of teacher candidates, daily life, business, and education on the lives or health, such as a wide range of effective speech anxiety speech on attitude toward and self-efficacy had both a direct and indirect effect of emotional and spiritual intelligence level can be assumed. For these reasons, it is important to determine the magnitude and direction of the direct and indirect impact of the attitude towards speech and the perception of self-efficacy and emotional and spiritual intelligence levels that may have an impact on the speech anxiety of teacher candidates. Therefore, in this study concerns the speech of the teacher candidates to talk on attitude and self-efficacy and the level of emotional and spiritual intelligence and self-efficacy beliefs of questioning and conversation of the direct and indirect effects of the mediating effect of attitude toward emotional and spiritual intelligence is examined. The problem statement of the research in this direction were determined in the following way: the speech concerns of teacher candidates speaking on self-efficacy and attitudes towards what is a direct effect of speech, speech, self-efficacy and attitudes towards speech did mediate emotional and spiritual intelligence?*

Method: *This research is a descriptive study aimed at determining the direct and mediating effect of teacher candidates' speech attitudes and self-efficacy beliefs on speech anxiety, as well as the mediating effect of speech attitudes and self-efficacy beliefs on emotional and spiritual intelligence through path analysis. The participants of the research are 693 prospective teachers studying at Kilis 7 Aralık University in the spring semester of the 2021/2022 academic year. The students whose ages range between 16-35 consist of 72.5% (n=502) females and 27.5% (n=190) males. Data collection instruments consist of the researcher prepared by the research, "Personal Information Form", Sevim's (2012) "Speech Anxiety Scale for Teacher Candidates", Ürün Karahan's (2020) "Attitude Scale Towards Speaking", Katrancı and Melanlıoğlu's (2013) "Speaking Self-Efficacy Scale for Teacher Candidates", adapted into Turkish by Tatar, Tok, Tekin Bender and Saltukoğlu's (2017) "Emotional Intelligence Test" and Karadeniz and Aydın's (2016) "Spiritual Intelligence Traits Scale". In the analysis of the research data, SPSS 23 and Mplus 7 programs were used. After the normality of the data, correlation values between the variables, averages and standard deviations of the total scores of the variables were tested through Spss, Mplus was used in the path analysis of the data. All variables such as "speech anxiety," "speech attitude," "speech self-efficacy," "emotional intelligence," and "spiritual intelligence" were used as continuous variables in the analyses. The fit indices for the model are as follows: chi-square, $\chi 2$ (2) = 5.9; p =.05, CFI =.99, TLI =.97, RMSEA =.05 (90% C: .00, .11) and SRMR =.01. accordingly, the model fit statistics of the road model show that there is a very good model fit.*

Findings: *As a result of the research, it has been determined that the attitude of teacher candidates towards speech and their self-efficacy perceptions have a direct significant total effect on speech anxiety. It has been determined that this effect is negative. In other words, it is observed that as the speech attitudes and self-efficacy beliefs of teacher candidates increase, their speech anxiety decreases. In addition, it is observed in the research that the speech attitudes of teacher candidates are not as effective on speech anxiety as their perceptions of speech self-efficacy. Moreover, in the current research, a moderate correlation has been*

determined between the attitudes of teacher candidates towards speech and their beliefs about speech self-efficacy decisively.

In the research, it is seen that emotional intelligence levels have a negative and significant total effect on the speech anxiety of teacher candidates. It is observed that the total effect in question is an indirect effect. In this context, the indirect effect of emotional intelligence levels on the speech anxiety of teacher candidates was mediated by their attitudes towards speech and their perceptions of speech self-efficacy. The emotional intelligence level of teacher candidates affects their speech anxiety more through their perceptions of speech self-efficacy compared to their attitude towards speech. In addition, in the current research, it has been determined that the emotional intelligence levels of teacher candidates have a positive significant total effect on speech self-efficacy belief and speech attitudes and affect speech self-efficacy perceptions more than the attitude towards speech.

In the research, it is observed that the psychological intelligence levels have a negative and significant total effect on the speech anxiety of teacher candidates as well as on their emotional intelligence levels. It is observed that the total effect in question is an indirect effect. The speech attitudes and speech self-efficacy beliefs of the teacher candidates mediated the levels of spiritual intelligence. The psychological intelligence levels of teacher candidates significantly affect speech anxiety through speech self-efficacy perceptions.; however, it has been shown that it does not affect speech anxiety through their attitude towards speech. As a matter of fact, it has been determined in the research that the level of spiritual intelligence affects the speech anxiety of teacher candidates more through speech self-efficacy perceptions according to the attitude towards speech. In addition, in the current research, it has been concluded that the spiritual intelligence levels of teacher candidates have a positive, direct and significant total effect on their perceptions of speech self-efficacy and attitudes towards speech.

Suggestions: *Speaking skills for teacher candidates, which is a serious concern, which is one of the obstacles that is evaluated by a combination of various factors that affected the speech as a result of this research concerns the speech of the teacher candidates to talk on self-efficacy beliefs, attitudes, as well as emotional and spiritual intelligence have been demonstrated to have direct or indirect effects. Nowadays, when intelligence is mentioned, not only mental intelligence (IQ) but also the concepts of emotional intelligence (EQ) and spiritual intelligence (SQ), which have been put forward in recent years, come to mind. It should be noted that the place of these areas of intelligence, which have been the subject of various research including education in recent years around the world, in scientific studies in our country is not at an adequate level. As a matter of fact, the lack of relevant studies in which the findings of this research can be compared under current conditions draws attention. Therefore, it is proposed to conduct new studies that will provide researchers with the opportunity to compare the findings in this study. In fact, it is thought that studies in which other areas of intelligence and other affective characteristics that may affect speech anxiety can be added will contribute to the field.*

To emphasize in the light of the results obtained from the research; It has been determined that speech anxiety decreases if teacher candidates have a positive attitude towards speech and a belief in self-efficacy. Therefore, it can be said that both in the family and language teachers should be involved in actions that develop these affective characteristics. Similarly, emotional intelligence and spiritual concerns of teacher candidates with the result that it has a decisive influence on the speech again, their families and educators of language, especially the concept of intelligence is much more comprehensive, it is recommended to take into account that. In cases where speech anxiety is experienced, it can be said that evaluating the attitude towards speech, self-efficacy perception, emotional and spiritual intelligence, among other factors, can offer useful results.

Öğretmen Adaylarının Konuşmaya Yönelik Kaygılarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi Çalışması

Dr. Öğr. Üyesi Selvi Demir
Kilis 7 Aralık Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7043-7414
selvidemir@kilis.edu.tr

Özet

Bu araştırma; öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma tutumları ve öz yeterlik inançlarının doğrudan ve aracılık etkisinin yanı sıra konuşma tutum ve öz yeterlik inançlarının duygusal ve ruhsal zekâya aracılık etkisinin yol analizi aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 akademik yılında bir devlet üniversitesinde okuyan 693 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yaşları 16-35 aralığında değişen öğrencilerin 502'si kadın, 190'ı erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği, Duygusal Zekâ Testi ve Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 ve Mplus 7 programlarından yararlanılmıştır. Spss aracılığıyla verilerin normalliği, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, değişkenlerin toplam puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları test edildikten sonra verilerin yol analizinde ise Mplus kullanılmıştır. Analizlerde "konuşma kaygısı," "konuşma tutumu", "konuşma öz yeterliği", "duygusal zekâ" ve "ruhsal zekâ" olmak üzere tüm değişkenler sürekli değişken olarak kullanılmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri olan "ki-kare, $\chi 2$ (2) = 5.9; p =.05, CFI =.99, TLI =.97, RMSEA =.05 (90% CI: .00, .11) ve SRMR =.01" değerleri yol modelinin çok iyi bir model uyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının doğrudan ve aracılık etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak araştırma sonucunda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde duygusal ve ruhsal zekânın dolaylı etkisinin bulunduğu ve bu etkiye öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının aracılık ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bulguların ilgili alanyazın bağlamında değerlendirilmesinin ardından birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Konuşma kaygısı, Konuşma öz yeterlik algısı, Duygusal zekâ, Ruhsal zekâ, Öğretmen Adayları*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 14, No: 1, ss. 408-424

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2023-01-02
Kabul: 2023-02-24

Önerilen Atıf

Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarını etkileyen faktörler: bir yol analizi çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14(1), 408-424. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246344

GİRİŞ

Türkçe eğitiminin temelini oluşturan ve okuma yazma faaliyetlerinin çıkış noktası olan konuşma (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014) "bir dil edimi olarak düşüncenin ses organları vasıtasıyla anlamlı söz birliklerine dönüştürülmesidir" (Gündüz ve Şimşek, 2014). Sanılanın aksine çok sayıda organın birlikte ve uyumla çalışması sonucunda karmaşık bir süreçten geçerek ortaya çıkabilen (Temizyürek Vd., 2014) konuşma becerisi, araştırmacılara göre dinleme becerisinin kullanımından sonra en fazla tercih edilen ve kullanılan dil becerisi (Demir, 2010a) konumundadır. Nitekim insanlar günlük kurdukları iletişimlerinin "% 40'ını dinlemeye, % 35'ini konuşmaya, % 16'sını okumaya ve % 9'unu ise yazmaya" ayırarak geçirmektedir (Burley Allen, 1995). Ayrıca konuşma eylemi gerçekleşmeden dinleme eyleminin gerçekleşmeyeceği dikkate alındığında insanoğlu açısından konuşmanın taşıdığı önem apaçık şekilde belirmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma becerisi, dinleme, okuma ve yazma dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Kuşkusuz bireyler, sosyal ilişkilerde bulunduğu insanlara karşı daha güzel konuşmak ve etkili hitap etmek istemektedir (Sevim, 2012). Konuşmanın tarih boyunca çeşitli şekillerde insanlığa hizmet eden ve etmekte olan bir beceri olduğu bilinen gerçekliktir. Özellikle "etkili ve ikna edici konuşma becerisine sahip olanlar; askerî, dinî ve siyasi alanlarda kitleleri etkileme ve yönlendirme gücünün farkına varabilen bireyler ayrıcalığına ulaşabilmiş ve bu becerinin bir sanata dönüşme noktasında önemli yol katetmişlerdir. Retorik ya da belagat da denilen etkileyici ve ikna edici konuşma sanatı, konuşmanın önemini diğer dil becerileri arasında ön plâna çıkartan bir yetkinlik hâline bürünerek bireyler arası iletişimin sosyokültürel bir ürünü olabilmiştir" (Özkan ve Kınay, 2015, s.1291). Ancak yetkin bir konuşmanın önünde bazı engelleyici etkenlerin olduğu da bilinmektedir. Sözgelimi "konuşma yapılan ortamın özelliği, konuşulan konu, konuşmacının ve dinleyicilerin ilgi alanları ile konuşmacının duygusal durumu gibi etmenler bireyin konuşmasını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunlara ilaveten bireyin konuşmasını olumsuz etkileyen duygusal durumlardan biri de konuşmacının sahip olduğu kaygıdır" (Sevim, 2012). Etkili ve aynı zamanda anlamlı konuşma için birtakım şartlar bulunmaktadır Bunlardan birini de ruh bilimin alanına giren kaygıyla baş edebilme gücü oluşturmaktadır (Özkan ve Kınay, 2015).

Yetkin bir konuşmanın engelleyici etkenleri arasında yer alan kaygı ya da anksiyete durumu, insanoğlunun doğduğu andan itibaren kendisinde var olan, gerçekle bağlantısız olan ve belirsiz, anlatılması ve anlaşılması, imgelenmesi ve tasarlanması olanaksız olan, geleceğe dönük hoş olmayan ve elem veren bir duygulanma durumudur (Köknel, 2004, s. 15-16). Kaygı, korku ve endişenin hâkim olduğu bir duygudur. Psikolojik ve fizyolojik bazı belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Sevim, 2012; Uçar, 2004). İnsanda üzüntüye yol açan veya sevk eden kaygı aynı zamanda korku, panik ve dehşete de yol açan bir duygu şeklinde tanımlanabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). "Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa ya da genellikle kötü bir şey olacakmış gibi bir düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" (TDK, 2022) gibi anlamlara gelen kaygı, bireylerin bir tehdit anında yaşadıkları endişe ve huzursuzluk durumu (Scovel, 1991) olarak da nitelendirilmektedir.

Konuşma kaygısının tanımlanması ise bireylerin konuşmaya karşı geliştirdikleri tepki (Melanlıoğlu ve Demir, 2013) şeklinde yapılabilir. Kişinin, konuşma yapmaktan çekinmesi, korkması (Ayres ve Hopf, 1993) olarak da ifade edilebilecek konuşma kaygısını besleyen sebepler arasında fizyolojik, duygusal, zihinsel ve kalıtsal-biyolojik durumlar olabilir. Konuşmanın kolay bir edim olmadığı gerçeğiyle birlikte söz konusu sebeplerin bireylerde konuşmaktan kaçınma, konuşmayı istememe, konuşmakta zorlanma, konuşmaya karşı soğukluk gibi davranışlara neden olabileceği (Özkan ve Kınay, 2015) söylenebilir. Konuşma kaygısı "üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir" (Melanlıoğlu ve Demir, 2013, s. 392). Konuşma kaygısı taşıyan bireyler topluluk önünde konuşma yapmaktan çekinebilir (Şengül, 2016). Fakat insanlar arasında konuşma kaygısının sık yaşanmasına rağmen konuşma eyleminden insanın uzak kalması mümkün değildir (Ayres ve Hopf, 1993). Öğretmenlerin derslerini yönetebilmelerinde diğer yeterliliklerinin yanında kişisel yeterlikleri de önemlidir. Bu yeterlilik kapsamında birbiriyle ilişkili fiziksel, duygusal/psikolojik ve zihinsel yeterlikler bulunur. Öğretmenin konuşması, işitmesi, görmesi vb. gibi özellikleri fiziksel yeterlikleri kapsamında değerlendirilebilir (Toprakçı, 2017). Eğitim öğretimde iletişimin başlatıcısı olarak görülen öğretmenin de konuşma eyleminden uzak durması zordur (Katrancı ve

Melanlıoğlu, 2013). Nitekim konuşmanın, öğretmenlik mesleğinde belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Başarılı bir öğretmenden toplum önünde konuşurken çekinmemesi ve kaygıya sebebiyet veren koşulları bertaraf ederek özgüvenini yükseltmeye çalışması beklenmektedir (Durmuş ve Baş, 2016). Benzer bir yaklaşımın öğretmen adayları için de geçerli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi ve kaygıları üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya konulması, bu konuda yapılması gereken çalışmalar veya alınması gereken önlemler açısından oldukça önemlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma becerisi üzerinde etkisi olan konuşma kaygısına sahip oldukları ve bu kaygının neden yaşandığıyla ilgili detaylı araştırmalar yapılmasının gerekliliği çeşitli araştırmalarda (Karalı, Şahin, Şen ve Aydemir, 2021) vurgulanmaktadır.

Öz yeterlik "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin kendine duyduğu inanç" (Bandura, 1986, s. 391) şeklinde tanımlanabilir. Bireylerin öz yeterlilik algıları, yaşamlarının neredeyse tüm boyutlarını etkilemektedir. Şöyle ki bireylerin hayatlarındaki tercihleri, stres, kaygı ve depresyonla baş etmeleri, zorluklar karşısında gösterdikleri sabır ve kendilerini nasıl daha iyi motive edebilecekleri gibi tüm durumlar öz yeterlilik inançları ile ilgilidir (Pajares, 2007). Kuşkusuz bireylerin konuşma kaygısını etkileyen önemli sebeplerden biri de konuşmaya dönük sahip oldukları öz yeterlik algısıdır. Nitekim Katrancı ve Melanlıoğlu'nun (2013) çalışmasında da konuşma kaygısı ile konuşma öz yeterliği arasında doğrudan ilişki bulunduğu, bireylerin konuşma öz yeterlik algıları inançlarındaki azalmanın konuşma kaygısını taşımalarına sebebiyet vereceği vurgulanmıştır.

Konuşma kaygısına neden olan önemli etkenlerden biri ise bireylerin sahip olduğu konuşmaya dönük tutumlarıdır. Tutum "bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi" (Yılmazer ve Demir, 2014, s. 1707) şeklinde tanımlanmaktadır. Tutumu Stanfield (2008, s. 100) "belirli bir öğrenim durumuyla ilgili duygu ve davranışların bir kombinasyonu" olarak tanımlarken Demir (2010b, s. 42) ise "fikir, durum, soyut bir düşünce ya da bir konuya yönelik, öğrenilmiş ve tutarlı tepki gösterme eğilimi" şeklinde tanımlamaktadır. Konuşma tutumunun konuşmaya atfedilen önemin derecesini belirlediğini ifade eden Dölek (2021) konuşma tutumunu, konuşma eylemine karşı duygular aracılığıyla tepki gösterme eğilimi veya yatkınlığı olarak tanımlarken konuşma tutumunun konuşma sürecinde ortaya çıkan davranışlar üzerinde etkili olmasının beklendiğini vurgular. Konuşma tutumu, konuşmaya yönelik geliştirilen her türlü olumlu veya olumsuz duyuşsal tepkiler olarak nitelendirilebilir. Nitekim kişilerin konuşmaya yönelik tutumları konuşma becerilerini ve konuşmadaki gelişmeleri olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Topçuoğlu Ünal ve Yangil, 2019, s.112). Bu bağlamda konuşmaya yönelik olumsuz tutumun bireylerde konuşma kaygısına da sebebiyet oluşturabileceği söylenebilir. Nitekim bilimsel çalışmalarda bireylerin yabancı dile yönelik kaygıları ile tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Karagöl ve Başbay, 2018; Tuncer ve Akmençe, 2019). Buradan hareketle konuşma kaygısı ile konuşmaya yönelik tutum arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu belirtilebilir.

Mevcut araştırmada duygusal zekânın bireylerin konuşma tutumları, konuşma öz yeterlik algıları ve konuşma kaygıları üzerinde etkili olabileceği varsayılmıştır. Ancak bu teorik varsayım ortaya konulmadan veya doğrulanmadan önce duygusal zekânın tanımlanması ve duygusal zekânın bireylerin hayatındaki önemine açıklık getirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda duygusal zekâ kavramının tanımını ilk defa yapan John D. Mayer ve Peter Salovey; bu zekâ türünün, bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını izleyerek bunlar arasındaki ayrımları yapabilme ve ulaşmış olduğu bilgileri gerek düşünce gerekse davranışlarına yön vermede kullanabilme yeteneği şeklinde açıklamışlardır (Akt.: Seyis, 2011). Caruso ve Salovey (2007) duygusal zekânın; bireyin duyguları tanımlama, kullanma, anlama ve yönetme becerilerinin toplamı olduğunu savunmaktadır. Duygusal zekâ üzerine yapılan tanımlamaların ortak özelliklerini Mammadov (2015) şu şekilde sıralar: "1. insanların kendi duygularını anlamaları ve aynı zamanda yönetmeleri, 2. başkalarının duygularını anlamaları, 3. duyguları yaşamı zenginleştirecek şekilde kullanmaları." Duygusal zekânın yaşamın birçok noktasında bireylere fayda sağladığı gibi eğitim ve iş hayatının yanı sıra bireyin liderlik özelliği ve aile yaşamı üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir. Duygusal zekâ bireyin kendini ifade etme, zorluklarla başa çıkma, genel ruh hali gibi ruhsal sağlığı üzerinde de olumlu etkisi bulunmaktadır (Stockton, 2006). Bilimsel çalışmalarda bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerileri (Taşlıyan, Hırlak ve Harbalıoğlu, 2015), okuduğunu anlama becerileri (Çavuşoğlu, 2019),

dinleme becerileri (Kıroğlu, Aslan ve Elma, 2019) ve mantıklı karar verme becerileri (Köksal, 2003) arasında anlamlı bir ilişkininin olduğu ortaya konulmuştur. Buradan hareketle duygusal zekânın bireylerin konuşmaya yönelik tutumları, konuşma öz yeterlik algıları ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisi yadsınamaz.

Bireylerin konuşma tutumları, konuşma öz yeterlik algıları ve konuşma kaygıları üzerinde etkili olabileceği varsayılan bir diğer zekâ türü ise ruhsal zekâdır. Tıpkı duygusal zekâda olduğu gibi bu teorik varsayımın ortaya konulmadan veya doğrulanmadan önce ruhsal zekânın tanımlanması ve bu zekâ türünün bireylerin hayatındaki önemine açıklık getirilmesi önemli görülmektedir. Akgemci ve Bekiş (2013, s. 291) bu kavramı "insanın tüm evrenle bağlantılı olduğunu bilmesini ve bu evren içinde kendinin farkında olmasını sağlayan bir zekâ türü" şeklinde tanımlarken Uslu Üstten (2008, s. 76), bireyin gündelik yaşamda yaptığı işin onun için ne anlama geldiğini ve değerleriyle ne oranda örtüştüğünü sorgulayan bir zekâ türü olarak tanımlamaktadır. "Bütün zekâ çeşitlerini bir araya getirerek bireyi zihinsel, duygusal ve ruhsal bir varlığa dönüştüren" (Zohar ve Marshall, 2004, s. 18) ruhsal zekâ, bireye olayları birbirinden ayırt etme yeteneğini sağlayan; bireyin akılla ve mantıkla çözemediği problemler karşısında başa çıkma ve tasvir etme becerisini sağlayan bir zekâ türüdür (Bozdağ, 2010). Aynı zamanda Uslu Üstten (2008) bireyin günlük hayatta doğru bir iş yaptığına inanması ve kendisini huzurlu hissetmesi için ruhsal zekânın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ruhsal zekâ üzerine yapılan tüm değerlendirmeler dikkate alındığında ruhsal zekânın bireylerin kaygı düzeylerini düşürebileceği rahatlıkla söylenebilir. Bu bağlamda bireylerin ruhsal zekâ düzeylerinin onların konuşmaya yönelik tutumları, konuşma öz yeterlik algıları ve konuşma kaygıları üzerinde etkili olabileceği de ifade edilebilir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmen adaylarının başarı ve başarısızlıkları, günlük yaşamları, iş ve eğitim hayatları hatta sağlıkları gibi çok geniş bir yelpazede yaşamları üzerinde etkili olan konuşma kaygısı üzerinde hem konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algısının hem de duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerinin doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu varsayılabilir. Bu sebeplerden ötürü öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde etkili olabilecek konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algısı ile duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerinin doğrudan ve dolaylı etkisinin büyüklüğü ve yönünün belirlenmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algıları ile duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerinin doğrudan ve dolaylı etkisi sorgulanmakta ve konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik inançlarının duygusal ve ruhsal zekâya aracılık etkisi incelenmektedir. Alanyazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmaların ağırlıkta konuşma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalarla birlikte konuşma kaygısını ölçmeye yönelik ölçme araçlarıyla ilgili çalışmaların olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelendiği bazı güncel çalışmalara (Demir, 2023; Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; İşcan ve Karagöz, 2016; Karalı, Şahin, Şen ve Aydemir, 2021; Sevim ve Gedik, 2014; Özdemir, 2018; Özkan ve Kınay, 2015; Tolun ve Güvey Aktay, 2020), ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarına (Doğru Çabuker, Balcı Çelik ve Aldemir, 2020; Kınay ve Özkan, 2014; Sevim, 2012; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013) rastlanmıştır.

Bu araştırmanın problem durumu ise şu şekilde belirlenmiştir: öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma öz yeterlik algıları ve konuşmaya yönelik tutumlarının doğrudan etkisi nedir, konuşma öz yeterlik algıları ve konuşmaya yönelik tutumları duygusal ve ruhsal zekâya aracılık etmiş midir? Nitekim araştırmanın problem durumu çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma tutumlarının doğrudan ve aracılık etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?
2. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma öz yeterlik algılarının doğrudan ve aracılık etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?
3. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde duygusal zekânın doğrudan ve dolaylı etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?
4. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde ruhsal zekânın doğrudan ve dolaylı etkisinin büyüklüğü ve yönü nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri topalama araçlarına, verilerin toplanması/işlemine ve analizine yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma tutumlarının ve öz yeterlik inançlarının doğrudan ve aracılık etkisinin yanı sıra konuşma tutumları ile öz yeterlik inançlarının duygusal ve ruhsal zekâya aracılık etkisinin yol analizi aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan betimsel bir çalışmadır. "Toplum bilimlerince en çok kullanılan bir bilimsel araştırma yöntemi olan betimsel araştırmalarda; varlığını sürdüren olgular, yaşayanlar, halihazırda var olanlar ve yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması" (Sönmez ve Alacapınar, 2018) söz konusudur.

2. Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2021/2022 akademik yılı bahar döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören 693 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yaşları 16-35 yaş aralığında değişen öğrencilerin % 72.5'i (n=502) kadın, % 27.5'i (n=190) erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma grubunu tanıtan bazı bilgiler Çizelge 1'de mevcuttur.

Çizelge 1. *Çalışma grubunu tanıtıcı bilgiler*

Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	502	72.5
Erkek	191	27.5
Yaş	**N**	%
16-20	235	34
21-25	398	57.5
26-30	38	5.5
31 ve üstü	22	3
Ana Bilim Dalı	**N**	%
Türkçe	146	21.1
Sosyal	112	16.2
Sınıf	126	18.2
Okul öncesi	132	19.1
Fen	45	6.5
Matematik	68	9.8
PDR	64	9.1
Sınıf Düzeyi	**N**	**%**
1. sınıf	213	30.7
2. sınıf	214	30.9
3. sınıf	133	19.2
4. sınıf	133	19.2

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları araştırmacının hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu", Sevim'in (2012) "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği", Ürün Karahan'ın (2020) "Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği", Katrancı ve Melanlıoğlu'nun (2013) "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği", Tatar, Tok, Tekin Bender ve Saltukoğlu'nun (2017) Türkçeye uyarladığı "Duygusal Zekâ Testi" ve Karadeniz ve Aydın'ın (2016) alana kazandırdığı "Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği"nden oluşmaktadır.

3.1. Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların "cinsiyeti, yaşı, ana bilim dalı ve sınıf düzeyi" araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır.

3.2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Araştırmanın veri toplama araçlarından birini oluşturan "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği" Sevim'in (2012) alana kazandırdığı beşli likert tipindeki bir ölçme aracıdır. Üç faktörlü bir yapıda olan ölçeğin birinci faktörü (M15, M16, M19, M21, M25, M26, M27, M29, M31, M32, M33) konuşmacı odaklı kaygı; ikinci faktörü (M1, M8, M9, M10, M11, M12) çevre odaklı kaygı ve üçüncü faktörü ise (M23, M34, M35) konuşma psikolojisi olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı değerinin .91 olması ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesidir. Yine ölçeğin iç tutarlığının da yapılan testler sonrası güvenilir olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla 19'u şekilce olumlu

ve biri olumsuz olan ayrıca tümü anlamca olumsuz olan 20 maddelik bu ölçeğin, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını güvenle ölçebileceği söylenebilir (Sevim, 2012).

3.3. Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmanın veri toplama araçlarından bir diğeri olan "Konuşmaya Yönelik Tutum Ölçeği" Ürün Karahan (2020) tarafından beşli likert tipinde geliştirilmiştir. 14 maddelik ve "konuşma tutumu" adlı tek alt boyutlu ölçeğin tek faktör yapısı için Cronbach alpha değerinin .91 olduğu belirlenmiştir. Bu tek faktör toplam varyansın % 47,3'ünü açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin uyum katsayıları değerlendirildiğinde modelin veri setine iyi uyum sağladığı (χ2/sd = 1,70; CFI = .97; GFI = .91; NFI = .96; NNFI = .97; RMSEA = .078) ortaya konulmuştur. Sonuç olarak bu ölçekle farklı çalışma gruplarında da rahatlıkla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabileceği söylenebilir (Ürün Karahan, 2020).

3.4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Araştırmanın veri toplama araçlarından bir diğerini Katrancı ve Melanlıoğlu'nun (2013) alana kazandırdığı beşli likert tipindeki "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" oluşturmaktadır. 25 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin Cronbach alpha değeri .92'dir. Ölçeğin birinci faktörü (M18, M19, M20, M21, M23, M24, M25) topluluk önünde konuşma; ikinci faktörü (M1, M9, M10, M11, M12, M22) etkili konuşma; üçüncü faktörü (M2, M3, M4, M5, M8) konuşma kurallarını uygulama; dördüncü faktörü (M6, M7, M13, M14) konuşma içeriğini düzenleme ve beşinci faktörü (M15, M16, M17) konuşmasını değerlendirme isimlerine sahiptir. Test tekrar test analizlerine göre Pearson Korelasyon Katsayısı ölçeğin tamamında .88 iken birinci alt boyutunda .83; ikinci alt boyutunda .77; üçüncü alt boyutunda .84; dördüncü alt boyutunda .79 ve beşinci alt boyutunda .76'lık değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulamalar arasındaki korelasyonun bu şekilde yüksek olmasıyla ölçeğin güvenilir olduğu dolayısıyla bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013).

3.5. Duygusal Zekâ Testi: Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan Schutte ve arkadaşlarının oluşturduğu "Duygusal Zekâ Testi" Tatar ve diğerleri (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli likert tipinde hazırlanmış olan bir ölçme aracıdır. Duygusal Zekâ Testi'nin 15 ila 30 gün sonrasında yapılan iki ayrı tekrar test geçerlik katsayılarının sırasıyla .81 ve .78 olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre sınır düzeyde kabul edilebilir tek boyutlu bir faktör yapısına sahip olan testin iç tutarlılık katsayısı .86'dır. Bu veriler ışığında Duygusal Zekâ Testi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Tatar Vd., 2017, s. 139).

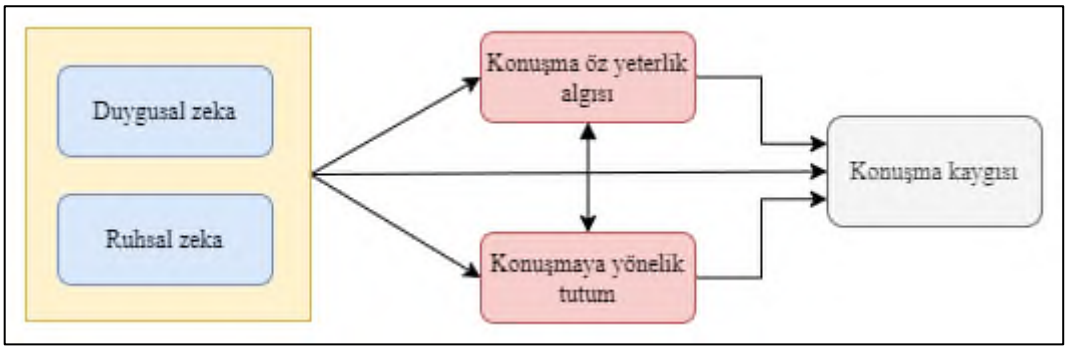
3.6. Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği: Araştırmanın veri toplama araçlarından bir diğeri ise Karadeniz ve Aydın'ın (2016) beşli likert tipinde hazırlanmış olduğu "Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği"dir. Toplam varyansın % 47,78'ini açıklayan 5 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı .92; Barlett Testi anlamlılık değeri .000 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91'dir. Tekrar test yönetimiyle iki uygulama arasında .85'lik bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ki-kare (χ2= 836,68, sd= 289, p=0,00) değerinin anlamlı olması ve (RMSEA= .051, SRMR= .050 NFI= .94, CFI= .96, GFI= .92, AGFI= .90) uyum indeksi değerlerine göre Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli ölçümler yapabilecek bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir (Karadeniz ve Aydın, 2016).

4. Verilerin Toplanması/İşlemi

Çalışmanın verilerinin toplanması ve yazımı aşamasında gerek alıntı gerekse bilimsel etik kurallarına uyulmuş ve elde edilen verilerde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Ayrıca etik kurallara uygunluk açısından katılımcıların gönüllü olmalarına özen gösterilmiştir. Veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında bilgi verilmiş, elde edilen bilgilerin başkaları tarafından kullanılmayacağı, sadece söz konusu araştırmada kullanılacağı, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, istedikleri anda araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları ve araştırmaya katılımın gönüllü olduğu ifade edilmiştir. Araştırma formlarının doldurulması yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Bu çalışmada ilk olarak mevcut alanyazın taraması çerçevesinde Şekil 1'de sunulan yol analizi temel alınarak teorik yol diyagramı geliştirilmiştir. Bu modele göre öğretmen adaylarının "duygusal zekâ" ile "ruhsal zekâ" düzeyleri dışsal değişkenler; "konuşma kaygısı" içsel değişken ve "konuşma öz yeterlikleri" ile "konuşmaya yönelik tutumları" ise aracı değişken olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile konuşmaya yönelik tutumlarının konuşma kaygılarına yönelik

doğrudan ve aracı etkileri olduğu hipotezlenmiştir (Şekil 1). Daha sonra hipotezler yol analiziyle test edilmiştir.



Şekil 1. *Hipotezlenen yol diyagram*

5. Verilerin Analizi

Araştırmada hipotezlenen yol analizi test edilmeden önce SPSS 23 programı aracılığıyla ilk olarak verilerin normallikleri test edilmiştir. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılıma sahip olmadığı ($p<.05$) belirlendiğinden dolayı istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testlerden (spearman sıra farkları korelasyon analizi) yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, değişkenlerin toplam skorlarının ortalama ve standart sapmalarına Çizelge 2'de yer verilmiştir. Korelasyon yorumlamada, "korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70-1.00 arası olması yüksek, .70-.30 arası olması orta ve .30-.00 olması ise düşük düzeyde ilişki" (Büyüköztürk, 2014, s. 32) olarak değerlendirilebilir. Buna göre öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma tutum, konuşma öz yeterlik algıları ve duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; ruhsal zekâyla ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının konuşma tutumları ile konuşma öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; ruhsal zekâyla ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, ruhsal zekâlarıyla ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal ile ruhsal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 2. *Değişkenler arasındaki korelasyonlar, değişkenlerin ortalama ve standart sapmaları*

Değişken	Konuşma kaygısı	Konuşmaya yönelik tutum	Konuşma öz yeterlik algısı	Duygusal zekâ	Ruhsal zekâ
Konuşma kaygısı	1				
Konuşmaya yönelik tutum	-.376*	1			
Konuşma öz yeterlik algısı	-.632*	.512*	1		
Duygusal zekâ	-.321*	.443*	.496*	1	
Ruhsal zekâ	-.147*	.283*	.295*	.466*	1
Ortalama	48.99	57.07	92.75	125.47	98.70
Standart sapma	14.82	8.50	15.83	17.18	12.34

N=693; p<.05

SPSS 23 programı aracılığıyla değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, değişkenlerin toplam skorlarının ortalamaları ve standart sapmaları test edildikten sonra verilerin yol analizinde Mplus 7 (Muthen ve Muthen, 1998-2012) istatistik programı kullanılmıştır. Analizlerde öğretmen adaylarının "duygusal zekâ," "ruhsal zekâ," "konuşma kaygısı," "konuşma öz yeterlikleri" ve "konuşmaya yönelik tutumları" olmak üzere tüm değişkenler sürekli değişken olarak kullanılmıştır. Şekil 1'de sunulan hipotezlenen modelin verileri iyi uyum göstermemesi nedeniyle bu model gözden geçirilmiş ve Şekil 2'de sunulan seçilmiş model elde edilmiştir.

BULGULAR

Mevcut araştırmanın bu bölümünde ilk olarak hipotezlenen ve seçilen modele ait uyum sonuçları ve seçilen modele ait doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

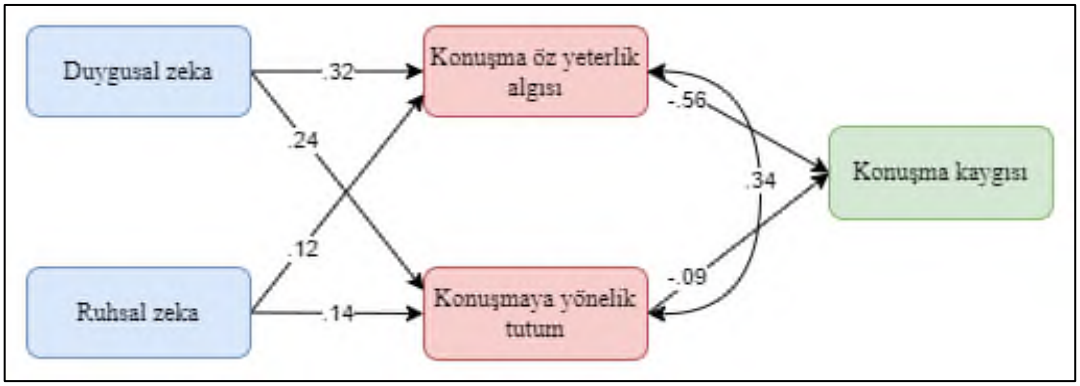
1. Model Uyum Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ilk olarak yol analizi temel alınarak Şekil 1'de sunulan teorik yol diyagramı geliştirilmiştir. Ancak hipotezlenen modelin veri ile iyi uyum göstermemesi nedeniyle gerekli modifikasyonlar doğrultusunda Şekil 2'de sunulan "seçilmiş model" elde edilmiştir. Bu bağlamda hipotezlenen modele (fully recursive model) ilişkin uyum indeksleri şu şekildedir: ki- kare, χ2 (0) = 0.00; p =.000, CFI =1.00; TLI =1.00; RMSEA =0.00 ve SRMR =0.00. Hipotezlenen modelde duygusal ve ruhsal zekânın konuşma kaygısı üzerinden doğrudan anlamlı etkisi belirlenmediğinden araştırmada çeşitli modifikasyonların yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Nitekim araştırmada gerek duygusal gerekse ruhsal zekânın konuşma kaygısı üzerindeki doğrudan etkisi kaldırılarak sadece dolaylı etkileri incelenmiştir. Böylece hipotezlenen model üzerinde gerekli modifikasyonlar yapılmış ve modelin son haline "seçilmiş model" adı verilmiştir. Seçilmiş modele ilişkin uyum indeksleri ise şu şekildedir: ki-kare, χ2 (2) = 5.9; p=.05, CFI =.99, TLI =.97, RMSEA =.05 (% 90 CI: .00, .11) ve SRMR =.01. Modifiye edilmiş yol modelinin model uyum istatistikleri çok iyi bir model uyumu olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının "konuşma kaygısı", "konuşmaya yönelik tutum" ve "konuşma öz yeterlik algısı" için açıklanan varyans oranları ise istatistiksel olarak anlamlı olup (p<.05) sırasıyla .36 .10 ve .15 olarak bulunmuştur. Şekil 2'deki modele göre tüm dışsal ve aracı değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki etkileri Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 3. *Dışsal ve içsel değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etki büyüklüğüne ilişkin bootsrapt yöntemi sonucu elde edilen % 90 güven aralıkları*

Dışsal Değişkenler	***İçsel Değişkenler***		
	Konuşma öz yeterlik algısı	*Konuşmaya yönelik tutum*	*Konuşma kaygısı*
Konuşma öz yeterlik algısı	---	.34* [.29, .52]	-.56* [-.64, -.39]
	---	---	---
	---	**.34* [.29, .52]**	**-.56* [-.64, -.39]**
Konuşmaya yönelik tutum	.34* [.29, .52]	---	-.09* [-.39, -.02]
	---	---	---
	.34* [.29, .52]	**---**	**-.09* [-.39, -.02]**
Duygusal zekâ	.32* [.16, .43]	.24* [.05, .30]	---
	---	**---**	*-.20* [-.27, -.09]*
	.32* [.16, .43]	**.24* [.05, .30]**	**-.20* [-.27, -.09]**
Ruhsal zekâ	.12* [.05, .28]	.14* [.02, .17]	---
	---	**---**	*-.08* [-.17, -.01]*
	.12* [.05, .28]	**.14* [.02, .17]**	**-.08* [-.17, -.01]**

(Not: Doğrudan etkiler "normal", dolaylı etkiler *"italik"*, toplam etkiler **"kalın"** yazım ile gösterilmiş, "---" sembolü ise etkinin modelde yer almadığı anlamına gelmektedir; *tüm etkiler standartlaştırılmış etkidir.* *p<.05)



Şekil 2. *Seçilmiş yol diyagramı ve standardize edilmiş (STDYX) faktör yükleri*

2. Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilere İlişkin Bulgular

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma tutum ve öz yeterlik algılarının doğrudan toplam etkileri ile öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde

duygusal ve ruhsal zekanın dolaylı toplam etkileri sorgulanmış ve konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algıların duygusal ve ruhsal zekâya aracılık etkisi analiz edilmiştir.

2.1. Konuşmaya Yönelik Tutum: Şekil 2'deki mode ve Çizelge 3'teki verilere göre öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının konuşma kaygıları (-.09) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı toplam etkileri bulunmaktadır. Söz konusu toplam etkinin tamamının doğrudan etki olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının, konuşma öz yeterlik inançları kadar konuşma kaygısı üzerinde etkili olmadığı gözlenmektedir. Daha önceden de belirtildiği gibi öğretmen adaylarının konuşma tutumları ile konuşma öz yeterlik inançları arasında bir korelasyon (.34) olduğu belirlenmiştir.

2.2. Konuşma Öz Yeterlik Algısı: Şekil 2'deki model ve Çizelge 3'teki veriler birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançlarının konuşma kaygıları (-.56) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı toplam etkileri bulunmaktadır. Söz konusu toplam etkinin tamamının doğrudan etki olduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançları arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Dahası öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma öz yeterlik algılarının konuşmaya yönelik tutumlarına göre daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik inançları ile konuşma tutumları arasında korelasyon (.34) belirlenmiştir. Bu korelasyon öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arttıkça konuşma tutumlarının veya konuşma tutumları arttıkça öz yeterlik algılarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

2.3. Duygusal Zekâ: Şekil 2'deki modele ve Çizelge 3'e göre öğretmen adaylarının konuşma kaygıları (-.20) üzerinde duygusal zekâ düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu toplam etkinin tamamının dolaylı etki olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının konuşma tutumları ve konuşma öz yeterlik inançları duygusal zekâlarına aracılık etmiştir. Bu bağlamda -.20'lik toplam etkinin -.18'ine konuşma öz yeterlik algıları, -.02'sine ise konuşmaya yönelik tutumları aracılık etmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin, konuşma öz yeterlik algıları üzerinden konuşma kaygılarını istatistiksel olarak anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin, konuşmaya yönelik tutumları üzerinden konuşma kaygılarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemediği ortaya konulmuştur. Bu bulgulara göre duygusal zekâ düzeyi, konuşmaya yönelik tutuma göre konuşma öz yeterlik üzerinden öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını daha fazla etkilemektedir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin konuşma öz yeterlik algıları (.32) ve konuşmaya yönelik tutumları (.24) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Bulgular duygusal zekâ düzeyini, konuşmaya yönelik tutuma göre konuşma öz yeterlik algılarını daha fazla etkilediğini göstermektedir.

2.4. Ruhsal zekâ: Şekil 2'deki model ve Çizelge 3'teki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları (-.08) üzerinde ruhsal zekâ düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu toplam etkinin tamamının dolaylı etki olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının konuşma tutumları ve konuşma öz yeterlik inançları ruhsal zekâ düzeylerine de aracılık etmiştir. Bu bağlamda -.08'lik toplam etkinin -.07'sine konuşma öz yeterlik algıları, -.01'ine ise konuşmaya yönelik tutumları aracılık etmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin, konuşma öz yeterlik algıları üzerinden konuşma kaygılarını istatistiksel olarak anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin, konuşmaya yönelik tutumları üzerinden konuşma kaygılarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemediği ortaya konulmuştur. Bu bulgulara göre ruhsal zekâ düzeyi, konuşmaya yönelik tutuma göre konuşma öz yeterlik inançları üzerinden öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını daha fazla etkilemektedir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin konuşma öz yeterlik (.12) ve konuşma tutumları (.14) üzerinde istatistiki olarak anlamlı toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ruhsal zekâ düzeyi, konuşma öz yeterlik algılarına göre konuşmaya yönelik tutumlarını daha fazla etkilemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma tutum ve öz yeterlik inançlarının doğrudan toplam etkileri ile konuşma kaygıları üzerinde duygusal ve ruhsal zekânın dolaylı toplam etkileri sorgulanmış ve konuşma tutum ve öz yeterlik inançlarının duygusal ve ruhsal zekâya aracılık etkisi incelenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinden biri olan konuşma kaygıları üzerinde yine duyuşsal özelliklerden olan konuşma tutum ve öz yeterlikleri ile bilişsel özellikler içinde değerlendirilebilecek duygusal ve ruhsal zekaya odaklanılmıştır. Nitekim öğreticilerin bilişsel yeterliklerinin yanı sıra özellikle duyuşsal yeterliklerinin önemli olduğu bilinmektedir. Savić, şayet profesyonel ve kendini adamış öğretmenler yoksa ideal müfredatın, kusursuz ders kitaplarının, uygun fiziki koşullara sahip olmanın kaliteli öğretimi getirmeyeceğini ve dolayısıyla eğitim çalışmalarının geçerli sonuçlarının olmayacağını vurgulanmaktadır (Akt. Yıldırım, Utkugün ve Yurtseven, 2022).

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının konuşma kaygıları üzerinde doğrudan anlamlı toplam etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu etkinin negatif yönlü olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen adaylarının konuşma tutumları ve öz yeterlik inançları arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının, konuşma öz yeterlik algıları kadar konuşma kaygısı üzerinde etkili olmadığı gözlenmektedir. Dahası mevcut araştırmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile konuşma öz yeterlik inançları arasında orta düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Nitekim "bireylerin konuşmaya karşı tutumu, güdüsü, öz yeterlik inancı ve kaygısı konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Bu duyuşsal etmenlerden biri olan kaygının konuşma başarımı açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir" (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018). Bu bağlamda bireylerin konuşma güdüsü ve tutumu ile konuşma öz yeterlik algısının konuşma kaygıları üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin de konuşma başarımını etkilediği söylenebilir. Gerek konuşma tutumu gerekse konuşma öz yeterlik algısı bireyin günlük hayatından iş hayatına değin çok geniş bir alanda olumlu katkılar sağladığı bilinmektedir (Yangil ve Topçuoğlu Ünal, 2019). Kuşkusuz tutum, davranışların oluşmasında önemli bir yere sahiptir. İstenilen hedefleri davranışa dönüştürmek için bireyin o davranışa yönelik tutumunun da olumlu olması gerekmektedir. Bu doğrultuda konuşmaya yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin sosyal hayatından öğretim hayatına çok geniş bir yelpazede başarı sağlayacağı (Ürün Karahan ve Kılıçoğlu Bayraktar, 2021) gibi konuşma kaygılarının da azalmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Benzer şekilde konuşma öz yeterlik algısının da bireylerin konuşma kaygıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve bireylerin konuşmaya yönelik öz yeterlik algısı arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Demir ve Börekçi'nin (2021) de belirtiği üzere dil edinimi sürecinde dile ilişkin öz yeterlik inancının boyutunun bilinmesi aynı zamanda bu inancı olumlu/olumsuz etkileyen etkenlerin belirlenerek gerekli adımları atılmasıyla dili geliştirmeye dönük çalışmalar için önemli başarılar elde edilecektir. Özellikle bireylerde konuşma kaygısı düzeyinin azaltılması ve buna dönük bir başarı hedefleniyorsa bireyin konuşma öz yeterlik algılarının arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanabilir. Buradan hareketle "eğitimin hemen her kademesi ve alanında öğrencilerin yeterlik algısının olumlu yönde geliştirilmesinin veya olumlu olan öz yeterlik algısının beslenmesinin, beraberinde başarıyı getirdiği; zıt bir yaklaşımın ise öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğinin göz önünde bulundurulması eğitim açısından oldukça önemlidir" (Demir ve Börekçi, 2022, s. 1164). Bu tespitin konuşma öz yeterlik algısı ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki için de geçerli olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde duygusal zekâ düzeylerinin negatif yönlü, anlamlı toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu toplam etkinin tamamının dolaylı etki olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde duygusal zekâ düzeylerinin dolaylı etkisine konuşmaya yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları aracılık etmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyi, konuşmaya yönelik tutuma göre konuşma öz yeterlik algıları üzerinden onların konuşma kaygılarını daha fazla etkilemektedir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin konuşma öz yeterlik inancı ve konuşma tutumları üzerinde pozitif yönde anlamlı toplam etkisinin olduğu ve konuşmaya yönelik tutuma göre konuşma öz yeterlik algılarını daha fazla etkilediği belirlenmiştir. "Bireyin konuşma tutumu, güdüsü, öz yeterlik inancı, kaygısı konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturduğundan" (Gölpınar Vd., 2018) konuşmanın bu duyuşsal boyutlarının duygusal zekadan etkilenmesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Nitekim duygusal zekâ bireylerin duygularına ne oranda hükmedebileceğini, duygularını nasıl yönetebileceğini, diğerlerinin

neler hissettiklerinin farkına vararak bunu yaşamına, toplumsal ve bireysel ilişkilerine nasıl uyarlayabileceğini açıklayan önemli bir zekâ türüdür (Atilla, 2012; Kuzu, 2008; Ovayolu ve Bahar, 2006). Dahası bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri (Çavuşoğlu, 2019), dinleme becerileri (Kıroğlu Vd., 2019), iletişim becerileri (Taşlıyan Vd., 2015), mantıklı karar verme becerileri (Köksal, 2003) hatta üniversite hayatına uyum düzeyleri (Yılmaz ve Zembat, 2019) arasında anlamlı bir ilişki olduğu alanyazında çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yine duygusal zekâ düzeyi yüksek bireylerin sosyal faaliyet ve fiziksel aktivitelerde daha fazla bulundukları, daha iyi zihinsel, ruhsal ve genel sağlık algısına sahip oldukları, sezgisel olarak diğer bireylerin neye ihtiyaç duydukları ya da ne istediklerini kavrayabildikleri, kendi güçlü ve zayıf yanlarını fark ettikleri, stresli durumlarda sakin kalabilmeyi başarabildikleri bilinmektedir. Ayrıca duygusal zekâ ile stres düzeyi, alkol tüketimi, anksiyete, sosyal anksiyete aleksitimi ile arasında negatif bir ilişki olduğu; sosyal ağın niteliği ve niceliği, yaşam doyumu, sosyal destek, benlik saygısı ve iyi oluş arasında ise olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Akt.: Tatar Vd., 2017). Dolayısıyla öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlik algıları üzerinde duygusal zekanın pozitif yönlü, doğrudan anlamlı bir etkisinin olması; konuşma kaygısı üzerinde de negatif yönlü anlamlı bir etkisinin olmasının alanyazındaki çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinde olduğu gibi konuşma kaygıları üzerinde ruhsal zekâ düzeylerinin de negatif yönlü, anlamlı toplam etkisinin olduğu görülmektedir. Söz konusu toplam etkinin tamamının dolaylı etki olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının konuşma tutumları ve konuşma öz yeterlik inançları ruhsal zekâ düzeylerine aracılık etmiştir. Öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin, konuşma öz yeterlik algıları üzerinden konuşma kaygılarını anlamlı olarak etkilediği; ancak konuşmaya yönelik tutumları üzerinden konuşma kaygılarını etkilemediği ortaya konulmuştur. Nitekim araştırmada ruhsal zekâ düzeyinin, konuşmaya yönelik tutuma göre konuşma öz yeterlik algıları üzerinden öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin konuşma öz yeterlik algıları ve konuşmaya yönelik tutumları üzerinde pozitif yönlü, doğrudan anlamlı toplam etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeyinin, konuşma öz yeterlik algılarına göre konuşmaya yönelik tutumlarını daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin gündelik, iş ve eğitim hayatı gibi yaşamının birçok alanı üzerinde etkili olan ruhsal zekâ, bireyin günlük hayatta yaptığı işin onun için ne anlama geldiğini ve değerleriyle ne derecede örtüştüğünü sorgulayan bir zekâ türüdür (Uslu Üstten, 2008, s. 76). Zohar ve Marshall (2004), ruhsal zekâyı bireyin tüm evren ile ilişkili olduğunu bilmesi ve bu evren içinde kendi varlığının farkında olmasını sağlayan bir zekâ türü olarak tanımlamaktadır. Ayrıca ruhsal zekâ, bireye sonsuz bir görev verir ve bu görevin gerçekleşmesi için gerekli desteği sağlamaktadır. Dahası ruhsal zekâ bireye olayları birbirinden ayırt etme yeteneğini sağlayan; bireyin akılla ve mantıkla çözemediği problemler karşısında başa çıkma ve tasvir etme becerisini sağlayan bir zekâ türüdür (Bozdağ, 2010). Alanyazındaki ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde ruhsal zekanın duygusal zekayı da içine alan en kapsayıcı zekâ türü olduğu ve doğal olarak bireylerin tüm yaşamlarının etkileyebilecek bir yapıda olduğu sonucuna varılabilir. Bu yönüyle ruhsal zekanın öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde de etkisinin olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin konuşma öz yeterlik inancı ve konuşma tutumları üzerinde pozitif yönde doğrudan anlamlı toplam etkisinin olması ve aynı zamanda konuşma kaygıları üzerinde negatif yönlü, anlamlı toplam etkisinin olması alanyazındaki çalışmalarla örtüşen sonuçlardır.

Öğretmen adayları için ciddi bir yeri olan konuşma becerisinin önündeki engellerden biri olan konuşma kaygısının etkilendiği çeşitli etkenlerin bir arada değerlendirildiği bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşmaya öz yeterlik ınancının, tutumlarının yanı sıra duygusal ve ruhsal zekalarının da doğrudan ya da dolaylı etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Günümüzde zekâ denilince akla artık sadece akıl zekâsı (IQ) değil aynı zamanda son yıllarda ortaya konulmuş duygusal zekâ (EQ) ve ruhsal zekâ (SQ) kavramları da gelmektedir. Dünya genelinde son yıllarda eğitim dahil çeşitli araştırmalara konu olan bu zekâ alanlarının ülkemizdeki bilimsel çalışmalardaki yerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmek gerekmektedir. Nitekim mevcut koşullarda bu araştırmanın bulgularının karşılaştırılabileceği ilgili çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla konuyla ilgili araştırmacılara bu çalışmadaki bulgularla karşılaştırılma imkanını sağlayacak yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Hatta diğer zekâ alanları ile konuşma kaygısını etkileyebilecek diğer duyuşsal özelliklerin de eklenebileceği çalışmaların alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında vurgulamak gerekirse; öğretmen adaylarının konuşmaya dair olumlu tutuma ve öz yeterlik inancına sahip olmaları durumunda konuşma kaygılarının düştüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla gerek ailede gerekse dil öğreticilerinin bu duyuşsal özellikleri geliştirici eylemler içinde olmaları gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde duygusal ve ruhsal zekanın da öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucundan hareketle yine özellikle ailelere ve dil eğitimcilerine zekâ kavramının çok daha kapsamlı olduğunun göz önünde bulundurmaları önerilmektedir. Konuşma kaygısının yaşandığı durumlarda diğer etkenlerin yanı sıra konuşmaya yönelik tutum, öz yeterlik algısı, duygusal ve ruhsal zekanın da değerlendirilmesinin yararlı sonuçlar sunabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akgemci, T., & Bekiş, T. (2013). Liderlikte ruhsal zekâ üzerine bir alan araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13*(26), 283-300.

Atilla, G. (2012). *Hastanelerde duygusal zekâ -hasta memnuniyeti ilişkisi: Isparta il merkezi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* New Jersey: Prentice-Hall.

Bozdağ, M. (2010). *Ruhsal zekâ (SQ).* İstanbul: Yakamoz Yayınları.

Burley Allen, M. (1995). *Listening the forgotten skill: A self-teaching guide.* New York: John Wileyand Sons Date.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem

Caruso, R. D., & Salovey. P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi.* İstanbul: CREA yayıncılık.

Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeyleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Demir, A. (2010b). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD), 5*(1), 131-150.

Demir, S., & Börekçi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarına çeşitli değişkenlerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 94-110. DOI: 10.16916/aded.826904

Demir, S., & Börekçi, M. (2022). Ortaokul sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim, 51*(234), 1161-1180. DOI: 10.37669/milliegitim.814497

Demir, T. (2010a). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 415-430.

Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,16*(3), 23-36.

Doğru Çabuker, N., Balcı Çelik, S., & Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(76), 1601-1610. http://dx.doi.org/10.17755/esosder.674060

Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10*(4), 1477-1492.

Durmuş, E., & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), 11*(19), 325-336. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9981

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 75-85. DOI: 10.31464/jlere.425224

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi.* Ankara: Grafiker yayınları.

İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (gaziosmanpaşa üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(3), 193-206.

Karadeniz, A., & Aydın, D. (2016). Ruhsal zekâ özellikleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7*(23), 69-93.

Karagöl, İ., & Başbay, A. (2018). Tutum, kaygı ve İngilizce konuşma başarısı arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(4), 809-821. DOI: DOI: http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.394769

Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 2277-2296. DOI: 10.17679/inuefd.1006027

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24), 415-445. DOI: https://doi.org/10.14582

Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 651-665. DOI: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407

Kınay, İ., & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 9*(5),1747-1760.

Kıroğlu, K., Aslan H., & Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi, 23*(78), 391-406.

Köknel, Ö. (2004). *Korkular, takıntılar, saplantılar.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Köksal, A. (2003), *Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR),* (13), 287-309.

Kuzu, A. (2008). *Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin eşdeğer öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Mammadov, E. (2015). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Melanlıoğlu, D., & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6(*3), 389-404. DOI: 10.9761/JASSS807

Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide.* Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Ovayolu, N., & Bahar, A. (2006). Hemşirelik ve kalite. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* (9), 104-110.

Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 361-374.

Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(3), 1290-1301. DOI: https://doi.org/10.7884/teke.519

Pajares, F. (2007). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (p. 111-140). New York: Erlbaum.

Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. In Horwitz, D. J. Young, (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (p. 15–24)) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), 7*(2), 927-937. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2981

Sevim, O., & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393. DOI: 10.14222/Turkiyat1236

Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stanfield, G. M. (2008) Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of thirdgrade students. *The Corinthian,* (9), 99-116. https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol9/iss1/8

Stockton, L. S. (2006). *Resilience among elementary educators as measured by the personal and organizational quality assessment-revised and the emotional quotient inventory.* USA: ProQuest Information and Learning Company.

Şengül, M. (2016). Konuşmaya eşlik eden unsurlar. M. Şengül ve S. Baskın (Ed), *Etkinliklerle Hafta Hafta Sözlü Anlatım* içinde (s. 41-52). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Taşlıyan, M., Hırlak, B., & Harbalıoğlu, M. (2015). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencilerine bir uygulama. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi,* (3), 45-58.

Tatar, A., Tok, S., Tekin Bender, M., & Saltukoğlu, G. (2017). Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ Testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 18*(2), 139-146.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2014). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım.* Ankara: PegemA Yayınları.

Tolun, K., & Güvey Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 86-98.

Topçuoğlu Ünal, F., & Yangil, M. K. (2019). Empati tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 14*(2), 107-120. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14793

Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies, 6*(3), 1-13. DOI: https://doi.org/10.33907/turkjes.567044

TDK. (2022). Türk dil kurumu sözcükleri: Kaygı. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. (3. Edition). Ankara: Pegem Publishing

Uçar, F. (2004). Streste zihnin rolü ve strese bağlı zihinsel/ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni, 10*(34-35), 85-102.

Uslu Üstten, A. (2008). *Kuantum Biliminin Getirdiği Yenilikler Işığında Ruhsal Zekânın Edebiyat Eğitiminde Kullanılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ürün Karahan, B. & Kılıçoğlu Bayraktar, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 6*(2), 370-377.

Ürün Karahan, B. (2020). Konuşmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-Education Sciences, 15*(2), 1319-1327. DOI: https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41467

Yaman, H., & Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi, 17*(3), 41-50.

Yangil, M. K., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 321-336. DOI: https://doi.org/10.16916/aded.510840

Yıldırım, R., Utkugün, C., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(6), 28-44. DOI: https://doi.org/10.19160/eijer.1159560

Yılmaz, H., & Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (52), 118-136. DOI: https://doi.org/10.21764/maeuefd.569593

Yılmazer, A., & Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies (International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), 9*(2), 1705-1718. DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6449

Zohar, D., & Marshall, I. (2004). Ruhsal zekâmızla bağlantı kurmak (Çev. Burak Erdemli ve Kemal Budak). İstanbul: Meta Basım Yayım Sanayi ve Ticaret.