



Published By
Sivas Cumhuriyet University
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr>

E-ISSN: 2147-1606

12(1):2023

Cumhuriyet International Journal of Education

Cumhuriyet International Journal of Education is a quarterly journal, published by Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University it is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our first issue in Volume 12 (March 2023).

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

e–ISSN: 2147-1606

Volume / Cilt 12 | Issue / Sayı 1
Pages / Sayfa: 1-268

March/Mart 2023

<http://dergipark.gov.tr/cije>

Cumhuriyet International Journal of Education–CIJE
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi–CUED

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ali AKSU

II

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK

Assistant Editors

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
Assoc. Prof. Dr. Serkan BULDUR

Publication Coordinator

Prof. Dr. Ali AKSU
Assoc. Prof. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK

Publishing Editor

Assoc. Prof. Dr. Kübra POLAT

Language Editors

Assoc. Prof. Dr. İzzet ŞEREF
Asst. Prof. Dr. Murat SARIBAŞ
Dr. Res. Asst. Taha Tuna Kaya
Res. Asst. Samet Çağrı KIZKAPAN

Technical Check and Layout Assistant

Asst. Prof. Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL

Editör

Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK

Editör Yardımcıları

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
Doç. Dr. Serkan BULDUR

Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Ali AKSU
Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK

Yayın Editörü

Doç. Dr. Kübra POLAT

Dil Editörleri

Doç. Dr. İzzet ŞEREF
Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIBAŞ
Dr. Arş. Gör. Taha Tuna Kaya
Arş. Gör. Samet Çağrı KIZKAPAN

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumlusu

Dr. Öğr. Üyesi Duygu ALTAYLI ÖZGÜL

Publication Board/ Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN – Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
- Prof. Dr. Ayla ARSEVEN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ– Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR – Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Selami AYDIN – İstanbul Medeniyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Soner YILDIRIM – Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Şenel ELALDI – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ – Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Arif BAKLA – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
- Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN– Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Gonca USTA – Amerika Birleşik Devletleri
- Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu
- Doç. Dr. Hamdi KARAKAŞ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. İzzet ŞEREF – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Kübra POLAT – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Mesut BÜTÜN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU – Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Serkan BULDUR – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Doç. Dr. Türker EROL – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Firdevs ADAM KARDUZ – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi İclal DAĞDEVİREN – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU – Hakkâri Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Nevra ATIŞ AKYOL- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi
- Dr. Öğr. Üyesi Selin ÖZDEMİR- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

Indexing/İndeksler

Academic Papers Database

Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

CiteFactor

Contemporary Research Index

Current Index to Scholarly Journals

Digital Journals Database

Directory of Academic Resources

EBSCOhost

Electronic Journals Library

Elite Scientific Journals Archive

Google Scholar

H. W. Wilson Databases (Education Full Text)

Index Copernicus International

JournalTOCs

ProQuest

Recent Science Index

Research Bible

Scholarly Journals Index

Scientific Publications Index

Scientific Resources Database

TR Dizin

Ulrichsweb Global Serials Directory

WorldCat

ZDB OPAC

Contents / İçindekiler

Editorial

IX

Editörden

X

Research Article

Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students
Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı ve Göçmen/Mülteci Çocuklar

Ayşe Karataştan, Emrullah Akcan

1-15

Research Article

Bibliometric Analysis of Educational Research Articles Published in the Field of History Education Based
on the Web of Science Database

Tarih Eğitimi Üzerine Yapılan Eğitim Araştırmaları Makalelerinin Bibliyometrik Analizi

Kerem Bozdoğan, Ömer Faruk Sönmez

16-28

Research Article

Examination of Middle School Science Coursebooks in Terms of Values Education
Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Elif Yılmaz, Dekant Kıran

29-45

Research Article

ELT Students' Competencies in Using Web 2.0 Tools
İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinlikleri

Müfit Şenel

46-58

Research Article

An Investigation Into Math Teachers' Readiness Levels of Stem Education Approach
Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Yaklaşımına Yönelik Hazırbulunuşluk Durumlarının İncelenmesi

Elif Ertem Akbaş, Hülya Canan

59-72

Research Article

An Examination on Pre-school and Classroom Teachers' Attitudes towards Lifelong Learning and Distance Education
Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme

Fatih Mutlu Özbilen, Alper Aytaç

73-85

VI

Research Article

Classroom Teachers' Opinions on the Use of Drama in Education
Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri

Figen Yıldırım, Hatice Acarlıoğlu

86-103

Research Article

Investigation of the Effects of Socio-Scientific Topics Taught in the Scope of Argumentation-Based Education Supported by the Storytelling Technique on the Development of 8th Grade Students' Critical Thinking Skills, Attitudes towards Science and Argumentation Levels.

Hikâyelendirme Tekniği ile Desteklenen Argümantasyon Temelli Eğitim Kapsamında Öğretilen Sosyo-bilimsel Konuların 8. Sınıf Öğrencilerinin, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Fene Karşı Tutumlarına ve Argümantasyon Seviyelerinin Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Gül Arslan, Mustafa Tüysüz

104-118

Research Article

The Power of the Power Sources Used by School Principals to Predict the Levels of Organizational Creativity and Organizational Cynicism of Teachers

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yordama Gücü

Yavuz Çelik, Ahmet Ayık

119-131

Research Article

Validity and Reliability Study of Belief Towards Social Studies Course Scale
Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Durdane Öztürk, Betül Akyürek, Seda Ergül, Bayram Tay

132-145

Research Article

The Relationship Between Teachers' Communication Skills and Problem Solving Skills
Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Suna Özcan

146-158

Research Article

The Investigation of Music Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession in Terms of Different
Variables

Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından
İncelenmesi

Ömer Bilgehan Sonsel, Begüm Sivri Özkaradığın

159-168

Research Article

An Investigation of the Types of Knowledge Requested by the Teaching Practice Process from the Candidates
Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Adaylardan Talep Ettiği Bilgi Türlerine Yönelik Bir İnceleme

Emel Bayrak Özmutlu, Sanem Tabak

169-182

Research Article

The Effect of Narrative Texts Written by Students on Comprehension of Story Elements
Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Unsurlarını Anlama Üzerindeki Etkisi

Emrah Kultas, Yusuf Kızıtaş

183-192

Research Article

Difficulties in English Language Learning: The Opinions of High School Students in EFL classes
Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Esmira Mehdiyev, Kübra Okumuş Dağdeler

193-203

Research Article

Examination Of Digital Literacy Levels of Primary School Teachers and Primary School Teacher Candidates
According to Various Variables
Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre
İncelenmesi

Bengisu Kaya Özgül, Nurhan Aktaş, Ezgi Çetinkaya Özdemir
204-221

VIII

Research Article

An Evaluation of the Effect of Undergraduate Multicultural Education Course on the Attitudes and Opinions of
Prospective Teachers
Lisans Düzeyinde Çokkültürlü Eğitim Dersinin Öğretmen Adaylarının Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisinin
Değerlendirilmesi

Yahya Han Erbaş
222-236

Research Article

Investigation of Mathematics Teacher Candidates' Mathematical Connections Skills and Problem Posing and
Connections Self-efficacy in the Context of Problem Posing
Matematik Öğretmeni Adaylarının Oran-Orantı Konusuna Yönelik Problem Kurma Bağlamında Matematiksel
İlişkilendirme Becerisi ile Problem Kurma ve İlişkilendirme Öz-yeterliklerinin İncelenmesi

Nazan Mersin, Elif Nur Akkaş
237-248

Research Article

Attitudes of University Students towards Students from the Turkic World
Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyasından Gelen Öğrencilere Yönelik Tutumları

Vedat Şahin, Ziya İnce, Kübra Erhan
249-257

Research Article

Turkish Adaptation of the Empathy Scale for Teachers: A Validity and Reliability Study
Öğretmen Empati Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet Uyar, Ömer Faruk Kadan
258-268

Editorial

Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE) is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CIJE aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. As the publication board of the journal, we are happy to publish our first issue in Volume 12 (March 2023). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly to the publication board, publishing editor, assistant editors, field editors, language editors, copyediting staff, authors and reviewers. We also thank everyone who has contributed to our journal and provided support so far. Our next issue will be published in June 2023.

In this issue, there are 20 empirical studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal.

Prospective authors could upload their studies to <http://dergipark.gov.tr/cije> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to gulsedaeyceyurt@gmail.com. Reviewer certificates are sent through Dergipark. Therefore, those who wish to get a certificate should apply for it through Dergipark. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK
Editor-in-Chief
March, 2023

Editör'den

X

Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi (CUED) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yılda dört defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CUED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurumumuz dergimizin 12. cildinin 1. sayısını (Mart 2023) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle danışma kurulumuza, yayın editörümüze, editör yardımcılarımıza, alan editörlerimize, dil editörlerimize ve ön inceleme ve dizgiden sorumlu çalışanlarımıza olmak üzere, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Ayrıca şimdiye kadar dergimize katkıda bulunan ve destek sağlayan herkese teşekkür ediyoruz. Bir sonraki sayımız Haziran 2023'te yayımlanacaktır.

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş 20 araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <http://dergipark.gov.tr/cije> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini gulsedaeyceyurt@gmail.com adresine e-posta ile gönderebilirler. Hakem sertifika işlemleri Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle hakem sertifikası almak isteyen hakemlerimizin Dergipark üzerinden başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK
Editör
Mart, 2023



Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students[#]

Ayşe Karataştan^{1,a,*}, Emrullah Akcan^{2,b}

¹Teacher. Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye.

²Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye.

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study was presented as an oral presentation at (ISOEVA 5) (International Symposium on Education and Values -5).

History

Received: 22/01/2022

Accepted: 15/03/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The success of children in establishing healthy communication with their peers is one of the important factors in terms of adapting to the society in the socialization processes. Aggression and violence that cause peer bullying in school negatively affect not only bully and victim students, but also other students attending the school physically, socially and spiritually. The aim of this research was to determine the perspective of teachers on immigrant/refugee students and peer bullying. The participants of the study consisted of 8 teachers from 4 different schools in Gaziantep, Şahinbey during the 2020-2021 academic year. The research employed a case study design. In this research a semi-structured interview form was used to collect data. The obtained data were analyzed through content analysis. The findings highlighted that immigrant/refugee students got bullied by their Turkish peers. The reason for immigrant/refugee students to be bullied was explained as the lack of communication due to language, the prejudiced attitudes of Turkish families in their children and the inability of immigrant/refugee students to adapt. The teachers' suggestions on reducing peer bullying underlined that Turkish students can be brought to school without prejudice by raising the awareness of families, there should also be socialisation activities that would give the opportunity for both families and students to get to know each other, and for children group studies and empathy activities could take place to give the opportunity to share. These would help reduce the peer bullying between the Turkish and immigrant/refugee students.

Keywords: Immigrant students, refugee students, peer relations, primary school teacher, peer bullying.

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı ve Göçmen/Mülteci Çocuklar

Bilgi

Bu çalışma, (ISOEVA 5) (Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu -5'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 22/01/2022

Kabul: 15/03/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Çocukların akranları ile sağlıklı iletişim kurma konusunda başarılı olmaları sosyalleşebilme ve yaşamlarının sonraki süreçlerinde topluma uyum sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Okul içerisinde akran zorbalığına sebep olan saldırganlık ve şiddet yalnızca zorba ve mağdur öğrencileri değil aynı zamanda okula devam eden diğer öğrencileri de fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda göçmen/mülteci öğrencileri ve akran zorbalığını incelemektir. Çalışmanın katılımcı grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki dört okulda görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma, durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Yapılan çalışmada verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada göçmen/mülteci öğrencilerin Türk akranları tarafından çeşitli zorbalıklara uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen/mülteci öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının nedenlerinin dilden kaynaklanan iletişim yetersizliği, Türk ailelerin ön yargılı tutumlarının çocuklarını etkilemesi ve göçmen/mülteci öğrencilerin uyum sağlayamamasından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin akran zorbalıklarını azaltmaya yönelik önerileri incelendiğinde, ailelerin bilinçlendirilmesi ile Türk öğrencilerin okula ön yargısız gelmesinin sağlanabileceği, sonrasında gerek aileler gerekse öğrenciler için birbirini tanımayla fırsat verecek sosyalleşme etkinliklerinin olması gerektiği, öğrenciler için ise paylaşım olanağının yoğun olduğu grup çalışmaları ve empati çalışmalarının Türk ve göçmen/mülteci öğrenciler arasındaki zorbalık vakalarını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, mülteci öğrenciler, akran ilişkileri, sınıf öğretmeni, akran zorbalığı.

Giriş

Bireyler yaşadıkları zaman boyunca fizyolojik olduğu kadar psikolojik, sosyal gibi farklı alanlarda gelişim göstermişlerdir. Kişilerin gelişimlerini sağlıklı olarak sürdürmesi açısından sosyal çevreleri ile olan ilişkilerinin iyi olması önemli bir unsurdur. Bireyin toplumda sosyalleşmesi doğumla başlayan ve yaşadığı zaman boyunca devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde aile büyük öneme sahiptir (Ceylan, 2017). Doğası gereği biyolojik olduğu kadar sosyal bir varlık da olan insan, hayata başladığı andan itibaren bulunduğu ortamlara uyum sağlamaktadır. Birey, çevresi ile dengeli ve sağlıklı iletişim kurabilmesi adına edinmiş olduğu bilgi ve becerileri ilk olarak aile ortamında öğrenir. Daha önce ailesinin belirlemiş olduğu kural, inanç, örf, adet ve gelenekler yoluyla sosyal hayatında gelişim gösteren bireyler sosyalleşmeye devam edebilmek amacıyla eğitim gördükleri okulların kurallarını öğrenip bunlara uymak durumundadırlar (Balak, 2017; Kalafat, 2018). Ebeveyn ve okullar gerek ayrı ayrı gerekse ortak bir uzlaşma ile çocuğun öğrenmesi ve gelişimi üzerinde etkili role sahiptir (Semke ve Sheridan, 2012). Bu bağlamda bireyin aile ile başlayan sosyalleşme sürecinin okulda devam ettiği, okulların bireyin aileden sonra sosyal gelişimlerini sürdürdüğü kurumlar olduğunu söylemek mümkündür.

Bireyin gelişiminde etkili olan en önemli iki öge aile ve sonrasında okul olarak kabul edilmektedir (Dowling, 2018). Kişilerin toplumda var olan sosyal ilişkilere uyum sağlaması ve ait olduğu toplumda yer edinmesi öncelikle ailede başlar. Bu sürecin devamında bireylerin sosyal gelişimi okul ortamlarında şekillenmektedir (Öztürk, 2019). Okul, gelişim çağındaki çocukların ailesinden sonra katıldığı ilk sosyal gruptur. Çocuk, gittiği okulda toplumsal normlara uyum sağlamayı öğrenirken aynı zamanda sosyal yaşamını sürdürülebilirliği için gerekli olan nitelikleri edinerek geleceğe hazırlanır (Hamurcu, 2020). Çocuğun okul hayatında başarılı olması, aidiyet duygusunu sağlıklı bir şekilde hissetmesi ve olumlu sosyal ilişkiler kurması ancak okulu güvenli bir ortam olarak görebilmesi ile mümkün olacaktır. Sözü edilen bu güvenli ortam; okulun bahçesinden kantinine, sınıftan koridoruna, kütüphanesinden tuvaletine kadar her alanda sağlanmalıdır (Genç, 2007; Küpeli, 2020). Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için buldukları okulda kendilerini güvende hissetmeleri gerekmektedir. Nitekim her çocuğun kendini güvende hissettiği bir okul ortamında eğitim almaya hakkı vardır. Bu durumun aksine okullarda çocuklar arasında yaşanan şiddet, saldırganlık ve zorbalık olayları öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Bulurcu, 2011). Çocuklar okulda eğitim almaya başladıkları süreçte akran ilişkilerini de tecrübe etmeye başlarlar. Akran ilişkileri, sosyal etkileşim ve ilişkileri yönlendirmenin yanı sıra bireyin kendisine yönelik isteklerini sosyal hayatta nasıl yöneteceğiyle ilgili de çocuğa zengin yaşantılar sunar. Çocuğun okula başladığı yıllarda olumlu akran ilişkileri kurması çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte okula uyum sürecini de kolaylaştırır (Atış Akyol vd., 2018). Çocukların akranları ile sağlıklı iletişim kurma konusunda

başarılı olması sosyalleşme ve yaşamlarının sonraki süreçlerinde topluma uyum sağlaması açısından önemli unsurlardandır (Asher vd., 1984; Akt. Tekce, 2019).

Çocuklar, akranlarıyla bir araya gelme şansını, geçirdikleri zaman dolayısıyla, en fazla okul ortamlarında bulmaktadırlar. Okul ortamları sosyal, davranışsal ve kültürel anlamda pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler olumlu olabileceği gibi olumsuz durumlara da yol açabilmektedir. Bu olumsuz durumların temelini ise şiddet ve saldırganlık unsurları oluşturmaktadır. Kendini savunma konusunda yetersiz olan çocuğun diğer çocuk/çocuklar tarafından kasıtlı olarak saldırganlık unsurlarıyla karşılaşması ya da şiddet görmesi akran zorbalığı olarak tanımlanabilir (Olweus, 1993; Salmivalli vd., 1997). Akran zorbalığı, mağdur açısından ele alındığında bir kişi tarafından ya da bir grup tarafından mağdur edilme, kişinin zorbalığa uğramasındaki neden ve maruz kalınan zorbalığın sıklığı gibi farklı şekillerde ele alınabilir. Ele alınan durumların her biri zorbalığın etkilerini incelemek açısından önemli görülmektedir (Rigby, 2003). Çocukların zorbalığa maruz kaldığı yerler oyun alanları, otobüs durakları, sosyal alanlar gibi alanlarken bunun yanı sıra zorbalık vakalarının en sık yaşandığı yerler okul ve sınıf ortamları, okul bahçeleridir (Kristensen ve Smith, 2003; Rigby ve Johnson, 2005). Okul iklimi içerisinde akran zorbalığına sebep olan saldırganlık ve şiddet yalnızca zorba ve mağdur öğrencileri değil aynı zamanda okula devam eden diğer öğrencileri de fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir (Aksoy, 2019; Öztürk, 2019). Saldırganlık unsuru çoğu zaman şiddet ya da zorbalık kavramının yerine kullanılsa da bu kavramlar birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Şiddet, başkalarına zarar vermek amacıyla uygulanan kaba kuvvetin kişileri bazı haklardan mahrum edebilecek şekilde adaletsiz biçimde kullanılması olarak tanımlanırken saldırganlık başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Morrison vd., 1994; Akt. Yavuzer, 2011). Zorbalık ise fiziksel olarak (dövme, vurma, tekme atma vb.) ortaya çıktığı durumlarda şiddetle örtüşürken yalnızca fiziksel olarak ortaya çıkmaması yönüyle şiddet kavramına göre farklılaşır (Gökler, 2009). Zorbalık kavramı, zorbanın mağdur öğrenciye göstermiş olduğu davranışı kasıtlı olarak yapması, yapılan eylemin süreklilik arz etmesi ve zorba öğrenci ile mağdur öğrenci arasında güç dengesizliği olması gibi nedenlerle saldırganlıktan ayrılır (Çankaya, 2011; Gökler, 2009; Uysal ve Dinçer, 2012). Saldırganlık ve zorbalık kavramları bu çerçevede değerlendirildiğinde zorbalığın saldırganlık unsurunun alt öğelerinden biri olduğu söylenebilir (Olafsen ve Viemerö, 2000). Bu bağlamda saldırganlık kavramının içerisinde şiddet ve zorbalık kavramlarını da barındıran daha geniş anlama sahip bir kavram olduğundan söz edilebilir.

Okul zorbalığının mevcut olduğu durumlarda bir ya da birden fazla öğrencinin kendilerinden güçsüz öğrencileri kasıtlı şekilde sürekli olarak huzursuz etme durumları söz konusudur. Okullarda sıklıkla yer alan ve akran zorbalığı olarak adlandırılan şiddet olayları, güçsüz öğrencilerin

kendilerine oranla daha güçlü, popüler veya bedensel olarak daha iri olan öğrenciler tarafından psikolojik, sözel ya da fiziksel olarak zarar görmelerine yol açmaktadır (Özken ve Gökçeşlan, 2010; Doğan Çevirgen, 2018). Akranları tarafından zorbalığa uğrayan öğrenciler fiziksel temas, alay etme, dalga geçme, kötü sözler söyleme, küfretme, küçük düşürücü ifadeler kullanma, dışlama, vurma, lakap takma gibi davranışlara maruz kalmaktadırlar (Dündar, 2011; Gültekin, 2003; Keskin, 2010; Pişkin, 2002).

Akran zorbalığı öğrencilerin karşısına çeşitli şekillerde çıkmaktadır. Akran zorbalığı, türlerine göre incelendiğinde fiziksel akran zorbalığı, duygusal akran zorbalığı, sözlü akran zorbalığı, cinsel akran zorbalığı, siber akran zorbalığı, etnik akran zorbalığı ve homofobik akran zorbalığı olarak sınıflandırılabilir. (Gültekin, 2003; Keskin, 2010; Kocatürk, 2014; Sezen, 2018; Şahin ve Doğan, 2018). Yapılan akran zorbalığının nedenlerini çocuğun ebeveynlerinden almış olduğu genetik özellikler, okul ortamı, medya, çocuğun cinsiyeti, yaşı, sosyoekonomik durum ve çocuğun şahsi özellikleri olarak sıralayan Keskin (2010), zorba çocukları ise zor durumlardan kurtulmayı iyi bilen, kaygı düzeyleri düşük, çevrelerine isteyerek zarar veren, karşısındakine güçlü görünmeyi amaçlayan saldırgan davranışlara sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak akran zorbalığının aile, okul ortamı, sosyoekonomik durum ve kişilik yapısı gibi nedenlerle ortaya çıktığı ve bu davranışları sergileyen çocukların akranlarına güçlü görünmeye çalışarak saldırgan davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Akran zorbalığının önemli bir faktörü de okul iklimidir. Olumlu okul ikliminde zorbalık en aza inerken, olumsuz okul ikliminde zorbalığın yaygın şekilde görüldüğü belirtilmektedir (Aybek, Ercan, Güven ve Salar, 2022). Literatür incelendiğinde akran zorbalığının okul iklimi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Hamlin (2020), olumlu okul ikliminde öğrencilerin kendilerini zorbalıktan ve şiddetten uzak, güvende hissettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde olumlu okul ikliminin öğrencilerin zorbalıkla başa çıkmayı (Mischel ve Kitsantas, 2020), öğrencilerin ruh sağlığına katkı sunacağı (Salle, Wang, Parris ve Brown, 2017) ifade edilmektedir.

Çocuklar için en temel haklardan biri olan eğitim hakkı; dil, din, etnik köken ayrımı olmadan her çocuğun sahip olması gereken hak olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2018; Bakır ve Akcan, 2021; Turan, 2019). Çocuklar sahip olmaları gereken bu haktan çeşitli sebeplerle mahrum kalabilmektedirler. Bu duruma örnek olarak ülkelerinden farklı sebeplerle göç eden çocukların eğitim haklarının sekteye uğradığı, göç ettikleri yerlerde birtakım eğitimsel zorluklarla karşılaştıkları verilebilir (Delen, 2018). Mülteci öğrenciler, göç etmek zorunda kaldıkları ülkenin etnik yapısı, dili ve düşünce biçimindeki farklılıklar nedeniyle gittikleri ülke toplumuna alışmakta zorluk çekmektedirler. Alışmakta yaşadıkları güçlükler bu öğrencilerin içe kapanmasına ve kendi topluluklarının dışına çıkmadan sosyal gelişimlerini yeterli düzeyde tamamlayamamalarına neden olmaktadır (Atamtürk, 2019).

Göç ettikleri yerde eğitimlerine devam eden göçmen/mülteci öğrencilerin, ülkelerinde yaşanan savaşın da etkileri ile, yaşamış oldukları travmalar eğitim süreçlerinde bazı problemleri doğurmaktadır. Göçmen/mülteci öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden biri dil problemidir. Bu öğrenciler yalnızca dilleri ile değil kültürleri, yaşayış biçimleri, gelenekleri ve alışkanlıkları ile de göç ettikleri ülke insanlarından ayrılmaktadır. Bu durum okul iklimi içerisinde öğrencilerin birbirlerini anlamasında büyük bir engeldir. Bu engel beraberinde akran zorbalığını da getirmektedir (Atamtürk, 2019; Karataş, 2019; Saklan, 2018). Yaşamış oldukları iç savaşın sonucu olan çaresizlik ve ruhsal çöküntü ile bu çocuklar psikolojik olarak kırılabilir bir yapıya sahiptirler. Bu çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı kendilerini yetersiz hissetmelerine, olumsuz benlik algılarının ortaya çıkmasına, etraflarında yaşanan olaylara karşı korkuyla yaklaşmalarına ve travma sonrası stres bozukluklarının artmasına sebep olabilir (Altıntaş, 2018). Bu bağlamda ülkelerinden göç etmek zorunda kalan mülteci öğrencilerin gittikleri okullarda birtakım akran zorbalıklarına maruz kaldıkları söylenebilir. Öğrencilerin davranış problemlerine çözüm bulma ve düzenleme konusunda öğretmenlerin çözüm stratejileri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda zorbalık davranışlarıyla sıklıkla karşılaşmaktadırlar (Atış Akyol vd., 2018). Yaşanan akran zorbalıklarının yol açtığı disiplin sorunları öğretmenlerin sınıf yönetiminde de çeşitli sıkıntılar yaşamasına sebep olmaktadır (Saklan, 2018). Buradan hareketle öğretmenlerin hem sınıftaki düzeni sağlamada hem de öğrencilerin çeşitli davranış problemlerinin önüne geçmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma ile akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin durumu sınıf öğretmenlerinin gözünden incelenmeye çalışılmıştır.

Bu anlamda ilgili alanyazın tarandığında yapılan çalışmaların daha çok göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar üzerinde yoğunlaştığı (Akcan, 2022; Altıntaş, 2018; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Erdem, 2017; Keskin, Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Şahin ve Doğan, 2018; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018) bununla birlikte göçmen öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili de (Apak, 2014; Saklan, 2018; Yüce, 2018) çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazında akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Balak, 2017; Bulgurcu, 2011; Çankaya, 2011; Dündar, 2011; Gökler, 2009; Gülay, 2009; Hamurcu, 2020) okullardaki akran zorbalığını ele aldığı fakat göçmen öğrencilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Atamtürk'ün (2019) yapmış olduğu "Türk ve Suriyeli Çocuklarda Benlik Saygısı, Akran Zorbalığı ve Sosyal Destek" adlı çalışma bu araştırmayla benzerlik göstermekteyken örneklem açısından farklılaştığı görülmektedir. Atamtürk (2019) akran zorbalığını öğrenciler gözünden incelerken yapılacak olan bu çalışmada göçmen öğrencilere yönelik akran zorbalığı sınıf öğretmenlerinin gözünden incelenecektir.

İlgili alanyazın taraması neticesinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin göçmen öğrencilere ve akran zorbalığına yönelik fikirlerinin, karşılaştıkları zorbalık türlerinin ve bu zorbalıkları durdurmak adına çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerine fikir vermesi açısından yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin durumunu incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Göçmen/mülteci öğrenciler ve Türk öğrenciler arasında akran zorbalığı vakaları var mı? Evet ise;
 - Zorbalığın nedenleri nedir?
 - Bunlar nelerdir (Zorbalık Türleri)?
 - Zorba ve mağdur öğrenci özellikleri nedir?
 - Zorbalık vakaları karşısında mağdur öğrencilerin verdikleri tepkiler nelerdir?
2. Öğretmenlerin tanık oldukları akran zorbalığına yönelik uygulamaları ve müdahale stratejileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin durumunu incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olay, ortam, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı olarak incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Gerçek hayatın güncel sorunlarına yönelik olan ve araştırılan konunun ayrıntılı incelenmesini sağlayan bu araştırma türü, ilgili duruma ilişkin detaylı ve betimsel bir anlayış kazanımını amaçlamaktadır (Creswell, 2016; Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir kişi, okul, kurum veya program gibi tek bir analizle ilgili olarak derinlemesine ve ayrıntılı araştırmanın bütüncül bir şekilde yapılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmek amaçlandığından çalışma bu desenle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan dört ilkokulda görev alan toplam sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Her bir okuldan bir kadın bir erkek öğretmen seçilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örnekleme, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulur. Belirlenen ölçütler sonrasında ölçütleri karşılayan kişiler örnekleme dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da çalışma grubunun

saptanmasında; her okuldan bir erkek bir kadın öğretmen olmasına, seçilen öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olmalarına, en az 5 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları ve görev yaptıkları okullarda Türk öğrencilerle birlikte göçmen/mülteci öğrencilere eğitim vermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veriler, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi yoluyla toplanmıştır. Görüşme yöntemi, verilerin katılımcılara sorulan sorular doğrultusunda sözlü iletişim yoluyla elde edilmesine dayanmaktadır. Yapılan görüşmelerde söylenenlerin derinliğinin ortaya çıkarılması için birçok araştırmacı katılımcıların düşüncelerini ifade etmesi sırasında yazılı anlatım yerine sözlü anlatımı tercih etmektedir (Karasar, 2020). Bu çalışmada da görüşmeler yüz yüze yapılmış olup yapılan görüşmeler ise ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yapılan görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular belirlendikten sonra sorular üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş, alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda tekrar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda formdaki bazı sorular çıkarılıp bazıları ise düzeltilmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama sürecinde katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden ses kayıt cihazı kullanımına yönelik izin alınmış ve istedikleri zaman hiçbir sebep belirtmeksizin görüşmeyi sonlandırabilecekleri özellikle belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, bireyin davranışlarını ve doğasını tanımlama konusunda dolaylı yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir. İçerik analizinde amaç, metnin içerisinde yer alan belirli kelimelerin ya da kavramların var olup olmadığını belirlemektir. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların var olup olmadığını, manalarını, birbirleri ile alakalarını belirleyip çözümlenerek metinlerdeki mesajla alakalı çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2020). Verilerin analizi sonucunda kod ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler katılımcılara gönderilerek katılımcıların verileri teyit etmesi sağlanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik işe koşulmuş araştırma verileri hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından bağımsız biçimde incelenerek kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulguların okuyucular tarafından rahat bir şekilde

anlaşılması ve desteklenmesi amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntıların hangi öğretmene ait olduğunu belirleme doğrultusunda, öğretmenlere numara verilmiş, çalışmada yer verilen doğrudan alıntılarının sonlarında (ÖK1, ÖK2, ..., ÖE1, ÖE2) kodlar belirtilmiştir. Öğretmenlere verilen kodlardaki ilk harf olan 'Ö', öğretmeni temsil etmektedir. Sonraki harfler olan K(Kadın) ve E(Erkek) harfleri ise öğretmenlerin cinsiyetini sayılar ise katılımcıların sırasını temsil etmektedir. İşlemlerin adım adım açık bir şekilde belirtilmesinin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi= 20/08/2021
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-39083294-050.99-76956

Bulgular

Bu bölümde yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Görüşmeler sırasında göçmen/mülteci öğrencilere uygulanan akran zorbalığı nedenlerine yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla katılımcılara çeşitli sorular sorulmuş, katılımcıların görüşleri doğrultusunda "Göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenleri" teması oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen kodlamalara Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenlerine ilişkin görüşleri

1.Tema: Göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenleri	
Kodlar	f
Dil kaynaklı iletişim zorluğu	4
Türk ailelerin ön yargısı	4
Uyum sağlayamama	3
Haklarının yendiğini düşünme	2
Kabullenmek istememe	2
İrk ayrımı yapma	1
Yardım eşitsizliği	1
Dil kaynaklı yanlış anlaşılma	1

Çizelge 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen/mülteci öğrencilerin akran zorbalığına uğrama nedenleri arasında en çok ifade edilen sebeplerin "dil kaynaklı iletişim zorluğu" (4) ve "Türk ailelerin ön yargısı" (4) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ikinci sıklıkla ise öğrencilerin "uyum sağlayamama" (3) nedeni ile akran zorbalığına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin ardından "Türk öğrencilerin haklarının yendiğini düşünmesi" (2), "Göçmen/mülteci öğrencileri kabullenmek istememeleri" (2), "İrk ayrımı yapma" (1), "Yardım eşitsizliği" (1), "Dil kaynaklı yanlış anlaşılma" (1) kaynaklı akran zorbalıklarına uğradıklarını belirtmişlerdir.

"Mesela bizimkiler onlara diyelim ki bir şey yapıyorsa o anlamıyor dilden dolayı anlamıyor belki bu sefer sanki haksızlık yaptığını düşünüyor ya da bana şöyle davrandı diyor şikâyetinde bulunuyor mesela. Aslında ortada şikâyet edilecek bir durum olmasa bile karşılıklı iletişim kuramamaktan gelen bir şey var sıkıntı oluyor." (ÖE1)

"Bir de bu yapılan yardımlar ondan sonra her şey Piktes Profesinde olduğu için yabancı öğrencilere yapıldığı için diğer çocukların gözünde sanki kendi hakları çalıyor gibi bir his uyandı ve ne yaptılar onlara karşı cepheleştiler." (ÖK1)

"Öğrenciler zaten genelde ailelerin önyargısı ile dolmuş şekilde geldikleri için çok da kabullenmek istemiyorlardı açıkçası. E bu da zorbalığa ortam oluşturuyor haliyle." (ÖE2)

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında Türk öğrencilerin ailelerinin de etkisi ile göçmen/mülteci öğrencilere zorbalık uyguladıkları, bu zorbalıkların dil farklılığı nedeniyle yaşanan iletişimsizlik, uyum sağlamada yaşanan zorluklar ve öğrencilere yapılan yardımlarda ayrımcı davranılması sonucunda Türk öğrencilerde oluşan haklarının yendiği düşüncesi ile meydana geldiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine "Sınıfınızda göçmen çocuklar ve Türk öğrenciler arasında akran zorbalığı vakaları ile karşılaşılıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak göçmen/mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorbalık türlerine ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığı türlerine ilişkin görüşleri

2.Tema: Göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenleri	
Alt Tema: Fiziksel zorbalık	
Kodlar	f
Vurma	6
İtme	3
Köşeye sıkıştırma	2
Yaralama	1
Tekme atma	1
Eşyalara zarar verme	1
Saldırma	1
Alt Tema: Sözel zorbalık	
Kodlar	f
İncitici konuşma	5
Tehdit etme	2
Küfretme	2
Lakap takma	2
Bağırma	1
İftira	1
Alt Tema: Sosyal zorbalık	
Kodlar	f
Dalga geçme	3
Dışlama	3
Oyuna almama	2
Gruplaşma	2
Küçük düşürme	1

Çizelge 2 incelendiğinde göçmen/mülteci öğrencilerin fiziksel zorbalık çeşitlerinden en fazla “Vurma” (6); sözel zorbalık çeşitlerinden en fazla “İncitici konuşma” (5); sosyal zorbalık çeşitlerinden en fazla “Dalga geçme” (3) ile karşılaştıklarını, cinsel zorbalık vakalarıyla ise hiç karşılaşmadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere uygulanan zorbalık türlerine ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İşte şey dedi arkadaşına siz dedi bizim ülkemize geldiğiniz sizin insanların işte şey dedi bir tane Suriyeli dedi Türkü öldürmüş boğazını kesmiş diyerekten dedi ve o da çocuğa bu şekilde saldırdı.” (ÖK1)

“Tabi dediğim gibi sen Suriyelisin sen pissin annem dedi ki onlar Arap onlarla konuşma muhabbeti çok oldu.” (ÖK3)

“Dedim ya canım oturmasın demesi bile yine bir Türk öğrencinin söylediği bu. Hani Suriyeli öğrenci sesini çıkarmıyor. Dışlamak gibi. Suriyeli öğrenci sesini çıkarmıyor ama Türk öğrenci yapıyordu.” (ÖK4)

Sınıf öğretmenlerine “Zorba ve mağdur öğrenci özellikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen veriler Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde öğretmenlerin zorba öğrencileri en fazla sıklıkla “Dışlayıcı” (4), “Aile içi şiddet gören” (4), “Hırçın” (4) en az sıklıkla “Düşüncesiz” (1), “Kırıcı” (1), “Şımarık” (1), “Artist” (1), “Dayak arsız” (1) olarak tanımladıkları; zorbalığa uğrayan mağdur konumundaki göçmen/mülteci öğrencileri ise en fazla sıklıkla “İçine kapanık” (7) en az sıklıkla “Yönetilmeye

ihtiyaç duyan” (1), “Ailevi sorun yaşayan” (1), “Heyecanlı” (1), “Bunalımlı” (1) ve “Değer görmeyen” (1) olarak nitelendirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin zorba ve mağdur öğrenci özelliklerine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yani genelde zorba olan öğrenciler şiddete meyilli oluyorlar. Yani zarar vermekten hoşlanıyorlar. Yani öyle bir psikolojileri var. Zarar vermek için yer arıyorlar kolluyorlar kendilerini.” (ÖE4)

“İşte baba hapiste anne bırakmış gitmiş. Ondan sonra ne bileyim veya anne baba sürekli kavga ediyor sürekli şiddet olan bir evde olan öğrenciler daha böyle mağdurlar. Ama bakıyorum zorbalılar daha böyle özellikle benim sınıfımda, Suriyeli öğrencilerde bu çok var, erkek öğrencilerim şımartılmışlar. Tek erkek, bir sürü kız kardeşi var. Şımartılmışlar onlar evde gördüğü saltanatı okulda kendileri yapmak istiyorlar.” (ÖK3)

“Çekingenklik görüyorum, içine kapanma görüyorum yani gruba girememe utanma gibi kendisi ezilmiş gibi ötelenmiş gibi yani sanki ötelenmiş gibi görüyorum zorbalığa uğrayan öğrenciyi tamam mı o şekilde görüyorum kendisini. Bir heyecan, kendini ifade edememe, davranışlarında bir tutukluk bu şekilde gruba girememe gibi çünkü hani o zorbalığa maruz kaldığı için kendini küçük düşmüş hissettiği için gruba giremediği için, kendi akranlarının arasına giremediği için bunalıma girmiş oluyor” (ÖE1)

Çizelge 3. Sınıf öğretmenlerinin zorba ve mağdur öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri

3.Tema: Zorba ve mağdur öğrenci özellikleri	
Alt Tema: Zorba öğrencilerin özellikleri	
Kodlar	f
Dışlayıcı	4
Aile içi şiddet gören	4
Hırçın	4
Oyuna almayan	2
Şiddete meyilli	2
Zarar verici	2
Üstün olmaya çabalayan	2
Dikkat çekmeye çalışan	2
Yaşça büyük	2
İri	2
Düşüncesiz	1
Kırıcı	1
Şımarık	1
Artist	1
Dayak arsız	1
Alt Tema: Mağdur öğrencilerin özellikleri	
Kodlar	f
İçine kapanık	7
İletişim kurmakta zorlanan	3
Dışlanmış	2
Pasif	2
Çaresiz	2
Kendini küçük gören	2
Korkak	2
Mutsuz	2
Utangaç	2
Kendini ifade edemeyen	2
Yönetilmeye ihtiyaç duyan	1
Ailevi sorun yaşayan	1
Heyecanlı	1
Bunalımlı	1
Değer görmeyen	1
Zayıf	1
Fiziksel açıdan küçük	1

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında zorba öğrencilerin daha çok dışlayıcı tavırlar sergiledikleri mağdur öğrencilerin ise dışlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu zorba öğrencilerin aile içi şiddet gördüklerini, bundan etkilenerek zorbalık davranışı sergilediklerini söylerken öğretmenlerden bir tanesi zorba öğrencilerin ailesi tarafından şımartıldığını mağdur öğrencinin ise aile içi şiddet gördüğünü belirtmiştir. Zorba öğrencilerin özelliklerine bakıldığında fiziksel açıdan daha iri, yaşça daha büyük oldukları mağdur öğrencilerin ise zayıf ve fiziksel açıdan daha küçük oldukları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine “Zorbalığa uğrayan göçmen öğrencilerin zorbalık davranışı karşısında tepkileri neler oluyor?” sorusu sorulmuş öğretmenlerin bu soru hakkındaki görüşlerine yönelik “Zorbalık davranışı karşısında mağdur öğrencilerin verdikleri tepkiler teması” oluşturulmuştur. Elde edilen verilere Çizelge4’te yer verilmiştir. Çizelge 4 incelendiğinde öğretmenler zorbalığa uğrayan göçmen/mülteci öğrencilerin davranışsal olarak en fazla sıklıkla “Karşılık verme” (5) ve “Şikâyet etme” (5);

en az sıklıkla ise “Güçlü görünmeye çalışma” (1) ve “Rehber öğretmenle görüşme” (1) tepkilerini verdiklerini belirtmişlerdir. Duygusal olarak verilen tepkilere bakıldığında ise en fazla sıklıkla “İçe kapanma” (5) en az sıklıkla “Okuldan soğuma” (1) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan mağdur öğrencilere yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yani bazen hiç söylemiyor korkuyor. Bana bile söylemiyor. Sonra ben aileden duyuyorum bu buna böyle yapıyor musun falan diye. Çünkü hani o çocuklar ben söylersem öğretmene bana daha çok zorbalık yapar düşüncesiyle.” (ÖE3)

“Yani mağdur öğrenci eğer sessizse zaten içine kapanıyor söylemiyor bir de aciz hissetme durumu da oluyor çocuk ne yapacağını bilmiyor ki ne tepki verse bu zorbalık durur diye aciz hissediyor işte. (ÖE2)

Çizelge 4. Sınıf öğretmenlerinin zorba ve mağdur öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri

4.Tema: Zorbalık vakaları karşısında mağdur öğrencilerin verdikleri tepkiler	
Alt Tema: Davranışsal Tepkiler	
Kodlar	f
Karşılık verme	5
Şikâyet etme	5
Sesini çıkarmama	2
Küfretme	2
Kendi aralarında birleşme	2
Okula gelmek istememe	2
Kabullenme	2
Güçlü görünmeye çalışma	1
Rehber öğretmenle görüşme	1
Alt Tema: Duygusal Tepkiler	
Kodlar	f
İçe kapanma	5
Korkma	3
Kin besleme	2
Aciz hissetme	2
Okuldan soğuma	1
Üzülme	1

Çizelge 5. Sınıf öğretmenlerinin karşılaşılan zorbalık vakalarına müdahale yöntemlerine ilişkin görüşleri

5.Tema: Karşılaşılan zorbalık vakalarına yönelik müdahale yöntemleri	
Alt Tema: Müdahale Yöntemleri	
Kodlar	f
Görüşme	8
Empati kurmaya teşvik etme	7
Ayrımcı davranmama	5
Öğrencileri karışık oturtma	4
Birbirini tanıma fırsatı sunma	3
Paylaşım olanağı sunma	3
Ayrımcı ifadeleri yasaklama	2
Alt Tema: Çözüm için Ulaşılan Kaynaklar	
Kodlar	f
Birebir görüşme	8
Aile ile görüşme	8
Rehberlik servisine yönlendirme	7

"Yani sınıfta gözlemlediğim bir grup öğrenci sadece kendi aralarında oynayarak buna bir çözüm bulduklarını düşünüyorum ben. Diğer grupla yani Türk arkadaşlarıyla iletişimi kesmiş durumdadır. Kendi birkaç arkadaş çevresi ile aynı dili konuşabildikleri için, daha iyi anlaşabildikleri için bu zorbalıktan kaçmak amacıyla kendi aralarında oynuyorlar." (ÖK2)

Sınıf öğretmenlerine karşılaştıkları zorbalık vakalarıyla nasıl baş ettikleri, müdahale yöntemleri ve başvurdukları kaynakları saptamak amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiş, alınan görüşler doğrultusunda "Karşılaşılan zorbalık vakalarına yönelik müdahale yöntemleri teması" oluşturulmuştur. Elde edilen verilere Çizelge5'te yer verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde öğretmenlerin tümünün müdahale yöntemi olarak "Görüşmeyi" (8) tercih ettikleri ikinci sıklıkla ise "Öğrencileri empati kurmaya teşvik ettikleri" (7) görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler en az sıklıkla ise "Ayrımcı ifadeleri yasaklama" yoluyla müdahale etmişlerdir. Bununla birlikte zorbalık vakaları

sonucunda tüm öğretmenlerin "birebir görüşme" (8) ve "aile ile görüşmeye" (8) yöneldikleri çoğu öğretmenin ise "rehberlik servisinde" (7) yararlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin zorbalık vakaları karşısında uyguladıkları müdahale yöntemleri ve ulaştıkları kaynaklara yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Ya ben sınıf içerisinde genellikle karışık oturtuyordum öğrencilerimi. O zamanlar pandemi yoktu çocuklar arkadaşlarıyla yan yana oturuyorlardı. Bir göçmen öğrencimin yanına işte bir tane Türk öğrencimi oturtuyordum ki bu şekilde arkadaş olsunlar ve birbirlerine zarar vermesinler. Bu da açıkçası etkili oldu birbirleriyle kaynaştıktan sonra birbirlerine zarar verme durumları da ortadan kalktı üç yıldan beri" (ÖE4)

"Ben onların yaşadığı zorlukları dile getirip aynı durumda biz olsak aynı şekilde gitsek nasıl davranırdık niye çocukların empati kurmasını sağlıyorum. Empati kurduklarında daha kolay bakmaya başlıyorlar ve hep birlikte oyunlar oynayarak işte bir araya gelerek birbirlerini

taniyarak çocukların bu durumu atmalarını sağlıyorum.” (ÖK1)

“Hep bir arada tuttum o neyse diğeri de o hiç ayırmadım onları. Hatta mesela Suriyeli lafını da yasakladım. Bunun nedeni de Suriyeli diye çok fazla söylüyorlardı. Suriyeli çocuklar da üzülüyordu. Bu yüzden yasakladım mesela.” (ÖK3)

Öğretmenlerin çoğu uygulanan müdahale yöntemlerinde ilk önce öğrenci ile görüşme sağladıkları çözüme ulaşamadıkları takdirde önce aile ile iletişime geçme yine sonuç alınmazsa rehberlik servisine yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler müdahale için ulaşılan kaynaklar konusunda okul idaresine başvurdukları yönünde görüş belirtmemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine “Türk öğrenciler ile göçmen öğrenciler arasındaki zorbalık vakalarını azaltmak için sizce neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiş, alınan görüşler doğrultusunda “Öğretmenlerin zorbalık vakalarını azaltmaya yönelik önerileri teması” oluşturulmuştur. Elde edilen verilere Çizelge6’da yer verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde “Öğretmenlerin Zorbalık vakalarını Azaltmaya Yönelik Önerileri” temasına ait dört alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar “Sınıf içi uygulama önerileri”, “Okul bazında uygulama önerileri”, “Öğretmenlere yönelik uygulama önerileri” ve “Velilere

yönelik uygulama önerileri” olarak saptanmıştır. Sınıf içi uygulama önerileri alt temasında en çok tekrar eden kodların “Empati çalışmaları” (6) ve “Grup çalışmaları” (6); en az tekrar eden kodun ise “Film izletme” (1) olduğu görülmektedir. Okul bazında uygulama önerileri alt temasına ilişkin en çok tekrar eden kod “Sportif etkinlikler” (4), en az tekrar eden kod ise “Halk oyunları” (1) olmuştur. Öğretmene yönelik uygulama önerileri alt teması incelendiğinde “Hizmet içi eğitim” (2) ve “Seminer” (1) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Velilere yönelik uygulama önerileri alt temasına bakıldığında ise en fazla kişi tarafından tekrar edilen kod “Veli toplantıları” (6) olurken en az tekrar edilen kodların “Kermes” (1), “Sinema” (1) ve “Kahvaltı” (1) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin zorbalık vakalarını azaltmaya yönelik önerilerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yani uyum programları uygulanabilir. Ben mesela sınıfım içerisinde sportif etkinlikler yaptım. Takım halinde yapılan sportif etkinliklerde karışık şekilde yarışmalar düzenledim.” (ÖE4)

“Türk ve göçmen ailelerin kaynaşabilmesi için sınıf içi etkinlikler düzenlenebilir. İşte pikniktir, kahvaltıdır. Ailelerin de katılabileceği kaynaşabileceği etkinlikler düzenlenebilir. Bu şekilde kaynaşma sağlanırsa zorbalık vakaları da azalabilir.” (ÖK2)

Çizelge 6. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı vakalarını azaltmaya yönelik önerilerine ilişkin görüşleri

6.Tema: Öğretmenlerin zorbalık vakalarını azaltmaya yönelik önerileri	
Alt Tema: Sınıf içi uygulama önerileri	
Kodlar	f
Empati çalışmaları	6
Grup çalışması	6
Oyun	4
Örnek olay çalışmaları	3
Drama	2
Yerli malı	2
Film izletme	6
Alt Tema: Okul bazında uygulama önerileri	
Kodlar	f
Sportif etkinlikler	4
Uyum programları	3
Ulusal bayram etkinlikleri	2
Yarışma ve turnuvalar	2
Halk oyunları	1
Alt Tema: Öğretmenlere yönelik uygulama önerileri	
Kodlar	f
Hizmet içi eğitim	2
Seminer	1
Alt Tema: Velilere yönelik uygulama önerileri	
Kodlar	f
Veli toplantıları	6
Sosyalleşme çalışmaları	5
Bilinçlendirme çalışmaları	4
Okuma bayramı	3
Piknik	2
Kermes	1
Sinema	1
Kahvaltı	1

"Yani başta öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmesi gerekiyor. Sonuçta öğretmen biziz yani bunu çocuklara. Bunun için de hizmet içi eğitim ya da seminer verilebilir bizlere mesela." (ÖE2).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde zorbalık vakalarının diğer yıllara nazaran birinci sınıfta daha fazla olduğu bunun nedeninin ise Türk ve göçmen/mülteci öğrencilerin birbirlerini çok fazla tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Türk öğrencilerin ailelerinden kaynaklı göçmen/mülteci öğrencilere karşı ön yargıyla okula başladıkları bunun da zorbalık vakalarını arttığını belirtmişlerdir. Bu durumu önlemek amacıyla birinci sınıfta yalnızca öğrencileri değil velileri de sosyalleştirmek amacıyla birtakım etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ailelerinden çok fazla etkilendikleri için öncelikli olarak ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğine yer vermişlerdir.

Katılımcıların görüşlerine göre akran zorbalığı vakalarını azaltmaya yönelik yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf içi uygulama önerileri: Empati çalışmaları, grup çalışması, oyun, örnek olay çalışmaları, drama, yerli malı, film izletme
- Okul bazında uygulama önerileri: Sportif etkinlikler, uyum programları, ulusal bayram etkinlikleri, halk oyunları, yarışma ve turnuvalar
- Öğretmenlere yönelik uygulama önerileri: Hizmet içi eğitim, seminer
- Aileye yönelik uygulama önerileri: Veli toplantıları, sosyalleşme çalışmaları, bilinçlendirme çalışmaları, okuma bayramı, piknik, kermes, sinema.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriye'de yaşanan savaş ve çevre ülkelerdeki sosyolojik hareketler nedeniyle Türkiye yoğun bir göç almıştır. Göç nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan göçmen/mülteci çocuklar çeşitli problemlerle karşılaşmışlardır. Bu problemlerden birinin akran zorbalığı vakaları olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmalar, akran zorbalığının tek boyutlu değil, birey, aile, akran grubunun özellikleri, okul iklimi ve toplumsal kültürün etkilediği çok boyutlu bir yapısının olduğunu ortaya koymaktadır (Mischel ve Kitsantas, 2020). Bu çalışmada sınıfında göçmen/mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrenciler ve akran zorbalığına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu görüşleri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Katılımcıların görüşleri aracılığıyla elde edilen sonuçlara göre göçmen/mülteci öğrenciler eğitim almak üzere gittikleri okullarda Türk akranları tarafından çeşitli zorbalıklara maruz kalmaktadırlar. Karşılaşılan bu zorbalık vakalarının nedenlerine bakıldığında karşılaşılan vakaların dil kaynaklı iletişim zorluğu ve uyum sağlayamamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer olarak Mercan, Uzun ve Bütün (2016), yapmış oldukları çalışmada mülteci çocukların

karşılaştıkları zorlukların başında dil farklılığının olduğunu ifade etmişlerdir. Yüce (2018) ise çalışmasında Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda dil engelinin en önemli faktörlerden olduğunu belirtmiştir. Bu durumun Türk-göçmen/mülteci öğrencilerin birbirine uyum sürecini uzattığı, aralarında akran zorbalığı vakalarının yaşanmasına ortam hazırladığı söylenebilir. Nitekim katılımcı görüşlerine göre Türkmen öğrencilerin dil bilmeleri nedeni ile okula daha çabuk uyum sağladıkları, iletişim kurmakta zorlanmadıkları için zorbalık vakalarıyla diğer göçmen/mülteci öğrencilere nispeten daha az karşılaştıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda, Yüce (2018) çalışmasında Türkmen çocukların Türkçe bilgisinin okula uyumu olumlu etkilediğini Türk öğrencilerle daha kolay anlaşabildiklerini dile getirmiştir. Ayrıca Şahin ve Doğan (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçemediklerini, Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki ilişkide akranları tarafından kabullenici, olumlu ve yardımsever bir tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabildikleri ancak ayrımcı bir tutum ile karşılaşan Suriyelilerin okula uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmen ve diğer yetişkin okul paydaşlarının algıları (Doll ve ark. 2004), okul ikliminin özellikleri (Kasen ve ark. 2004), sınıf ekolojisi (Rodkin 2004) gibi faktörler bu duruma doğrudan etki etmektedir.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında fiziksel (vurma, itme, köşeye sıkıştırma, vb.), sözel (incitici konuşma, tehdit etme, dışlama, vb.) ve sosyal (dışlama, dalga geçme, oyuna almama, vb.) zorbalıkla karşılaştıkları fakat cinsel zorbalık vakalarıyla karşılaşmadıkları görülmüştür. Genç (2007), bu bulgulara benzer olarak genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimini incelediği çalışmasında sözel ve fiziksel zorbalık vakalarının çok yaygın biçimde görüldüğünü, fakat cinsel zorbalık vakalarının yaygın olmadığını ifade etmiştir. Zorba öğrencilerin göçmen/mülteci öğrencilere uyguladığı akran zorbalıkları türlerine göre incelendiğinde, göçmen/mülteci öğrencilerin en fazla sıklıkla fiziksel ve sözel zorbalığa maruz kaldıkları saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde göçmen/mülteci öğrenciler ve akran zorbalığının birlikte işlendiği çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Akran zorbalığının Türk-Göçmen/mülteci ayrımı yapılmaksızın işlendiği çalışmalara bakıldığında ise en sık karşılaşılan zorbalık türlerinin yine fiziksel ve sözel zorbalık olduğu görülmüştür. Bu yönüyle, türleri bakımından incelendiğinde, uygulanan akran zorbalıklarının Türk-göçmen/mülteci şeklinde ayrılmadığı görülmektedir. Nitekim Türk-göçmen/mülteci öğrenci ayrımı yapılmaksızın yapılan çalışmalara bakıldığında (Alikashişoğlu vd., 2004; Çankaya, 2011; Çınkır, 2006; Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Pişkin, 2002) zorba öğrencilerin Türk öğrencilere de en fazla sıklıkla fiziksel ve sözel zorbalık uyguladığı görülmektedir.

Katılımcılara zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan öğrenci özellikleri sorulduğunda zorbalık yapan çocukların dışlayıcı, şiddete meyilli ve üstün olma çabası güden bir

yapıya sahip oldukları zorbalığa uğrayan öğrencilerin ise içe kapanık, iletişim kurmakta zorlanan ve mutsuz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Çınkır (2006), yapmış olduğu çalışmada zorba öğrencileri kendini üstün gören, şiddeti çözüm yolu olarak kullanan bireyler olarak tanımlarken zorbalığa maruz kalan öğrencileri ise güçsüz, iletişim kuramayan ve içe dönük yapıda bireyler olarak tanımlamıştır. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin tepkilerine bakıldığında zorbalığa uğrayan çocukların karşılık verme, sesini çıkarmama, şikâyet etme, zorbalık yapan arkadaşına karşı kin besleme gibi tepkilerde bulunduğu görülmüştür. Genç (2007) yapmış olduğu çalışmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin olumsuz duygular besleyerek zorbalık yapan arkadaşına karşı intikam duygusu beslediğini ve zorbalık davranışlarının karşılıklı şiddetle sonuçlandığını ifade etmiştir.

Katılımcılara zorbalık davranışı karşısında ne gibi müdahalelerde buldukları sorulduğunda öncelikle öğrenciler ile birebir görüşme yaptıkları, sonuç alınmadığı takdirde aileye ulaşıldığı yine sonuç alınamazsa rehberlik servisine başvurdukları saptanmıştır. Bu sonuca paralel olarak Akyol vd. (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale konusunda özel bir politikanın olmadığını; sınıf öğretmenleri, rehberlik servisi ve öğretmenlerin ortak çalışmalarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Akran zorbalığını azaltmaya yönelik önerilere bakıldığında katılımcıların da görüşleri doğrultusunda öncelikli olarak ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği sonrasında öğrenciye yönelik çalışmaların daha etkili olabileceği saptanmıştır. Nitekim katılımcıların çoğu Türk öğrencileri ailelerin etkisinde kalarak okulda göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı ile yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle Türk öğrencilerin göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı şekilde gelmelerinin öğrenciler arasındaki iletişimi güçleştirerek akran zorbalığı vakalarına zemin hazırlayacağı söylenebilir. Genç (2007) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ailelerin etkisinde kalarak göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı ile yaklaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalıklarını azaltmaya yönelik önerileri incelendiğinde, ailelerin bilinçlendirilmesi ile Türk öğrencilerin okula önyargısız gelmesinin sağlanabileceği, sonrasında gerek aileler gerekse öğrenciler için birbirini tanımaya fırsat verecek sosyalleşme etkinliklerinin olması gerektiği, öğrenciler için ise paylaşım olanağının yoğun olduğu grup çalışmaları ve empati çalışmalarının Türk ve göçmen/mülteci öğrenciler arasındaki zorbalık vakalarını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde akran zorbalığı vakalarının azaltılabilmesi için okul-aile işbirliğinin gerekliliği (Akyol vd., 2018), çocukların yetişkinlerden etkilenmesi söz konusundan ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği, (Atamtürk, 2019; Genç, 2007), Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle daha iyi temas ettikleri, etkileşim ve paylaşım olanağının daha fazla olabileceği sınıf içinde işbirlikli öğrenme ve grup çalışmalarının okulda ise çeşitli sportif, sosyal ve kültürel etkinliklerin (Atamtürk, 2019;

Genç, 2007) yapılandırılmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sırasıyla aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Göçmen/mülteci çocukların okula uyumunu hızlandırmak adına rehberlik ve oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
- Göçmen/mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim engelini kaldırmak adına gerekli programlar uygulamaya sokulabilir.
- Türk öğrencilerin göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı olmaması için aileler bilinçlendirme eğitimleri ve seminerler verilebilir.
- Okul yönetimi, okulun her alanında akran zorbalığını engelleme ve bununla başa çıkma stratejileri geliştirilebilir.

Okul yönetimi tarafından öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilecek sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.

Extended Abstract

Introduction

The right to education, which is one of the most fundamental rights for children, can be defined as the right that every child should have, regardless of language, religion or ethnicity (Akyüz, 2018; Turan, 2019). Children may be deprived of this right for various reasons. The education rights of children who migrated from their countries for different reasons are interrupted and they encounter some educational difficulties in the places they migrated to. This situation can be given as an example to this situation (Delen, 2018). Refugee students have difficulty in adapting to the society of the country they go to due to the ethnic structure, language, and differences in the way of thinking of the country they are forced to migrate to. The difficulties they experience in getting used to it cause these students to become introverted and not be able to complete their social development adequately without leaving their own communities (Atamtürk, 2019).

Immigrant/refugee students who continue their education in the place where they migrated from can have some problems in their education, as well as the effects of the war in their country. One of the problems that immigrant/refugee students face is the language problem. These students differ from the people of the country they migrated to not only with their language but also with their culture, way of life, traditions and habits. This situation is a major drawback for students to understand each other in the school environment. This drawback also brings peer bullying along (Atamtürk, 2019; Karataş, 2019; Saklan, 2018). These children have a psychologically fragile structure due to the helplessness and mental breakdown as a result of the civil war they have experienced. The peer bullying that these children are exposed to may cause them to feel inadequate, to have negative self-perceptions, to approach the events around them with fear, and to increase their post-traumatic stress disorder (Altıntaş, 2018). In this context, refugee students

who had to immigrate from their countries were exposed to some peer bullying in their schools. Teachers' solution strategies are of great importance in finding and arranging solutions to students' behavioural problems. Teachers frequently come across bullying behaviors in their schools (Atis Akyol et al., 2018). Disciplinary problems caused by peer bullying cause teachers to experience various problems in classroom management (Saklan, 2018). From this point of view, teachers have an important place both in maintaining order in the classroom and in preventing various behavioral problems of students. This study tried to examine the situation of immigrant/refugee students in terms of peer bullying from the perspective of primary school teachers.

Method

This study used a case study design. A case study is defined as a method in which one or more events, environments, social groups or interconnected systems are examined in detail (Büyüköztürk et al., 2020). This type of research, which is aimed at the current problems of real life and provides a detailed examination of the researched subject, aims to gain a detailed and descriptive understanding of the relevant situation (Creswell, 2016; Subaşı & Okumuş, 2017). In this study, the holistic single case design, which is one of the case study types, was used. The holistic single case design aims to conduct an in-depth and detailed research in a holistic manner regarding a single analysis such as a person, school, institution or program (Yıldırım & Şimşek, 2018). Since the study aimed to obtain in-depth and detailed information, the study was carried out with this design.

In the study, data were collected through the interview method, which is one of the most widely used data collection methods in qualitative research. The interview method is based on obtaining the data through verbal communication in line with the questions asked to the participants. In order to reveal the depth of what was said in the interviews, many researchers prefer oral rather than written expression when expressing their thoughts (Karasar, 2020). This study used face-to-face interviews, and the interviews were recorded with a voice recorder. In the interviews, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. After the questions in the semi-structured interview form were determined, the questions were presented to the opinions of three field experts and re-evaluated in line with the opinions and suggestions of the field experts. In this direction, some questions in the form were removed and some were corrected. The researchers tried to create an environment where the participants could freely express their thoughts during the data collection process. Prior to the interview, permission was obtained from the teachers who voluntarily participated in the research for the use of a voice recorder, and it was specifically stated that they could terminate the interview at any time without giving any reason.

Results and Discussion

The findings highlighted that the immigrant/refugee students were exposed to various kinds of bullying by their peers in the schools they went to receive education. When the causes of this bullying were examined, the finding underlined reasons such as language-based communication difficulties and inability to adapt. Similar to the findings obtained in this study, Mercan et al. (2016) stated that language difference was one of the main difficulties faced by refugee children. Yüce (2018) stated that the language barrier was one of the most important factors in the adaptation of Syrian students to school. It can be said that this situation prolongs the adaptation process of Turkish-immigrant/refugee students and prepares an environment for peer bullying to occur among them. As a matter of fact, according to participant opinions, the findings determined that Turkmen students adapted to school more quickly because they knew the language, and they encountered bullying cases relatively less than other immigrant/refugee students because they did not have difficulty in communicating. In this direction, Yüce (2018) stated that Turkmen children's knowledge of Turkish positively affected their adaptation to school, and they could get along with Turkish students more easily. In addition, Şahin and Doğan (2018) stated in their study that Syrian students could not communicate with their peers and teachers due to language barriers, and that Syrian students who were faced with an accepting, positive and helpful attitude from their peers in the relationship between Syrian students and Turkish students were able to adapt to school better, but they found a discriminatory attitude. They stated that the Syrians who encountered the problem had difficulty in adapting to school.

Pedagogical Implications

This research indicated that immigrants/refugee students were exposed to various kinds of bullying by their peers in the schools in Turkey. Therefore, social and cultural activities that can increase the interaction between students should be planned and implemented by the school administration.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akcan, E. (2022). Culturally responsive education as a sustainable educational approach: Reflections from primary school teachers' life science course practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6 (3), 88-102. <https://doi.org/10.33902/JPR.202215416>
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku*. Pegem Akademi.
- Alikasifoğlu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., & Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *The European Journal of Public Health*, 14 (2), 173-177. DOI: 10.1093/eurpub/14.2.173
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18 (2), 469-499. DOI: 10.33420/marife.460366
- Apak, H. (2014). *Suriyeli göçmenlerin uyumu ve gelecek beklentileri: Mardin örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Atamtürk, M. S. (2019). *Türk ve Suriyeli çocuklarda benlik saygısı, akran zorbalığı ve sosyal destek*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439-459. DOI: 10.16986/HUJE.2017032926
- Aybek, Z., Ercan, B., Güven, E. & Salar, R. (2022). Farklı okul türlerinde okul iklimi nasıl değişmektedir? *Başkent University Journal of Education*, 9 (2), 193-206.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bakır, K. F. & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 1323-1343. <https://doi.org/10.37217/tebd.970889>
- Bulgurcu, S., (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. Sınıflarda Akran zorbalığı sıklığının araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçicek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503702> erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Creswell, J. W., (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve SB Demir, Çev. (Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153431> erişilmiştir.
- Çınkır, S. (2006). Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri. *İ. Şiddet ve Okul Sempozyumu*, MEB ve Unicef iş birliği, İstanbul.
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Doğan Çevirgen, B. (2018). *Geleneksel akran zorbalığı, sanal zorbalık ve ebeveyn izlemesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Doll, B., Song, B., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. İçinde, D. Espelage & S. Swearer (Ed.), *Bullying in American School: An ecological perspective on prevention and intervention* (161-183). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dowling, E. (2018). Theoretical framework: a joint systems approach to educational problems with children. In *The family and the school* (pp. 1-29). Routledge.
- Dündar, Z. S. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve kaygıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194> erişilmiştir.
- Genç, G., (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gökler, R., (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 511-537. <https://www.j-humanosciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/565/436/> erişilmiştir.
- Gülây, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857167> erişilmiştir.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hamlin, D. (2020). Can a positive school climate promote student attendance? Evidence from New York City. *American Educational Research Journal*, 58 (2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/000283122009240>
- Hamurcu, H., (2020). *İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Kalafat, M., (2018). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığı ve yönetici davranışları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kapçı, E. G. 2004. İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma turunun ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509200> erişilmiştir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi.
- Karataş, F. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin mülteci akranlarının sorunlarına yönelik algıları: Burdur örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. İçinde, D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American School: An ecological perspective on prevention and intervention* (187-210). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kepenekçi, Y. K., & Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (2), 236-253.

- <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108438> erişilmiştir.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Keskin, T., Kara, S. B. & Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44 (5), 236-250. DOI: 10.16992/ASOS.12138
- Kocatürk, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44 (5), 479-488.
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikâyeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/155147> erişilmiştir.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Mischel, J. & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, (23), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Olafsen, R.N. & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Reserch on Aggression*, 26 (1), 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do?* Blackwell pub.
- Özkan, Y. & Çıfci, E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9 (2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90762> erişilmiştir.
- Öztürk, H. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba ve kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2 (2), 531-562. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpFME1qST0=/okul-zorbaligi-tanimi-turleri-iliskili-oldugu-faktorler-ve-alinabilecek-onlemler> erişilmiştir.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23 (2), 10-16.
- Rodkin, P. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. İçinde, D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American School: An ecological perspective on prevention and intervention* (87-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Salle T. P. L., Wang C., Parris, L. & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Wiley Periodicals*, 54 (10), 1294-1301. <https://doi.org/10.1002/pits.22078>
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38 (4), 305-312.
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Sezen, M. F. (2018). *Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Şahin, M. & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1 (1), 13-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611608> erişilmiştir.
- Tekce, T., (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Turan, R. (2019). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/siddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442415> erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi



Bibliometric Analysis of Educational Research Articles Published in the Field of History Education Based on the Web of Science Database

Kerem Bozdoğan^{1,a,*}, Ömer Faruk Sönmez^{2,b}

¹Ministry of National Education, Gözüakçalar Primary School, Kayseri, Türkiye

²Faculty of Education, Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgement

History

Received: 17/04/2022

Accepted: 22/08/2022



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Tarih Eğitimi Üzerine Yapılan Eğitim Araştırmaları Makalelerinin Bibliyometrik Analizi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 17/04/2022

Kabul: 22/08/2022

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ABSTRACT

The aim of this study is to examine scientific articles on history education in terms of bibliometric indicators. In the research, the bibliometric method was used within the scope of quantitative methodology. The scanning range of bibliometric data taken from the WoS database produced by Clarivate Analytics covers the dates between 1975-21 April 2020. As a result of the analyses, it was revealed that 852 of the 65.305.995 studies registered in the WoS database between 1975-2020 were studies related to history education. It is also observed that 390 (45.77%) of these records are in the education/educational research category. It was concluded that the most common type of publication related to the history education was the articles with a total number of 334. It is seen that approximately 201 of the published articles have been published between 2016 and April 2020. In the analysis, it was seen that there are 424 different authors contributing to the related field. It was determined that 734 different keywords were used in the analyzed articles and that the most effective journal is the "Journal of Curriculum Studies". In addition, it has been observed that researchers from 38 different countries have published articles on the field, and the most active country is the United States of America. This country is followed by Britain, Spain, and Canada. Turkey is ranked 7 out of countries 38 with 17 publications and this shows that serious publications are made this field.

Keywords: History education, bibliometric analysis, bibliometer, web of science, article

Öz

Bu çalışmanın amacı Tarih Eğitimi ile ilgili yapılmış olan bilimsel makalelerin bibliyometrik göstergeler açısından incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bibliyometrik veriler Clarivate Analytics tarafından üretilen WoS veri tabanından alınmıştır ve tarama aralığı 1975-21 Nisan 2020 tarihleri arasında kapsamaktadır. Çalışmada bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Yapılan analizlerde 1975-Nisan 2020 yılları arasında WoS veri tabanında kayıtlı 65.305.995 çalışmadan 852'sinin Tarih Eğitimi ile ilgili çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kayıtlardan 390 (%45,77) tanesinin eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Yapılan analizlerde Tarih Eğitimi ile ilgili en çok karşılaşılan yayın türünün 334 çalışma ile makale olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yayımlanan makalelerin yaklaşık 201 (%60,17) tanesinin 2016-Nisan 2020 yılları arasında yayımlandığı belirlenmiştir. Bu oran Tarih Eğitimi ile ilgili eğitim araştırmalarının son yıllarda artma trendinde olduğunu göstermektedir. Yine yapılan analizlerde alana katkı sağlayan 424 farklı yazar olduğu görülmüştür. 334 makalede toplam 734 farklı anahtar kelime kullanıldığı ve en etkin derginin "Journal of Curriculum Studies" dergisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 38 farklı ülkeden araştırmacıların alana katkı sağlayan makaleler yayımladıkları görülmüştür. Bu kapsamda en aktif ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olduğu, bunu sırasıyla İngiltere, İspanya ve Kanada'nın izlediği görülmüştür. Türkiye'nin 17 makale ile 7. sırada yer alması bu alanla ilgili ciddi çalışmalar yapıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, bibliyometrik analiz, bibliyometri, web of science, makale

^a kb_38@hotmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0003-0605-2031>

^b sonmez.omerfaruk@gmail.com ^b <https://orcid.org/0000-0002-8910-2817>

How to Cite: Bozdoğan, K., & Sönmez, Ö. F. (2023). Tarih eğitimi üzerine yapılan eğitim araştırmaları makalelerinin bibliyometrik analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 16-28:

Giriş

Sosyal bilimleri oluşturan bilim dallarından olan tarih bilimi ve bunun öğretimi toplumların geleceği için önemlidir. Çünkü tarih dün bugün ve gelecek bağlamında bir perspektiften toplumların gelecekteki yol haritasını çizer. Tarih perspektifinde geçmiş bugün ve gelecek yer almaktadır. Bunun için bu süreçler toplumların süzgecinden geçer ve kendi tarihlerini ve diğer toplumların tarihlerine bakış açısı kazanırlar. Alan yazında tarih; geçmişte meydana gelen olaylar veya bunlarla ilgili belgelerin verileridir (Köstüklü, 1999) şeklinde ifade edilmiştir. Tarih araştırmacılarının tespit ettiği bulguları geniş halk kitlelerine erişirmek hem bilginin değerini artırması hem de bilinçlendirme adına önem arz etmektedir. Dolayısıyla tarih öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Kaymakçı, 2017). Tarih Eğitimi, geçmişin bilgisi olarak şu anda üretilen içeriğin, öncelikle formal örgün eğitim kapsamında olmak üzere bir toplumdaki yansımalarını konu edinir (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

Bibliyometri, belirli bir alanda, belirli bir dönemde ve bölgede kişiler-kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizini detaylı bir şekilde öğrenmemize yardımcı olur. Bu bakış açısı ile Tarih Eğitimi alanına bir kesit sunma çalışmalarına katkı sağlayacak olan bibliyometrik çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bibliyometrik çalışmalar, araştırmaların konularını ve çalışmaların hangi yöne doğru ilerlediği açısından bir yol gösteren çalışmalardır ve yeni araştırmacılara da derinlemesine inceleme imkânı sunar (Sönmez, 2020). Literatür incelendiğinde, Türkiye’de Tarih Eğitimi alanında yapılmış farklı içerik analizi çalışmalarına rastlanmıştır. Kaymakçı ve Er (2009) de yaptıkları çalışmalarda İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan 30 adet lisansüstü tezlerin konu ve yöntem açısından durumunu incelemişlerdir. Aydemir’in (2013) yaptığı çalışma, yurt içinde tarih öğretimi ile ilgili yayımlanmış 280 makaleyi kapsayan bir bibliyografya denemesidir. Öztürk ve Şimşek (2013) de yaptıkları çalışmada Tarih Eğitimi makaleler bibliyografyası ile toplam 478 makaleyi incelemişlerdir. Kaymakçı (2017) Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimine ilişkin 368 lisansüstü tezi incelemiştir. Karpınar ve Tangülü (2019) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları hakkında yapılmış lisansüstü tezlerin hangi yönde eğilim gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Dolayısıyla 49 lisansüstü tez üzerinde cinsiyete, danışman unvanına, basıldığı tarihe, yazıldığı üniversite, bölüme, düzeye, yönetime, çalışma grubuna ve çalışma grubunun büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, önerilere, anahtar kelimelere, dizinlere, yerli ve yabancı kaynak sayılarına göre bibliyometrik analiz yapılmıştır. Akbaba (2020) tarama modelinde gerçekleştirdiği T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretimine ilişkin 36 lisans üstü tezin genel eğilimini ve önemli sonuçlarını tespit etmek; bu çalışmaları alan yazında görülen farklılıkları ve eksiklikleri belirlemek amacıyla incelemiştir. Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde araştırmaların içerik analizi şeklinde yürütüldüğü ve sadece yurtiçi ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bibliyometrik analiz, bir alandaki çalışma

dinamiklerini, değişimleri, araştırma yenilikleri ve eğilimlerini göstermesi açısından daha işlevseldir (Karagöz ve Şeref, 2019).

Eğitim ve eğitim araştırmaları alanlarında bibliyometrik analizleri içeren çalışmalar literatürde sıklıkla yer almaktadır: Sosyal Bilgiler (Aksoy, Bozdoğan ve Sönmez, 2021; Sönmez ve Bozdoğan, 2020; Sönmez, 2020), Müze eğitimi (Bozdoğan, 2020a), Fen Eğitimi (Bozdoğan, 2020b; Bozdoğan, 2020c; Bozdoğan, Demir ve Şahinpınar, 2022), Eğitim Teknolojisi (Chen, Yu, Cheng ve Hao, 2019; Chen, Zou ve Xie, 2020), Öğretmen Eğitimi (Çiftci, Danışman, Yalçın, Tosuntaş, Ay, Sölpük ve Karadağ, 2016), Yüksek Öğretim (Fitzgerald ve Jiang, 2020; Lucena, Diaz, Reche ve Rodriguez, 2019; Zheng, 2018), Yaratıcılık ve Eğitim (Hernandez-Torrano ve Ibrayeva, 2020), Anadilde Eğitim (Karagöz ve Koç Ardic, 2019; Mutlu, 2018), Öğrenme Toplulukları Eğitimi (Lorenzo, Lorenzo-Lledó, Lledó Carreres ve Pérez-Vázquez, 2020); Yetişkin Eğitimi Araştırmaları (Rubenson ve Elfert, 2015), Eğitimde Kalite Güvencesi (Swain, 2014), Türkçe Eğitimi (Şeref ve Karagöz, 2019; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013)

Tarih Eğitimi alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizini ortaya koyan diğer ülkelerdeki çalışmaları da kapsayan bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Tarih Eğitimi alanının Web of Science (WOS)’deki etkinliğini bibliyometrik parametreler yönüyle inceleyen bu çalışma, alanın uluslararası görünümünü ve Türkiye’nin bu alandaki yerini ve durumunu ortaya koyacaktır. Bu çalışmanın alandaki eksikliği gidereceği ve Tarih Eğitimi ile ilgili çalışma yapmak isteyen bilim insanlarına yol göstereceği düşünülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda eğitim/eğitim kategorileri kapsamında “Tarih Eğitimi (History Education)” anahtar kelimesi ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Taranan çalışmaların WoS kategorileri (ilk 8 kategori) nelerdir?
- Tespit edilen yayın türleri nelerdir?
- Yayımlanan makalelerde en çok hangi anahtar kelimeler kullanılmıştır?
- Yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı nedir?
- Yayımlanan makalelerde en çok atıf alan ilk 10 makale hangisidir?
- Alana üçten fazla katkıda bulunan yazarlar ve bu yazarların yayın sayıları nedir?
- Tarih Eğitimi ile ilgili 4’ün üzerinde yayımlanan makaleler kapsamında etkin olan dergiler nelerdir?
- En çok atıf alan bilimsel dergiler hangileridir?
- Hangi ülkelerde on ve üzeri makale yayımlanmıştır?
- Yayımlanan makaleler kapsamında etkin olan ilk 10 kurum hangileridir?
- Yayımlanan makaleler hangi dillerde yayımlanmıştır?
- Alana ilişkin Türkiye kökenli ilk 5 makale hangisidir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alınmasıyla söz konusu olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve şartlarla ilişkilerini de göz önünde bulundurarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlar (Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Dolayısıyla betimsel desende, ele alınan durumu ayrıntılı bir şekilde tanımlamak ve açıklamak amaçlanır (Çepni, 2012). Bu bağlamda çalışmada Tarih Eğitimi alanında yayımlanan makaleleri bibliyometrik parametreler açısından incelemek ve var olan durumu ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Web of Science, "Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI)" ürünü olarak, 1960'lı yıllarda Eugene Garfield tarafından oluşturulan Science Citation Index'ten doğmuştur (Chadegani vd., 2013). Araştırmacılara doküman türü bakımından geniş imkânlar sunan WoS veri tabanında kitaplar, lisansüstü tezler, makaleler, bildirimler, raporlar vb. doküman türleri bibliyometrik parametreler açısından incelenebilmektedir.

Bu çalışmada WoS veri tabanında 1975-20 Nisan 2020 tarihleri arasında kapsayan çevrim içi bir tarama yapılmış, makale başlıkları ve içeriklerinde olmak üzere "Tarih Eğitimi" anahtar kavramı taranmıştır. Taranan indeksler SCI-Expanded, SSCI, AveHCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH ve ESCI olarak belirlenmiştir. Tarama sonunda toplam 65.305.995 çalışmadan 852 kayıt Tarih Eğitimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu kayıtlardan 334'ünün (%39,20) eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Tarih Eğitimi alanının WOS'taki etkinliğini belirleyebilmek için WoS veri tabanında "Tarih Eğitimi" anahtar kelimesi ile çevrimiçi tarama yapılmış, verilerin analizi için bibliyometrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Taranan yayınların WOS kategorileri, bu çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışmada incelenen makalelerde iş birliği ağ analizinden "Anahtar kelime analizi, kaynak ortak atıf ağ analizi ve yazar ortak atıf ağ analizi"ni belirlemek için faydalanılmıştır. İş birliği ağ analizi çalışmalarında Vosviewer (Version 1.6.9) (Van Eck ve Waltman, 2010) paket programı analitik araç olarak kullanılmıştır. WOS'tan elde edilen veriler, VOS viewer programı için uygun metin formatına dönüştürülmüş, veri setinin uygunluğu sağlanmış ve VOS viewer programı ile analiz edilerek görselleştirilmiştir.

Bulgular

WoS veritabanında yapılan çevrim içi tarama sonucunda alana ilişkin 852 çalışma ortaya çıkmış, bu 852 çalışmanın WoS kategorileri incelenerek ilk 8 kategori Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1'e göre yapılan çalışmaların en çok "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" kategorisinde bulunduğu görülürken (390 çalışma), bunu 161 çalışma ile "Tarih"; 31 çalışma ile "Disiplinler arası Sosyal Bilimler", 22 çalışma ile "Disiplinler arası Beşerî Bilimler", 21 çalışma ile "Sosyal Bilimler Tarihi" ve "Siyaset Bilimi", 20 çalışma ile "Kamu Çevre İş Sağlığı" ve 17 çalışma ile "Uluslararası İlişkiler" kategorisindeki çalışmalar izlemektedir.

Bu araştırmada Çizelge 1'deki WoS kategorilerinden sadece eğitim/egitim araştırmaları kategorisi kapsamında filtreleme yapılarak analizler yapılmış ve elde edilen tüm bulgular aşağıdaki tablo ve şekillerde verilmiştir.

Buradan hareketle yapılan yayınlar, türlerine göre incelenmiş ve aşağıdaki Resim 1'de sunulmuştur.

Resim 1 incelendiğinde 334 çalışma ile "Makale" en çok yayın yapılan tür olmuştur. Bunu 42 çalışma ile "Kitap bölümü", 13 çalışma ile "Erken erişim yayınları" ve 1 çalışma ile "Bildiri" takip etmektedir.

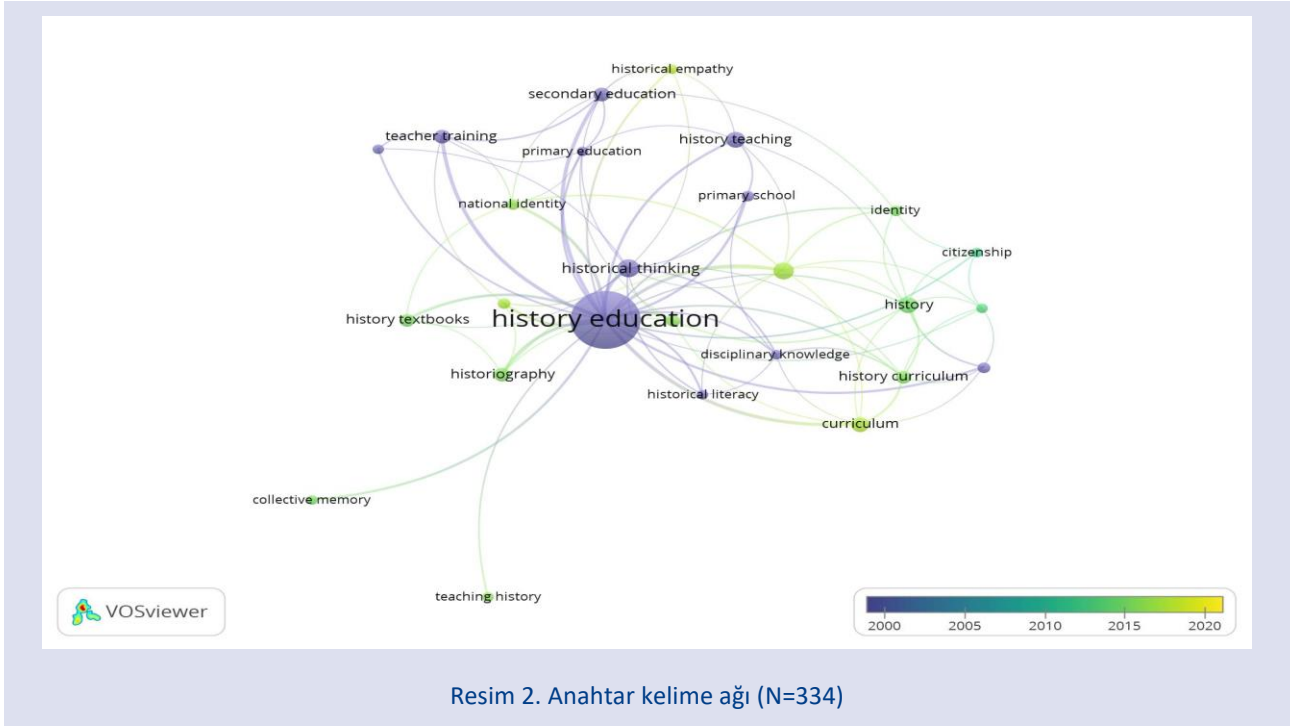
Tarih Eğitimi'ne yönelik yapılan makalelerde hangi anahtar kelimelerin kullanıldığı incelenerek Resim 2'de anahtar kelime ağı verilmiştir.

Yapılan analizde 334 makalede 734 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmüştür. Resim 2'ye göre söz konusu makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimelerin "Tarih Eğitimi (history education), tarihsel düşünme (historical thinking) ve tarih bilinci (historical consciousness)" olduğu gözlenmiştir. Özellikle 2000'li yıllarda "Tarih Eğitimi (history education), tarihsel düşünme (historical thinking), tarih öğretimi (history teaching), orta öğretim (secondary education), ilköğretim (primary school), öğretmen eğitimi (teacher training)" gibi anahtar kelimeler ağırlıklı olarak yer alırken son yıllarda ise "Tarih bilinci (historical consciousness), tarih (history), öğretim programı (curriculum), tarih öğretimi programı (history curriculum), tarih yazımı (historiography), tarih ders kitapları (history textbooks)" gibi anahtar kelimelerin daha fazla yer aldığı gözlenmektedir.

Tarih Eğitimi'ne ilişkin yayımlanmış makalelerin yayın yapıldığı yıllar belirlenmiş ve Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 1. "Tarih Eğitimi" Anahtar Kelimesi Kullanılarak Taranan Yayınların WoS Kategorileri (İlk 8 kategori)

WoS Kategorileri	Kayıt Sayısı
1. Eğitim/Eğitim Araştırmaları*	390
2. Tarih	161
3. Disiplinler arası Sosyal Bilimler	31
4. Disiplinler arası Beşerî Bilimler	22
5. Sosyal Bilimler Tarihi	21
6. Siyaset Bilimi	21
7. Kamu Çevre İş Sağlığı	20
8. Uluslararası ilişkiler	17



Çizelge 2'ye göre en fazla makale 2019 yılında yayımlanmıştır (62 makale). Bunu sırasıyla 2017 yılı (50 makale), 2016 yılı (40 makale), 2018 yılı (36 makale) ile 2015 yılının (35 makale) takip etmektedir. Yayımlanan 201 makalenin (%60,17) son beş yılda yayımlandığı görülmüştür (2020 yılı dâhil)

Tarih Eğitimi'ne ilişkin yayımlanan makalelerin yıllara göre toplam atıf alma durumları aşağıda Resim 3'te verilmiştir.

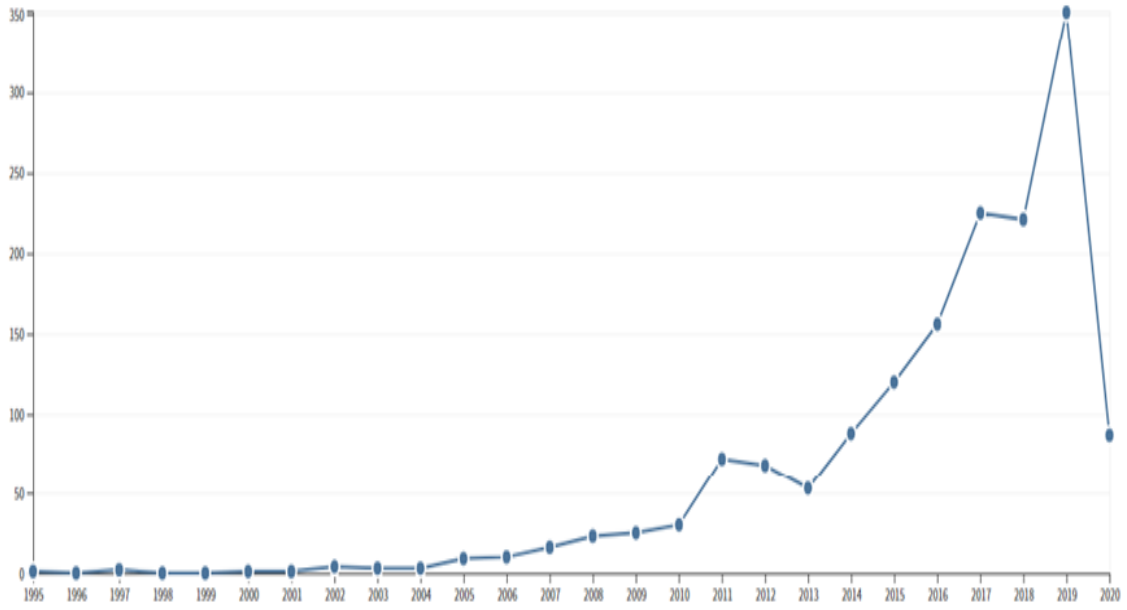
Tarih Eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelere yapılan toplam atıf sayısı 1569, toplam atıf ortalaması 4,7; h-index değeri 18 olarak bulunmuştur.

En çok atıf alma durumuna göre Tarih Eğitimi'ne ilişkin yayımlanan makaleler incelenmiş ve ulaşılan verilere Çizelge 3' te yer verilmiştir.

Çizelge 2. Tarih eğitimi'ne ilişkin makalelerin yayın yapıldığı yıllar (N=334)

Yayın Yılları	Kayıt Sayısı	%	Yayın Yılları	Kayıt Sayısı	%
2020	13	3.89	2009	10	2.99
2019	62	18.56	2008	8	2.39
2018	36	10.77	2007	1	0.29
2017	50	14.97	2006	1	0.29
2016	40	11.97	2005	1	0.29
2015	35	10.47	2004	1	0.29
2014	12	3.59	2002	2	0.59
2013	4	1.19	2001	1	0.29
2012	20	5.98	1999	2	0.59
2011	13	3.89	1998	1	0.29
2010	20	5.98	1994	1	0.29

Sum of Times Cited per Year



Resim 3. Makalelerin yıllara göre toplam atıf alma grafiği (N=334)

Çizelge 3. Tarih eğitimi'ne ilişkin en çok atıf alan ilk 10 makale (N=334)

Makale Başlığı	Yazar/lar	Yayın yılı	Dergi Adı	Toplam Atıf Sayısı	YOA
1. Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education	B. VanSledright,	2008	Review of Research in Education	112	8,62
2. Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past	B. VanSledright,	2002	American Educational Research Journal	73	3,84
3. Storification in History education: A mobile game in and about medieval Amsterdam	Akkerman, S.,Admiraal, W., Huizenga, J.	2009	Computers ve Education	64	5,33
4. Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment	B. VanSledright,	2002	Elementary School Journal	44	2,32
5. Student teachers thinking historically	Seixas, P.	1998	Theory and Research in Social Education	42	1,83
6. Radical hope: Or, the problem of certainty in history education	Farley, L.	2009	Curriculum Inquiry	38	3,17
7. Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history	Osler, A.	2009	Educational Review	36	3
8. Beyond "content" and "pedagogy": in search of a way to talk about history education	Seixas, P.	1999	Journal of Curriculum Studies	31	1,41
9. A model of historical thinking	Seixas, P.	2017	Educational Philosophy and Theory	27	6,75
10. Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in historical narrative	Lopez, C., Carretero, M., Rodriguez-Moneo, M.	2015	Journal of The Learning Sciences	25	4,17

YOA: Yıllık Ortalama Atıf

Çizelge 3'e bakıldığında 2008 yılında "Review of Research in Education" dergisinde yayımlanan "*Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education*" başlıklı makalenin Tarih Eğitimi'ne ilişkin en çok atıf alan makale olduğu ortaya çıkmıştır. Makaleye toplam 112 atıf atılmış ve yıllık atıf ortalaması 8,62 olarak bulunmuştur. Bu makalede Amerika Birleşik Devletleri'nin, ulus devlet anlayışının temellerinin okullarda tarih derslerinde nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Bu makaleyi 2002 yılında "American Educational Research Journal" adlı dergide yayımlanan makale izlemektedir. Söz konusu makalenin toplam sayısı 73 ve atıf ortalaması 3,84 çıkmıştır. Bu makalede 23 farklı beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüş bir araştırma-uygulama projesi ele alınmıştır. Araştırmacı-uygulayıcı olarak yazar yakın tarihlerde yapılmış olan eğitim reformlarına değinmiş, öğrencilerin tarihsel olarak düşünmelerine, geçmişi daha iyi anlamayı öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla sınıf içi etkinlikler düzenlemiştir.

Üçüncü sırada ise "Computers ve Education" dergisinde yayımlanan; toplam atıf sayısı 64 ve atıf ortalaması 5,33 olan makale bulunmaktadır.

Tarih Eğitimi'ne ilişkin alana 3'ten fazla katkı sağlayan araştırmacılar belirlenmiş, araştırmacıların yayın sayıları da belirlenerek ilgili veriler Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Yapılan analize göre makale ile alana katkı sağlayan 424 farklı yazar (tek yazarlı/çok yazarlı) bulunmuştur. Çizelge 4 incelendiğinde alana en fazla katkıda bulunan yazarların sırasıyla Carrasco, CJG. (13 makale), Harris, R. (10 makale) ile Seixas, P. (8 makale) olduğu görülmüştür.

Tarih Eğitimi'ne ilişkin akademik dergilerin etkinliği incelenerek 4'ün üzerinde makale yayımlandığı dergiler Çizelge 5'te verilmiştir.

Yapılan analize göre 157 farklı dergide Tarih Eğitimi'ne ilişkin makale yayımlandığı ortaya çıkmıştır. Söz konusu dergilerin hepsini bir tabloya sığdırmak mümkün olmadığından en fazla makalenin yayımlandığı dergileri yansıtabilmek adına 4'ün üzerindeki çalışmaya sahip akademik dergiler Çizelge 5'e eklenmiştir. Çizelge 5'e göre en fazla makale "Journal of Curriculum Studies" dergisinde

yayımlanmıştır (41 makale). Bunu sırasıyla “Theory and Research in Social Education” (14 makale) ve “Educar Em Revista” (12 makale) dergileri izlemektedir.

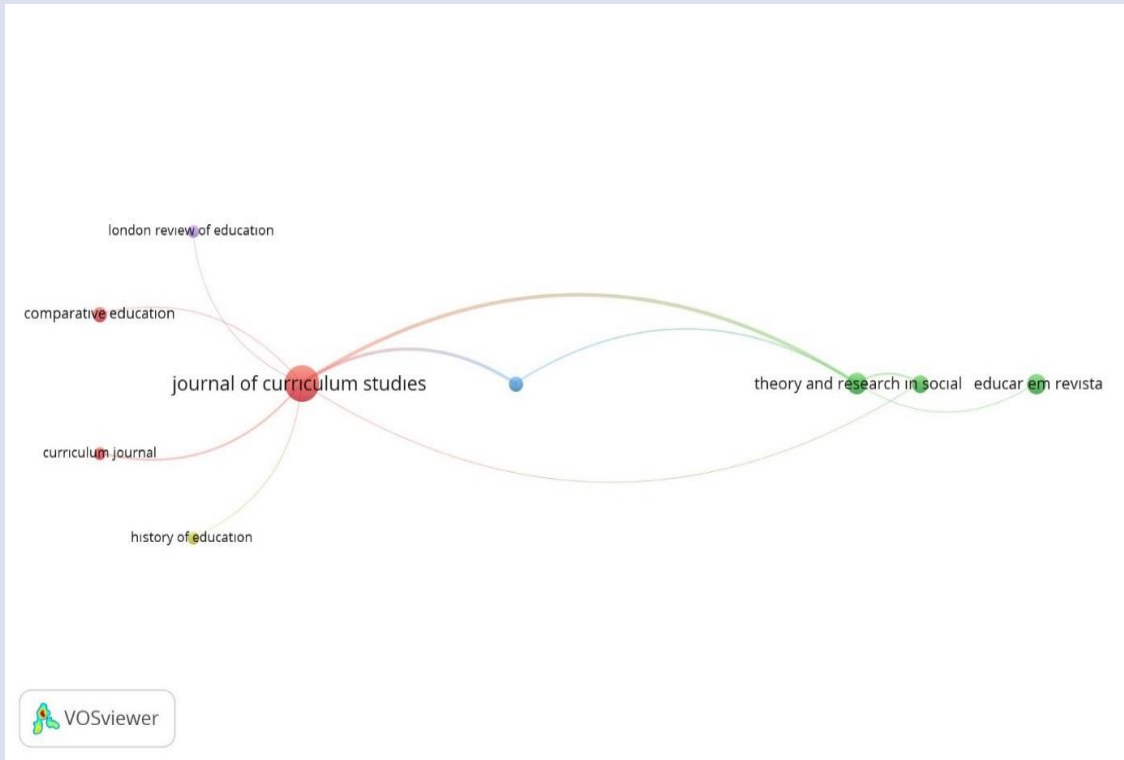
Tarih Eğitimi’ne ilişkin yayımlanan makaleler incelenerek en çok atıf yapılan bilimsel dergiler ve atıf ağı Resim 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Tarih eğitimi’ne ilişkin alana 3’ten fazla katkıda bulunana araştırmacılar ve yayın sayıları (N=334)

Yazarlar	Kayıt Sayısı	Yazarlar	Kayıt Sayısı
1. Carrasco, CJG	13	9. Dierkes, J.	4
2. Harris, R.	10	10. Grever, M.	4
3. Seixas, P.	8	11. Haydn, T.	4
4. Van Bostel, C.	7	12. Nordgren, K.	4
5. Wilschut, A.	6	13. Reisman, A.	4
6. Martinez, PM	5	14. Serrano, JS	4
7. Burn, K.	4	15. Voet, M.	4
8. De Wever, B.	4	16. Wils, K.	4

Çizelge 5. Tarih eğitimi’ne ilişkin 4’ün üzerinde makale yayımlanan akademik dergiler (n=334)

Makalelerin Yayımlandığı Dergiler	Kayıt Sayısı	%
1. Journal of Curriculum Studies	41	12.27
2. Theory and Research in Social Education	14	4.19
3. Educar Em Revista	12	3.59
4. Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado	10	2.99
5. Pedagogica Historica	9	2.69
6. Comparative Education	7	2.09
7. Educational Philosophy and Theory	7	2.09
8. Globalisation Comparative Education And Policy Research	6	1.79
9. International Review of History Education	6	1.79
10. Curriculum Journal	5	1.49
11. Eğitim ve Bilim Education And Science	5	1.49
12. History of Education	5	1.49
13. London Review of Education	5	1.49



Resim 4. En çok atıf alan bilimsel dergiler ve atıf ağları (N=334)

Yapılan analizde Tarih Eğitimi'ne ilişkin atıf yapılan 141 farklı dergi belirlenmiştir. Resim 4' göre "Journal of Curriculum Studies" dergisi en çok atıf yapılan dergi olmuştur. Bu dergiyi sırasıyla "Theory and Research in Social Education", "Educar em Revista" dergileri izlemektedir.

Tarih Eğitimi'ne yönelik yayımlanan makalelerin hangi ülkede yayımlandığı incelenerek yayın sayısı 10 ve üzerinde olan ülkeler Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonucu Tarih Eğitimi'ne ilişkin 10 ve üzeri yayının yapıldığı 38 farklı ülke bulunmuştur. Çizelge 6'ya göre Amerika Birleşik Devletleri en etkin ülke olarak ilk sıradadır (64 makale). Bunu İngiltere ile İspanya'nın izlemektedir (36 makale). 2020 yılı Nisan ayı itibarıyla Türkiye, 17 makale ile yedinci sırada bulunmaktadır. Burada etkin olan ülkeler ile söz konusu ülkelerde yaşayan, vatandaşı olan veya ilgili ülkelerdeki kurumlarda çalışan araştırmacıların çalışmaları kastedilmektedir.

Tarih Eğitimi ile ilgili makaleleri yayımlayan araştırmacıların hangi kurumlarda çalıştıkları incelenmiş ve ilk on kurum Çizelge 7'de sunulmuştur.

Yapılan analizlere göre Tarih Eğitimi'ne ilişkin makale yayımlayan araştırmacıların 259 farklı kurumda çalıştıkları bulunmuştur. Çizelge 8'e göre Murcia Üniversitesi'nin 18 makale ile en fazla çalışmanın yayımlandığı kurum olurken

bunu British Columbia Üniversitesi (13 yayın) ve Amsterdam Üniversitesi (11 yayın) takip etmektedir. Tarih Eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerin yayın dilleri Resim 5'te gösterilmiştir.

Resim 5 incelendiğinde yayımlanan 283(%84,73) makalenin İngilizce, 3 (%0,89) makalenin ise Türkçe olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye kökenli Tarih Eğitimi'ne yönelik yayımlanan 17 makalenin künyeleri incelenmiş ve bu makalelere yapılan toplam atıf sayısının 19, toplam atıf ortalamasının 1,12 olduğu bulunmuştur. Çizelge 8'de söz konusu 17 makalenin ilk beş tanesi atıf sayılarına göre listelenmiştir.

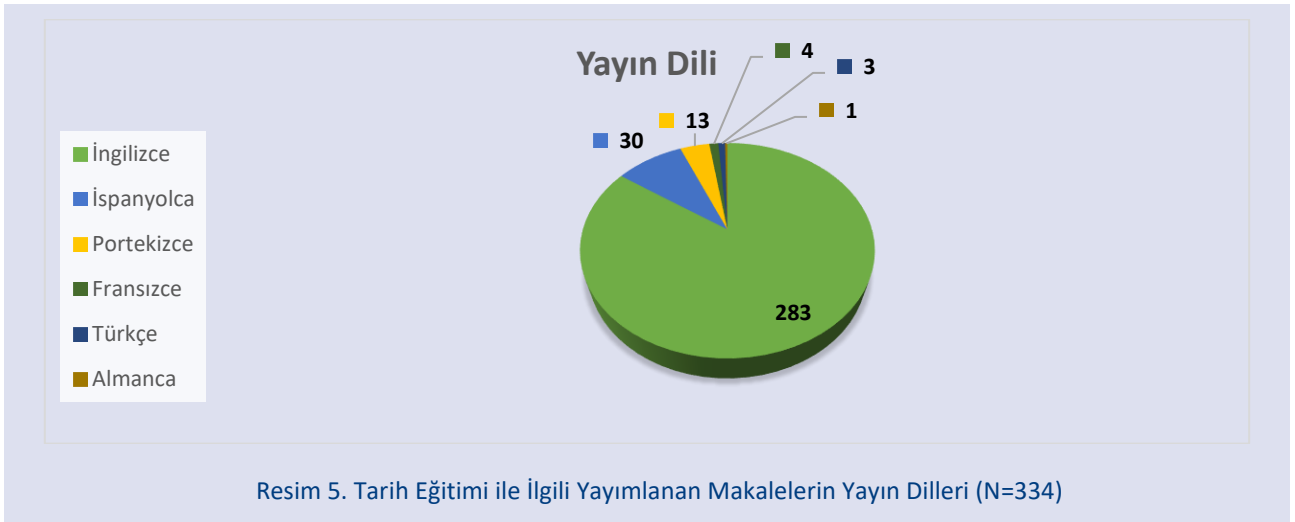
Çizelge 8'e bakıldığında Tarih Eğitimi kapsamında Türkiye kaynaklı ilk makalenin 6 atıf ile 2010 yılında "Educational Philosophy and Theory" adlı dergide yayımlanan makalenin olduğu görülmüştür. Bunu "Hacettepe University Journal of Education" dergisinde 2014 yılında yayımlanan ve 3 atıf alan "Perception analysis of history and social studies teacher candidates relation with some history concepts through metaphors" adlı makale ile "Eğitim ve Bilim-Education and Science" adlı dergide 2012 yılında yayımlanan ve 3 atıf alan "History teaching in Ataturk's Era-I: The period prior to the "Turkish History Thesis" (1923-1931)" adlı makale izlemektedir.

Çizelge 6. Tarih eğitimi'ne yönelik 10 ve üzeri yayını olan makaleler kapsamında etkin olan ülkeler (N=334)

Ülke/Bölge	Kayıt Sayısı	%	Ülke/Bölge	Kayıt Sayısı	%
1. Amerika Birleşik Devletleri	64	19.16	7. Türkiye	17	5.09
2. İngiltere	36	10.77	8. Brezilya	14	4.19
3. İspanya	36	10.77	9. İsveç	12	3.59
4. Kanada	35	10.47	10. Belçika	11	3.29
5. Hollanda	26	7.78	11. Güney Afrika	10	2.99
6. Avustralya	17	5.09			

Çizelge 7. Tarih eğitimi'ne yönelik yayımlanan makaleler kapsamında etkin olan ilk 10 kurum (N=334)

Kurumlar	Kayıt Sayısı	%
1. Murcia Üniversitesi	18	5.38
2. British Columbia Üniversitesi	13	3.89
3. Amsterdam Üniversitesi	11	3.29
4. Karlstad Üniversitesi	7	2.09
5. Reading Üniversitesi	7	2.09
6. Amsterdam Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	6	1.79
7. Michigan State Üniversitesi	6	1.79
8. Stanford Üniversitesi	6	1.79
9. UCL (Londra'nın Küresel Üniversitesi)	6	1.79
10. Valencia Üniversitesi	6	1.79



Çizelge 8. Tarih eğitimi ile ilgili Türkiye’de yayımlanan ilk 5 makale (Toplam atıf sayısı 19, Toplam Atıf Ortalaması 1,12)

Makale Başlığı	Yazar/lar	Yayın Yılı	Dergi Adı	Toplam Atıf Sayısı	Atıf Sayısı/ Yıl
1. Postmodernizm and its challenge to the discipline of history	Yılmaz, K.	2010	Educational Philosophy and Theory	6	0,55
2. Perception analysis of history and social studies teacher candidates relation with some history concepts through metaphors	Kece, M.	2014	Hacettepe University Journal of Education	3	0,43
3. History teaching in Ataturk’s Era-I: The period prior to the “Turkish History Thesis”(1923-1931)	Aslan, E.	2012	Eğitim ve bilim-Education and Science	3	0,33
4. A challenging educational reform: politics of history textbook revision in North Cyprus	Latif, D.	2019	Compare-A Journal of Comparative and International Education	2	1
5. 8th grade students’ metaphors for the concept of history	Yalcinkaya, E.	2013	Eurasian Journal of Educational Research	2	0.25

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada WoS veri tabanında kayıtlı 65.305.995 çalışmanın 852 tanesinin Tarih Eğitimi ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (1975-21 Nisan 2020 yılları arası). Bu çalışmalardan 334 tanesi (%39,20) eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. WoS veri tabanında Tarih Eğitimi’ne yönelik yapılan çalışmaların yaklaşık yarıya yakınının eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde bulunduğu söylenebilir.

Yapılan analize göre Tarih Eğitimi ile ilgili en çok yapılan çalışma türünün makale olduğu görülmüştür (334 çalışma). Yapılan akademik çalışmalarda makalelerin kullanılması, bilim insanlarının üretkenliklerini göstermede daha somut ve nesnel göstergeler sunması açısından bu duruma neden olmuş olabilir. Alanyazında bilimsel araştırmalarda yapılan en çok çalışma türünün makale olduğuna ilişkin sonuçların elde edildiği araştırmalar bulunmaktadır (Chao, Yang ve Jen, 2007; Chiu ve Ho, 2007; Karagöz ve Koç Ardıç, 2019; Karagöz ve Şeref, 2019; Koley ve Sen, 2016; Tsay ve Yang, 2005).

Elde edilen bir diğer sonuca göre Tarih Eğitimi ile ilgili 334 makalede toplam 734 farklı anahtar kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda söz konusu makalelerde en fazla “Tarih Eğitimi (history education), tarihsel düşünme (historical thinking) ve tarih bilinci (history consciousness)” anahtar kavramları kullanılmıştır.

Eğitim/egitim araştırmaları kategorisinde Tarih Eğitimi’ne ilişkin en fazla makalenin 2019 yılında (62 makale) yayımlandığı görülmüştür. Yayımlanan makalelerin 201 tanesi (%60,17) 2016-Nisan 2020 yılları arasında yayımlanmıştır. Bu oran Tarih Eğitimi’ne yönelik araştırmalara son yıllarda daha fazla yer verildiğinin göstergesi olarak ifade edilebilir.

Makalelerin yayın yıllarına bakıldığında, Tarih Eğitimi’ne ilişkin ilk makalenin 1994 yılında yayımlandığı ve 2008 yılına kadar 1 veya 2 tane olmak üzere devam ettiği anlaşılmaktadır. 2008 yılından sonra eğitim bilimleri alanında en az 8 makalenin düzenli olarak yayımlandığı (2013 yılı hariç) ve 2019 yılında maksimum 62 makaleyle ulaşıldığı görülmüştür. Burada da görüldüğü gibi Tarih Eğitimi’ne yönelik çalışmalar son yıllarda ivme kazanmıştır. Literatüre bakıldığında eğitim bilimleri

kapsamındaki çalışmalarda da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir (Bozdoğan, 2020a; Bozdoğan, 2020b; Bozdoğan, 2020c; Çiftci vd., 2016; Karagöz ve Koç Ardiç, 2019; Lucena vd., 2019; Sönmez, 2020; Sönmez ve Bozdoğan, 2020)

Taramanın yapıldığı an itibarıyla Tarih Eğitimi kapsamında yayımlanan 334 makalenin toplam 1569 atıf almıştır. Ayrıca atıf ortalamasının 4,7 ve h-index değeri de 18 olarak bulunmuştur. "Review of Research in Education" adlı dergide yayımlanan "Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education" adlı makalenin en çok atıf alan makale olduğu görülmüştür.

Bir başka sonuca göre alana katkı sağlayan yazar sayısının 424 olduğu tespit edilmiştir. Bu yazarlar içerisinde en etkin yazarların sırasıyla "Carrasco, CJG", "Harris, R." ve "Seixas, P." olduğu ortaya çıkmıştır.

Diğer bir sonuca göre 157 farklı dergide alana ilişkin makalelerin yayımlandığı görülmüştür. Bu kapsamda "Journal of Curriculum Studies" adlı derginin en etkin dergi olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla "Theory and Research in Social Education" ile "Educar Em Revista" dergileri takip etmektedir.

Tarih Eğitimi alanında en çok atıf yapılan derginin "Journal of Curriculum Studies" olduğu görülmüştür. Bu dergiyi sırasıyla "Theory and Research in Social Education" ve "Educar em Revista" dergileri takip etmektedir. Görüldüğü gibi yapılan en çok atıflar, söz konusu ilk üç dergi arasındadır. Buradan hareketle en çok yayın yapılan ve atıf alan dergiler, Tarih ve Tarih Eğitimi'ne yönelik çalışmaları kapsayan prestijli dergilerden oluşmaktadır.

Yapılan analize göre alanla ilgili makaleler yayımlayan araştırmacıların 38 farklı ülkeden katkı sağladıkları görülmüştür. Bu açıdan en etkin ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ülkeyi sırasıyla İngiltere, İspanya ve Kanada'nın izlediği görülmektedir. Türkiye'nin 17 makale ile 7. sırada yer alması bu alanla ilgili çalışmalara olumlu düzeyde yer verdiği yorumu yapılabilir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin makale sayısı bakımından diğer ülkelerin çok önünde olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir (Aksoy vd., 2021; Bozdoğan, 2020a; Bozdoğan, 2020b; Bozdoğan, 2020c; Bozdoğan vd., 2022).

Elde edilen bir başka sonuca göre yayımlanan makalelerde 259 farklı kurumun adı geçmektedir. Bu açıdan en aktif kurumun "Murcia Üniversitesi", "British Columbia Üniversitesi" ve "Amsterdam Üniversitesi" olduğu ortaya çıkmıştır.

Yayımlanan makalelerin yayın dilleri incelendiğinde 283 makalenin (%84,73'ünün) dili İngilizce olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak uluslararası bilim dünyasında İngilizce'nin yoğun olarak kullanılması denilebilir. Akademik veritabanları ve WoS veri tabanındaki bilimsel dergilerin birincil yayın dilinin İngilizce olması böyle bir sonuca ulaşılmasında etkili olmuş olabilir. Bu benzer durum başka çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. (Bordons ve Barrigón, 1992; Macías-Chapula ve Mijangos-Nolasco, 2002; Tsay, 2008).

Yapılan analize göre Tarih Eğitimi kapsamında Türkiye'de yazılan makaleler bulunmuştur. Bu açıdan toplam 17 makale tespit edilmiş olup bu makalelerin aldığı atıf sayısı toplamda 19 ve atıf ortalaması 1,12 olarak bulunmuştur. Konu alanına yönelik Türkiye kökenli ilk makalenin ve aynı zamanda en çok atıf alan makalenin 2010 yılında "Educational Philosophy and Theory" adlı dergide yayımlanan "Postmodernizm and its challenge to the discipline of history" adlı makalenin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmada eğitim kategorisinde Tarih Eğitimi'ne ilişkin WoS veri tabanındaki makaleler irdelenmiştir. Sadece WoS'tan elde edilen veriler, çalışmanın sınırlılığını belirlemiştir.

Bu konuda farklı veri tabanları kullanılarak daha farklı düzeylerde araştırmalar yapılabilir. Özellikle ERIC, ProQuest, Scopus gibi veri tabanlarında Tarih Eğitimi ile ilgili bilimsel alanın etkililiğini belirlemeye ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır. Böylece Tarih Eğitimi hakkında daha geniş kapsamlı eğitim araştırmaları ortaya konulabilir. Tarih Eğitimi alanındaki gelişmeleri etkileyen faktörlerin yakından izlenerek Tarih Eğitimi bilimcileri ile yayıncılık yönünde aktif bir iş birliği yapılması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla Tarih Eğitimi alanının diğer disiplinlerle olan bilimsel iletişimini ve etkileşimini artırabilir ve ayrıca yayınların daha fazla atıf almasına imkân sağlayabilir. Son olarak araştırmacılar, gelecekteki çalışmalarında sadece makale değil; yüksek lisans ve doktora tezleri, kitap, kitap bölümü veya bildirimleri de bibliyometrik analiz kapsamına alarak Tarih Eğitimi'ne olumlu katkı sağlayabilirler.

Summary

Introduction

The science of history and its teaching, which is one of the branches of science that make up the social sciences, is important for the future of societies. The perspective of history includes past, present, and future. For this, these processes pass through the filter of societies. Thus, societies gain the perspective of on their own history. In the literature, history is expressed as the data of past events or documents about them (Köstüklü, 1999). History education deals with the reflections of the content constructed in the present as the knowledge of the past in a society, especially on the formal education plan (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

Bibliometric studies are studies that show a way in terms of the subjects of the research and the direction of the studies. They offer new researchers the opportunity to examine in-depth about the studies they will conduct (Sönmez, 2020)

There is no study in the literature that includes the bibliometric analysis of the studies in the field of history education. The bibliometric analysis to be conducted will be the photo of the field, and will guide the further scientists who will study on the field. In this regard, in this study, it was tried to reveal the case of scientific articles

on history education in terms of the bibliometric indicators.

Method

This study was designed in descriptive survey model. Descriptive browsing is research conducted on large groups, in which the opinions and attitudes of the individuals in the group about a phenomenon and event are tried to be described (Karakaya, 2012). Descriptive studies aim to explain the interaction between situations, considering the relationship of current events with previous events and conditions (Taşdemir and Taşdemir, 2011). In this research, an online scanning performed in WoS database The scan interval involved the dates 1975 and April 20, 2020. The keyword of "history education" was browsed both in the article titles and in the article content.

In this study, bibliometric analysis techniques were used in the analysis of the data. In addition, the keyword network map was created in the study by using the VOSviewer package program.

Results

In the research, it was seen that 852 of the 65.305.995 studies recorded in the WoS database between 1975-21 April 2020 were related to History Education. It was seen that 390 of these studies (45.77%) were in the education / educational research category.

According to another finding, it was found that a total of 734 different keywords were used in 334 articles. It has been determined that the most used keywords in the articles are history education, historical thinking and history consciousness.

It was determined that 334 articles published in Education/Educational Research category received 1569 citations in total as of the time of the screening, the citation average was 4.7 and the h-index value was 18. According to another finding, the number of authors contributing to the field was found to be 424. According to another result, it was found that the published articles were published in 157 different journals.

According to another finding, it was seen that researchers from 38 different countries published articles contributing to the field. In this context, it is seen that the most active country is the United States of America, followed by England, Spain and Canada. It can be commented that Turkey is in the 7th place with 17 articles and gives a positive place to studies on this field. According to the results of the analysis, the names of 259 different institutions are included in the published articles. When the languages of the published articles were examined, it was found that 283 articles (84.73%) were in English. it was revealed that there were also articles written in Turkey regarding the subject area.

Discussion

In the analysis, it was concluded that the most common type of publication related to history education was the articles with a total number of 334. It can be

expressed that this publication type is mostly preferred as the articles present concrete and objective indicators in the academic studies and productivity of scientists. There are some studies with similar findings in the literature (Chao et al., 2007; Chiu and Ho, 2007; Karagöz et al., 2019; Karagöz and Şeref, 2019; Koley and Sen, 2016; Tsay and Yang, 2005).

201 of the published articles (60.17%) appeared to have been published between 2016 and April 2020. Therefore, it can be stated for this rate that it has found more place in the educational researches related to History Education in recent years

As a result of the analyzes a significant increase was observed in the number of articles published on the research topic in 2019 (62 articles). However, there has been a cumulative increase in citations since 2018 (Except for 2013).

In recent years, it can be observed that the similar findings and studies have intensified in our country. When the studies in the relevant literature is examined, it is seen that there are some studies carried out by Bozdoğan, 2020a; Bozdoğan, 2020b; Bozdoğan, 2020c; Ciftci et.al, 2016; Karagöz and Koç Ardiç, 2019; Lucena, Diaz, Reche and Rodriguez, 2019; Sönmez, 2020; Sönmez and Bozdoğan, 2020.

When the languages of the published articles were examined, it was determined that 283 articles (84.73%) were written in the English language. It can be stated that this situation can be considered normally due to acceptance of the language of communication in the international scientific community in English.

Pedagogical Implications

The research on this subject can be conducted by searching the larger databases. There is a need for studies to determine the effectiveness of the academic field related to history education, especially in databases such as Scopus, ProQuest, ERIC. Thus, more comprehensive educational research about history education can be revealed.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akbaba, B. (2020). İnkılâp tarihi öğretimine yönelik tarama modelindeki tezlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 289-328. <https://doi.org/10.17152/gefad.655371>
- Aksoy, B., Bozdoğan, K., & Sönmez, Ö. F. (2021). An evaluation of the publications in the field of geography education:

- bibliometric analysis based on the Web of Science Database. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(2), 540-557. <https://doi.org/10.33403/rigeo.724741>
- Aydemir, A. (2012). Türkiye’de tarih öğretimi hakkında yayımlanmış makaleler: bir bibliyografya denemesi. *Turkish Studies*, 7(4), 843-863.
- Bordons, M., & Barrigón, S. (1992). Bibliometric analysis of publications of Spanish pharmacologists in the SCI (1984–89). Part II. *Scientometrics*, 25(3), 425-446.
- Bozdoğan, A. E., Demir, A., & Şahinpinar, D. (2022). Bibliometric assessment based on web of science database: educational research articles on botanic gardens, national parks, and natural monuments. *Participatory Educational Research*, 9(1), 303-323. <https://doi.org/10.17275/per.22.17.9.1>
- Bozdoğan, K. (2020a). A bibliometric analysis of educational studies about museum education. *Participatory Educational Research*, 7(3), 161-179. <https://doi.org/10.17275/per.20.40.7.3>
- Bozdoğan, A. E. (2020b). A bibliometric analysis based on Web of Science Database: Articles published on science centres/museums related to educational researches. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 174-194. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.9>
- Bozdoğan, A. E. (2020c). A bibliometric evaluation of published educational research papers on “planetariums” based on Web of Science Database. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16(27), 150-173. <https://doi.org/10.26466/opus.672517>
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., ve Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collections: web of science and scopus databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26.
- Chao, C. C., Yang, J. M., & Jen, W. Y. (2007). Determining technology trends and forecasts of RFID by a historical review and bibliometric analysis from 1991 to 2005. *Technovation*, 27(5), s. 268-279. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2006.09.003>
- Chen, X., Yu, G., Cheng, G., & Hao, T. (2019). Research topics, author profiles, and collaboration networks in the top-ranked journal on educational technology over the past 40 years: a bibliometric analysis. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 563-585. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00149-1>
- Chen, X., Zou, D., & Xie, H. (2020). Fifty years of British Journal of Educational Technology: A topic modeling based bibliometric perspective. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12907>
- Chiu, W. T., ve Ho, Y. S. (2007). Bibliometric analysis of tsunami research. *Scientometrics*, 73(1), s.3-17. <https://doi.org/10.1007/s11192-005-1523-1>
- Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çiftci, S. K., Danışman, S., Yalçın, M., Tosuntaş, S. B., Ay, Y., Sölpük, N., & Karadağ, E. (2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacher education in Turkey: A bibliometric study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1097-1123. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0009>
- Fitzgerald, S. R., & Jiang, Z. (2020). Higher education publication and institutional and national diversity. *Higher Education Research & Development*. 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1699031>
- Hernández-Torrano, D., & Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karagöz, B. & Koç Ardiç, İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435. <https://doi.org/10.16916/aded.482628>
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Yunus emre ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 123-141. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.6>
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 59). Anı Yayıncılık.
- Karpınar, O. & Tangülü, Z. (2019). T.c. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Belgi Dergisi*, 2(18), 1487-1505.
- Kaymakçı, S. (2017). Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2153-2172.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2009). Türk inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 165-180.
- Koley, S. & Sen, B. K. (2016). Biobibliometric study of professor A. S. Paintal, a celebrated medical physiologist, *Library Herald*, 54 (2), s. 174-190. <http://dx.doi.org/10.5958/0976-2469.2016.00013.0>
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Günay matbaa.
- Lorenzo, G., Lorenzo-Lledó, A., Lledó Carreres, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Approach from a bibliometric perspective of the educational application of virtual reality in people with autism spectrum disorder. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.22553>
- Lucena, F. J. H., Díaz, I. A., Reche, M. P. C., & Rodríguez, J. M. R. (2019). A tour of open universities through literature. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i3.4079>
- Macías-Chapula, C., & Mijangos-Nolasco, A. (2002). Bibliometric analysis of AIDS literature in Central Africa. *Scientometrics*, 54(2), 309-317. <https://doi.org/10.1023/A:1016074230843>
- Mutlu, H. H. (2018). Tendencies of the researches published in journal of mother tongue education: Content analysis. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(4), s. 1196-1209. <https://doi.org/10.16916/aded.450275>
- Öztürk, Ş., & Şimşek, A. (2013). Bibliyografya: tarih eğitimi alanında yayımlanmış türkçe makaleler bibliyografyası. *Turkish History Education Journal*, 2(1), 110-145.
- Rubenson, K., & Alfert, M. (2015). Adult education research. Exploring an increasingly fragmented map. *European journal for research on the education and learning of adults*, 6(2), 125-138. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066>
- Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216-229. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.30.7.2>
- Sönmez, Ö.F., & Bozdoğan, K. (2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543-1577. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.165>
- Swain, D. K. (2014). Journal bibliometric analysis: A case study on quality assurance in education. *Indian Streams Research Journal*, 4(4), 1-14.

- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). A bibliometric profile of literature of Turkish language education-teaching: A case study of 9th international language education-teaching conference. *European Journal of Alternative Education Studies*, 4(1), 106-124. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2636993>
- Şimşek, A., & Yazıcı F. (2013). Türkiye’de tarih öğretiminin dünü, bugünü. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (8), 9-32.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353.
- Tsay, M. Y. (2008). A bibliometric analysis of hydrogen energy literature, 1965–2005. *Scientometrics*, 75(3), 421-438.
- Tsay, M. Y., & Yang, Y. H. (2005). Bibliometric analysis of the literature of randomized controlled trials. *Journal of the Medical Library Association*, 93(4), 450-458.
- Van Eck, NJ., & Waltman, L. (2010) Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Trends in turkish education studies. *educational sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1767-1781.
- Zheng, Y. (2018). The past, present and future of research on Chinese entrepreneurship education: A bibliometric analysis based on CSSCI journal articles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.025>



Examination of Middle School Science Coursebooks in Terms of Values Education[#]

Elif Yılmaz^a, Dekant Kiran^{1,b,*}

¹Faculty of Education, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of first author's master's thesis

History

Received: 16/05/2022

Accepted: 20/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to examine the coursebooks, which are thought to have an important place in values education, in terms of root values in the science curriculum. For this purpose, 5th, 6th, 7th and 8th grade coursebooks used in schools in the 2020-2021 academic years were examined in terms of root values. The study used the document analysis method, one of the qualitative research methods. The coursebooks were pre-read by the researchers and the texts that were thought to contain value expressions were created. The texts created were analyzed simultaneously by two researchers using the "values evaluation scale" and associated with the root values. The findings highlighted that the coursebooks included each of the root values in the science curriculum of each grade level. However, when the distribution of values indicated that there was no homogeneous distribution. While the values of responsibility were found the most in the books, the values that were found the least were the values of justice and honesty. The most value expressions in the books took place in the 5th grade textbooks. Texts including values were generally included in lower grades' coursebooks.

Keywords: root value, science curriculum, science education, science textbook, values education

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Bilgi

[#]Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 16/05/2022

Kabul: 20/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Mevcut çalışmada değerler eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülen ders kitaplarının, fen bilimleri öğretim programında yer alan kök değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulan 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları, kök değerler bakımından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ders kitapları araştırmacı tarafından ön okumaya tabi tutulmuş ve değer ifadesi barındırdığı düşünülen metinler oluşturulmuştur. Oluşturulan metinler, Değerler Değerlendirme Ölçeği (DDÖ) kullanılarak iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiş ve kök değerlerle ilişkilendirilmiştir. İncelemeler sonucunda fen bilimleri öğretim programında yer alan kök değerlerin her birine her sınıf seviyesine ait ders kitaplarında rastlanmıştır. Ancak değerlerin dağılımına bakıldığında homojen bir dağılım olmadığı görülmüştür. Kitaplarda en fazla sorumluluk değerine rastlanırken en az rastlanan değerler, adalet ve dürüstlük değerleri olmuştur. Kitaplarda en fazla değer ifadesi 5. sınıf ders kitaplarında yer almıştır. Değer içerikli metinlerin genel olarak daha küçük sınıf kitaplarında yer aldığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, fen bilimleri eğitimi, fen bilimleri ders kitabı, fen bilimleri öğretim programı, kök değer

^a ey155162@gmail.com

^{ib} <https://orcid.org/0000-0002-9291-5448>

^b dekant.kiran@gop.edu.tr

^{ib} <https://orcid.org/0000-0002-9236-5386>

How to Cite: Yılmaz, E., & Kiran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):29-45

Giriş

İnsan, topluluk hâlinde yaşayan ve çevresi ile iletişim hâlinde bulunan sosyal bir varlıktır. İnsanların bir araya gelmesi ile toplumlar oluşur. Ancak toplumların oluşmasında sadece insanların bir arada olması yeterli değildir. Aynı zamanda toplumda yer alan insanları bir arada tutan bağlara ihtiyaç vardır (Kumbasar, 2011). İnsanları bir arada tutan bağlardan biri de kültürdür. Kültür, her toplumun kendine özgü olan ortak değerlerinin bir yansımasıdır. Toplumları bir arada tutan ve toplumun devamlılığını sağlayan, ortak değerler doğrultusunda hareket eden insanlardır. Toplumların devamlılığının sağlanması için, toplumun değerlerini bilen ve bu değerleri kendinden sonraki nesillere aktarma bilincinde olan bireyler yetiştirilmelidir (Güvenç, 1970, s.11).

Dünya genelinde teknolojik gelişmelerin hız kazanması, toplumların birbiri ile iletişimini, dolayısıyla kültürleşmeyi arttırmıştır. Kültürleşme ise toplumların var olan değerlerinin diğer toplumlara aktarılmasına neden olmuştur. Değerler, toplumlara göre değişiklik gösterebilir. Bir toplum için önemli olarak kabul edilen değer, bir başka toplumda hoş karşılanmayabilir (Yaman, 2012, s. 24). Sözlükte *“Bir şeyin kıymetini tespit etmeye yarayan, soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet”* olarak tanımlanan değer elbette ki zamanla değişebilir (TDK, 2022). Dünyada yaşanan gelişmeler, insanların yaşam tarzlarında da birçok değişime neden olmuştur. Bu değişimle birlikte bazı değerler zamanla önemini yitirmiştir (Ecerkale, 2019). Örneğin; sosyal medya kullanımının artması ile insanların her yaptığı eylemi bu tarz ortamlarda paylaşması, insanların sadece kendini düşünmesine yani bencilleşmesine, yardımlaşma, saygı ve empati gibi özelliklerin azalmasına neden olmaktadır (Dilek, 2017).

Toplum ve birey arasında köprü görevi gören değerler hem toplumu etkiler hem de toplumdan etkilenerek şekillenir (Alıcı, 2019). Toplumu oluşturan bireyler, toplumda kabul görmüş değerleri benimseyerek kendi değer yargısını oluşturur. Bireylerin oluşturduğu değer yargıları da toplumun sahip olduğu değerlerin şekillenmesine neden olur (Gerekten, 2018). Sağlıklı toplumların oluşması, değerlerini bilen ve benimseyen bireylerin yetişmesi ile mümkündür. Değerlerini bilen ve bu değerlere göre davranış sergileyen bireylerin yetişmesi de ancak eğitim ile gerçekleştirilebilir (Özel, 2015). En geniş anlamı ile eğitim, bireylerde var olan eğilim ve yeteneklerin geliştirilmesidir (Kayır, 2011). Tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim, bireylerin her alanda geliştirilmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla duyuşsal bir alan olan değerler, eğitimin içerisinde yer almalıdır (Çelik ve Buluç, 2018).

Değerler, insanlarda doğuştan var olmayan ve sonradan öğrenilen olgulardır. Değerler, sosyal çevreden edinilirler. İnsanların ilk çevresi ise aile ortamıdır. Bu nedenle değer eğitimi, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi aile ortamında başlar (Başçı, 2012). Aile ortamında çocuklar topluma hazırlanır, toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini ve inançlarını öğrenirler. Değer eğitiminin başlangıç noktası olan aile, çocukların

değerlerini tanımasını ve içselleştirmesini sağlar. Bu nedenle çocukların kişilik gelişimi için aile ortamı çok önemlidir (Akyol, 2010). Ancak her ailenin değerleri algılama ve uygulama biçimleri birbirinden farklıdır. Ailelerin ekonomik, kültürel ve sosyal yapılarının farklı olması, farklı değer yargılarına sahip bireyler yetişmesine neden olmaktadır. Bu nedenle ortak değer yargılarına sahip bireylerin yetiştirilmesi, değer eğitiminin planlı ve programlı bir şekilde ilerlemesi için değer eğitimine okul ortamında devam edilmelidir (Kanagatova, 2018).

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği okullar, öğrencilerin sadece bilişsel olarak değil, aynı zamanda duyuşsal olarak da geliştirildiği kurumlardır. Nitekim okulların genel amaçlarına bakıldığında temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu nedenle gerek okul gerekse okul dışında gerçekleştirilen faaliyetler, değerlerin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Deveci ve Ay, 2009).

Okulların akademik başarıyı ön planda tutması, toplumsal açıdan birçok problemi beraberinde getirmektedir. Son yıllarda şiddet, cinsel istismar, farklılıklara karşı saygısızlık gibi olumsuz olaylardaki artış, değer eğitiminin önemini daha da arttırmıştır (Susar Kırmızı, 2014). Değer eğitiminin önemli olmasından ziyade artık bir ihtiyaç hâline dönüştüğü eğitimci ve araştırmacılar tarafından da görülmüştür. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bu soruna duyarsız kalmamış ve birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Yaman, 2016, s. 18).

Değer eğitimi, okul müfredatlarında ilk olarak 2005 yılında yer almıştır. 2010 yılından itibaren ise değer eğitimi konusunda gerçekleştirilen çalışmalar hız kazanmıştır. En son 2018 yılında gerçekleştirilen öğretim programı değişikliği ile değer eğitimi ders programlarının ana odağı olmuştur. 10 adet kök değer belirlenmiş ve bu değerlerle ilgili tutum ve davranışlar açıklanmıştır (Gerekten, 2018).

Değer eğitimi denildiğinde genellikle sosyal içerikli dersler akla gelmektedir. Ancak değer eğitimi belli derslerin sorumluluğunda olmayıp disiplinler arası bir yapıdadır. Fen bilimleri dersinin ilk bakışta değerler eğitimi ile uyumlu olmadığı düşünülebilir. Ancak dersin içeriği ve amacı göz önüne alındığında değer eğitiminin önemli bir parçasını oluşturduğu görülmektedir (Şentürk, 2020).

Fen bilimleri doğayı ve doğa olaylarını inceleyerek doğada meydana gelen olaylar hakkında yorum yapma çabasıdır. Doğada meydana gelen her olay bir fen bilimleri konusu oluşturmaktadır. Dolayısıyla fen bilimleri dersi hayatla iç içe olan bir derstir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005, s. 2). Fen bilimleri sadece çevremizde meydana gelen olayları açıklayan bilgileri barındıran bir ders değildir. Aynı zamanda mantıksal düşünme ve sorgulamayı temele alan bir düşünme biçimini barındırır. Hipotez kurma, gözlem yapma, veri toplama ve bulguları sunma gibi bilimsel süreç becerilerini de barındırır (MEB, 2005, s. 7).

Fen bilimleri dersi öğrencilerin bilişsel bilgi dışında duyuşsal alana yönelik kişilik özelliklerini de kazandığı bir derstir (Polat, 2021). Örneğin; öğrenciler deney yaparken

yardımlaşma, sorumluluk ve etik gibi değerleri kazanırlar. Bunların dışında fen bilimleri dersinin içeriğinde bulunan doğa ve çevreye yönelik konuların var olması öğrencilerin doğa ve çevreye yönelik duyarlılık ile ilgili değerlerin kazandırılmasına katkı sunmaktadır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde fen bilimleri dersinin değerlerle yakın ilişki içinde olduğu görülmektedir (Kendirli, 2017).

2004 yılından itibaren fen bilimleri dersinin vizyonu, fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarı bireyler araştıran, sorgulayan, çözüm önerileri üreten ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı son 16 yıl içerisinde üç defa yenilenmiştir. 2005, 2013 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen bu yenilenmeler incelendiğinde, değer eğitimi fen bilimleri öğretim programında daha fazla yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013; 2018). 2005 yılında yayımlanan fen bilimleri ders programında değer eğitimi üç öğrenme alanı olarak belirtilmiştir. Bu öğrenme alanları; Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), tutum ve değer (TD), bilimsel süreç becerileri (BSB)'dir (Karatay, Timur ve Timur, 2013). 2013 yılında yapılan değişiklikte mevcut programda yer alan BSB ve FTTÇ alanlarına ek olarak duyuş öğrenme alanı eklenmiştir (MEB, 2013, s. 6). En son 2018 yılında yapılan değişiklikte ise programda değer eğitimi "kök değerler" başlığı altında yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte değerler, net olarak belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretim programında belirlenen kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, saygı, sorumluluk, sabır, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken birçok materyal kullanılır. Bu materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitabı, eğitim programında yer alan hedef ve içerikleri barındıran, öğrencilerin seviyelerine göre bilgiler içeren materyallerdir. Ders kitapları hem öğretim programının yansıtıcı konumunda olması hem de öğrenci ve öğretmen için kolay erişilebilmesi bakımından eğitim-öğretimin belirleyicisi konumundadır. Nitekim yaşadığımız pandemi döneminde internet erişiminde sıkıntı yaşayan öğrencilerin dahi rahatlıkla kullanabileceği belki de tek materyal olmuştur.

Ders kitaplarının amaçlarından biri de öğretim programında yer alan değerleri ve hedef davranışları öğrencilere kazandırmaktır (Yıldırım, 2007). Özellikle değer eğitimi açısından ders kitapları önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği önem arz etmektedir (Kete ve Acar, 2007). Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim programında belirlenen değerlerle uyum içinde olması değer eğitimi açısından olumlu sonuçlar oluşturmaktadır. Bu etkinliklerin öğrenci ve öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği ders kitaplarında yer alması, öğretim programında yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılması açısından oldukça önemlidir (Şahin ve Ersoy, 2012).

Alan yazın incelendiğinde değer eğitimi ile ilgili çalışmaların daha çok Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Topkaya (2011), çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarını programda belirlenen değerlere ne şekilde yer verildiği

bakımından incelemiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda yer alan değerlere gazete haberi, şiir, mektup, yardımcı görsel materyal, bilgi kutucuğu, hikâye, fıkra şeklinde yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda değerlere en fazla düz metinler ve gerçek görsel materyallerde yer verildiği tespit edilmiştir. Işık (2019), çalışmada ortaokul Türkçe ders kitabını değer eğitimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, kitaplarda en fazla sevgi, vatanseverlik, dostluk, yardımseverlik ve saygı değerlerinin yer aldığı ve yıllara göre kitaplarda bulunan değerlerin farklılaştığı belirlenmiştir. Özkan (2017), çalışmada 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki değerleri metinlerle ve görsellerle incelemiştir. İnceleme sonucunda hayat bilgisi ders kitabında en çok tekrar eden değer sevgi, en az tekrar eden değer ise misafirperverlik olduğu tespit edilmiştir.

Fen bilimleri dersi kapsamında değer eğitimi alanında sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmaların daha ziyade değer eğitimi yönelik öğretmen görüşleri (Köder, 2019; Polat, 2021; Şentürk, 2020; Tok, 2019; Türker, 2019) ve fen bilimleri dersinde değerler eğitimi etkinliklerinin uygulamaları (Herdem, 2016; Ulusoy, 2017; Yaman, 2019) ile ilgili olduğu görülmüştür. Fen bilimleri ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili çalışmaların sayısının artırılması gerektiği görülmektedir. Bu kapsamda, yapılan çalışmayla fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan kök değerlerden hangilerinin fen bilimleri ders kitaplarında bulunduğu ve programda yer alan kök değerlerin ders kitaplarında ne oranda yansıtıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında hangi kök değerlerin yer aldığını belirlemek ve bu kök değerlerin fen bilimleri öğretim programında yer alan kök değerleri ne oranda yansıttığını tespit etmektir. Buradan hareketle değerler açısından daha işlevsel kitapların hazırlanmasına katkıda bulunabilmek amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

1. Ortaokul fen bilimleri (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ders kitaplarında hangi değerler yer almaktadır?
2. Ortaokul fen bilimleri (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ders kitabında bulunan değerler fen bilimleri öğretim programında yer alan kök değerlerle uyumlu mudur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı, görsel ve işitsel belgelerin sistemli bir şekilde analiz edildiği nitel araştırma yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analizi yönteminin amacı, elde edilen verilerden anlam çıkarmak ve araştırılmak istenen konu ile ilgili bir anlayış oluşturmaktır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada yazılı doküman olan fen bilimleri ders kitapları

incelenerek içerdiği kök değerler bakımından analiz edildiği için bu yöntem tercih edilmiştir.

İncelenen kitaplar

Çalışmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulmak üzere MEB tarafından belirlenen ders kitaplarından her sınıf seviyesine ait birer adet olmak üzere toplam 4 adet ders kitabı incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarına ait ayrıntılı bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmada kullanılan ders kitapları

Branş	Sınıf	Sayfa Sayısı
Fen Bilimleri	5	288
Fen Bilimleri	6	251
Fen Bilimleri	7	246
Fen Bilimleri	8	292

Veri Toplama Araçları

Fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelendiği bu çalışmada Koltaş (2020) tarafından geliştirilen “Değerler Değerlendirme Ölçeği (DDÖ)” kullanılmıştır. Koltaş (2020) ölçeği geliştirirken 2017 fizik, kimya ve biyoloji dersleri öğretim programında yer alan “değerler eğitimi” başlığı altındaki değerler ve bu değerlerle ilişkilendirilmiş tutum ve davranışlardan faydalanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde ilgili branş öğretmenleri ve alan uzmanı akademisyenlerden uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenmiş ve ölçeğin daha pratik olması için Koltaş (2020) tarafından değerlerle ilgili alt boyutlar oluşturulmuştur. DDÖ, fen bilimleri öğretim programında ve lise fen bilimleri dersleri öğretim programında yer alan 10 adet kök değer ve bu kök değerlerle ilişkili alt boyutlardan oluşmaktadır. DDÖ’de yer alan değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, saygı, sorumluluk, sabır, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Araştırmacıların ön okumaları sonucunda oluşturulan metinler incelenirken sevgi değeri ile ilgili metinlerin ölçekteki alt boyutlarla uyuşmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılar, ölçekte alt boyut olarak yer almamasına rağmen kitaplarda geçen bu ifadelerin sevgi değerinin alt boyutunda olması gerektiği kanaatine varmışlardır. Bu nedenle elde edilen veriler ile uyumlu olması için ölçekte yer alan sevgi değerine ait alt boyutlara “insanları sevmeye” alt boyutu eklenmiştir. DDÖ’ye bu ekleme yapılırken alan yazında kök değerlerle ilgili yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan bu ekleme ile DDÖ’nün son hâli Çizelge 2’de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ortaokul fen bilimleri ders kitapları araştırmacılar tarafından ön okumaya tabi tutulmuş ve kitaplardaki değer ifadesi içerdiği düşünülen metinler belirlenmiştir. Belirlenen metinler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak DDÖ’ye göre analiz edilmiştir. Belirlenen metinler kök değerlerle ve kök değerlere ait alt boyutlarla ilişkilendirilmiştir. Daha sonra araştırmacıların elde ettiği veriler karşılaştırılarak uyuşmaya varılmıştır. Kodlayıcılar

arası uyum %96 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen veriler çizeleştirilmiş ve çizelgelerin altında değerlerle ilgili örnek metinlere yer verilmiştir.

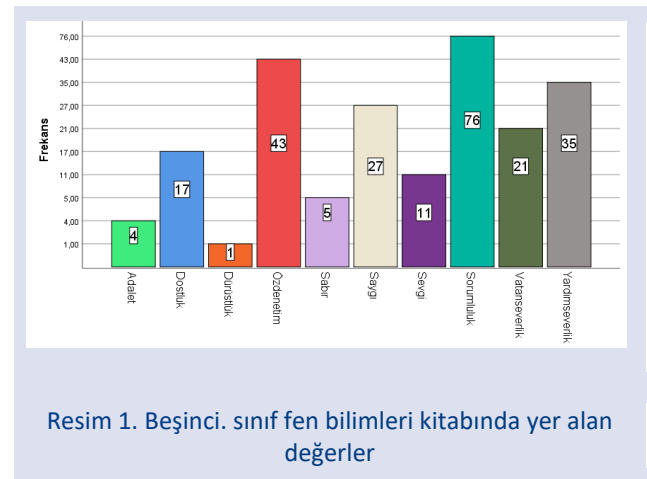
Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi sonucu elde edilen veriler aktarılmıştır. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen verilere ilişkin bulgular Çizelge 3’te yer almaktadır.

Çizelge 3 incelendiğinde ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında toplam 716 adet değer ifadesi tespit edilmiştir. Bu değer ifadelerinin en fazla yer aldığı ders kitabı, 240 adet değer ifadesi ile 5. sınıf ders kitabı olmuştur. 5. sınıf ders kitabını 210 adet değer ifadesine sahip 6. sınıf ders kitabı ve 150 adet değer ifadesine sahip 8. sınıf ders kitabı takip etmektedir. En az değer ifadesine sahip ders kitabı ise 116 adet değer ifadesi barındıran 7. sınıf ders kitabıdır.

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında en fazla yer alan değer 185 (%26,0) adet ile sorumluluk değeridir. En az yer alan değerler ise 9 (%1,3) kez ile dürüstlük ve 10 (%1,4) kez ile adalettir. Ders kitaplarında yer alan her bir değer için sınıf seviyeleri ve DDÖ’deki alt boyutlara göre analiz sonuçları ve analiz örnekleri aşağıda verilmiştir (Detaylı çizelgeler için bkz. EKLER).

Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin frekans çizelgesi aşağıdaki gibidir. Beşinci sınıf ders kitabında en çok yer alan değer 76 adet ile sorumluluk değeri olmuştur. En az yer alan değer ise 1 adet ile dürüstlük değeri olmuştur.



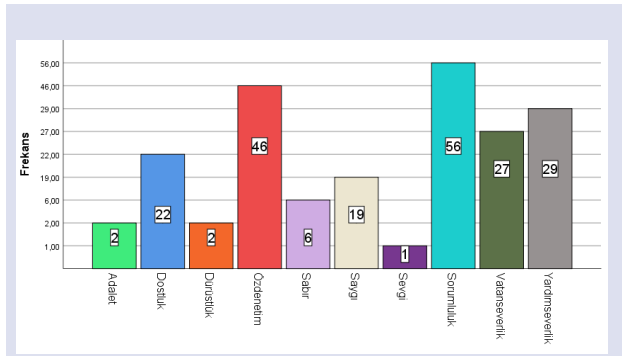
Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin frekans çizelgesi aşağıdaki gibidir. Altıncı sınıf ders kitabında en çok yer alan değer 56 adet ile sorumluluk değeri olmuştur. En az yer alan değer ise 1 adet ile sevgi değeri olmuştur.

Çizelge 2. Değerler değerlendirme ölçeği

Değerler	Alt Boyut	Açıklama
Adalet	Adil olma	Öğrencinin adalet değerinin farkına varıp adil olma erdeminin ortaya çıkmasına yardımcı olur.
	Dengeli davranma	Öğrencinin arkadaşları arasında dengeli davranmasının gerekli olduğunu anlamasına yardımcı olur
	Eşit davranma	Öğrencinin herkese eşit davranmasının önemini kavramasına yardımcı olur.
	Haksız uygulamalara karşı gelme	Öğrencinin haksız uygulamalara karşı gelmenin önemini anlamasına yardımcı olur.
Dostluk	Grup çalışmalarında bulunma	Öğrencilerin grup çalışmalarında bulunmalarına yardımcı olur.
	Özveride bulunma	Öğrencilerin kendi aralarında özveride bulunarak çalışmalarına yardımcı olur.
	Arkadaşlarına destek olma	Öğrencilerin grup içinde birbirlerine destek olmalarının önemini anlamalarına yardımcı olur.
Dürüstlük	Doğru sözlü olma	Öğrencilerin arkadaşları arasında doğru sözlü olmalarının önemini anlamalarına yardımcı olur.
	Açık sözlü olma	Öğrencilerin açık sözlü ve anlaşılır olmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.
	Etik davranma	Öğrencilerin çalışmalarında etik davranmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur
	Sözlerinde durma	Öğrencilerin verdikleri sözde durmalarının önemini anlamalarına yardımcı olur.
Özdenetim	Davranışlarını kontrol etme	Öğrencilerin çalışmaları esnasında davranışlarını kontrol etmeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.
	Sorumluluk alma	Öğrencilerin çalışırken sorumluluk almaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.
	Özgüvenli olma	Öğrencilerin başarılı olabilmek için özgüvenli olmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur
Saygı	Alçakgönüllü olma	Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde alçakgönüllü olmalarının önemini anlamalarına yardımcı olur
	İnsanlara değer verme	Öğrencilerin ilişkilerinde insanlara değer vermeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.
	Doğaya karşı duyarlı olma	Öğrencilerin doğaya karşı duyarlı olmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur
Sabır	Azimli olma	Öğrencilerin çalışmalarından sonuç alabilmeleri için azimli olmalarının gerekliliğini anlamalarına yardımcı olur.
	Anlayış gösterme	Öğrencilerin toplum içinde, sınıfta birbirlerine anlayış göstermeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur
Sevgi	Doğaya sevgi duyma	Öğrencilerin çevrelerine, hayvan ve bitkilere sevgi duymaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.
	Önyargılı olmama	Öğrencilerin insanlara karşı önyargılı davranmanın yanlış bir davranış olduğunu anlamalarına yardımcı olur
	İnsanları sevmeye	Öğrencilerin insanlara sevgi duymaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur.
Sorumluluk	Kendilerine karşı sorumlu olma	Öğrencilerin kendilerine karşı sorumlulukları olduğunu anlamalarına yardımcı olur.
	Ailesine karşı sorumlu olma	Öğrencilerin ailesine karşı sorumlulukları olduğunu anlamasına yardımcı olur.
	Ülkesine karşı sorumlu olma	Öğrencilerin ülkelerine karşı sorumlulukları olduğunu anlamasına yardımcı olur.
Vataneşverlik	Kültürel mirasın farkında olma	Öğrencilerin yapılan her çalışmanın kendisine bırakılan kültürel bir miras olduğunu anlamasına ve ülkesinin gelişmesine katkı sunmak için kendi yeteneklerine uygun çalışma alanı belirlemesine yardımcı olur
	Kaynaklarını bilinçli kullanma	Öğrencilerin ülke kaynaklarını bilinçli kullanmanın önemini anlamasına yardımcı olur.
	Üretken olma	Öğrencinin kendisinin ve ülkesinin gelişmesi için her konuda üretken olması gerektiğini anlamasına yardımcı olur.
Yardımseverlik	İnsanlık yararına çalışma	Öğrencinin yapılan çalışmaların insanlık yararına olması gerektiğini anlamasına yardımcı olur.
	Çevreye karşı merhametli olma	Öğrencinin çevrelerine karşı merhametli olmalarının önemini anlamasına yardımcı olur.
	İnsanlara yardım etme	Öğrencinin yardıma muhtaç insanlara yardım etmenin bir insanlık görevi olduğunu anlamasına yardımcı olur.

Çizelge 3. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kök değerler ve yer alma sıklıkları

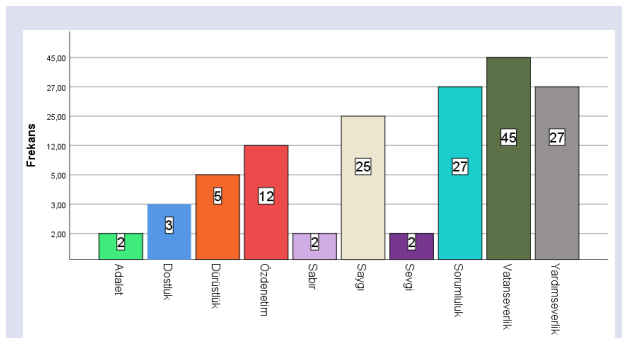
Değer	5.Sınıf (f)	6.Sınıf (f)	7.Sınıf (f)	8.Sınıf (f)	Toplam (f) (%)
Adalet	4	2	2	2	10 (%1,4)
Dostluk	17	22	6	3	48 (%6,7)
Dürüstlük	1	2	1	5	9 (%1,3)
Özdenetim	43	46	17	12	118 (%16,5)
Sabır	5	6	1	2	14 (%2,0)
Sevgi	11	1	1	2	15 (%2,1)
Saygı	27	19	13	25	84 (%11,7)
Sorumluluk	76	56	26	27	185 (%26,0)
Vatanseverlik	21	27	29	45	122 (%17,0)
Yardımsızlık	35	29	20	27	111 (%15,5)
Toplam	240	210	116	150	716



Resim 2. Altıncı. sınıf fen bilimleri kitabında yer alan değerler

Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin frekans çizelgesi aşağıdaki gibidir. Yedinci sınıf ders kitabında en çok yer alan değer 29 adet ile vatanseverlik değeri olmuştur. En az yer alan değerler ise 1 adet ile sevgi, sabır ve dürüstlük değerleri olmuştur.

Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin frekans çizelgesi aşağıdaki gibidir. Sekizinci sınıf ders kitabında en çok yer alan değer 45 adet ile vatanseverlik değeri olmuştur. En az yer alan değerler ise 2 adet ile sevgi, sabır ve adalet değerleri olmuştur.



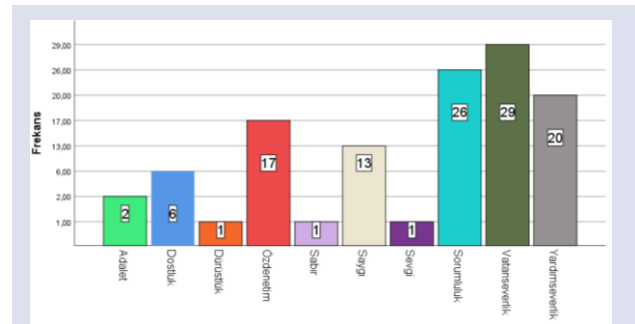
Resim 3. Sekizinci. sınıf fen bilimleri kitabında yer alan değerler

Adalet

Adalet kök değeri 4 adet ile en çok 5. sınıf kitabında yer almıştır. Altı, yedi ve sekizinci sınıf kitaplarında 2'şer adet adalet değeri içeren metin tespit edilmiştir. Adalet kök değerinin "adil olma", "eşit davranma" ve "dengeli davranma" alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf fen bilimleri ders kitabının 209. sayfasında "doğayı keşfedelim" isimli etkinlikte yer alan "Gezi alanına ulaştığımızda beşer kişilik gruplar oluşturalım ve grup içinde iş bölümü yapalım." ifadesinde ise öğrencilerin adil bir şekilde iş bölümü oluşturmalarına vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle bu ifade "adalet" değerinin "adil olma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının "Güneş sistemi ve tutulmalar" ünitesinde (s. 30) "Gezegen kartları" isimli etkinlikte yer alan "Oyun için sınıfta 4-5 kişilik gruplara ayrılabilirsiniz. Grup üyeleri, sırayla tahtaya çıkar. Kartın arka yüzündeki bilgileri okur. Rakiplerinden kartın ön yüzündeki gezegeni tahmin etmelerini ister. Her doğru tahmin on puan değerindedir. En yüksek puanı alan grup oyunu kazanır."



Resim 4. Yedinci. sınıf fen bilimleri kitabında yer alan değerler

ifadesinde öğrencilerin her doğru cevap için eşit puan almaları ve sırayla tahtaya çıkmalarına vurgu yapıldığı için bu ifade "adalet" değerinin "eşit davranma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının "Vücudumuzdaki sistemler" ünitesinde (s. 188) "Koku alma ile tat alma arasında ilişki var mı?" isimli etkinlikte yer alan "Sınıfta 5-6 kişilik gruplara ayrılınız. Patatesi, soğanı, portakalı ve çileği

dilimleyerek her birini farklı tabaklara koyunuz. (Mevsimine uygun meyve kullanılabilir). Gruptan bir arkadaşınız gruptaki diğer arkadaşlarınızın gözlerini bağlasın. Gözleri bağlanan arkadaşlarınızdan ikisi burunlarını kapatsın, diğer ikisi ise kapatmasın. Grupta gözü açık kalan arkadaşınız diğerlerinin ağzına tabaktaki yiyeceklerden birer dilim vererek tattıklarının hangi yiyecek olduğunu sorsun.” ifadesinde öğrencilerin kendilerini temsil edecek kişiyi aralarında dengeli bir seçim yaparak seçmeleri istendiği için bu ifade “adalet” değerinin “dengeli davranma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Dostluk

Dostluk kök değeri 22 adetle en çok 6.sınıf kitabında yer almıştır. 5. sınıf ders kitabında 17, 7. sınıf ders kitabında 6 ve 8.sınıf ders kitabında ise 3 adet dostluk değeri tespit edilmiştir. Dostluk kök değerinin “arkadaşlarına destek olma”, “özveride bulunma” ve “grup çalışmasında bulunma” alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf ders kitabının “İnsan ve çevre” ünitesinde (s. 209) “Doğayı keşfedelim” isimli etkinlikte yer alan “Örneğin grubun bazı üyeleri gezi ile ilgili notlar alırken bazıları canlı örnekleri toplayabilir.” ifadesinde öğrencilerin birbirlerine destekleyerek birlikte çalışmalarına vurgu yapıldığı için bu ifade “dostluk” değerinin “arkadaşlarına destek olma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının “Vücudumuzdaki sistemler” ünitesinde (s. 73) yer alan “Ülkemizde her gün birçok hasta, tedavisinde kullanılmak üzere kan bağışı bekliyor. Bu nedenle sağlık açısından bir engeli olmayan insanların gerektiğinde kan bağışında bulunması çok önemlidir. Kan bağışmanın sağlığa herhangi bir zararı yoktur. Hatta kan veren kişinin kan hücreleri yenilediği için kişi daha sağlıklı olur. Üstelik tanımadığı bir kişinin hayatını kurtarmak bağışçıyı mutlu eder. Kan bağışı aynı zamanda toplumsal dayanışmayı da sağlar. Bu açıdan kan bağışı hem birey hem de toplum açısından çok önemlidir.” ifadesinde kan bağışının insanlar arasındaki dayanışmanın artırılması açısından önemi üzerinde durulmuştur. Bu nedenle bu ifade “dostluk” değerinin “özveride bulunma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf ders kitabının “Hücre ve bölünmeler” ünitesinde (s. 51) “Hücre modeli tasarımı” isimli etkinlikte yer alan “3-5 kişilik gruplar oluşturunuz. Bitki ve hayvan hücrelerinden hangisini hazırlayacağınıza grup arkadaşlarınızla karar veriniz. Hazırlayacağınız modelde hangi malzemeleri kullanacağınızı belirleyiniz.” ifadesinde öğrencilerin etkinliği grupça hareket ederek gerçekleştirmelerinin gerekliliği üzerinde durulduğu için bu ifade “dostluk” değerinin “grup çalışmasında bulunma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Dürüstlük

Dürüstlük kök değeri 5 adetle en çok 8.sınıf kitabında yer almıştır. 5 ve 7. sınıf ders kitabında 1, 6. sınıf ders kitabında ise 2 adet dostluk değeri tespit edilmiştir. Dürüstlük kök değerinin “sözlerinde durma” ve “etik

davranma” alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

8. sınıf ders kitabının “Enerji dönüşümleri ve çevre bilimi” ünitesinde (s. 209) yer alan “Sera gazlarının salınımına engel olma konusundaki ilk adım, 1997 yılında imzalanan Kyoto Protokolü ile atılmıştır. Bu protokolü ilk imzalayan 169 ülke, sera etkisine neden olan karbondioksit ve diğer gazların salınımını azaltmayı kabul etmişlerdir.” ifadesinde sera gazı salınımı konusunda ülkelerin imzaladıkları sözleşmeye vurgu yapıldığı için bu ifade “dürüstlük” değerinin “sözlerinde durma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf ders kitabının “Saf madde ve karışımlar” ünitesinde (s. 137) “Bunları biliyor musunuz?” isimli bölümde yer alan “Ofislerde en çok harcanan malzemelerin başında kâğıt gelir. Ayrıca pek çok kuruluş güvenlik gereği olarak açığa çıkan kâğıt atıklarını “kırparak” okunamaz hâle getirmek zorundadır. Aksi takdirde şirket sırlarının veya özel bilgilerin yanlış kişilerin eline geçmesi mümkündür.” ifadesinde şirketlerin güvenliği için önemli bilgilerin gizlenmesine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu ifade “dürüstlük” değerinin “etik davranma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Öz Denetim

Öz denetim kök değeri 46 adetle en çok 6.sınıf kitabında yer almıştır. 5. sınıf ders kitabında 43, 7. sınıf ders kitabında 17 ve 8.sınıf ders kitabında ise 12 adet dostluk değeri tespit edilmiştir. Öz denetim kök değerinin “davranışlarını kontrol etme” ve “sorumluluk alma” alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf ders kitabının “Canlılar dünyası” ünitesinde (s. 60) yer alan “Besin değerleri yüksektir. Ancak zehirli çeşitleri de vardır. Şekilleri ve renklerine bakılarak zehirli olup olmadıkları ayırt edilemez. Bu uzmanlık gerektiren bir iştir. Bu yüzden bahçede, ormanda, tarlada bulduğumuz şapkalı mantarları kesinlikle tüketmemeliyiz. Kültür mantarı adı altında satılan mantar türlerini güvenle tüketebiliriz.” ifadesinde yediğimiz yiyeceklere sağlıklı olabilmek için dikkat etmemiz gerektiği anlatılmıştır. Bu nedenle bu ifade “öz denetim” değerinin “davranışlarını kontrol etme” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf ders kitabının “Saf madde ve karışımlar” ünitesinde (s. 139) “Geri dönüştürelim tasarruf edelim” isimli etkinlikte yer alan “Geri dönüşüm konusunda gönüllü olarak çalışmalara katılabilecek arkadaşlarınızla bir çalışma grubu oluşturunuz.” ifadesinde öğrenciler gönüllü kişilerle geri dönüşüm konusunda grup oluşturmaya yönlendirilmiştir. Bu nedenle bu ifade “özenetim” değerinin “sorumluluk alma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Sabır

Sabır kök değeri 6 adetle en çok 6.sınıf kitabında yer almıştır. 5. sınıf ders kitabında 5, 7. sınıf ders kitabında 1 ve 8.sınıf ders kitabında ise 2 adet dostluk değeri tespit edilmiştir. Sabır kök değerinin “anlayışlı olma” ve “azimli olma” alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

6. sınıf ders kitabının "Vücudumuzdaki sistemler ve sistemlerin sağlığı" ünitesinde (s. 182) ergenlik dönemi ile ilgili bilgilerin verildiği bölümde yer alan "Bu dönemde duyguları doğru anlamak, kişinin kendisini daha iyi anlamasına katkı sağlar. İçinde yaşadığımız toplumun değerlerini, kültürünü anlamaya çalışmak sosyal çevremizle iletişimimizi güçlendirecektir." ifadesinde ergenlik döneminde etrafındaki olayları anlayışla karşılamak gerektiğine vurgu yapıldığı için bu ifade "sabır" değerinin "anlayışlı olma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf ders kitabının "Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" kısmında (s. 14) "Bilimsel yöntem basamakları" isimli bölümde yer alan "Bu işlemlerin sonunda kurulan hipotezler doğru çıkmasa bile çalışmaktan vazgeçilmez. Yapılanların bir deneyim olduğu kabul edilir ve çalışmalar tekrarlanır." ifadesinde bilimsel bir çalışmadan beklenen bir sonuç alınmadığında bile pes etmeden devam edilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı için bu ifade "sabır" değerinin "azimli olma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Saygı

Saygı kök değeri 27 adetle en çok 5.sınıf kitabında yer almıştır. 6. sınıf ders kitabında 19, 7. sınıf ders kitabında 13 ve 8.sınıf ders kitabında ise 25 adet dostluk değeri tespit edilmiştir. Saygı kök değerinin "doğaya karşı duyarlı olma", "insanlara değer verme" ve "alçak gönüllü olma" alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

8. sınıf ders kitabının "Enerji dönüşümleri ve çevre bilimi" ünitesinde (s. 218) yer alan "Doğal kaynakların tasarruflu kullanılmaması sonucunda, hiç bitmeyecek sanılan kaynaklar giderek tükenir. Bu durum başta insanlar olmak üzere doğadaki tüm canlıları olumsuz etkiler." ifadesinde doğal kaynakların bilinçsizce tükenmesinin doğaya verdiği zararlara vurgu yapıldığı için bu ifade "saygı" değerinin "doğaya karşı duyarlı olma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf ders kitabının "Hücre ve bölünmeler" ünitesinde (s. 57) "Araştırma ve tartışma" isimli bölümde yer alan "Prof. Dr. Aziz Sancar: Aziz Sancar, ABD Ulusal Bilimler Akademisine seçilen ilk Amerikalı Türk olarak tanınır. Hücrelerin hasar gören DNA'ları nasıl onardığını ve genetik bilgisini koruduğunu haritalandıran araştırmaları sayesinde 2015 Nobel Kimya Ödülü'nü kazanmıştır." ifadesinde Aziz Sancar'ın yaptığı çalışmalara dünya çapında verilen değere vurgu yapıldığı için bu ifade "saygı" değerinin "insanlara değer verme" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının "Elektriğin iletimi" ünitesinde (s. 224) "Michael Faraday" isimli okuma metninde yer alan "Onu bilimin öncüleri arasına sokan asıl başarısı elektromanyetik konusundaki buluşlarıdır. Alçak gönüllü, sabırlı ve parlak bir bilim insanı olan Faraday'in övgüye değer bir diğer özelliği de bilimi halkın anlayacağı düzeyde yayma çabasıdır." ifadesinde Faraday'in çalışmalarını herkesin anlayabileceği şekilde açıklaması ile birlikte mütevazı duruşu üzerinde durulmuştur. Bu nedenle bu ifade "saygı" değerinin "alçak gönüllü olma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Sevgi

Sevgi kök değeri 11 adetle en çok 5.sınıf kitabında yer almıştır. 6 ve 7. sınıf ders kitabında 1, 8. sınıf ders kitabında ise 2 adet sevgi değeri tespit edilmiştir. Sevgi kök değerinin "doğaya sevgi duyma", "ön yargılı olmama" ve "insanları sevmeye" alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf ders kitabının "İnsan ve çevre" ünitesinde (s. 209) "Doğayı keşfedelim" isimli etkinlikte yer alan "Beşinci sınıf öğrencisi Elif, ailesi ile birlikte Ege ve Akdeniz kıyılarında bir doğa gezisine katıldı. Elif doğayı ve canlıları incelemeyi çok seviyordu. Okuldayken de sürekli çevresinde gördüğü bitki ve hayvanları gözlemler ve ilginç bulduklarını arkadaşlarına anlatırdı. Ailesi ile birlikte Edremit'ten yola çıktılar. Yol boyu defne, koca yemiş, mersin, pınar meşesi, yabancı zeytin ağaçları onlara arkadaşlık ediyordu. Kaz Dağları'ndan geçerken Elif'in gözü gökyüzünde süzülen kartal ve şahine takıldı. Babası onların yırtıcı kuş türlerinden olduğunu söyledi. Ayrıca bu bölgeye özgü daha birçok kuş türünü görebileceklerini belirtti" ifadesi ile öğrencilere doğada bulunan canlıların varlığının ve güzelliğinin hissettirilmesi amaçlandığı için bu ifade "sevgi" değerinin "doğaya sevgi duyma" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının "Vücudumuzdaki sistemler ve sistemlerin sağlığı" ünitesinde (s. 182) ergenlik dönemi ile ilgili bilgilerin verildiği bölümde yer alan "Bu dönemde duyguları doğru anlamak, kişinin kendisini daha iyi anlamasına katkı sağlar. İçinde yaşadığımız toplumun değerlerini, kültürünü anlamaya çalışmak sosyal çevremizle iletişimimizi güçlendirecektir." ifadesinde ergenlik döneminde etrafındaki olayları önyargısız bir şekilde anlamaya çalışmak gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu ifade "sevgi" değerinin "ön yargılı olmama" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

8. sınıf ders kitabının "Basınç" ünitesinde (s. 79) yer alan "Anne, baba, kardeş ya da akrabalarımız bizler için çok değerlidir. Onlar, üzüntümüzü ve neşemizi paylaşabileceğimiz, maddi veya manevi yönden bize her zaman destek olan gönül bağlarımızın kuvvetli olduğu kişilerdir." ifadesinde aile bireylerinin birbirlerine olan sevgilerine vurgu yapıldığı için bu ifade "sevgi" değerinin "insanları sevmeye" alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Sorumluluk

Sorumluluk kök değeri 76 adetle en çok 5.sınıf kitabında yer almıştır. 6. sınıf ders kitabında 56, 7. sınıf ders kitabında 26 ve 8.sınıf ders kitabında ise 27 adet sorumluluk değeri tespit edilmiştir. Sorumluluk kök değerinin "kendine karşı sorumlu olma" ve "ülkesine karşı sorumlu olma" alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf ders kitabının "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesinde (s. 21) yer alan "Güneş ışınlarına doğrudan bakmak gözlerimiz için çok zararlıdır. Bu yüzden Güneş'e çıplak gözle ya da herhangi bir araç (dürbün, teleskop, mercek, kamera vb.) kullanılarak bakılmamalıdır." ifadesinde kendi sağlığımızı korumamız ve ona göre davranışlarda bulunmamız gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle bu ifade

“sorumluluk” değerinin “kendine karşı sorumlu olma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

7. sınıf ders kitabının “Saf madde ve karışımlar” ünitesinde (s. 135) yer alan “Giderek artan insan nüfusu, gelişen teknoloji ve hızla artan kentleşmeyle birlikte doğal kaynaklar bilinçsiz bir şekilde tüketilmektedir. Tabii kaynakların sonsuz olmadığı, dikkatlice kullanılmadığı takdirde bir gün bu doğal kaynakların tükeneceği akıldan çıkarılmamalıdır.” ifadesinde doğal kaynakların sonsuz olmadığı dikkatli kullanılmazsa yok olma tehlikesinin olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu ifade “sorumluluk” değerinin “ülkesine karşı sorumlu olma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Yardımseverlik

Yardımseverlik kök değeri 35 adetle en çok 5.sınıf kitabında yer almıştır. 6. sınıf ders kitabında 29, 7. sınıf ders kitabında 20 ve 8.sınıf ders kitabında ise 27 adet yardımseverlik değeri tespit edilmiştir. Yardımseverlik kök değerinin “çevreye karşı merhametli olma”, “insanlara yardım etme” ve “insanlık yararına çalışma” alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf ders kitabının “İnsan ve çevre” ünitesinde (s. 245) “Ünite değerlendirme” bölümündeki 10. soruda yer alan “Hayvanların yasadışı avlanması engellenmeli” ifadesinde hayvanların gereksiz yere katledilmemesi ve onlara merhametli davranılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu ifade “yardımseverlik” değerinin “çevreye karşı merhametli olma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının “Vücudumuzdaki sistemler” ünitesinde (s. 73) “Kan bağışlamanın sağlığa herhangi bir zararı yoktur. Hatta kan veren kişinin kan hücreleri yenilediği için kişi daha sağlıklı olur. Üstelik tanımadığı bir kişinin hayatını kurtarmak bağışçiyı mutlu eder. Kan bağışı aynı zamanda toplumsal dayanışmayı da sağlar. Bu açıdan kan bağışı hem birey hem de toplum açısından çok önemlidir.” ifadesinde kan bağışının hem insanlar hem de toplumdaki dayanışma açısından önemi üzerinde durulmuştur. Bu nedenle bu ifade “yardımseverlik” değerinin “insanlara yardım etme” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

8. sınıf ders kitabının “Mevsimler ve iklim” ünitesinde (s. 29) “Fen ve mühendislik uygulamaları” bölümünde yer alan “Milton Blake (Milton Bilek) isimli bir kimyager, güneş yanıklarının tedavisi için güneş yanığı kremi üretmek amacıyla deneyler yapmaya başladı fakat başarılı olamadı. 1940’lı yıllarda ise Dr. Benjamin Green (Benjamin Grin), İkinci Dünya Savaşı’nda cephede bulunan askerleri güneşten korumak için bir güneş kremi geliştirdi.” ifadesinde güneş kreminin üretimi ve insanların hizmetine sunumu üzerinde durulmuştur. Bu nedenle bu ifade “yardımseverlik” değerinin “insanlık yararına çalışma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Vatanseverlik

Vatanseverlik kök değeri 45 adetle en çok 8.sınıf kitabında yer almıştır. 5. sınıf ders kitabında 21, 6. sınıf ders kitabında 27 ve 7.sınıf ders kitabında ise 29 adet vatanseverlik değeri tespit edilmiştir. Vatanseverlik kök değerinin “üretken olma”, “kaynakları bilinçli kullanma”

ve “kültürel mirasın farkında olma” alt boyutları kitaplarda belirlenen örneklerle aşağıda sunulmuştur.

5. sınıf ders kitabının “Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme” ünitesinde (s.107) yer alan “Bilim kahramanları” bölümünde Vecihi Hürkuş’un Türk havacılık tarihindeki çalışmalarına yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan “1925 yılında ilk Türk uçağını yapmıştır. Vecihi K-6 ismini verdiği uçağını başarıyla uçurmuştur. 1930 yılında ikinci uçağı olan Vecihi K-15 ile uçuş denemeleri yapmış ve uçağını İstanbul’dan Ankara’ya uçurmuştur” ifadesi “vatanseverlik” değerinin “üretken olma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

6. sınıf ders kitabının “Madde ve ısı” ünitesinde (s.135) yer alan “Aile ve ülke ekonomisi açısından binalarda ısı yalıtımı yapılmasının ve kaynakları etkili kullanılmasının önemini tartışınız.” ifadesinde ısı yalıtımı gerçekleştirilerek tasarruf yapılması ile ülke ekonomisine katkıda bulunulmasına vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu ifade “vatanseverlik” değerinin “kaynakları bilinçli kullanma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

8.sınıf ders kitabının “Mevsimler ve iklim” ünitesinde (s.19) yer alan “Bayrağımızın dalgalanmasını sağlayan da rüzgârlardır. Uğrunda birçok destan yazılan, canımızı seve seve vereceğimiz bayrağımız, vatanımızın bağımsızlık sembolüdür. Bayrağımız; rengi, hilali ve yıldızı ile üzerinde birçok anlam barındıran tarihi bir süreci yansıtmaktadır. Ülkemizin her köşesinde dalgalanması, güven ve gurur kaynağıdır. Bölünmez bütünlüğümüzün bir parçasıdır.” ifadesinde Türk bayrağının önemine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle bu ifade “vatanseverlik” değerinin “kültürel mirasın farkında olma” alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler bakımından incelendiği bu çalışmada fen bilimleri öğretim programında yer alan kök değerlerin her birine incelenen kitaplarda rastlanmıştır. Ancak değerlerin kitaplarda homojen bir dağılım göstermediği gözlenmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında kitaplarda yer alan tüm değerler içinde en sık rastlanan değer %26’lık oranla sorumluluk değeri olduğu ve sorumluluk değerini %17’lik oranla vatanseverlik değerinin takip ettiği gözlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda incelenen kitaplarda sorumluluk değerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Aydın, 2019; Koltas, 2020; Hatay Uçar, 2019; Derse, 2019; Yaşaroğlu, 2013).

İncelenen ders kitaplarında sorumluluk değerlerine sık rastlanması ortaokul seviyesindeki çocukların sorumluluk kazanması bakımından önemlidir. Çocukların sorumluluklarının farkında olmaları davranışlarının sonuçlarını kabullenen ve görevlerini vaktinde yerine getiren bireyler olmalarını sağlar. Kitaplarda sık rastlanan değerlerden biri olan vatanseverlik değeri sadece vatanını sevmek olarak düşünülmemelidir. Fen bilimleri dersinin kapsamı göz önüne alındığında bu ders, özellikle bilim ve teknoloji alanında ülkesini ileri seviyeye taşımak isteyen bireylerin yetiştirilmesine katkı sunmaktadır.

Alan yazındaki çalışmalarda incelenen kitaplarda sık rastlanan değerlerin başında sevgi değeri gelmektedir (Hazım, 2019; Özkan, 2017; Güzel, 2013). Bu sonuçlar mevcut çalışma ile farklılık göstermektedir. Değerlerin kitaplarda bulunma sıklığı olarak ele alınabilecek bu farklılığın incelenen ders kitaplarının ve incelenen değerlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İncelenen fen bilimleri ders kitaplarında en az rastlanan değerler %1'lik oranla dürüstlük ve adalet değerleri olmuştur. Alan yazında incelenen kitaplarda dürüstlük ve adalet değerlerine az rastlanan çalışmalar mevcuttur (Hazım, 2019; Hatay Uçar, 2019; Koltaş, 2020; Ecerkale, 2019). Fen bilimleri ders kitaplarında dürüstlük değerine az rastlanması dürüstlüğü insan ilişkilerinde ve insanların birbirine karşı olan güveni tahsis ettiği düşünüldüğünde düşündürücü bir sonuçtur. Çünkü birbirine karşı dürüst olmayan insanlar arasında güven ve dolayısıyla iletişim bozukluğu meydana gelebilmektedir. Bu durum ise anlaşmazlıklara ve toplumsal sorunlara yol açabilmektedir.

Fen bilimleri ders kitaplarında az rastlanan bir diğer değer olan adalet değeri sadece dava ya da mahkemeleri akla getirmemelidir. Adalet değeri, sağduyulu olmayı sağlar. Sağduyulu olan insanlar anlayışlı ve adil davranışlar sergiler. Bu nedenle öğrencilere adalet değerinin kazandırılması önemlidir. Öğrenciler için önem arz eden bu değer ders kitaplarında az bulunması düşündürücüdür.

Fen bilimleri ders kitapları sınıf seviyesi göz önüne alınarak değerlendirildiğinde her sınıfa ait ders kitaplarında tüm değerlere rastlanmıştır. En fazla değer sayısına sahip ders kitabı 5. sınıfa aittir. Ders kitaplarının daha küçük öğrenciler için daha fazla değer ifadesi barındırdığı söylenebilir. Yedinci sınıf kitaplarında bir düşüş olsa da ders kitaplarının sınıf seviyeleri yükseldikçe içerdiği değer sayısı azalmaktadır. Bunun nedeni üst seviyedeki sınıflarda etkinlik sayısının azalması ve etkinliklerin güvenlik bölümlerinde yer alan uyarıların sembollerle ifade edilmesi olabilir. Sınıf seviyelerine göre ders kitaplarında en fazla ve en az yer alan değerlere bakıldığında çok büyük farklılık olmadığı ve benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçlarından biri de üniteler arasında değer farklılıklarının olmasıdır. Bazı ünitelerde bazı değerler çok fazla yer alırken bazı ünitelerde hiç yer almamaktadır. Bu durum ünitelerde değer farklılıklarının olduğu ve değer iletiminde sürekliliğin olmadığını göstermektedir. Kök değerlerin hepsinin yer aldığı herhangi bir üniteye rastlanmamıştır. Bu durum tüm değerlerin tam anlamı ile yansıtıldığı bir ünitenin olmadığını göstermektedir. Alanyazında benzer bulgular sunmuştur (Koltaş, 2020; Ecerkale, 2019).

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler bakımından incelendiği mevcut çalışmada, öğretim programında yer alan kök değerlerin ders kitaplarına homojen olarak dağılmadığı ve belli oranda kök değerleri yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İncelenen ders kitaplarında kök değerlerin homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle kök değerlere yer verilme bakımından ders kitapları yeniden düzenlenebilir.
- Ders kitapları sadece ders içerikleri ve konu alanları dikkate alınarak değil, değer eğitimi göz önünde bulundurularak hazırlanabilir.
- Alanyazında değer eğitimi ile ilgili çalışmalar genellikle sosyal içerikli derslerde yapılmaktadır. Fen bilimleri dersinde değer eğitime dikkat çekmek adına bu alanda yapılan çalışmaların sayıları artırılabilir.
- Bu çalışma göz önüne alınarak farklı branşlara ait ders kitapları incelenebilir.

Kaynaklar

- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alıcı, F. (2019). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, H. (2019). *Coğrafya ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi ve coğrafya öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Ed.). (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- Çelik, Ö. & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Derse, G. (2019). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Devenci, H. & Ay, S. T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2(6), 167-181.
- Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 61-86.

- Ecerkale, N. (2019). *MEB Yayınları Türkçe 7. ve 8. ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gereken, H. (2018). *5. Sınıf ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Güvenç, B. (1970). *Kültür kuramında bütüncülük sorunu üzerine bir deneme*. Ankara: Hacettepe Basımevi.
- Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Hatay Uçar, F. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hazım, S. (2019). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan hikâye ve roman metinlerinin değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kanagatova, A. (2018). *Türkiye ve Kazakistan'da 5. sınıfta okutulan Türkçe, Kazak edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 234-264.
- Kayır, M. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının incelenmesi: Eskişehir İli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kendirli, H. (2017). *Eğitimde bilişim ağı (EBA) destekli fen bilimleri dersi uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin fene yönelik ilgilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Kete, R. & Acar, N. (2007). Lise 2 biyoloji ders kitapları üzerine öğrenci tutumlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 221-230.
- Koltaş, E. (2020). *Lise biyoloji, fizik ve kimya ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köder, M. (2019). *2018 İlkokul fen bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve programın sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değer eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4 ve 5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özel, A. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkan, S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Polat, H. (2021). *Fen bilimleri dersi kapsamında vatanseverlik değerinin öğretilmesine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şahin, T. & Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Şentürk, G. (2020). *Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde değer eğitimine yönelik görüşleri: Durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansımaya düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Türk dil kurumu çerim içi sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index> adresinden alınmıştır.
- Türker, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans

- tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ulusoy, T. (2017). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin "canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım" ünitesinde yaptıkları çevre projelerinde kazandıkları değerlerin tespit edilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi ve eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi ve eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2019). *Fen bilimleri dersi kapsamında hazırlanan öğrenci temelli etkinliklerin sorumluluk değeri kazandırmaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yıldırım, A. (2007). *Seçilen bir ders kitabı değerlendirme ölçeğinin lise II fizik ders kitabına uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Summary

Introduction

People are social beings who live in a community and communicate with their environment. There is a need for bonds that hold people in society together. The value is defined as "the intangible measure that helps to determine the value of something". Values, which act as a bridge between society and the individual, both affect the society and are shaped by being influenced by the society. The formation of healthy societies is possible by raising individuals who know and adopt their values and these individuals can only be raised through education. Therefore, values should be included in education. Value education begins in the family environment, and it should continue in the school environment to raise individuals with common values and to advance value education in a planned manner. Value education was first included in school curricula in 2005. With the latest curriculum change in 2018, value education has become the focus of the curriculum. 10 root values were determined, and attitudes and behaviors related to these values were explained. At first glance, it can be thought that the science course is not compatible with values education. In science course students gain skills in the affective field besides cognitive knowledge. For example, students gain values such as cooperation, responsibility and ethics while conducting experiments. Further, there are subjects related to nature and the environment in the content of the science course. These subjects help students to gain values related to nature and environmental sensitivity. In the 2005 science curriculum, value education was

described as three learning areas: science-technology-society-environment (STSE), attitudes and values (AV), and science process skills (SPS). With the most recent change made in 2018, value education is included in the program under the title of "root values". Root values in the science curriculum are justice, friendship, honesty, self-control, love, respect, responsibility, patience, patriotism, and helpfulness. Coursebooks are materials that contain the objectives and contents of the education program and contain information according to the level of the students. The fact that the activities in the coursebooks are in harmony with the values determined in the curriculum creates positive results in terms of values education. Literature on values education indicated that studies are mostly carried out in the fields of Turkish, life studies and social studies. A limited number of studies have been carried out within the scope of science course. Indeed, studies carried out in this context are mostly about teachers' views on values education and the practices of values education activities in science lessons. This study aimed to reveal which of the root values in the science course curriculum were in the science coursebooks and to what extent the root values in the program were reflected in the coursebooks.

Method

The study used the content analysis method. This method was preferred because the science coursebooks, which were written documents, were examined, and analyzed in terms of the root values they contained. A total of 4 coursebooks, one for each grade level, determined by the Ministry of National Education to be taught in schools in the 2020-2021 academic year, were examined. "Values Evaluation Scale (VES)" was used, in which science coursebooks were examined in terms of values education. Middle school science coursebooks were pre-read by the researchers and the texts that were thought to contain value expressions were determined. The determined texts were analyzed independently by two researchers according to VES. Intercoder reliability was calculated as 96%.

Results

A total of 716 value expressions were identified in middle school science coursebooks. The coursebooks with the highest number of this value expression was the 5th grade coursebook with 240 value expressions. The process was followed by the 6th grade coursebook with 208 value expressions and the 8th grade coursebook with 150 value expressions. The coursebook with the least value expressions was the 7th grade coursebook with 116 value expressions. The most common value in middle school science coursebooks was responsibility with 185 items. The lowest value was honesty with 9 items. The root value of justice was included in the 6th grade coursebooks with 22 items. The friendship value was included in the 5th grade coursebooks with 4 items. The value of honesty was included in the 8th grade coursebooks at most, with 5 items. The self-control root

value was found mostly in the 6th grade coursebooks with 46 items. The root value of patience was included in the 6th grade coursebooks with 6 items. The root value of respect took the most place in the 5th grade coursebooks with 27 pieces. The value of love took place mostly in the 5th grade coursebooks with 11 items. Responsibility value, with 76 items, took place mostly in 5th grade coursebooks. The root value of helpfulness was included in the 5th grade coursebooks with 35 items. The patriotism value was included in the 8th grade coursebooks with 45 items.

Discussion

This study examined how each of the root values in the science curriculum took place in the coursebooks. However, the study observed that the values did not show a homogeneous distribution in the coursebooks. The most common value in the coursebooks was responsibility (26%), followed by patriotism with 17%. The frequent occurrence of responsibility values in the examined coursebooks was important for middle school children to gain responsibility. The value of love was one of the most common values in the coursebooks examined in the studies in the literature. The least common values in the examined science coursebooks were honesty and justice with a rate of 1%. All of the values were found in the textbooks belonging to each grade level. One of the results of this study was that there were value differences between the units. In some units, some values were included too many, while in some units they were not included at all. The present study was concluded that the root values in the curriculum were not homogeneously distributed in the coursebooks and that they reflected the root values to a certain extent.

Pedagogical Implications

Policy makers can develop coursebooks not only by considering course content and subject areas, but also by considering value education. Studies on values education in the literature are generally carried out in courses with social studies course content. In order to draw attention to value education in science lessons, the number of studies in science education field can be increased.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

EKLER:

DDÖ'deki kök değerlere göre frekans çizelgeleri

Çizelge1: Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değer	Alt boyut	Üniteler							Toplam (f)		
		Mühendislik (f)	1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	5 (f)	6 (f)		7 (f)	
Adalet	Adil olma		1					2	3	4	
	Dengeli davranma								0		
	Eşit davranma							1	1		
	Haksız uygulamalara karşı gelme								0		
Dostluk	Grup çalışmasında bulunma		4	2	3	2	3	1	15	17	
	Özveride bulunma								0		
	Arkadaşlarına destek olma							2	2		
Dürüstlük	Doğru sözlü olma								0	1	
	Açık sözlü olma								0		
	Etik davranma							1	1		
	Sözünde durma								0		
Özdenetim	Davranışlarını kontrol etme		8	4	2	15	6	7	1	43	43
	Sorumluluk alma									0	
	Özgüvenli olma									0	
Sabır	Azimli olma	2			3					5	5
	Anlayış gösterme									0	
Sevgi	Doğaya sevgi duyma	2		1				7		10	11
	Önyargılı olmama									0	
	İnsanları sevme				1					1	
Saygı	Alçak gönüllü olma									0	27
	İnsanlara değer verme		1	1	5					7	
	Doğaya karşı duyarlı olma			1				19		20	
Sorumluluk	Kendine karşı sorumlu olma		8	5	2	15	6	18		54	76
	Ailesine karşı sorumlu olma							2		2	
	Ülkesine karşı sorumlu olma	1			1			18		20	
Vatanseverlik	Kültürel mirasın farkında olma						2	4		6	21
	Kaynakları bilinçli kullanma	2		1				6		9	
	Üretken olma	1	1		4					6	
Yardıms severlik	İnsanlık yararına çalışma	3	3	1	3	1	2	3	3	19	35
	Çevreye karşı merhametli olma		1					5		6	
	İnsanlara yardım etme			2	1	1	1	1	4	10	
Toplam		11	28	17	25	34	20	97	8	240	

Çizelge 2: Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değer	Alt boyut	Üniteler							Toplam (f)	
		1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	5 (f)	6 (f)	7 (f)		
Adalet	Adil olma								0	2
	Dengeli davranma			1					1	
	Eşit davranma	1							1	
	Haksız uygulamalara karşı gelme								0	
Dostluk	Grup çalışmasında bulunma	4	4	3		2	1	4	18	22
	Özveride bulunma		3						3	
	Arkadaşlarına destek olma						1		1	
Dürüstlük	Doğru sözlü olma								0	2
	Açık sözlü olma								0	
	Etik davranma				1				1	
	Sözünde durma				1				1	
Özdenetim	Davranışlarını kontrol etme	4	6	4	5	2	21		42	46
	Sorumluluk alma				1		3		4	
	Özgüvenli olma								0	
Sabır	Azimli olma	1		1	1		1	1	5	6
	Anlayış gösterme						1		1	
Sevgi	Doğaya sevgi duyma								0	1
	Önyargılı olmama						1		1	
	İnsanları sevme								0	
Saygı	Alçak gönüllü olma							1	1	19
	İnsanlara değer verme	1	2		1		5		9	
	Doğaya karşı duyarlı olma				9				9	
Sorumluluk	Kendine karşı sorumlu olma	4	8	4	4	2	24		46	56
	Ailesine karşı sorumlu olma								0	
	Ülkesine karşı sorumlu olma	1	1	1	6		1		10	
Vatanseverlik	Kültürel mirasın farkında olma	3		2	1	2			8	27
	Kaynakları bilinçli kullanma				12			1	13	
	Üretken olma				5		1		6	
Yardımseverlik	İnsanlık yararına çalışma	3			2	1	2	1	9	29
	Çevreye karşı merhametli olma				1				1	
	İnsanlara yardım etme		6	1	2		10		19	
Toplam		22	30	17	52	9	72	8		210

Çizelge 3: Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değer	Alt Boyut	Üniteler							Toplam (f)		
		Güvenlik	Mühen- dislik	1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	5 (f)		6 (f)	7 (f)
Adalet	Adil olma			1						1	2
	Dengeli davranma										
	Eşit davranma					1				1	
	Haksız uygulamalara karşı gelme										
Dostluk	Grup çalışmasında bulunma			2	1	3				6	6
	Özveride bulunma										
	Arkadaşlarına destek olma										
Dürüstlük	Doğru sözlü olma										1
	Açık sözlü olma										
	Etik davranma						1			1	
	Sözünde durma										
Özdenetim	Davranışlarını kontrol etme	10		2			2	1		15	17
	Sorumluluk alma						1	1		2	
	Özgüvenli olma										
Sabır	Azimli olma		1							1	1
	Anlayış gösterme										
Sevgi	Doğaya sevgi duyma					1				1	1
	Önyargılı olmama										
	İnsanları sevme										
Saygı	Alçak gönüllü olma										13
	İnsanlara değer verme			1	1					2	
	Doğaya karşı duyarlı olma						9	2		11	
Sorumluluk	Kendine karşı sorumlu olma	10		1	1		2	1	1	16	26
	Ailesine karşı sorumlu olma								1	1	
	Ülkesine karşı sorumlu olma						8	1		9	
Vatanserverlik	Kültürel mirasın farkında olma			3						3	29
	Kaynakları bilinçli kullanma		1	1	2	15	1			20	
	Üretken olma					5	1			6	
Yardımserverlik	İnsanlık yararına çalışma		2	3	2	1	3	2	1	14	20
	Çevreye karşı merhametli olma	2							1	3	
	İnsanlara yardım etme		1		1		1			3	
Toplam		22	5	11	8	6	50	9	4	1	116

Çizelge 4: Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değer	Alt boyut	Üniteler							Toplam (f)	
		1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	5 (f)	6 (f)	7 (f)		
Adalet	Adil olma		1						1	2
	Dengeli davranma		1						1	
	Eşit davranma									
	Haksız uygulamalara karşı gelme									
Dostluk	Grup çalışmasında bulunma		1		1		1		3	3
	Özveride bulunma									
	Arkadaşlarına destek olma									
Dürüstlük	Doğru sözlü olma									5
	Açık sözlü olma									
	Etik davranma		1		1		1	1	4	
	Sözünde durma						1		1	
Özdenetim	Davranışlarını kontrol etme	1		1	7				9	12
	Sorumluluk alma				1		1	1	3	
	Özgüvenli olma									
Sabır	Azimli olma		1		1				2	2
	Anlayış gösterme									
Sevgi	Doğaya sevgi duyma									2
	Önyargılı olmama									
	İnsanları sevme			1			1		2	
Saygı	Alçak gönüllü olma									25
	İnsanlara değer verme			2		1			3	
	Doğaya karşı duyarlı olma	2			4		11	5	22	
Sorumluluk	Kendine karşı sorumlu olma	1		1	5				7	27
	Ailesine karşı sorumlu olma						1	3	4	
	Ülkesine karşı sorumlu olma	2			1		8	5	16	
Vatanseverlik	Kültürel mirasın farkında olma	1			5		1		7	45
	Kaynakları bilinçli kullanma		1		3		12	11	27	
	Üretken olma				7		3	1	11	
Yardımsızlık	İnsanlık yararına çalışma	3	5	5	5	2	1	1	22	27
	Çevreye karşı merhametli olma				1		1		2	
	İnsanlara yardım etme				1	1		1	3	
Toplam		10	11	10	43	4	43	29	150	



ELT Students' Competencies in Using Web 2.0 Tools[#]

Müfit Şenel^{1,a}

¹Faculty of Education, Samsun Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye

Research Article

Acknowledgment

This study is a part of master thesis.

History

Received: 05/06/2022

Accepted: 28/12/2022



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Thanks to the Internet, which has been widely used, Internet tools have become indispensable parts of almost all of our lives and have begun to be used in various fields. One of the most important areas of these is the education-training environment. The "New English Teaching Program", released by the Ministry of National Education, Board of Education in 2018, promotes Internet-based teaching models such as "mobile and computer-assisted foreign language teaching" and "blended learning". Therefore, this research intends to investigate whether students majoring at an ELT Department of a state university in Turkey are competent enough about technologies and concepts used for educational purposes such as Web 2.0 tools that can make the lessons effective and entertaining because they are expected to follow the program released by the Ministry of National Education when they started their teaching profession. Totally, 125 students from the 2nd, 3rd and 4th grades participated in the research. Data were collected by a Likert-type scale with 39 items. In the study, in which the quantitative research technique was used, the competencies of the participants were investigated according to the variables of age, gender, grades and high schools. Findings were statistically evaluated and discussed. Consequently, it has been affirmed that some of the students had moderate knowledge and competencies about using these tools.

Keywords: English Language Teaching, Web 2.0, competency, usage, technology

İngilizce Öğretmenliği Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinlikleri

Bilgi

#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

Süreç

Geliş: 05/06/2022

Kabul: 28/12/2022

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış olan İnternet sayesinde, İnternet araçları da neredeyse tüm hayatımızın vazgeçilmez bir parçası hâline geldi ve çeşitli alanlarda kullanılmaya başlandı. Bu alanların en önemlilerinden biri de eğitim-öğretim alanıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2018 yılında yayınlamış olduğu "Yeni İngilizce Öğretim Programı", "mobil ve bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi" ve "karma öğrenme" modelleri gibi, İnternet temelli bir öğretim modelini teşvik etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma, bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine başladıklarında takip edecekleri programda, dersleri daha etkili ve eğlenceli hâle getirmelerine yardımcı olabilecek bazı eğitim amaçlı kullanılabilen Web 2.0 araçlarını ve teknolojilerini kullanımı konusundaki yetkinliklerini araştırmaktır. Nicel araştırma tekniğinin ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmaya, 2., 3. ve 4. sınıftan toplamda 125 öğrenci katılmıştır. Veriler 39 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçekle elde edilmiş ve katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre yetkinlikleri araştırılmıştır. Toplanan veriler istatistiksel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır. Veriler doğrultusunda, öğrencilerin belirli bir kısmının bu araçlar hakkında orta düzeyde bilgi ve kullanım yetkinliğine sahibi oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngiliz Dili Eğitimi, Web 2.0, yetkinlik, kullanım, teknoloji

^a mufitsenel@gmail.com

<https://orcid.org/000-0002-6982-0870>

Giriş

Büyük bir hızla gelişen teknoloji ve İnternet, içinde bulunduğumuz yüzyılda toplumları ve bireyleri inanılmaz bir şekilde etkisi altına almıştır. Bunun sonucunda, tüm bireylerin olduğu gibi, 21. yüzyıl öğretmenlerinin de teknolojik bilgiye, donanımına, gelişmelere açık ve sahip olması gerekir çünkü güncel olmayan ve teknolojik bilgi eksikliği olan öğretmenlerin yeni nesil öğrencilerle iletişim kurabilmesi zordur. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin hayat boyu öğrenmeye imkân tanınması, öğrencilerin mezun olduklarında belirli yeterlikleri almasını gerektiğinden, eğitim ve öğretimde bu becerilere de yeterli düzeyde yer verilmesi gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). Dijital yerli öğrenciler karşısında dijital göçmen öğretmen olmamak için içinde bulunduğumuz yüzyılın ve ortamın gerektirdiği şekilde bir teknolojik bilgi sahibi olması ve teknolojik araçları mümkün olduğu ölçüde kullanmaları gerektiği kaçınılmaz olmuştur. Bu görüşleri destekleyen bir açıklama, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), 2023 Eğitim Vizyonu (2018) belgesinde, öğretmenler dijital içerikleri etkili bir şekilde kullanılabilen ve aynı zamanda bu içerikleri geliştirme kültürüne sahip öncü öğretmenler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca vizyon belgesinde yine, teknolojik araç kullanımı ile dijitalleşmeye büyük önem verildiği belirtilmiştir. Dijitalleşmeden kastedilen, teknoloji temelli materyallerin ve içeriklerin kullanılması anlamına gelmektedir. Bu tür materyallerin ve içeriklerin, sadece ders anlatımında kullanılmakla sınırlı kalmayıp, değerlendirme sürecinde de kullanılması tavsiye edilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bu ifadeler şu şekilde yer bulmuştur: “Gerçek hayatla ilişkili bu içerikler, fiziksel ortamda gerçekleştirilmesi zor olan etkileşimli deneyler, soyut kavramların görselleştirildiği canlandırma, simülasyonlar, çoklu disiplinlerin entegre bir biçimde kullanılmasını gerektiren büyük projeler içeren oyunlar, tüm bunların değerlendirme amacıyla kullanıldığı yeni nesil ölçme materyalleridir” (MEB, 2018, s. 73). Belgede, İngilizce öğretmenliği programlarında yapılması düşünülen bir kısım yenilikler, İngilizce öğreniminin çevrimiçi ve mobil teknolojilerle takviye edilmesi, etkileşimli ve oyun temelli öğretim materyallerinin ve tekniklerinin kullanılması, öğretmenlerin alan bilgisine hakim olmaları ve ayrıca dijital kaynakları kullanmaları konusunda da teşvik edilmeleri gerektiği şeklinde ifade edilmektedir.

Web 2.0

Web 2.0, World Wide Web'in (www) yeni nesil versiyonunu ifade etmek için kullanılmakta olan bir kavramdır. Bu kavram, ilk olarak bir konferansta ortaya atılmış olup, 2004 yılında, O'Reilly tarafından ifade edilmiştir (O'Reilly, 2005). O'Reilly'e (2005) göre “katılımlı bir ortam ve yapı oluşturmaya imkan sağlayan bir dizi yeni uygulama ve hizmet” tir (<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>). Web 2.0 tüm yönleriyle ele alındığında aslında içinde birçok uygulamayı gerçekleştirilmeye yarayan ‘sosyal araçlar’ barındırmaktadır. Anderson (2007, s.34) Web 2.0

araçlarının “bireysel ürün ve kullanıcının ürettiği içerik, grubun gücünü ve birlikteliğini kullanma, açık kaynak kodluluk, katılım yapısı vb. bir takım düşüncelerle oluşturulduğunu” ifade etmektedir. Web 2.0 araçları sayesinde İnternet, var olan bilginin kullanıldığı bir ortam olmaktan uzaklaşıp, içeriğin kullanıcılarla ortak olarak geliştirildiği, paylaşıldığı, düzenlendiği ve hatta aktarıldığı bir ortama dönüşür. Herkesin kullanımına açık olması, kullanım kolaylığı, etkili iletişim ve işbirliğini desteklemesi Web 2.0 teknolojilerinin avantajları arasında yer almaktadır. Öte yandan, Web 2.0 araçlarını sosyal yazılımlar olarak isimlendirmek de uygundur çünkü bu sayede medya okuryazarlığına doğru bir dönüşüm başlamıştır. En yaygın kullanılan Web 2.0 araçlarına, Classdojo®, GoogleClassroom®, Canva®, GoFormative®, Dualingo®, Bloglar, Wiki’ler, RSS ve anlık mesajlaşma araçları, Podcast®, Quizlet®, Padlet®, Socrative®, Kahoot®, Quiver®, vb. örnek olarak verilebilir (Gündüzalp, 2022).

Öte yandan, Web 2.0 ile Web 1.0 arasında önemli farklar bulunmaktadır. Web 1.0’ın temelini mevcut İnternet sitelerine ve sayfalarına yerleştirilen ve herkesin erişimine açık olan sabit bilgiler oluşturmaktadır. Web 1.0’ın aksine, Web2.0’da bilgiler sabit değildir ve genellikle kullanıcılar tarafından gönderilmekte ve oluşturulmaktadır. İnternet sayfalarına ve sitelerine geri bildirimde bulunma, açıklama yazma, yorum yapma, tasarım geliştirme vb. özellikler bulunmaktadır (Caladine, 2008). Bu gibi avantajlar da kullanıcılara İnternet sayfalarını düzenleyebilme ve geliştirebilme imkânı tanımaktadır ki, bu da Web 2.0’ın Web 1.0’a göre bir üstünlüğüdür. Web 2.0 araçları genel olarak incelendiğinde, bu araçların çok farklı alanlarda kullanıldıkları görülmektedir. Örneğin, eğlence, tanıtım, sağlık, pazarlama, iletişim, vb. Bu alanlara eğitim alanını da eklemek yerinde olacaktır kuşkusuz çünkü bu araçların eğitim-öğretim alanında da kullanılabilmesi için öğrenci ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verebilecek düzeyde farklı araçlar tasarlanmış ve düzenlenmiştir. Eğitimde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarına örnek olarak, Plickers®, Kahoot®, Quizizz®, Padlet®, Vyond®, Storybird®, Socrative®, Edpuzzle®, Canva®, Popplet®, Augmented Reality Flash Cards®, vb. araçlar verilebilir. Bu araçlar hem öğretim hem de öğretilen bilginin takibi, değerlendirilmesi, geri bildirim verilmesi, vb. amaçlarla kullanılabilirler.

Alanyazında, İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri ile ilgili herhangi benzer bir çalışma bulunmamıştır. Yapılan çalışmaların çoğu, Web 2.0 araçları farkındalıklarını kapsamamaktadır. Bazı çalışmalar incelendiğinde, bunlardan birinin Ünal (2019) tarafından Web 2.0 teknolojileri hakkındaki farkındalıkların, kullanım sıklıklarının ve yeterliliklerinin araştırıldığı çalışmasıdır. Çalışma sonucunda, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun sosyal ağ sitelerinden haberdar oldukları ve bunların büyük bir bölümünü kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcılar Wiki araçları dışındaki diğer Web 2.0 araçlarını ve

teknolojilerini bildiklerini ve bunları ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı bir başka benzer çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitim kursunda yer alan 183 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların Facebook®, MSN® ve video paylaşım sitelerinden haberdar oldukları, ancak günlüklerin ve Podcast’ların varlığından haberdar olmadıkları sonucuna varılmıştır (Horzum, 2010). Sawant (2012) tarafından onyeddi kütüphane ve bilgi bilimleri alanında çalışan öğretim elemanı ile yapılan araştırmanın sonucunda, katılımcıların Web 2.0 araçları ile ilgili farkındalıklarının yeterli olmadığı bulunmuştur.

Web 2.0 araçları hakkındaki farkındalıkları ve kullanım amaçlarını etkileyen faktörleri araştırmak üzere, Chawinga ve Zinn tarafından 2016 yılında Bilgi Bilimleri ve İletişim Fakültesi öğrencileri ile yapılan bir diğer araştırma sonucunda da, öğrencilerin en fazla Wikipedia®, Google® araçları ve YouTube®’u kullandıkları, Web 2.0 teknolojilerinden haberdar oldukları ve bu araçları genellikle bilgi edinme ve iletişim amaçlı kullandıkları, ayrıca ödev göndermek için de tercih ettikleri ortaya konulmuştur. 2015 yılında, Şendağ, Erol, Sezgin ve Dulkadir tarafından 1335 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada, katılımcıların Web 2.0 teknolojileri kullanımları, kabiliyetleri, farkındalıkları ve İnternet kullanımlarının 30 dakikadan az olduğu bulunmuştur. “Sosyal Bilgiler ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Web 2.0 Kullanımına Yönelik Görüşleri” ile ilgili olarak, Özer ve Özer tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların Web 2.0 araçlarını belli oranda tanıdıkları, bu araçları eğitimde kullanmak istedikleri, ancak yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Yine, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları farkındalığını araştırmak üzere, Kıyıcı (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmenler Wiki, blog ve sosyal ağlar gibi bazı web araçlarını iyi bildiklerini ifade etmiş olmalarına rağmen, RSS gibi bazı araçlar hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını söylemişlerdir. Karaca ve Aktaş’ın (2019) yaptığı çalışma sonucunda, ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin, Web 2.0 araçlarını en çok haberleşmek, ders konuları ile ilgili araştırma yapmak ve kaynaklara erişmek için kullandıkları sonucuna varılmıştır. Fas’lı yükseköğretim öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını araştıran Faizi (2018), çoğu öğretmenin bu uygulamaları kullanımın yetkinliklerinin diğer İnternet kullanıcıları tarafından üretilen web bağlantılarını ve öğrenme materyallerini göndermek veya aktarmakla sınırlı olduğu sonucuna varmıştır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini araştırmak için yapılmış olan bir çalışmada, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdar oldukları, bunları kullanma konusunda olumlu düşündükleri ve bu araçları derslerde kullanmayı eğitimin önemli bir parçası olarak kabul ettikleri sonucuna varılmıştır (Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk, 2019). Mete ve Batıbay (2019) ise Web 2.0 uygulamalarının, 7. sınıf öğrencilerinde yüksek oranda

motivasyon sağlandığı bulgularını elde etmişlerdir. Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımının akademik başarıya etkisini araştıran Hamlı ve Hamlı’ya (2021) göre, bu araçlar kullanıldıkları deney grubunda akademik başarının artmasında önemli rol oynamışlardır. Web 2.0 araçlarının Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan bir başka çalışmada ise, geleneksel yöntemlere göre bu araçlarla yapılan öğretimde öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya ulaştıkları ortaya çıkmıştır (Göker ve İnce, 2019). Benzer bir çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılmış olup, sonucunda bu araçların öğretmen adayları tarafından çok fazla bilinmediği ortaya çıkmıştır (Karakuş ve Er, 2021). Alanyazında, Özerbaş ve Mart (2017) tarafından yürütülen çalışmada, İngilizce Öğretmenliği adayların çoğunun Web 2.0 araçları ve bilgisayar deneyimi olduğu, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmadığı ifade edilmiştir. Bal (2019) tarafından farklı alanlardaki branş öğretmenlerinin eğitimde yeni teknolojiler ile Web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi için yapılan çalışma sonucunda, sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenlerinin öğretim ortamlarında Web 2.0 araçlarını daha çok kullandıkları ve gelişen teknolojiye karşı olumlu bakış içinde oldukları sonucuna varılmıştır. Yine, İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında, öğrenme sürecinde Web 2.0 araçlarını etkili kullanabilme durumlarıyla ilişkili olarak, öğretmen adaylarının bilgiye daha kolay ulaşma, diğer insanlarla işbirliği yapabilme, dil becerilerini geliştirebilme (İntan Sari, 2019) ve ayrıca öğrencilerin özellikle yabancı dilde yazma becerilerini geliştirme konusunda da mikro-blogların ve viki’lerin kullanımı gibi konularda daha iyi oldukları vurgulanmıştır (Kessler, Bikowski, & Boggs, 2012; Lee, 2010; Vurdien, 2013).

Arslan ve Demirkan (2019) ise Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının teknoloji standartlarına yönelik özyeterliliklerine etkisini büyük katkı sağladığını ve bu araçların öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Başka benzer bir çalışma, BÖTE öğretmen adaylarının, Web 2.0 araçlarını öğrenim alanlarına uyarlayabilme konusunda zorluklar yaşadıkları ve bunları etkili kullanabilme konusunda tecrübe kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır (Dönmez-Usta, Güntepe ve Durukan, 2020). İletişim odaklı Web 2.0 araçlarının uygulamaya yönelik örneklerinin Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimine yaptığı katkıyı araştıran İnal ve Arslanbaş (2021), bu tür uygulamaların uzaktan öğretimin kalitesini artıracığı sonucuna varmışlardır. Başka benzer bir çalışmada, teknoloji destekli Türkçe öğretiminde, 2016-2020 yılları arasında Web 2.0 araçlarının en çok tercih edilen araçlar arasında olduğu sonucu bulunmuştur (Genç-Ersoy ve Ersoy, 2021). Ayrıca, geleceğin yabancı dil öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve motivasyonlarına göre, aralarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, orta ya da düşük düzeyde bir dijital yeterliliğe sahip oldukları ve en iyi kullandıkları teknolojik cihazların ise dizüstü bilgisayarlar ve projektörler olduğu ifade edilmektedir (D. Guillén-Gámez ve arkd., 2019) .

Genel olarak ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin teknolojik bakımdan desteklenmeleri ve materyal hazırlama ve oluşturma konusunda farklı tasarımları ve araçları kullanmaları ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu araçlar içinde de, Web 2.0 araçları ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde Web 2.0 gibi teknoloji temelli dijital materyallerin kullanılması gerek dersleri daha eğlenceli, katılımcı, interaktif, vb. durumlara getireceğinden, gerekse de öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgilerini artıracığından, kendi kendine öğrenme ortamları yaratacağından, sınıf içi öğrenmeyi sınıf dışına da taşıyarak hayat boyu öğrenmeye fırsat sunacağından, vb. önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretmen adaylarının bu araçların kullanımı konusunda yetkin olmamaları, yukarıda bahsedilen durumların gerçekleşmemesi sorununu ortaya çıkaracaktır. Ayrıca, alanyazında İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri konusunda yapılmış benzer bir çalışma bulunamamış olması açısından da, bu araştırmanın alana yararlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği bölümünde okumakta olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, mezun olduklarında atanacakları okullarda uygulamaları gerekecek olan teknoloji destekli yabancı dil öğretim programında, dersleri daha etkin ve eğlenceli hale getirebilecek, daha kalıcı öğrenme sağlayabilecek, bilgileri somutlaştırabilecek, öğrencilerin motivasyonunu artırabilecek, derse katılımlarını teşvik edebilecek, işbirlikçi öğrenme ortamları yaratabilecek, iletişim odaklı ve eğitim amaçlı olarak kullanabilecekleri Web 2.0 araçları ile ilgili kullanım yeterliklerini bazı demografik özellikler açısından araştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bunlar, 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeyleri;

1. Cinsiyete,
2. Mezun oldukları liseye,
3. Yaşlarına ve
4. Öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma nicel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal verilerin istatistiksel çözümlemeleridir. Sosyal veriler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ve genel sonuçlarını ortaya koymayı hedeflerler ve ayrıca farklı grupları kıyaslayabilme, hipotezlerin doğruluk dereceleri denemeye ve belli kalıplar içindeki ilişkilerin irdelenmesine olanak sağlarlar (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Karadeniz, 2010). Ayrıca, "belli değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçlarını kıyaslamak için de nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülebilir hale getirilmesi ve araştırmanın hipoteze dayandırılarak bu hipotezlerin test edilmesidir" (Ekiz, 2003, s.93).

Çalışma Grubu

Çalışmaya, bir devlet üniversitesinin, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 125 öğrenci gönüllülük esasına göre katılmıştır. 1. sınıf öğrencilerinin dersleri genellikle alan bilgisine yönelik temel dersler olduğundan ve bu derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmaya çok fazla ihtiyaç duymadıklarından ötürü çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Katılımcılara, ölçekte yer alan maddeleri cevaplamadan önce, araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı, kapsamı ve maddelerin cevaplanması konusunda ölçek formu üzerinde gerekli bilgi yazılı olarak sunulmuştur. Ayrıca, bu ölçek sonuçlarının sadece bu çalışma için kullanılacağı ve hiçbir şekilde başka kişilerle paylaşılmayacağı konusunda teminat verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Çizelge 1’de listelenmiştir.

Çizelge 1. Katılımcıların demografik bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kız	89	71.2
	Erkek	36	28.8
Sınıf	2	34	27.2
	3	38	30.4
	4	53	41.4
Lise	Anadolu Lisesi	78	62.4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	47	37.6
Yaş	19-21	52	41.6
	22-24	73	58.4
Toplam		125	100

Etik Bildirim

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili etik kurul onayı Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır (Tarih:29.12.2020, No:2020/302).

Veri Toplama Araçları

Veriler, Çelik (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek, 5’li Likert tipi olup, birinci bölümünde katılımcıların yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise ve öğrenim görmekte oldukları sınıfla ilgili bilgileri içermektedir. İkinci bölümü, "Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinlikleri"ni belirlemeye yönelik 39 maddeden oluşmaktadır. Maddeler Web 2.0 araçlarını kullanarak etkinlik oluşturma, materyal hazırlama, dersleri daha etkin hale getirme, sınav hazırlama, video düzenleyebilme, poster hazırlayabilme, blog oluşturabilme, vb. yetkinlikleri ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçekte yer alan maddelerin "geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçülmek istenilen davranışlar açısından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları belirlenmiştir" (Çelik, 2020, s. 19). Ölçeğin, Cronbach alpha katsayısı .98 olarak verilmiştir. Ölçek, katılımcılarla elektronik ortamda GoogleDocs® aracılığıyla paylaşılmış ve maddeleri kendilerine göre en uygun seçeneği işaretleyerek cevaplandırmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

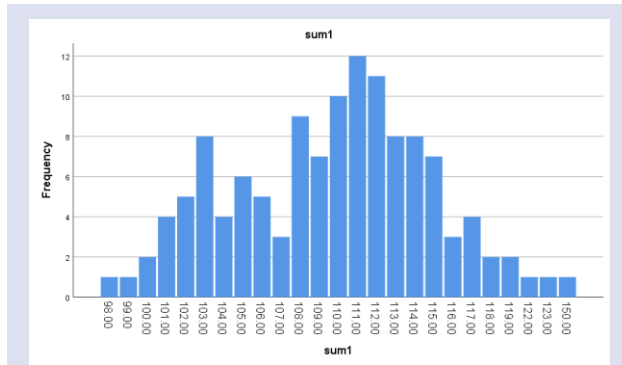
Maddelerin puanlaması, Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Arasıra (3), Sıklıkla (4) ve Her zaman (5) şeklinde belirlenmiştir. Ölçek ortalama puanları sonucunda, katılımcılardan 1-39 arası puan alanlar “Yetkin değil”; 40-78 arası puan alanlar “Az yetkin”; 79-117 arası puan alanlar “Orta düzeyde yetkin”; 118-156 arası puan alanlar “Yetkin” ve 157-195 arası puan alanlar ise “Çok yetkin” olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan 39 dur. Elde edilen bulguların SPSS v23 programı ile değerlendirilmesinden önce, hangi analizlerin yapılmasına karar vermek amacıyla, elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve sonuç olarak verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır ($sig.=.000$ $p<.05$) (Çizelge 2).

Çizelge 2. Normallik dağılım testi

	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic c	df	Sig.
Cinsiyet	.449	125	.000	.567	125	.000
Lise	.404	125	.000	.614	125	.000
Yaş	.384	125	.000	.626	125	.000
Sınıf	.272	125	.000	.778	125	.000

a: Lilliefors Significance Correction

Dolayısıyla, elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Veriler, frekans analizi, betimsel analizler, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri ile elde edilmiştir. İlk olarak katılımcıların ölçekteki maddelere vermiş oldukları cevaplar sonucunda ortaya çıkan genel puan dağılımını ve puanlara karşılık gelen katılımcı sayısını gösteren analizler aşağıda verilmiştir (Resim 1).



Resim 1. Katılımcıların aldıkları ölçek puanlarına göre sayısal dağılımı

Resim 1 de görüldüğü şekilde, katılımcıların ölçek puanlarına göre dağılımı incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puanın 98 (1 kişi), en yüksek puanın ise 150 (1 kişi) puan olduğu görülmektedir. 110-112 puan aralığında bir yoğunluk olduğu görülmektedir. Bu puan aralıkları ölçek puan değerlendirme kriterlerine göre, 79-117

aralığına denk gelmektedir ve bu aralıktaki puana sahip olanlar ‘orta düzeyde yetkin’ olarak değerlendirilmektedir. Çizelge 3’te, yukarıda belirtilen puan sıklığının en yoğun olduğu 110-112 puan aralığında bulunan katılımcıların cinsiyet, lise türü, öğrenim gördükleri sınıf ve yaş aralığına göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3’teki verilere göre, bu puan aralıklarında bulunan öğrencilerin çoğu kız öğrencidir. Anadolu Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunları arasında belirgin bir fark gözlenmemektedir. 4. sınıf öğrenci sayısında ve 22-24 yaş aralığında nispeten daha fazla katılımcı vardır. Katılımcıların ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların sayısal ve yüzdelerle dağılımları ise aşağıdaki çizelgelerle (4,5,6,7) verilmiştir.

Çizelge 4’te de görüldüğü şekilde, ölçeğin 7 maddesinin katılımcılar tarafından ‘Hiçbir zaman’ seçeneği ile işaretlenmiş olmasının en belirgin nedeni, burada isimleri belirtilen Web 2.0 araçlarının katılımcılar tarafından bilinmiyor olmasındandır çünkü bu araçların hemen hemen hiçbiri derslerinde kullanılmamış, öğretim elemanları tarafından bu uygulamaları kullanarak etkinlik ya da sunum hazırlamaları istenilmemiştir.

Ayrıca, öğrenciler bu Web 2.0 araçlarının isimlerinin etkisi altında kalmadan da bu seçeneği işaretlemiş oldukları yorumu yapılabilir çünkü derslerinde ve sunumlarında genellikle kendilerinden blog oluşturma, bulmaca hazırlama, kavram haritaları yardımıyla etkinlik yapma, fotoğraf düzenleme, vb. çalışmalar istenilmektedir.

Çizelge 4’teki verilere benzer olarak, Çizelge 5’te yer alan maddelerdeki Web 2.0 araçları da katılımcılar tarafından çok fazla tercih edilen araçlar olmamıştır. Bu bölümde, bir üstteki tablodan (Çizelge 4) farklı olarak Popplet®, Blogger®, Tumblr® ve Puzzlemaker® uygulamalarının, katılımcılar açısından tanıdık araçlar olması, katılımcıların ‘Nadiren’ seçeneğini seçmiş olmalarına gerekçe teşkil etmiş olduğu yönünde yorumlanabilir.

Katılımcıların genelde tercih ettikleri ve fikir sahibi oldukları Web 2.0 araçlarının (Popplet®, Wordart®, Padlet®, Prezi®, Moviemaker®, vb) kullanıldığı etkinlikler ve uygulamaların yer aldığı 14 madde, kullanımı ‘Ara sıra’ olarak tercih edilmiş Web 2.0 araçları arasında yer almıştır (Çizelge 6).

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından en çok kullanılan ve tercih edilen Web 2.0 araçları olarak Kahoot®, GoogleClassroom®, Socrative®, Quizziz® ve Edmodo® nun yer aldığı ve genellikle sınav hazırlama, anket oluşturma ve ders içeriği geliştirme etkinliklerinin oluşturduğu 11 madde ölçeğin ‘Sıklıkla’ kullanılan seçeneğinin işaretlendiği maddeleri olmuştur (Çizelge 7).

Çizelge 3. 110-112 puan aralığındaki katılımcıların demografik bilgileri

Cinsiyet			Okul (Lise)		Sınıf			Yaş	
Puan	Kız (n)	Erkek (n)	Anadolu Lisesi (n)	Anadolu İmam Hatip Lisesi (n)	2 (n)	3 (n)	4 (n)	19-21 (n)	22-24 (n)
110	6	4	4	6	2	4	4	4	6
111	8	4	7	5	3	4	5	5	7
112	8	3	6	5	2	3	6	3	8

Çizelge 4. "Hiçbir zaman" seçeneğinin işaretlendiği ölçek maddeleri

MN*	Maddeler	n	%
7	Web 2.0 araçları ile karikatürler oluşturabilirim. (Make Beliefs Comix, Toondoo...gibi)	58	46.4
9	Web 2.0 araçları ile sanal yazarlık yapabiliyorum. (Wattpad, Blogger...gibi)	71	56.8
21	Web 2.0 araçları ile infografikler oluşturabilirim. (Pictochart, Venngage... gibi)	102	81.6
22	Web 2.0 araçları ile artırılmış gerçeklik etkinlikleri hazırlayabilirim. (Quiver, Morfo, Urasma... gibi)	83	66.4
23	Web 2.0 araçları ile uzaktan öğrenme etkinliklerini yönetebilirim. (Moodle, Adobe Connect... gibi)	64	51.2
27	Web 2.0 araçları ile videolarımdaki istemediğim eklentileri kaldırabilirim. (Safeshare... gibi)	82	65.6
28	Web 2.0 araçları ile ses kaydı yapabiliyorum. (Vocaro gibi)	76	60.8

*Madde numarası

Çizelge 5. "Nadiren" seçeneğinin işaretlendiği ölçek maddeleri

MN*	Maddeler	n	%
3	Web 2.0 araçları ile bir konudaki bilgi ve kavramları zihin haritaları olarak sunabilirim. (Wisemapping, Popplet, SpiderScribe,Gocongr...gibi)	44	35.2
11	Web 2.0 araçları ile blog oluşturabilirim. (Blogger, Tumblr... gibi)	59	47.2
13	Web 2.0 araçları ile bulmaca hazırlayabilirim. (Mentimeter, Flipquiz... gibi)	44	35.2
14	Web 2.0 araçları ile yapboz hazırlayabilirim. (Puzzlemaker, LearningApps...gibi)	45	36
20	Web 2.0 araçları ile bilgi afişleri yapabiliyorum. (Easelly, Visme, Creately... gibi..)	49	39.2
24	Web 2.0 araçları ile fotoğraflarımı düzenleyebilirim. (Gimps, Photostory, OpenShot... gibi)	78	62.4

*Madde numarası

Çizelge 6. "Ara sıra" seçeneğinin işaretlendiği ölçek maddeleri

MN*	Maddeler	n	%
2	Web 2.0 araçları ile ilgi çekici sunumlar yapabiliyorum. (Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze... gibi)	46	36.8
4	Web 2.0 araçları ile animasyon etkinlikleri oluşturabilirim. (Vyond, Voki...gibi)	57	45.6
5	Web 2.0 araçları ile dijital panolar geliştirebilirim. (Padlet, Bendspace, Linoti...gibi)	51	40.8
6	Web 2.0 araçları ile posterler yapabiliyorum. (Word art, Sketch toy...gibi)	48	38.4
8	Web 2.0 araçları ile dijital hikâyeler hazırlayabilirim. (Storyjumper, Storybird, Pixton...gibi)	35	28
10	Web 2.0 araçları ile yazdığım hikayeleri seslendirebilirim. (Storyjumper.. gibi)	45	36
25	Web 2.0 araçları ile filmler oluşturabilirim. (Moviemaker, Photostory... gibi)	67	53.6
26	Web 2.0 araçları ile görüntülü kayıtlarımı düzenleyebilirim. (Moviemaker, Photostory, Safeshare, Filmora... gibi)	70	56
29	Web 2.0 araçları ile geliştirdiğim zihin haritalarına görüntüler ekleyebilirim. (Wisemapping, Popplet... gibi)	70	56
30	Web 2.0 araçları ile geliştirdiğim zihin haritalarına ses ekleyebilirim. (Wisemapping, Popplet gibi)	61	48.8

31	Web 2.0 araçları ile geliştirdiğim zihin haritalarına görseller ekleyebilirim. (Wisemapping, Popplet...gibi)	71	56.8
32	Web 2.0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına yazılı belgeler ekleyebilirim. (Wisemapping, Popplet...gibi)	58	46.4
19	Web 2.0 araçları ile oluşturduğum uygulamalarla dersi eğlenceli hale getirebilirim.	69	55.2
37	Web 2.0 araçları ile bilmeceler hazırlayabilirim. (Riddle... gibi)	51	40.8

*Madde numarası

Çizelge 7. "Sıklıkla" seçeneğinin işaretlendiği ölçek maddeleri

MN*	Maddeler	n	%
12	Web 2.0 araçları ile dijital sınav hazırlayabilirim. (Kahoot, Plickers, Socrative... gibi)	54	43.2
15	Web 2.0 araçları ile alanımda eğitici oyunlar oluşturabilirim. (Kahoot, Plickers, Socrative, Thinklink, LearningAps... gibi)	59	47.2
16	Web 2.0 araçları ile açık uçlu sınavlar hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)	73	58.4
1	Web 2.0 araçları ile bağımsız öğrenme ortamları tasarlayabilirim. (Örneğin, Edmodo, Beyaz pano, Google Classroom... gibi)	62	49.6
18	Web 2.0 araçları ile sınıf içi değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)	61	48.8
19	Web 2.0 araçları ile dersleri eğlenceli bir şekilde dönüştürebilirim	73	58.4
33	Web 2.0 araçları ile geliştirdiğim uygulamaları derslerde kullanabilirim	81	64.8
34	Web 2.0 araçları ile öğrencilerin derslere katılımını sağlayabilirim	73	58.4
38	Web 2.0 araçları ile anketler hazırlayabilirim. (Survey, Monkey, Jetanket... gibi)	61	48.8
39	Web 2.0 araçları ile tartışmalara katılabilirim	65	52
36	Web 2.0 araçları ile bir ders hazırlayabilirim	55	44

*Madde numarası

Bulgular

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H parametrik olmayan testler yardımıyla değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. İki değişken arasında fark olup olmadığını belirlemek için (araştırma sorusu 1, 2 ve 3 için) Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Üç değişkenin bulunduğu 4 nolu araştırma sorusunun değişkenlerini olan 2.,3. ve 4.sınıflar arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla da Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ayrıca, 4. araştırma sorusunun değerlendirilmesi sonucunda değişkenler açısından ortaya çıkan farkın neden kaynaklandığını belirlemek için de Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Tüm çizelgeler burada verilmiştir.

Çalışmanın 1. araştırma sorusu, (2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?) şeklindedir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre, ölçek sıra ortalamaları açısından cinsiyet değişkenine göre, Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Mann Whitney-U testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Kız	89	66.03	58.76	13.32	.141
Erkek	36	55.51	19.98		
Toplam			125		

Çizelge 9. Mann Whitney-U testi sonuçları

Lise türü	f	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Anadolu Lisesi	78	67.71	52.81	14.65	.061
Anadolu İmam					
Hatip Lisesi	47	55.18	25.93		
Toplam			125		

Çizelge 10. Mann Whitney-U testi sonuçları

Yaş	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
19-21	52	64.68	33.64	18.10	.661
22-24	73	61.80	45.11		
Toplam			125		

Çizelge 11. Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Sınıf	f	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
2	34	49.76	2	5.981	.004
3	38	58.11			
4	53	75.00			
Toplam	125				

Çizelge 8'deki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında, kız ve erkek katılımcıların Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($U=13.32$ $p=.141$ $p>.05$).

Çalışmanın 2. araştırma sorusu (2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeyleri mezun oldukları liseye göre farklılık göstermekte midir?) şeklindedir ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre, ölçek sıra ortalamaları açısından mezun oldukları lise türü değişkenine göre, Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Lise türü değişkenine göre katılımcıların sıra ortalaması değerlerinin verildiği Tablo 9 incelendiğinde, farklı türden lise mezunu olan katılımcıların Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($U=14.65$ $p=.061$ $p>.05$).

Çalışma sonucunda cevap bulunmaya çalışılan 3. araştırma sorusuna (2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?) şeklinde sorulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre, ölçek sıra ortalamaları açısından yaş değişkenine göre, Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Elde edilen veriler yaş aralığı açısından incelendiğinde, katılımcıların Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerine göre sıra ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmemiştir ($U=18.10$ $p=.661$ $p>.05$).

Çalışmanın son araştırma sorusu olan, 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir. Farklı sınıflardaki öğrencilerin Çizelge 11'de verilen sıra ortalamaları dikkate alındığında, 4. sınıf öğrencilerinin 3. ve 2. sınıftaki öğrencilere oranla daha yüksek Web 2.0 araçları kullanım yetkinliğine sahip oldukları gözlenmiştir ($\chi^2(2) = 5.981$; $p=.004$, $p<.05$). Ayrıca 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farkın nereden kaynaklandığını tespit etmek için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testin sonucu Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Çoklu karşılaştırma test sonucu

Örnek1-örnek2	Test statistics	Std. error	Std. Test statistics	Sig.	Adj. Sig.
Erkek 3. sınıf	-8.341	8.536	-.977	.328	.985
Erkek 4. sınıf	-25.235	7.945	-3.176	.001	.004
3.00-4.00	-16.895	7.686	-2.198	.028	.084

Çizelge 12'de de görüldüğü gibi, 4. sınıf ile 3. sınıf erkek katılımcıların arasındaki sıra ortalaması puanları açısından istatistiksel olarak fark vardır ($p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazında, İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliği ile ilgili çok benzer bir çalışma olmadığından, bu çalışmanın verileri ile yapılacak olan kıyaslamalar genellikle Web 2.0 araçları kullanımı, kullanım amaçları, bu araçların belli becerilere veya akademik başarıya katkısı, vb. yönünde yapılan çalışmaların sonuçları ile olacaktır. Bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında elde edilen verilere göre, katılımcıların çoğunlukla orta düzeyde (79-117 puan aralığında) Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışmada yer alan araştırma sorularına verilen cevaplar doğrultusunda, dört farklı değişken boyutunda elde edilmiştir. Bu genel bulgu, öğretim elemanlarının pek çok Web 2.0 aracını tanıyabildikleri, ancak bazı Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı açısından orta düzeyde yetkin olduklarının ifade edildiği Ünal (2019) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Arabacıoğlu ve Dursun'un 2015 yılında yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre, pedagojik formasyon öğretmen adaylarının genel olarak web araçlarının bazıları hakkında yetkinlik sahibi oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, bugünkü çalışmanın elde edilen verileriyle uyusmaktadır.

Bu bölümde, araştırma sorularına verilen cevaplardan elde edilen sonuçları, daha önceden yapılmış olan benzer çalışmalarla karşılaştırarak önerilerde bulunulacaktır. Çalışmanın birinci araştırma sorusuna verilen cevaplara göre, katılımcıların cinsiyet farkının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuca benzer olarak, Baran ve Ata'nın (2013) katılımcıların Web 2.0 araçlarından eğitsel olarak yararlanma durumlarını farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmasında, bu değişkenlerden biri olan cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma yapılan katılımcıların benzerliği açısından ele alındığında, İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bir başka çalışma sonucunda, katılımcıların arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Özerbaş ve Mart, 2017). Horzum (2010) tarafından bazı branş öğretmenleri ile Web 2.0 araçları farkındalığı, kullanım sıklığı ve amacı kapsamında yapılan araştırma, katılımcıların yaş değişkeni açısından Web 2.0

araçları hakkındaki farkındalıklarının ve yetkinliklerinin yüksek olmadığını ve eğitsel kullanımlarının yaygın olmadığını göstermiştir. Teknoloji kullanımı içeren konularda, cinsiyet açısından istatistiksel bir fark çıkmamış olması, artık teknoloji kullanım yetkinliklerinin cinsiyet ayrımı gerektirmediği şeklinde yorumlanabilir.

Mezun olunan lise türüne göre katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri arasında bir fark olup olmadığını araştırılmaya çalışıldığı ikinci araştırma sorusu bulguları sonucunda, katılımcılar lehine istatistiksel olarak bir fark elde edilmemiştir. Alanyazında, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne özgü Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliği üzerine bir çalışma olmadığından, bu çalışmada elde edilen bulgular alanla ilgili öğretmen ve eğitimcilere bir fikir vermesi açısından önem teşkil edebilir. Lise türüne göre bir fark gözlemlenmemiş olmasının nedenlerinden biri, her iki öğretim kurumunda da benzer bir yabancı dil programı izlenmesi ve genel olarak aynı tür Web 2.0 araçlarının kullanılıyor olmasından kaynaklanabilir. Bu durum aynı zamanda, Ünal'ın (2019) çalışmasında elde ettiği bulgulara benzer olarak, adayların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin birbirine benzediği şeklinde de ifade edilebilir.

Üçüncü araştırma sorusunda yer alan yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlar açısından da katılımcılar arasında Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri bakımından bir farka rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının kendi yaş gruplarına göre lisans düzeyinde Web 2.0 araçlarını kullanım farkındalığının ve yetkinliklerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğinin tespiti, Aldır (2014) tarafından yapılmış olan yüksek lisans tezi çalışmasının bulguları sonucunda elde edilmiştir. Katılımcıların yaşlarının birbirlerine çok yakın olması ve 'dijital yerli' olarak tanımlanan kuşağın özelliklerini taşıyor olmaları bu farkın ortaya çıkmasının bir nedeni olabilir.

Çalışmanın son araştırma sorusu, katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin öğrenim gördükleri sınıf türüne göre fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi yönündedir. Katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri arasında cinsiyet, yaş ve mezun olunan liseye göre istatistiksel bir fark çıkmamış olmasına karşın, son araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgularda, 4. sınıf katılımcıları lehine bir fark gözlemlenmiştir. Son sınıf öğrencilerinin derslerinde, sunum ve ödev hazırlamada bu araçları daha çok kullanıyor olmalarından ve kendilerine teknolojiyi derslerine ve öğrenme/öğretme ortamlarına nasıl uyarlamaları gerektiği konusunda öğretim elemanları tarafından bilgilendirilmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir çünkü programda aldıkları derslerden en az üç tanesi (Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Öğretim Teknolojileri Materyal Tasarımı) bu araçları doğrudan kullanmalarını gerektirmektedir.

Bu çalışmada yer alan katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Dört farklı değişken (cinsiyet, yaş ve mezun oldukları lise) açısından ele alınan değerlendirmeler

sonucunda da istatistiksel açıdan belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Öğrenim görmekte oldukları sınıf faktörü bunların dışında tutulmaktadır. İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin ölçek toplam puanları sonucuna göre, Web 2.0 araçlarını kullanmada orta düzeyde yetkinliğe (79-117 puan) sahip olmalarının nedeni olarak, ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların yorumlanması sonucunda, bu araçların bir kısmını ya tam olarak tanımadıkları ya da haberdar olmadıkları, bu araçları eğitim amaçlı olarak nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bir fikir sahibi olmadıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Özer ve Albayrak-Özer (2017), Arabacıoğlu ve Dursun (2015) ile Eren, Avcı ve Kapucu'nun (2015) çalışmalarının bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Çalışmanın bu bulgusunu vurgulamak gerekirse, 7, 13, 20, 21, 26, 28. maddelerde yer alan 'Make Beliefs', Mentimeter, Visme, Toondo, Venngage, vb.' Web 2.0 araçlarını duymamış olma ihtimallerine dayalı olarak, seçenekler genellikle 'Hiçbir zaman' ya da 'Nadiren' olarak işaretlenmişken, daha çok tanıdık oldukları ve hem çevrimiçi hem de çevrimdışı olarak derslerinde kullandıkları Web 2.0 araçlarının (Edmodo, GoogleClassroom, Kahoot, Socrative, vb.) bulunduğu maddelere (örneğin, 1, 12, 15, 17 nolu maddeler) verdikleri cevaplar ise çoğunlukla 'Sıklıkla' ya da 'Ara sıra' seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bunun en belirgin nedenlerinden biri de içinde bulunduğumuz pandemi döneminde, bu araçların uzaktan eğitimde yaygın bir şekilde kullanılır olmalarından kaynaklanabilir (Karakuş ve Er, 2021). Bu doğrultuda, bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarına eğitimde kullanılabilecek Web 2.0 araçları hakkında yeterli bilgi verilmeli (Kabakçı ve Tanyeri, 2006; Kaya ve Yılayaz, 2013), bunların kendi gerçek amaçlarından farklı olarak, eğitim amaçlı nasıl kullanılacakları açıklanmalı, öğretmenlik mesleğine atandıklarında derslerini etkileşimli, motivasyonu artırıcı ve katılımcı bir hale getirmelerinde bu araçlarının rolünün hatırlatılması, teknoloji kullanımının sadece Kahoot, GoogleClassroom, Prezi, Powerpoint, Slideshare, projeksiyon cihazı, vb. uygulama ya da cihaz kullanmak demek olmadığını vurgulanması, öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına çeşitli Web 2.0 teknolojilerini derslerine daha fazla entegre etmeleri konusunda destek olunması (Arabacıoğlu ve Dursun, 2015; Eren, Avcı ve Kapucu, 2015; Tatlı, İpek-Akbulut ve Altınışık, 2016), öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına Web 2.0 teknolojilerine yönelik farkındalığının ve yeterliliğinin artırılması konusunda kurslar, çalıştaylar ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, vb. yönünde yardımcı olunmalıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarına öğretim sürecinde kullanılabilecekleri Web 2.0 araçlarının öğretilmesi tek başına yeterli olmamaktadır çünkü bu araçlar öğretilirken aynı zamanda kullanılabilecekleri uygun öğretim yöntemleri, yaklaşımları ve araçların etkin kullanılması açısından da deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

Çalışmanın belli sayıda sınırlılıkları da vardır. Örneğin, çalışma sadece tek bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği bölümünde yapılmıştır. Farklı bir çalışmada,

üniversite sayısı artırılabilir. Ayrıca, diğer yabancı diller bölümü öğrencileri de böyle bir çalışmaya dâhil edilebilir ve hatta özel üniversitelerde yapılacak çalışmalarla elde edilen bulgular kıyaslanabilir. İlave olarak katılımcıların bir kısmı ile mülakat yapılabilir. Başka bir sınırlılık olarak da, katılımcıların cinsiyet açısından oranlarındaki dengesizlikten bahsedilebilir. Çalışmada yer alan katılımcılardan kız öğrencilerin sayısal olarak üstünlüğünün olması, çalışmanın sonuçlarına etki edebilmektedir. İleride yapılacak benzer bir çalışmada katılımcı sayısının dengelenmesi göz önünde bulundurulabilir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden farklı olarak, yapılacak benzer çalışmalarda katılımcıların sosyoekonomik durumları, akademik başarıları, derslere karşı olan tutumları, vb. farklı değişkenler ele alınarak araştırılabilir.

Kaynaklar

- Aldır, Z. (2014). *Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC, Technology & Standards Watch* [Technical Report]. 2-64.
- Arabacıoğlu, T., & Dursun, F. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi algı düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 197-210.
- Arslan, Ş.T., & Demirkan, Ö. (2019). Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerine etkisi. *Turkish Studies Information Technologies and Applied Sciences*. 14(2), 295-312.
- Bal, H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve Web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Baro, E. E., Idiodi, E. O., & Zaccheaus, G.V. (2013). Awareness and use of Web 2.0 tools by librarians in university libraries in Nigeria, *OCLC Systems & Services: International digital library perspectives*, 29(3), 170-188.
- Bekdemir, Ü., & Taşrikulu, P. (2018). The academic and social effects of using social media on university students. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 316-348.
- Bilgili, H.A.S. (2018). Sosyal medya kullanımı ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 351-369.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Çakmak, E.K. & Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing e-Learning with media-rich content and interactions*. Information Science Publishing.
- Chawinga, W. D., & Zinn, S. (2016). Use of Web 2.0 by students in the Faculty of Information Science and Communications at Mzuzu University, Malawi. *South African Journal of Information Management*, 18(1), 1-12.
- Çelik, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Kültür Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. I. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. [http://dx.doi: 10.9779.pauefd.700181](http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.700181).
- Çubukçu, Z. (2012, Mayıs). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. 11th International Primary Teacher Education Symposium, Rize, Turkey. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135419 adresinden 8.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- D. Guillén-Gámez, F., Lugones, A., & José Mayorga-Fernández, M. (2019) ICT use by pre-service foreign languages teachers according to gender, age and motivation. *Cogent Education*, 6(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2019.1574693>
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoynlu, B. (2015). Öğretmen adaylarının Sosyal Medya destekli bilimsel iletişimi kullanmaları üzerine nitel bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(2), 258-274.
- Dönmez-Usta, N., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü.G. (2020), Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına Web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 519-529.
- Efe, H. A. (2015). The relation between science student teachers' educational use of web 2.0 technologies and their computer self-efficacy. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1), 142-154.
- Ekici, M. & Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E., Avcı, Z. Y., & Kapucu, M. S. (2015). Pre-Service teachers' competencies and perceptions of necessity about practical tools for content development. *International Journal of Instruction*, 8(1), 91-104.
- Faizi, R. (2018). Moroccan higher education students' and teachers' perceptions towards using Web 2.0 technologies in language learning and teaching. *Knowledge Management and e-Learning*, 10 (1). 86-96.
- Genç-Ersoy, B. & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR Dizin örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Godwin-Jones, R. (2008). Mobile computing trends: Lighter, faster, smarter. *Language Learning & Technology*, 12(3), 3-9.
- Gökdemir, S., & Uğur, İ. (2020). Sosyal Medya kullanımının akademik güdülenme davranışı üzerine etkisi: Turizm eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(3), 2110-2131.

- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gunelius, S. (2011). *30 Minute social media marketing*. New York: McGraw Hill.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O. (2010). *Sosyal Ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Gündüzalp, C. (2022). *Web 2.0 teknolojileri ve eğitim*. Eğitim ve Bilim. S. Karabatak (Ed.). Efe Akademi Yay. İstanbul.
- Hamli, S., & Hamli, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- İnce, M., ve Koçak, M.C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, 7(2), 736-749.
- İliş, A., & Gülbahçe, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 45-60.
- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçe'nin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 16, 228-249.
- İntan Sari, M. (2019). The use of Web 2.0 tools for learning in EFL context: Pre-service teachers' voice. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 4 (2), 135-149.
- İşman, A., & Albayrak, E. (2014). Sosyal Ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129-138.
- İşman, A., & Hamutoğlu, N. B. (2013). Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili Karma Öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(3), 61-67.
- Kabakçı, I., & Tanyeri, T. (2006). *Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında öğretim araçlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. 6. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Kaplan, A., & Haenlen, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53, 59-68.
- Karaca, F., & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim Kurumu öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 212-230.
- 2023 Eğitim Vizyonu (2018) http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_egitim_vizyonu.pdf adresinden 10.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 177-197.
- Kariuki, M., & Duran, M. (2004). Using anchored instruction to teach preservice teachers to integrate technology in the curriculum. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(3), 431.
- Kaya, Z., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Kert, S. B., & Kert, A. (2010). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel amaçlı kullanılma potansiyelleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2(2), 486-507.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology*, 16 (1), 91-109.
- Kıyıcı, F.B. (2010). The definitions and preferences of science teacher candidates concerning Web 2.0 tools: a phenomenological research study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2).
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Laird, T. (2014). *Using social media in education for classroom teaching, student learning and educator professional development*. [Yüksek Lisans Projesi]. Queen's University, Canada.
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *Calico Journal*, 27(2), 260-276.
- Lietsala, K., & Sirkkunen, E. (2008). *Social Media: Introduction to the tools and processes of the participatory economy*. Tampere University Press.
- Mete, F., & Batıbay, E.F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? Design Patterns and business models for the next generation of software. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> adresinden 29.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91-105.
- Özer, Ü. & Özer, E.A. (2017). *Sosyal Bilgiler ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri i Öğretmeni adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri*. 3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS).
- Özerbaş, M.A., & Mart, Ö.A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.
- Radmard, S., Soysal, Y., Kutluca, A.Y., & Türk, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 171-198.
- SMEM (2019). Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü Web 2.0 araçları tanıtım klavuzu. Arge, Samsun.
- Sarsar, F., Başbay, M. & Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme sürecinde Sosyal Medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. <https://dx.doi.org/10.17860/efd.98783>.
- Sawant, S. (2012). The study of the use of Web 2.0 tools in LIS education in India. *Library Hi Tech News*, 29(2), 11-15.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning*,

- Media and Technology*, 34(2), 157-174. [http://dx.doi: 10.1080/17439880902923622](http://dx.doi.org/10.1080/17439880902923622)
- Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, 7(13), 61-76.
- Şendağ, S., Erol, O., Sezgin, S., & Dulkadir, N. (2015). Preservice teachers' critical thinking dispositions and Web 2.0 competencies, *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 172-187.
- Tatlı, Z., İpek-Akbulut, H. & Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659-678.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2019). Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63-108.
- Ünal, E. (2019). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Web 2.0 teknolojileri farkındalıkları, kullanım sıklıkları ve yeterliliklerinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(7).
- Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143.
- Yıldırım, S. (2018). Sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma davranışlarına etkisi üzerine kavramsal bir bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, 6(4), 568-578.

Extended Abstract

Introduction

The rapidly developing technology and the Internet have influenced societies and individuals in an incredible way in this century. As a result, 21st century teachers need to be open-minded and have technological knowledge because it is difficult for teachers who do not have sufficient enough technological knowledge to interact with the new generation of students. Generally speaking, teachers need to be supported technologically and use different designs and tools in preparing and creating materials. Among these tools, Web 2.0 tools became more important. The use of technology-based digital materials such as Web 2.0 in foreign language teaching is important because it will not only make the lessons more fun, participatory and interactive but also increase the motivation and interest of the students in the lesson, create self-learning environments and take the classroom learning out of the classroom and provide an opportunity for lifelong learning. In the literature, since no similar study has been found related to the competence of ELT students' in the use of Web 2.0 tools, it is estimated that this research will make a valuable contribution to the field. The aim of this study was to investigate the Web 2.0 competencies of the prospective teachers at the ELT department of a state university. For this purpose, answers were sought to the following variables:

Does English language teaching students' level of competence in using Web 2.0 tools differ according to the;

1. Gender,

2. Type of high school graduation,
3. Age and
4. Grades?

Method

A total of 125 students from the 2nd, 3rd and 4th grades majoring at a state university, the Department of English Language Education, took part in this present study voluntarily. A 5-item Likert-type scale with 39 items developed by Çelik (2020) was shared with the participants online (GoogleDocs®). It aims to measure competencies such as 'creating activities using Web 2.0 tools', 'preparing materials', 'making lessons more effective', 'preparing exams', 'making videos', 'making posters' and 'creating a blog'. Items were scored as Never (1), Rarely (2), Sometimes (3), Often (4), and Always (5). The highest score that can be obtained from the scale is 195, and the lowest score is 39. The necessary information about the purpose and the scope of the research and all the points related to the items of the scale were presented in written form by the researcher. It is a quantitative study and a relational screening model was used. The obtained data were analyzed with SPSS 23 program.

Results

It can be seen that there was no significant difference in terms of Web 2.0 tools usage competencies of female and male participants. There was no statistically significant difference in Web 2.0 tools usage competencies of participants who graduated from different types of high school. When the average rank of the participants according to their competence in using Web 2.0 tools was analyzed, no statistical difference was detected.

It was revealed that the 4th-grade students had higher Web 2.0 tools usage competence than the 3rd and the 2nd-grade students ($\chi^2(2) = 5.981; p = .004, p < .05$). In addition, there was a significant difference in favour of the 4th-grade students.

Since there is no similar study in the literature on the competence of ELT students' using Web 2.0 tools, the comparisons to be made with the data of this study are generally based on the use of Web 2.0 tools, their purpose of use, the contribution of these tools to certain skills or academic success, etc. with the results of the studies carried out in this direction. The grade factor was excluded from these. According to the results of the total scale scores of the ELT students, the reason why they have moderate proficiency in using Web 2.0 tools (79-117 points) is that, as a result of the interpretation of their answers to the scale items, they either do not know some of these tools fully or they are not aware of these tools. It can be interpreted that the reason why they have moderate competence in using Web 2.0 tools is that, as a result of the interpretation of their answers to the scale items, they either do not fully know some of these tools or are not sufficient in their use and do not have an idea about how to use these tools for educational purposes. participation of the 2nd, 3rd and 4th-grade students studying in the English language teaching

department of a state university, it was found that the participants mostly had the competence to use Web 2.0 tools at a moderate level (between 79-117 points).

The data obtained for the first research question of the study revealed that the gender difference of the participants did not make a significant difference in their competence in using Web 2.0 tools. Regarding the results obtained according to the age variable in the third research question, there was no difference between the participants regarding their competence in using Web 2.0 tools. Although there was no statistical difference between the competencies of the participants in using Web 2.0 tools according to gender, age and high school graduation, in the findings obtained for the last research question, a difference was found in favour of the 4th-grade participants. Briefly, it was seen that the competencies of the participants in this study in using Web 2.0 tools were at a moderate level.

Pedagogical Implications

Briefly, it was seen that the competencies of the participants in this study in using Web 2.0 tools were at a moderate level. As a result of the evaluations made in terms of four different variables (gender, age, and the high schools that they graduated from), no statistically significant difference was found. The grade factor was excluded from these. According to the results of the total scale scores of the ELT students, the reason why they have moderate proficiency in using Web 2.0 tools (79-117 points) is that, as a result of the interpretation of their answers to the scale items, they either do not know some of these tools fully or they are not aware of these tools. It can be interpreted that the reason why they have moderate competence in using Web 2.0 tools is that, as a result of the interpretation of their answers to the scale items, they either do not fully know some of these tools or are not sufficient in their use and do not have an idea about how to use these tools for educational purposes.

Instructors and teacher candidates should be supported to integrate various Web 2.0 technologies in their lessons more; additionally, organizing courses, workshops and in-service training programs to increase the awareness and competence of instructors and teacher candidates about Web 2.0 technologies, etc., should be assisted. As a result, it was seen that the participants in this study were moderately competent in using Web 2.0 tools.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



An Investigation Into Math Teachers' Readiness Levels of Stem Education Approach

Elif Ertem Akbaş^{1,a,*}, Hülya Canan^{2,b}

¹Faculty of Education, Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

² Faculty of Education, Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 26/06/2022

Accepted: 02/09/2022



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this study was to address the readiness status of the mathematics teachers for the STEM education approach. In the study, the case study method, one of qualitative research methods, was used. The study group was made up of 11 mathematics teachers from different provinces of Turkey in the academic year of 2021-2022. The data were collected using a semi-structured interview form and analyzed with the content analysis method. During the analysis, appropriate codes and categories were created and presented in the form of tables. According to the findings obtained in the study, the mathematics teachers demonstrated a positive attitude towards this educational approach. It was found that the participants adopted the affective domain most out of the three domains and that the level of their attitudes in the cognitive domain was lowest. It was also seen that their attitudes in the behavioral field were at a moderate level. The necessary conditions (tools) must be created for the richness of the content in the behavioral dimension. The readiness of experienced individuals who have received STEM education in terms of integrating this approach into their lessons could be the focus of further studies.

Keywords: STEM education approach, mathematics, readiness, teacher views, case study

Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Yaklaşımına Yönelik Hazırbulunuşluk Durumlarının İncelenmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 26/06/2022

Kabul: 02/09/2022

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmanın amacı STEM eğitimi yaklaşımına yönelik matematik öğretmenlerinin hazırbulunuşluk durumlarını ele almaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 11 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Hazırbulunuşluk durumları içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda uygun kodlar ve kategoriler oluşturularak tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre matematik öğretmenlerinin bu eğitim yaklaşımına yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Matematik alanını diğer alanlara entegrasyon konusunda bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ortak düşüncelerindedir. Duyuşsal, davranışsal, bilişsel alanlarındaki tutumlarına göre en çok duyuşsal alanı benimsedikleri görülmüştür. Bilişsel alandaki tutumlarına ait düzeyin en az olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden alınan görüşlere göre gerekli eğitimi almadıklarından kaynaklanmaktadır. Davranışsal alandaki tutumlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Davranışsal boyuttaki içeriğin zenginliği için gerekli koşulların(araç gereçler) oluşturulması gerekir. Stem eğitimi almış tecrübeli bireylerin bu yaklaşımı derslerine entegre etme boyutundaki hazırbulunuşluk durumları sonraki çalışmalar için ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi yaklaşımı, matematik, hazırbulunuşluk, öğretmen görüşleri, durum çalışması

Giriş

Sürekli gelişen ve değişen çağın ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemleri güncellenmektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini etkileyen en önemli etkenlerden birisi eğitim sistemleridir. Eğitim sistemlerini geliştirip çağın ilerisine taşıyan ülkeler ekonomik olarak daha güçlü konumdadırlar. Bu açıdan dünyada güçlü bir rekabet söz konusudur. Bu rekabet ortamında güçlü olabilmek için 21. yüzyılın becerilerine uygun yani matematik, fen, teknoloji ve mühendislik alanlarında kendini geliştirecek nesillere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkeler eğitim sistemlerinde yenilikler gerçekleştirerek güncel olan bu yaklaşımları öğretim programlarına yansıtırlar. Günümüzde bu yaklaşımların en önemlisini STEM eğitim sistemi oluşturmaktadır. STEM bilim(fen), teknoloji, mühendislik ve matematik kelimelerinin İngilizce baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. Science, Technology, Engineering ve Mathematics kısaltmaları düşünüldüğünde STEM kısaltması ile birlikte kullanılmıştır (Hynes ve Santos, 2007). STEM eğitiminin bileşenleri olan bu disiplinler (resim 1) arasında geçişler kullanılarak eğitim sistemlerine zengin bir bakış açısı getirilmiştir. STEM eğitimi, okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim kademelerine yönelik ve çeşitli şekillerde uygulamaya çalışılan bir eğitim yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu eğitim yöntemi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır. STEM eğitimi, STEM alanlarında tüm öğrencilerin öncelikle fen bilimleri ve matematik derslerinde akademik kariyer kısmında temel formlarını oluşturmuştur (White, 2014).

Günümüzde kişilerin iş hayatlarında ve günlük hayatlarında başarılı olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler; problem çözme, çözüm odaklı düşünebilme, teknolojiyi yetkin kullanabilme, üretici ve yönetici olabilme, güncel fikirlere açık olma olarak belirtilebilir (Çepni, 2017). Bu özelliklerin kişilerde ortaya çıkabilmesi için öğretim programlarının bu duruma uygun düzenlenmesi gerekmektedir. İlerleyen süreçte disiplinlerarası anlayışla yaygınlaşmaya başlayan (STEM) eğitimi bu anlayışa uygundur (Wang, 2012). STEM eğitimi, disiplinlerarası entegrasyonu sağlayarak öğrenmenin gerçekleştiği bütüncül bir yaklaşımdır (Smith ve Karl-Kidwell, 2000). STEM eğitimi dünyada yaygınlaşmış eğitim sistemlerine hızlı bir giriş yapmıştır (Gazibeyoğlu, 2018). STEM eğitimi, dünyayı takip edebilen, yeni buluşlar üretebilen, ayak uydurabilen gelecek nesiller yetiştirmek için önemlidir. Bu bağlamda fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği içeren STEM eğitimi, erken çocukluk döneminden doktora kadar tüm eğitim seviyelerinde tanımlanmalı ve uygulanmalıdır (Bybee, 2010; Breiner

vd., 2012; Aydagül ve Terzioğlu, 2014; Azgın ve Şenler, 2019).

STEM eğitimi güncel bir kavram olduğu halde, birçok gelişmiş ülke öğretim programlarına yerleştirerek uygulamalara başlamıştır (Çiftçi, 2018). STEM eğitiminin çıkış ülkesi ABD'dir. ABD'de Barack Obama bu yaklaşıma yönelik olarak, Amerika'nın ekonomik varlığını devam ettirebilmesi için STEM eğitime ağırlık verilmesini özellikle bilim, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarında yetişecek bireylere gereken önemin verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akgündüz, Aydeniz vd., 2015).

Dünya çapında eğitim sistemlerinin gelişiminde yankı uyandıran STEM eğitimi ülkemizde de önem arz etmektedir. Türkiye eğitim sistemi ile ezberci anlayıştan uzak, modern hayatın ihtiyaçlarına cevap veren yeni bir nesil yetiştirmeyi hedeflemektedir. Yetişen yeni nesil eğitim sistemini günlük hayatla ilişkilendirebilmeli ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın STEM'i 2015-2019 stratejik planını gündemine alması ve STEM eğitimi güçlendirme hedefini içermesi ile bu alana ilgi daha da arttı. MEB (2016) değerlendirmesine göre STEM eğitiminin PISA ve TIMSS gibi sınavlardan beklenen sonuçları vermemesi nedeniyle daha iyi sonuçlar elde etmek için öncelik verilmesi gereken bir yöntem olduğuna dikkat çekilmiştir.

STEM eğitiminin amacı, öğretmenlerin mesleki alan ve disiplinlerarası olarak mevcut bilgilerini derslere aktararak öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmaktır (Çorlu, 2012). Bu amaca ancak STEM konusunda bilinçli, tecrübeli, öğretmenler ve kendini doğru bir şekilde ifade edebilen, problem durumunda çözüm üretebilen ayrıca girişimci ruha sahip nesiller yetiştirmekle mümkündür. (Akgündüz vd., 2015). STEM eğitimi kullanabilen eğitimcilerin gelişimi için eğitim olanakları sağlanmalıdır. Dünya çapında kullanılan bu eğitim sisteminin dersler arasındaki işbirliği öğretmenler tarafından benimsenmelidir. STEM kursları, STEM öğretmenlerinin yetiştirilmesi için bazı fırsatlar sağlamıştır. Birincisi, onlara mesleki gelişim ve eğitime katılma fırsatları sağlamış, ardından STEM eğitimi uygulamış ve değerlendirmek için okul yönetimi ile işbirliği yapmıştır. Üniversitelerde STEM merkezleri kurularak öğretmen ve öğrencilere destek sağlanmıştır. Ülkemiz Bahçeşehir Üniversitesi tarafından hazırlanan STEM öğretmen yetiştirme programı oluşturulmuştur (Bahçeşehir Üniversitesi, 2016).

Son yıllarda öğretmen eğitimlerine STEM eğitimi yaklaşımı dâhil edilerek gelişmeler takip edilmiştir. STEM alanında birçok çalışma ile karşılaşmak mümkündür fakat genel olarak fen alanında öğretmenlerin çalışmalar yürüttüğü gözlemlenmiştir (Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya, 2016; Çınar, Pırasa, Uzun ve Erenler, 2016; Öztürk ve Özdemir, 2020; Ürek ve Çoramık, 2022).



Resim 1. STEM Eğitiminin Bileşenleri

Ülkemizde STEM araştırmalarının odak noktasının bilim olduğu ve matematikte çok az araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle matematik alanındaki bu eksiklik çalışmaların yetersiz olduğunu göstermektedir. STEM yaklaşımının matematik dersinde az uygulama barındırması problem durumu olarak görülmektedir (Çorlu vd., 2014). Aynı zamanda matematik, öğrenciler tarafından günlük yaşantı ile ilişkilendirilmekte zorlanılan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkan, 2011). STEM'in günlük yaşantı problemlerinden yola çıkan bir yaklaşım olması ve bu konuda matematik öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik hazırbulunuşluklarına yönelik herhangi bir araştırma yapılmamış olması, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu ve benzeri çalışmaların literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Dünya çapında gerçekleştirilen sınavlarda Türkiye'nin matematik dersinde başarı elde edebilmesi için matematik alanındaki eksiklikleri giderilmelidir. Derslerine bu eğitim anlayışını entegre etmeyi hedefleyen matematik öğretmenlerinin hazırbulunuşluk durumlarının incelenmesi gerekmektedir.

Hazırbulunuşluk, kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bir davranışı gerçekleştirmeye ne kadar hazır olduğuyla ilgili bir ifadedir (Sönmez, 2020; Sönmez ve Akgül, 2015; Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Bireyin bir davranışı etkili bir şekilde ortaya koyabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olan bazı davranışları yapabilmesi ya da öğrenmesi gerekmektedir (Eroğlu, 2019). Hazırbulunuşluk kısa bir tabirle öğrenme için gerekli ön koşulların sağlanmasıdır (Arı, 2008; Sönmez, 2020; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Öğretmenlerden beklenen başarının kilit noktası konuya olan hazırbulunuşluk durumlarıdır (Baker, 2002). Öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması, eğitim içeriklerine ulaşmayı etkiler (Abdullah ve diğ., 2017). Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi olması öğrencilerin de o konuda iyi olacağını göstermektedir. Donanımlı olan matematik

öğretmenleri matematiği aktif şekilde iletebilir. Eğitimin kalitesini öğretmenlerin sahip olduğu hazırbulunuşluk direkt etkiler. Öğretmen hazırbulunuşluğunun, eğitim kalitesine etkisini inceleyen bazı araştırmalar yapılmıştır (Buang ve Bahari, 2011; Ekstam, Korhonen, Linnanmäki ve Aunio, 2018; Jusoh, 2012). Bu araştırmalarda, öğretmen hazırbulunuşluğu ile eğitim kalitesi arasında doğru orantılı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere öğretmenlerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyuttaki tutumlarının eğitim kalitesinde önemli işlevi bulunmaktadır. Bu durumdan esinlenerek araştırmanın problemi matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik hazırbulunuşluk durumları şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyuttaki tutumlarının ne düzeyde olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 1990'lı yıllardan günümüze kadar gelişerek gelen ve büyümeye devam eden STEM eğitimi yaklaşımını matematik öğretmenlerinin hazırbulunuşluk durumlarına göre ele almaktır. Güncel olan bu eğitim sistemine ayak uydurmak için öğretmenlerin tutumları ele alındığı zaman yaklaşımın hedeflediği amaç yerini bulur. Yazınanda yapılan çalışmalar sonucunda matematik alanında STEM eğitime yönelik çok fazla çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma ile Matematik öğretmenlerinin bu eğitim sistemine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal görüşleri ele alınmıştır. Bu çalışma doğrultusunda:

1. İlköğretim Matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik bilişsel açıdan hazırbulunuşluk durumları nasıldır?
2. İlköğretim Matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik duyuşsal açıdan hazırbulunuşluk durumları nasıldır?

3. İlköğretim Matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik davranışsal açıdan hazırbulunuşluk durumları nasıldır? Sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Teknoloji günümüzün her alanını etkileyen bir yeniliktir. Çağa ayak uydurmak için teknoloji alanındaki yeniliklere hâkim olmak gerekir. Bu hâkimiyetin toplumda eğitimle başlayıp süregelen bir durum olduğu bilinmektedir. Eğitim alanındaki değişimlerin, yeniliklerin takip edilmesi gelişimi destekleyen büyük bir etkidir. Eğitimle birlikte donanımlı bireyler yetişir, ülkeler üretici konumunda ilerler. Üreticiliğin gerçekleşmesi için matematik, fen, teknoloji ve mühendislik disiplinlerindeki bilgi aktifleşmelidir. Günümüzde önemli bir yer edinen STEM eğitimi yaklaşımı bu alanlardaki işbirliğini ele alır. Bu işbirliği ile yenilikleri takip etmenin yolu öğretmenlerin alana olan yakınlığıdır. Öğretmenler bu yaklaşımı yetkin kullanabiliyorsa bu disiplin başarılıdır. Eğitim sistemlerinin önemli bir alanı olan matematik alanında bu sistemin kullanılabilirliği önem arz etmektedir. Matematik alanı ile diğer alanlar arasında bağ kurabilen, günlük hayata entegre edebilen ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilen nesiller yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin bu alana yakınlığı önemlidir. Bu doğrultuda STEM eğitimi yaklaşımı alanlarından biri olan matematik alanında, matematik öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik hazırbulunuşluğu da önem arz eder. Alanyazın incelendiği zaman STEM eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen matematik eğitimi üzerinde öğretmenlerin hazırbulunuşlukları durumları ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma kapsamında, matematik öğretmenlerinin hazırbulunuşluk durumları araştırılarak STEM eğitimi yaklaşımının disiplinlerarası uyumu anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir

Araştırmanın Sayıltıları

2021-2022 eğitim öğretim yılında matematik dersi için gerçekleştirilen bu araştırma şu sınırlıklara sahiptir.

1. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına matematik öğretmenlerinin samimiyetle cevapladıkları kabul edilecektir.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracında uzman görüşünün yeterli olacağı kabul edilecektir.

Araştırmanın Varsayımları

1. Bu araştırmada kullanılacak kaynaklar araştırmacının ulaşabileceği kaynaklar ile sınırlıdır.
2. 2021-2022 yılı eğitim- öğretim yılı ile sınırlandırılacaktır.
3. Bu araştırmanın incelediği alan STEM eğitimi yaklaşımının matematik alanı ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik hazırbulunuşluk durumlarının incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması ile desenlenmiştir. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelemesi olarak tanımlamıştır. Nitel durum çalışmalarının esas özellikleri, birya da daha fazla durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da araştırılan durum matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik hazırbulunuşluklarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 11 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri eğitime ilişkin durumlarına (lisans veya yüksek lisans) , farklı illerde görev almalarına, cinsiyetleri ve STEM eğitimi yaklaşımına yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık göstermesi mümkündür.

Zengin durumlarla çalışıldığından amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

KATILIMCI ÖZELLİKLERİ	
Cinsiyet	Kadın: 8 Kişi Erkek: 3 Kişi
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu: 9 Kişi Yüksek Lisans Öğrencisi: 2 Kişi
STEM Eğitimi Yaklaşımına Yönelik Eğitim	STEM Eğitim Alan: 0 Kişi STEM Eğitimi Almayan: 11 Kişi

Verilerin Analizi

Veriler elde edildikten sonra öğretmenler Ö1-Ö11 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıntılı analiz etmek amacıyla içerik analizi tercih edilmiştir. Matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta hazırbulunuşluk durumları analiz edilmiştir. Öğretmenlerin her soru için vermiş olduğu cevaplar incelenmiş ve uygun kodlarla temalar oluşturulmuştur. İçerik analizinde asıl ulaşılmak istenen durum, verilerin sonucuna göre kavramları açıklayabilecek kod, tema ve kategoriler oluşturmaktır. (Marshall ve Rossman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu bölümde STEM eğitimi yaklaşımına yönelik matematik öğretmenlerinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyuttaki düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik hazırbulunuşluk durumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç boyutta ele alınmış ve bulgular bu doğrultuda sunulmuştur.

Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Bilişsel Boyutta Hazırbulunuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bu boyuta yönelik fikirlerini araştırmak için dört soru sorulmuştur. Bilişsel boyuta ilişkin sorulan 1. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 2’de verilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu matematikle ilişkilendirerek tanımlama yapmıştır. Katılımcılar günlük hayatla ilişkisine, problem çözme becerine ve diğer alanlara entegre edilmesine yönelik yorumlar yapmıştır. Ö8 STEM kavramı hakkında düşüncelerini “Okullar dersleri günlük hayattan bağımsız ve uzaklaştırarak işledikleri zaman günlük hayattaki konumu bilinmemekte ve dolayısıyla öğrenciler tarafından sorgulanamamaktadır. Bu durum

öğrencilerin matematiği eğlenceli ve daha iyi öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada STEM eğitimi matematikte görülen bu teorik kavramların günlük hayattaki karşılığını matematiksel modellerle basitleştirilip nicelik hale bürünmesidir.” şeklinde ifade etmiştir. Bilişsel boyuta ilişkin sorulan 2. soruya ait açıklamalarından belirlenen kodlar çizelge 3’te verilmiştir

Çizelge 3 incelendiği zaman matematik dersinde yapılacak bir etkinlik için STEM eğitimden nasıl yararlanacağı konusunda katılımcıların farklı kodlar geliştirdiği görülmüştür. İşbirliğine dayalı bir STEM eğitimi uygulanması gerektiğini belirten Ö1 düşüncesini “İşbirliğine dayalı bir eğitim ile öğrenci ve öğretmenin içinde bulunduğu, hem eğlenip hem de öğrenebilecekleri bir eğitim ile ürün üretilip konu kavratılabilir.” şeklinde ifade etmiştir. İşbirliğinin yapılan etkinlik için olumlu etkisi olacağını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı Ö14 ise farklı branşlardan alınan desteğin işbirliğini destekleyeceğine yönelik düşüncesini “Konunun hangi ders ile bağdaştırılacağına göre değişebilir. Öğrencilerin dikkatini çeken farklı etkinlikler ile ilgi ve odak derse çekilir öğrenme eğlenceli hale getirilebilir. Farklı branşlardan öğretmenlerden yardım alınabilir işbirliği ile yürütülebilir.” şeklinde ifade etmiştir. Matematiksel modelleme ile problemlerin daha kolay çözülebileceği ve böyle bir yol izlenmesi gerektiğini belirten Ö6 “Öğretmen öğrencilere problem sunar; öğrenci karşılaştığı problemi günlük hayatla ilişkisini düşünürken bu problemi basitleştirir ve bir model tasarlar. Sonra tasarladığı bu modeli matematiksel olarak bir modele dönüştürmeye çalışır. Ulaştığı matematiksel çözümü yorumlayarak bu çözümün uygunluğunu ve gerçek hayata çözüm getirip getiremeyeceğini irdeler.” şeklinde bir yorum geliştirmiştir. Günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılardan Ö2 düşüncesini “Günlük hayatla bağlantı kurabilirler. Etkinliğin sürecine kendi karar vermelidir. Yol alırken çok insana ulaşmalı günlük hayatla ilişkilendirmeli.” şeklinde belirtmiştir.

Çizelge 2. STEM eğitimi nedir? Matematiksel bakış açısıyla nasıl tanımlarsınız? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
STEM Tanımı	Matematik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11
	Fen	Ö2,Ö4,Ö6,Ö9,Ö11
	Teknoloji	Ö4,Ö6,Ö9,Ö11Ö8,Ö9
	Mühendislik	Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö11
Matematiksel Bakış Açısı ile Tanımı	Günlük Hayatla İlişkisi	Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11
	Problem Çözme Becerisi	Ö2,Ö7
	Diğer Alanlara Entegre	Ö1,Ö4,Ö6

Ö: Öğretmen

Çizelge 3. "Matematik öğretmenleri bir etkinlik yapacağı zaman STEM eğitiminden nasıl faydalanabilir ve nasıl bir yol alabilir?" Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
STEM' den Faydalanma Yolları	İşbirliği	Ö1,Ö4
	Matematiksel Modelleme	Ö3,Ö6
	Basitleştirme	Ö5,Ö6
	Hazırbulunuşluk	Ö8,Ö9
	Günlük Hayatla İlişkilendirme	Ö2,Ö3

Çizelge 4. Matematik öğretmenleri STEM Eğitimi yardımıyla yapılan etkinlikleri değerlendirme boyutu için hangi ölçme aracını kullanmayı tercih edebilir? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Ölçme Aracı	Rubrik	Ö1,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11
	Analitik Rubrik	Ö10
	Çoktan Seçmeli	Ö2,Ö9
	Portfolyo	Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11
	İhtiyaca Göre Değişkenlik	Ö3,Ö4

Çizelge 5. Matematik öğretmenleri STEM eğitimi yardımıyla yapılan etkinlikleri değerlendirme boyutu için hangi yöntemi tercih edebilir? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Ölçme Aracı	Süreç Değerlendirme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11
	Ürün Değerlendirme	Ö1,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11Ö2,Ö9
	Öz Değerlendirme	Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10
	Akran Değerlendirme	Ö3,Ö8,Ö10

Çizelge 6. STEM eğitimine uygun geliştirilen etkinlikleri matematik dersinde kullanırken nasıl hissediyorsunuz? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Motivasyona Etkisi	Aktif	Ö7
	Mutlu ve Huzurlu	Ö4,Ö8,Ö10,Ö11Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10
	Olumlu Dönüt	Ö9
	Kalıcı Öğrenme	Ö1, Ö2,Ö3
	Keyifli, Eğlenceli	Ö5,Ö6

Bilişsel boyuta ilişkin sorulan 3. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4 incelendiği STEM eğitimi yaklaşımına yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirme boyutu için rubrik ve portfolya tercih edebileceklerini belirten katılımcıların sayısı daha fazladır. Değerlendirme boyutunda analitik rubrik kullanmanın daha sağlıklı olabileceğini belirten Ö10 bu konu hakkındaki düşüncesini "Analitik rubrik kullanmak daha sağlıklı olabilir. Öğrenciler neyi nasıl yapabileceklerini detaylı olarak bilirlerse süreç öğretmen ve öğrenci için daha net olabilir." şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcılardan Ö3 ise özellikle bir ölçme aracı belirtmeyerek birden fazla ölçme aracının kullanılabilirliğini "STEM eğitimi yardımıyla yapılan etkinliklerinin, birden fazla ölçme yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi, değerlendirilmenin geçerliliği açısından daha güvenli sonuçlar verecektir diye düşünüyorum. Burada hangi ölçme aracını tercih edeceğimiz yapılan etkinliğin içeriği, katılımcıların yaş

grubu gibi kriterlere göre belirlenmesi gerekmektedir." şeklinde ifade etmiştir.

Bilişsel boyuta ilişkin sorulan 4. soruya ait açıklamalarından belirlenen kodlar çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu STEM eğitimi yardımıyla etkinliklerin değerlendirme boyutu için süreç değerlendirme yönteminin tercih edileceğini belirtmişlerdir. Ö1 en önemli yöntem için fikrini "...süreç ve ürün değerlendirilmesi yapılmalıdır. Uygulanabilirliği ve öğrencilere aktarım yapılırken süreçten bahsederek konunun daha iyi kavratılması önemlidir." şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların çoğu birden fazla yöntemin bir arada oluşunun daha etkili olduğunu da belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar birden çok yöntemin kullanılması gerektiğini ifade ederken çok yönlü gelişimi destekleyeceğini de belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan Ö10 "Birden fazla değerlendirme yönteminin kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çocukların çok yönlü gelişimi için süreç ve sonuç değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Akran

Çizelge 7. "STEM eğitimi ile ilgili etkinlikler yapma konusunda üzerinizde herhangi bir baskı hissediyor musunuz? sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Baskı Hissetme	Evet	Ö9,Ö11
	Hayır	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10

ve Öz değerlendirme gibi yöntemler de duyuşsal özelliklerine katkı sağlayabilir." şeklinde yorumlamıştır.

Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Duyuşsal Boyutta Hazırbulunuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bu boyuta yönelik fikirlerini araştırmak için üç soru sorulmuştur. Duyuşsal boyuta ilişkin sorulan 1. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde tüm katılımcıların STEM eğitimine uygun geliştirilen etkinlikleri matematik dersinde kullanırken motivasyon olarak iyi ve olumlu hissettiği görülmüştür. Katılımcılardan Ö4,Ö8,Ö10,Ö11 etkinliklere karşı olumlu tutumlarına ilişkin mutlu ve huzurlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö4 düşüncesini "Disiplinlerarası etkileri matematik dersinde kullandığımda bazen yeni ve ilginç bilgiler öğrendiğimizden ayrıca öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine tanık olduğumuzdan mutlu hissederim." şeklinde ifade ederken Ö10 aynı şekilde "Matematiğin teorik bir disiplinden ibaret olmadığını görmek, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlar ve bu durum neredeyse her öğretmene iyi hissettirir." düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1 ise aktif katılım ve kalıcı öğrenmeye dönük düşüncesini "Öğrencilerin, derse daha iyi katılım sağlayıp konuyu temel hatları ile kavradıklarını düşünüyorum." şeklinde belirtmiştir. Kalıcı öğrenmeye dönük düşüncesini Ö3 "Öğrencilerin ilgilerinin daha fazla yoğunlaştığını, merak duygularının arttığını ve derse katılımlarının fazlaştığını görüyorum. Böylelikle daha kısa zamanda daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşiyor." şeklinde ifade etmiştir.

Duyuşsal boyuta ilişkin sorulan 2. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu baskı hissetmediğini çağın ihtiyaçları için gerekli

olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 "Şuan çağımız teknoloji çağı olarak bilinmektedir. Hayatımızın her tarafında yer alan teknolojinin önemi yok sayılamaz. Teknoloji ile birlikte yenilikler ve farklılıklar hayatımıza giriyor. Bu yeniliklere uyum sağlamak, çağın gerekliliklerini yerine getirmek için STEM eğitimi yaklaşımını uygun buluyorum ve bu anlamda etkinlikler yapmam gerektiğini hissediyorum. Baskı olarak değil ama eğitimde de yenilik ve değişiklikleri yakalamak için STEM yaklaşımına uygun etkinlikler yapma ihtiyacını hissediyorum." şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö10 aynı şekilde baskı hissedip hissetmediğine yönelik soruya ilişkin düşüncesini "Hayır, aksine tüm matematik öğretmenlerinin uygulamayı tanıması lazım." şeklinde dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö9 ise baskı hissettiğine yönelik düşüncesini "Öğrencilere sorgulayıcı ve daha aktif bir eğitim sağlamak adına, evet." şeklinde belirtmiştir. Aynı şekilde Ö11 "Müfredat yoğunluğundan ve sürekli sınav çalışmalarından dolayı baskı hissediyorum." ifadesini kullanmıştır.

Duyuşsal boyuta ilişkin sorulan 3. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8 incelendiği zaman STEM eğitimi yaklaşımına yönelik bir eğitime katılma konusunda Ö9 ve Ö11 isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Ö9 düşüncesini "...ve biraz da kaygılı hissederim. Yeterince bilmeme kaygısı ile uzak durabilirim." ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu ise eğitim alma konusunda istekli olduklarını heyecanlı, yenilikçi ve bu eğitimler sonucunda iyi hissedeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö1 düşüncesini "...İyi hissederim, yeni bilgilere açık olup öğrendiklerimizi de derslerimizde öğrencilere aktarıp verimliliği arttırabiliriz." şeklinde belirtmiştir. Aynı şekilde Ö5 yenilenmek adına olumlu düşüncesini "...Hemen her öğretmenin bu ve benzeri eğitimleri alması gerektiğini düşünüyorum. Mesleki olarak doyuma ulaşmak adına olumlu katkı sağlayacaktır." şeklinde ifade etmiştir.

Çizelge 8. "STEM Eğitimi ile ilgili bir eğitime katılma konusunda kendinizi nasıl hissedersiniz?" sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
İstekli	İyi Hissetmek	Ö1,Ö2,Ö6,Ö8
	Heyecanlı	Ö3,Ö4,Ö10,Ö5,Ö7
	Yenilikçi	Ö5,Ö7
İsteksiz	Kaygılı Hissetmek	Ö9,Ö11
	Zorunluluk	Ö9,Ö11

Çizelge 9. “STEM Eğitimi ile harmanlanan matematik içeriklerini sınıfta sunabilir miyiz, sizce kullanılabilirliği nedir?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Sınıfta Sunum	Rahat Bir Ortam	Ö1,Ö2,Ö6,Ö8
	Teknolojik Donanım	Ö3,Ö4,Ö10,Ö5,Ö7
	Sınıf Mevcudu	Ö5,Ö7
	Zaman	Ö4,Ö9
Kullanılabilirlik	Evet	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11
	Hayır	Ö10
	Kısmen	Ö3,Ö4,Ö5

Çizelge 10. “STEM Eğitimi ile harmanlanan matematik içeriklerini sınıfta sunarken karşılaşılabileceğiniz zorluklar nelerdir sizce?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Zorluklar	Kalabalık Sınıflar	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8
	Altyapı Yetersizliği	Ö3,Ö11
	Uyum Süreci	Ö2,Ö9,Ö10
	Dikkat Dağınıklığı	Ö1,Ö5
	İlgi Çekmeme	Ö2,Ö6

Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Davranışsal Boyutta Hazırbulunmuşluk Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bu boyuta yönelik fikirlerini araştırmak için dört soru sorulmuştur. Davranışsal boyuta ilişkin sorulan 1. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9 incelendiği zaman STEM eğitimi ile harmanlanan matematik içeriklerin sınıfta sunumuna ilişkin katılımcıların çoğunluğu sınıftaki sunumu rahat ve kullanışlı buldukları görülmüştür. Sınıf içinde bu içerikleri sunmanın kullanışlı olduğunu ve günlük hayata daha rahat aktarılacağını düşünen Ö8 “*Bu matematik içerikleri sınıfta sunulabilir; Öğrenci karşılaştığı problemi günlük hayata uyarlayabildikten sonra sınıfta sunmanın bir sakıncası oluşmuyor çünkü öğrenci problemin günlük hayatla ilişkisine göre yorumlar geliştirebiliyor. Öğrenci karşılaştığı problemi günlük hayata uyarlayabildikten sonra sınıfta sunmanın bir dezavantaj olma durumu söz konusu olmuyor .*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö3 teknolojik donanım konusunda doygun sınıflardaki olumlu tutumunu “*Teknolojik donanım bakımından (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon) imkanı olan, mevcudu fazla olmayan sınıflarda rahatlıkla kullanılabilir.*” şeklinde belirtmiştir. “Ö4 ise kısmen kullanışlı olacağına yönelik düşüncesini “*Matematik içeriklerini sınıfta hepsini olmasa da birçoğunu sınıfta sunabiliriz. Çok vakit almaması, öğrencide heyecan ve merak duygusu uyandıracak şekilde kullanışlı hale getirilebilir.*” şeklinde dile getirmiştir.

Çizelge 10 incelendiğinde katılımcılardan dört tanesi kalabalık sınıflarda zorluklar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Etkinliğin verimliliği için sınıf

mevcudunun uygun olması gerektiğini belirten Ö4 “*Kalabalık sınıflarda hedefe ulaşmada sorunlar yaşanabilir. Fiziki koşulların yeterli olmaması sebebiyle etkinliğin verimliliği azalabilir.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Aynı şekilde Ö8 de destekleyici düşüncesini “*Sınıf mevcudunun kalabalık olan durumlarında sunu hazırlarken zorluklar yaşanabilir.*” şeklinde belirtmiştir. Katılımcıların üçü uyum sürecinde zorluk yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Bunlardan biri olan Ö10 “*Öğrencilerin alışıktıkları bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Adapte olmaları konusunda problemler yaşanabilir.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Aynı şekilde Ö9’ da “*Öğrencilerin uyum sağlaması zaman alacak ve yadırgayabilirler .*” düşüncesi ile uyum sürecine yönelik fikrini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö5 dikkat dağınıklığı ile karşılaşacaklarını “*Öğrencinin asıl anlatılmak istenen konuyu kaçırmaması ve dersten uzaklaşması durumu ile karşılaşılabilir.*” şeklinde dile getirmiştir. Davranışsal boyuta ilişkin sorulan 3. soruya ait açıklamalar sonucu belirlenen kodlar çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11 incelendiği zaman katılımcıların on tanesi güçlü yönleri olduğunu belirtirken Ö4 matematik içerikleri üretme konusunda güçlü yönünün olmadığını “*Bu konuda güçlü yönümün olduğunu düşünmüyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan Ö3 içerik üretme için hedef kitleyi iyi tanımak gerektiğini belirten düşüncesini “*İçerik üretmek için içeriğin ulaşacağı hedef kitlenin yaş grubunu iyi tanımak, isteklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını iyi bilmek gereklidir diye düşünüyorum. Hedef kitleyi ne kadar iyi tanırsak içerikler de amaca ulaşmakta o kadar başarılı olur. Ben kendi hedef kitlemin ilgi, ihtiyaç, isteklerini iyi biliyorum. Bu da içerik hazırlamakta ve yaklaşımı uygulamakta daha etkili oluyor.*” şeklinde

Çizelge 11. “STEM eğitimine yönelik matematik içerikleri üretme konusundaki beceriler için güçlü yönleriniz nelerdir sizce?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Güçlü Yönler	İçerik üretmek	Ö2, Ö3, Ö7
	Görsellik	Ö6, Ö11
	Yaratıcı	Ö1, Ö5, Ö8, Ö11
	Pratiklik	Ö2, Ö9, Ö10

Çizelge 12. “STEM eğitimine yönelik matematik içerikleri üretme konusundaki beceriler için zayıf ve geliştirilebilir yönleriniz nelerdir sizce?” sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri

KATEGORİ	KOD	KATILIMCILAR
Zayıf Yönler	Rahat Bir Ortam	Ö1, Ö10
	Teknolojik Donanım	Ö2, Ö5
	Sınıf Mevcudu	Ö6, Ö11
	Zaman	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9
Geliştirilebilir Yönler	Evet	Ö1,Ö2,Ö3Ö,Ö4Ö,Ö5,Ö6,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11

dile getirmiştir. İçerik üretme konusunda yaratıcı olduğunu belirten Ö5 ise düşüncesini “Özgün ve farklı fikirler üretebilirim, diğer derslerin çoğu hakkında bilgim var entegre etmek kolay olur.” şeklinde belirtmiştir. Son olarak katılımcılardan Ö2 güçlü yönlerini “Bu yöntemin gerekliliğinin ve faydasının farkında olmak pratik olmayı sağlar. Bu şekilde öğrencilere daha fazla katkı sağlanacağını bilmek öğretmen olarak motivasyonumu arttırıp yeni şeyler öğrenme, kendini geliştirme isteği doğurur.” şeklinde dile getirmiştir. Davranışsal boyuta ilişkin sorulan 4. soruya ait açıklamalarından belirlenen kodlar çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12 incelendiği zaman katılımcıların eksik yönlerinin bu yaklaşıma olan bilgisinin eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir ve katılımcıların tamamı STEM eğitimi almanın geliştirebilir yönleri olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö4 “STEM eğitiminde gerektiği kadar bilgi sahibi olmadığımı düşünüyorum. Bu bağlamda içerik üretmede yetersiz olduğumu düşünüyorum. Ama iyi bir eğitim alarak ve örnek çalışmalar inceleyerek bu yönümü geliştirebilirim.” açıklamasını yapmıştır. Deneyim konusunda zayıf yönünün olduğunu belirten Ö10 düşüncesini “Deneyim eksikliği diyebilirim. Lisans eğitimde bu konuda ciddiye alınacak bir eğitim göremediğimizi düşünüyorum. Bu yüzden deneyim kazanmak, kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir. Bu eğitim yaklaşımına yönelik Ö5 ise aceleci davrandığını ve bu özelliği yüzünden verim alamadığını belirtmiştir. “Aceleci olmam ve sabırsız davranmam olumsuz özelliklerin arasındadır.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımına yönelik hazırbulunuşluk durumları

incelenmiştir. STEM eğitiminin öğrenilmesinde ve pratiğe geçilmesi aşamasında ilk olarak öğretmenlerin STEM eğitiminin ne olduğuna dair ne kadar bilgi sahibi oldukları, bu yaklaşıma yönelik algıları ve sınıf içerisindeki uygulamalarına yönelik araştırmalar yapılmalıdır (Wang,2012). Bu amaçlar doğrultusunda matematik öğretmenlerinin bu yaklaşımdan ne anladığına, nasıl kullandığına yönelik hazırbulunuşluğu ile alanyazındaki mevcut diğer çalışmalar karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu çalışmada “Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Yaklaşımına Yönelik Hazırbulunuşluk Durumlarının İncelenmesi” durumuna yönelik yapılan analizler sonucunda matematik öğretmenlerinin ağırlıklı olarak duyuşsal boyuttaki durumlarının diğer iki boyuta göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Duyuşsal alana yönelik tutumlarının daha yüksek olmasının sebebi ise bu eğitim yaklaşımını benimsemeleri olarak ifade edilebilir. Katılımcılar bilişsel boyutta ise en düşük düzeyde olduklarını belirtirken temel sebepleri olarak alana yatkın olmadıklarını, gerekli eğitimi almadıklarını ve gerekli araç gereçlere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin bu eğitim yaklaşımına karşı tutumları benzer sonuçlarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları alanyazındaki başka çalışmalarda da tespit edilmiştir (Değirmenci, 2020; Herdem ve Ünal, 2018; İbrahim, 2020; Kaya, 2019; Kaya, 2020). Matematik öğretmenlerinin hazırbulunuşluğun üçüncü boyutu olan davranışsal boyutta ise orta düzeyde oldukları söylenebilir.

Matematik öğretmenlerinin bilişsel boyutta sorulan sorulardan ilki olan STEM eğitimi tanımına yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda bu eğitim yaklaşımını en az iki alanla ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Matematik öğretmenlerinin cevapları sonucunda disiplinlerarası geçişi sağlayan bu dersin diğer derslerle ilişkili olduğunu söylenebilir. Thomas (2014) yapmış olduğu çalışmada STEM’in kapsamış

olduğu dört alan olan matematik, bilim, mühendislik ve teknoloji disiplinlerini harmanlayan bağıntıların sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmamızdaki STEM tanımına yönelik sonuçlar, bu durumu destekler nitelikte cevaplar barındırır. Matematik öğretmenleri bir etkinlik yapacakları zaman genelde günlük hayata entegre edilebilen çalışmalar kullandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Matematiksel modelleme etkinlikleri ve STEM etkinliklerinin aktif olarak derslerdeki kullanımı sonucu matematiğin günlük hayatla ilişkisi fark edilerek günlük hayatta ne işe yaradığı öğrenciler tarafından keşfedilir. (Deniz, 2014; Doruk ve Umay, 2011; Erturan, 2007; Kertil, 2008;).

Bilişsel boyutla ilgili sorulan bir diğer soruda ise matematik dersindeki etkinliklerde STEM eğitiminden nasıl faydalandıklarıdır. Matematik öğretmenleri diğer disiplinlerle bağlantı kurdukları zaman etkinliklerin daha kalıcı olduğunu ve daha keyif aldıkları belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan benzer bir çalışmada da STEM eğitimi sayesinde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, eğlendirerek öğrettiği sonucuna ulaşılmıştır (Azgın ve Şenler, 2019; Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya, 2016). STEM eğitimi matematik etkinliklerine harmanlayan öğretmenlerin bu yaklaşım konusunda başarılı oldukları söylenebilir. Matematik etkinliklerini STEM ile sunmaya çalışan öğretmenlerin nasıl bir yol izlediği sorulduğunda öğretmenlerin STEM'e uygun olarak izleyecekleri yolu bilmediklerini ve pedagojik olarak yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında öğretmenler için yapılan bir diğer çalışmada da fen ve matematik öğretimine yönelik yapılan çalışmaları araştıran Kurt ve Pehlivan (2013) öğretmen adaylarının bilgi, tecrübe ve donanım konusunda yeterli olmadıklarını özellikle pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da benzer olarak öğretmenlerin bilgi konusunda donanım sahibi olması gerektiği söylenebilir. STEM eğitimi yardımıyla yapılan etkinliklerin değerlendirme boyutu için öğretmenlerin çoğunluğu rubrik ve portfolyo kullanmanın daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Diğer Çoğunluk ise kullanmış olduğu ölçme araçlarını belirlerken yaptıkları çalışmalara göre değişkenlik gösterebileceğini ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde benzer olarak STEM eğitimi test etmek amacıyla kullanılan ölçme ve değerlendirmelerin birçok temel disiplini birden sağlaması gerektiğini, birden çok bileşenin olabilme ihtimalini göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Akgündüz 2018; Çepni, 2018). Alanyazında yapılan bir başka çalışmada da STEM eğitiminin değerlendirme boyutuna yönelik olarak entegrasyonunun sağlandığı eğitim alanlarında değerlendirme ve ölçmeyi test etmek için kullanılan araçların genel durumu kısaltan bir yaklaşıma sahip olması gerektiği ve yönlendirici bir yaklaşım barındırması gerektiği vurgulanmaktadır (Çepni, 2018;

Şardağ, Ecevit, Top, Kaya ve Çakmakçı, 2018). Matematik öğretmenlerinin değerlendirme boyutunda tercih ettikleri yöntemler değişkenlik göstermektedir. Matematik öğretmenlerinin yorumlarından yola çıkarak yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak değerlendirme boyutunun değişeceği söylenebilir. Benzer olarak NRC (2014)'e göre, STEM eğitimi çeşitlilik barındırdığı ve birçok bileşeni aynı anda içerebildiği için değerlendirme boyutu değişkenlik göstererek sürece yayılmaktadır. Yapılan çalışmada genel olarak matematik öğretmenleri süreç, ürün ve akran değerlendirmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan bir çalışmada da akran değerlendirmesinin önemine değinmiştir. Akgündüz (2018), öğrenciler öğretim sürecinde aktif oldukları gibi sonuçları ölçme ve değerlendirme süresince de aktif olmalıydılar. Dolayısıyla yapılan çalışmada da akran değerlendirmesini benimsendiği söylenebilir.

Matematik öğretmenlerinin duyuşsal boyuttaki tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. STEM eğitimi yaklaşımına uygun geliştirilen etkinlikleri matematik dersinde kullanırken verdikleri cevaplar neticesinde matematik öğretmenlerinin genelde keyifli, mutlu ve iyi hissettikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan bir çalışmada da bu durum desteklenmiştir. Pek çok öğretmen STEM eğitimi yaklaşımına yönelik etkinlikleri sunarken keyif aldıklarını ve dersin eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. (Abdullah ve diğ., 2017; Ensari, 2017; Kaya, 2019; İbrahim, 2020; Turner, 2013). Matematik öğretmenleri duyuşsal boyuta yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilemişlerdir. On bir matematik öğretmeninden ikisi STEM eğitimi ile ilgili etkinlikler yaparken baskı hissettiklerini belirtmiştir. Yapılan çalışmada veriler neticesinde bu yaklaşıma hâkim olmadıkları için yetersiz hissettiklerini söylenebilir. Ayrıca bazı öğretmenler bu eğitim yaklaşımından kaçındığını belirtirken alanyazında benzer olarak, bazı öğretmenler bu uygulamaları kullanmaktan çekindiğini ve uygulama basamağında kendilerine güvenseler bile kaçındıkları görülmektedir (DeCoito ve Myszkal, 2018). STEM eğitime katılmak isteyip istemedikleri sorulduğunda da katılımcıların tamamı katılmak istediğini belirtmiştir. Çağın gereklerine göre uygun olan bu güncel eğitim yaklaşımı konusunda donanımlı olmak istediklerini ve hâkim olmak istediklerini belirtmişlerdir. Matematik soyut bir ders olduğundan diğer alanlarla birleşince somut olarak daha kolay ifade edilebilir. Dolayısıyla matematik öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim sisteminin önemli bir parçası olan STEM eğitime hâkim olmaları gerektiği söylenebilir. Benzer olarak öğretmenler ile yapılan bir çalışmada, gelişim ve yeniliklere ayak uydurmak için öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarına hâkim olması gerektiği ve gereken eğitimi almaları gerektiği vurgulanmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007). STEM'in yaygınlaşması konusunda Yamak, Bulut ve Dündar

(2014) tarafından çalışmada; STEM eğitiminin her yerde her alanda yaygınlık kazanması gerektiğini vurgulanmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda da öğretmenlerin ortak düşüncesinin bu yaklaşımın gelişimine ve yaygınlaşmasına yönelik olduğu söylenebilir.

Matematik öğretmenlerine davranışsal boyutta tutumlarını incelemeye yönelik sorulan ilk soru, matematik içeriklerinin sınıftaki sunumunun mümkün olup olmadığı ile ilgilidir. Bazı Matematik öğretmenleri altyapı durumunda ötürü olumlu bakmamıştır. Kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olabileceğini, bir ders saatinin yeterli olamayacağını, sınıfın fiziki koşullarının müsait olmama durumunu belirtmiştir. Bunun sebebine eş değer olarak literatürde benzer sonuçlar şu şekilde, STEM eğitimi yaklaşımı uygulamaları için verilen ders saatinin yetmemesi, araç gereç eksikliği, kalabalık sınıflar, STEM eğitimi yaklaşımı etkinliklerinin vakit ve ekonomik açıdan uygun olmaması gibi fiziki eksikliklerdir (Kaya, 2019; Yıldırım, 2018) belirtilebilir. Matematik öğretmenlerinin STEM eğitimi yaklaşımını sınıfta kullanabilmesi için pedagojik olarak hazır olması yeterli ölçüt kabul edilmemektedir. Kullanılacak ortamın da bu duruma uygun olması gerektiği söylenebilir. Bazı öğretmenler ise tam aksine sınıftaki sunumun her türlü mümkün olacağını hatta öğrencilerin aktif olacağını da belirtmişlerdir. Öğretmenlere STEM eğitime yönelik matematik içeriklerini üretme konusundaki güçlü yönleri sorulduğu zaman on öğretmenin bu konuda güçlü yönlerini sıralarken bir öğretmen güçlü yönünün olmadığını belirtmiştir. Genelde içerik üretme için yaratıcı fikirleri olduğunu fakat hitap ettikleri yaş grubuna göre değişkenlik gösterebileceğini belirtmişlerdir. İçerik üretebilen öğretmen öğrencilerine de fayda sağlayacağı söylenebilir. Alanyazındaki benzer bir çalışmanın sonucu, Jesus ve Lens (2005) öğretmenlerin bir konudaki yetkinliği, donanımı, istek ve arzuları öğrenciyi etkileyen önemli etkenlerdir. Öğrenme eyleminin gerçekleşmesinin temel unsuru öğretmenin yetkinliğidir. Matematik içerikleri üretme konusundaki zayıf yönlerinin temel sebebi ise STEM eğitime hâkim olmaları, hizmet içi eğitim almamış olmaları olarak belirtilebilir.

Öneriler

Alanyazına katkı sağlayacağı düşünülen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- STEM Eğitimi yaklaşımı genelde fen alanında çalışmalar barındırır matematik alanındaki çalışmalara ağırlık verilebilir ayrıca matematik alanı ve diğer alanlarla ikili, üçlü olarak ele alınarak farklı entegrasyonlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır ama çalışma sayısal

verilerle anlamlandırılarak nicel bir çalışma olarak tekrar sunulabilir.

- Yapılan bu çalışmada STEM eğitimi almamış öğretmenlerle çalışılmıştır, bu eğitimi almış öğretmenlerle yeni bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlere bu yaklaşımın gelişimi için çeşitli çalışmalar, eğitimler, etkinlikler düzenlenerek amaca yönelik iyileştirme sağlanabilir.
- Öğretmenlerin bu yaklaşım için ihtiyaç duyduğu kaynaklar temin edilmelidir.

Kaynaklar

- Abdullah, A. H., Hamzah, M. H., Hussin, R. H. S. R., Kohar, U. H. A., Abd Rahman, S. N. S., & Junaidi, J. (2017). Teachers' Readiness in Implementing Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education From The Cognitive, Affective and Behavioural Aspects. *2017 IEEE 6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*, (ss. 6-12).
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A., & Türk, Z. (2015). STEM Eğitimi Çalıştay Raporu: Türkiye STEM Eğitimi Üzerine Kapsamlı Bir Değerlendirme (The Report of STEM Education Workshop: An Assessment on STEM Education, in Turkey) [White Paper]. *Istanbul, Turkey: İstanbul Aydın University STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi*.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Önder, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinimi mi?"*. İstanbul: Scala Basım.
- Akgündüz, D. (2018). *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim, (Educational and Science)*, 32(144), 71-80
- Alkan, V. (2011). Etkili Matematik Öğretiminin Gerçekleştirilmesindeki Engellerden Biri: Kaygı ve Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 89-107.
- Arı, R. (2008). *Eğitim Psikolojisi – Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydağül, Bahadır, Tosun Terzioğlu (2014). Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiğin Önemi. *TÜSİAD Görüş Dergisi*. 85(13), 19.
- Azgın, A. O., & Şenler, B. (2019). İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (13), 213-232. DOI: 10.18009/jcer.538352
- Bahçeşehir Üniversitesi (2016, Mart 2). STEM öğretmen eğitimi programı. http://stem.bahcesehir.edu.tr/projeler_STEM_ogretmen_egitim_programi.html.
- Baker, P. H. (2002). *The Role of Self-Efficacy in Teacher Readiness for Differentiating Discipline in Classroom Settings* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Graduate College of Bowling Green State University.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about

- conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11. doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x
- Buang, N. A., & Bahari, M. (2011). Conceptualizing teachers' readiness: What's there for mastery learning. *Social Science*, 6(5), 361-367.
- Bozkurt Altan, E., Yamak, H., & Buluş Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM Education. *Science*, 329(5995), 996-996.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4.baskı). Sage Publications.
- Çavaş, P., Ayar, A., Tupurlu, S. B. & Gürçan, G. (2020). Türkiye'de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854.
- Çepni, S. (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çınar, S. Pırasa, N., Uzun, N. & Erenler, S. (2016). The effect of STEM education on pre-service science teachers' perception of interdisciplinary education. *Journal of Turkish Science Education*, 13(special issue), 118-142.
- Çorlu, M. A., & Corlu, M. S. (2012). Professional development models through scientific inquiry in teacher education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 5-20
- Çorlu, M. S. (2012). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi teorik çerçevesi [A theoretical framework for STEM education]* [Sözlü Bildiri]. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Değirmenci, S. (2020). *STEM eğitimi almış öğretmenlerin sSTEM öz yeterliliklerinin ve uygulamalarında teknoloji ve mühendislik entegrasyonu açısından yaşadıkları sorunların belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- DeCoito, I., & Myszkal, P. (2018). Connecting science instruction and teachers' self-efficacy and beliefs in STEM education. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 485-503.
- Deniz, D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine uygun etkinlik oluşturabilme ve uygulayabilme yeterlikleri* [Doktora Tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Doğan, A., Kıs, E., & Cañçelik, M. (2015, Aralık 25). Mayıs 23, 2022 tarihinde www.kodokuluweebly.com . Erişim Tarihi: 23.05.2022
- Doruk, B. K. (2011). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ekstam, U., Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2018). Special education and subject teachers' self-perceived readiness to teach mathematics to low-performing middle school students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 59-69.
- Ensari, Ö. (2017). *Öğretmen Adaylarının FeTeMM Eğitimi ve FeTeMM Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erturan, D. (2007). *7. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçindeki Matematik Başarıları İle Günlük Hayatta Matematiği Fark Edebilmeleri Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gazibeyoğlu, T. (2018). *STEM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Gazioğlu, T. (2018). *STEM uygulamalarının 7. Sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Hynes, M. M., & Santos, A. D. (2007). Effective teacher professional development: Middle school engineering content. *International Journal of Engineering Education*, 23(1), 24-2.
- Herdem, K., & Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir metasentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 145-163.
- İbrahim, M. (2020). Türkiye ve Gana Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Fen Eğitimi ve FeTeMM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Jesus, S.N. & Lens W.(2005). "An Integrated Model Forth Study of Teacher Motivation, Applied Psychology". *An Inter National Review*, 54(1), 119-134.
- Jusoh, R. (2012). Effects of teachers' readiness in teaching and learning of entrepreneurship education in primary schools. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(7), 98-102.
- Kaya, G. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının STEM Hakkındaki Görüşleri ve STEM Uygulamalarına Yönelik İhtiyaç Analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Kaya, A. (2020). *Türkiye Örneğindeki STEM Çalışmalarının Meta Sentezi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Kertil, M. (2008). Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurt, K. & Pehlivan, M. (2013). Integrated programs for science and mathematics: review of related literature. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(2), 116-121.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (Fourth edition). California: Sage Publications
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016). *TIMMS 2015 Ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 14.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- NRC. (2014). *Developing assessments for the next generation science standards*. Washington, D.C: National Academies Press
- Ozudoğru, M., & Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(17), 377-398
- Öztürk, F. & Özdemir, D. (2020). The effect of STEM education approach in science teaching: Photosynthesis experiment example. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 821-841. DOI: 10.18009/jcer.698445
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Smith, J. & Karr-Kidwell, P. (2000). *The interdisciplinary curriculum: a literary review ve a manual for administrators ve teachers*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf>
- Sönmez, E., & Akgül, H. (2015). Üniversite öğrencilerinin teknolojiye hazır bulunuşluk düzeyi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki: Erciyes Üniversitesi örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 305-327.
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into practice*, 53(4), 271-277.
- Şardağ, M., Ecevit, T., Top, G., Kaya, G. & Çakmakçı, G. (2018). Fen ve mühendislik uygulamaları. G. Çakmakçı & A. Tekbıyık (Ed.), *Güncel öğretim programlarına uygun ve STEM destekli fen bilimleri öğretimi* (s. 239-264). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Thomas, T. A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades* [Yayınlanmış Doktora tezi]. University of Nevada.
- Turner, K. (2013). *Northeast Tennessee Educators' Perception of STEM Education Implementation* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Doğu Tennessee Eyalet Üniversitesi.
- Ürek, H., & Çoramık, M. (2022). A suggestion and evaluation of a STEM activity about friction coefficient for preservice science teachers. *Journal of Computer and Education Research*, 10 (19), 202-235. <https://doi.org/10.18009/jcer.1063301>
- Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. [Doktora Tezi]. University of Minnesota.
- White, D. (2014). What Is STEM Education and Why Is It Important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.
- Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yenilik, M. E. B., & Müdürlüğü, E. T. G. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: MEB.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 42-53.

Summary

Introduction

Education systems are updated in line with the needs of the constantly developing and changing era. One of the most important factors affecting the development levels of countries is education systems. Today, STEM education system is the most important approach in the field of education, and it is a holistic approach where learning takes place by providing interdisciplinary integration (Smith & Karl-Kidwell, 2000). In today's world, individuals need to have a number of competencies in order to be successful both in education life and in business life. These competencies include problem solving, critical thinking, use of information and communication technologies, knowing how to access information, being productive and a leader, being open to new ideas, and taking initiative (Çepni, 2017). In this respect, the curriculum should be prepared with an interdisciplinary approach to train individuals so that they can adapt to the era by acquiring these skills. Teachers are responsible for integrating the curricula. The starting point of the present study was that STEM is an approach based on daily life problems and that no research had been conducted on the readiness of mathematics teachers for this approach. The research problem was the readiness status of mathematics teachers for the STEM education approach.

Method

In this study, the qualitative research approach was adopted, and it was designed as a case study. The study group consisted of 11 mathematics teachers from different provinces of Turkey in the academic year of 2021-2022. In the study, the purposeful sampling method was used. The interview form used in the study included 11 open-ended questions. These questions consisted of four cognitive, four behavioral and three affective questions. Expert opinion was taken to confirm whether the questions would serve the purpose of the study. After the expert opinion was taken, some of the question statements were made clearer, and the interview form was finalized. The teachers were coded as T1-T11. The data were analyzed using content analysis. Appropriate codes were created in line with the data obtained during the

analysis process and presented in a table using appropriate categories.

Findings

The analyses conducted in this study revealed that the mathematics teachers demonstrated a positive attitude towards this educational approach. Individuals who are successful in integrating the field of mathematics with other fields should be trained. Considering their attitudes in the affective, behavioral and cognitive domains, it could be stated that they mostly adopted the affective domain. In line with their attitudes in the affective field, this approach could be said to have a strong function in education systems when the necessary conditions are met. It was found that their attitudes in the cognitive domain were the least not only because they lacked knowledge about this educational approach but also because they did not receive the necessary training. It was also seen that their attitudes in the behavioral field were at a moderate level.

Discussion

Regarding the definition of STEM, the mathematics teachers thought this educational approach was related to at least two fields. This thought of the teachers indicated that the mathematics course, which provides interdisciplinary transition, was related to other fields. In one study, Thomas (2014) stated that STEM should provide a connection between the disciplines of science, engineering, mathematics, and technology. The mathematics teachers reported that the activities were more permanent and that they enjoyed them more when they connected them with other disciplines. In another study, it was concluded that STEM education provided permanent learning, which was motivating and fun (Bozkurt Altan, et.al., 2016). It could be stated that the teachers who used STEM in presenting mathematics activities did not actually know what way to follow because they were not pedagogically competent. In another study, Kurt and Pehlivan (2013) stated that in the studies conducted especially with preservice teachers, the field and pedagogical content knowledge of the participants constituted an obstacle for the integration they would do. The majority of the teachers in the present study stated that for the evaluation dimension of the activities carried out with the help of STEM education, there would be changes on the basis of the activity. Similarly, in the literature, it was pointed out that the measurement and assessment to be used in STEM education should be multi-component, and studies should be conducted by determining these components as skills, basic discipline, interdisciplinary concepts (Akgündüz 2018; Çepni, 2018). It was seen that the attitudes of the mathematics teachers in the

affective dimension were high and that they generally felt pleasant, happy and good when using the activities developed in accordance with the STEM education approach in the mathematics lessons (Abdullah et.al., 2017; Ensari, 2017; Kaya, 2019; İbrahim, 2020; Turner, 2013). According to the research data, the attitudes of the mathematics teachers in the behavioral dimension were at a moderate level.

Pedagogical Implications

Necessary conditions must be created for the richness of the content in the behavioral dimension. Improving the educational environment and equipment used in education could improve this area. The readiness of experienced individuals who have received STEM education in terms of integrating this approach into their lessons could be the focus of further studies.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir



An Examination on Pre-school and Classroom Teachers' Attitudes towards Lifelong Learning and Distance Education

Fatih Mutlu Özbilen^{1,a,*}, Alper Aytaç^{2,b}

¹Çanakkale Vocational School of Social Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

²Cumhuriyet Primary School, İznik, Bursa, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 15/07/2022

Accepted: 13/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study examined the attitudes of pre-school and classroom teachers towards lifelong learning and distance education. The study adopted a survey model. The participants of the study consisted of 398 teachers, including classroom teachers working in public primary schools in a district of Istanbul and preschool teachers working in kindergartens serving within these schools. The data were collected with the "Lifelong Learning Attitude Scale" and "Distance Education Attitude Scale toward Teachers". SPSS 22 and AMOS programs were used to analyze the data. The results revealed that teachers' lifelong learning attitude levels were high and their attitude levels towards distance education were low. In addition, the results showed that the teachers' attitudes towards lifelong learning and distance education did not differ significantly according to gender, branch and professional seniority. However, teachers' lifelong learning attitude levels differed significantly in favor of women and pre-school teachers in the dimension of Unwillingness to Learn. Consequently, the researchers recommended that these groups of teachers should be given in-service training to reduce their reluctance to learn, and the underlying causes of their reluctance to learn should be examined through qualitative research.

Keywords: Pre-school teacher, classroom teacher, lifelong learning, distance education, attitude

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 15/07/2022

Kabul: 13/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışma okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelidir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul'un bir ilçesindeki kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu okullar bünyesinde hizmet veren anasınflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri olmak üzere toplam 398 öğretmen oluşturmuştur. Veriler "Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği" ve "Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS programları kullanılmıştır. Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeylerinin yüksek ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, branş ve meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Fakat öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri öğrenme isteksizliği boyutunda kadın ve okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Dolayısıyla bu öğretmen gruplarının öğrenme isteksizliklerinin azaltılması yönünde kendilerine hizmet içi eğitim verilmesi ve öğrenme isteksizliklerinin altında yatan sebeplerin nitel araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, hayat boyu öğrenme, uzaktan eğitim, tutum

^a fatihmutluozbilen@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-3187-0028>

^b alperaytac10@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>

How to Cite: Özbilen, F. M., & Aytaç, A. (2023). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):73-85

Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca kazandıkları bilgi ve becerileri ile birer hayat boyu öğrenenler konumundadırlar. İçerisinde bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda yaşanan gelişmeleri yakından takip edebilme ve bu gelişmelere ayak uydurabilmenin durağan bir yapıdan ziyade sürekli öğrenme faaliyetleri ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme, sadece formal bir eğitim ile başlayıp sonlanmamakta aksine hayatın her evresinde bireylerin karşılaştıkları yeni durumlara adapte olabilmeleri için gerekli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yüksek Planlama Kurulu'nun (2014) 2014-2018 yılları arasında kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda, hayat boyu öğrenme ile eğitimin vakit ve ortamdan ayrı bir şekilde hem okullarda hem de okul dışında alınan eğitimi çevreleyen bütün eğitsel çalışmaların temel bileşeni olarak görülmeye başlandığı ifade edilmektedir.

Hayat boyu öğrenme ya da hayat boyu eğitim kavramları 1970'lerde bir akım hâline gelmiş ve 1996 yılında OECD eğitim bakanları tarafından "herkes için hayat boyu öğrenme" eğitim politikaları için yol gösterici bir çerçeve olarak benimsenmiştir. Bu bakış açısı, ilk başlarda yetişkinlerin resmî bir eğitim alması olarak algılanan hayat boyu öğrenme ya da hayat boyu eğitim kavramlarının daha farklı bir şekilde ele alınmasına sebep olmuş; hayat boyu öğrenmenin, tüm bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirebilmeleri amacıyla doğumdan yaşamın son anına kadar olan öğrenme etkinliklerine katılımı olarak tanımlanmasını sağlamıştır (OECD, 2001). Diğer taraftan hayat boyu öğrenme, Birleşmiş Milletler'in kalkınma gündeminin önemli bir konusu olmuş ve daha müreffeh toplumlar inşa etmek amacıyla kaliteli bir eğitim ve hayat boyu öğrenmeyi sağlama, kapsayıcı ve çekirdek bir hedef olarak ifade edilmiştir (United Nations, 2013). UNESCO'nun yarım yüzyıldır çalışmaları ise bireyler ve toplumlar için eğitimin dönüştürücü gücü ile hayat boyu öğrenmenin değerinin fark edilmesine neden olmuş; insanların değişimlerle başa çıkabilme güçleri, karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri ve istedikleri gelecekleri inşa edebilme kapasitelerini geliştirmede bir anahtar olarak algılanmasını sağlamıştır (UNESCO, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda bireylerin zorunlu eğitim dışında eğitim ve öğretimi hayat boyunca yaygınlaştırmak amacıyla yaptığı yeniliklerden de anlaşılacağı üzere hayat boyu öğrenme, Türkiye açısından da önemli bir kavram hâline gelmiştir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılması doğrultusunda yapılan yenilikler kapsamında 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 28.08.211 tarih ve 652 sayılı Kararname ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Resmî Gazete, 2011). Böylece Türkiye'de yapılan bu yenilikle birlikte hayat boyu öğrenme konusunda yapılacak çalışmaların tek merkezden yürütülmesi planlanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Ayrıca hayat boyu öğrenme, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan ve

2014-2018 yılları arasında kapsayan Plan'da benimsenen politikardan birisi hâline gelmiştir. Plan'da eğitim sisteminde kalite odaklı bir dönüşümün sürdürüleceği belirtilmiş ve hedeflere ulaşılabilmesi doğrultusunda Öncelikli Dönüşüm Programları tasarlanmıştır. Bu programlar içerisinde olan Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı'nın bileşenlerinden birisi olan Mesleki Yeterliliklerin Artırılması kapsamında öğrenme fırsatlarının çeşitlendirilmesi ve beraberinde hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve Kalkınma Bakanlığı'nın da görüşleri dikkate alınarak Yüksek Planlama Kurulu'nca 13.05.2014 tarihinde 2014/7 sayılı kararı ile 2014-2018 yılları arasında kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanmıştır. Bu Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde toplumda bir hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığı oluşturma, hayat boyu öğrenmeyle ilgili fırsatlar ve bu fırsatlara erişim, hayat boyu öğrenmeye yönelik yapılacak rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ve hayat boyu öğrenmenin nasıl izleneceği ve değerlendirileceği (Yüksek Planlama Kurulu, 2014) ile ilgili çeşitli önceliklere ve bu önceliklerin uygulanabilmesi için eylem planına yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmalar, hayat boyu öğrenme konusuna yönelik toplum tarafından gerekli farkındalığın oluşturulmaya ve bunun bir öğrenme kültürü hâline getirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Hayat boyu öğrenme; bireyi merkeze alması, okul dışında yapılacak öğrenmelere önem vermesi, okula yüklenen rolün farklılaşması, eğitim hizmetlerinde devletin daha az etkin olması, süreçte sosyal olan kişilerin rollerinin daha güçlü hâle getirilmesi ve eğitim hizmetlerinin belirli bir zaman kapsamına alınmaması gibi özelliklere sahiptir (Güleç ve diğerleri, 2012). Diğer taraftan hayat boyu öğrenme, Avrupa Komisyonu [European Commission] (2001) tarafından "kişisel, sivil, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla yaşam boyunca üstlenilen tüm öğrenme faaliyetleri" (s. 9) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin çeşitli zamanlarda ve yerlerde esnek bir biçimde yaşam boyu sürdürülen öğrenmeler olduğu söylenebilir. Delors'un (1996) da belirttiği gibi hayat boyu öğrenme, yirmi birinci yüzyıla erişimi sağlayan bir anahtar olmakla birlikte bireylere öğrenme ve kendi potansiyellerini gerçekleştirme fırsatı sunan öğrenen toplum kavramıyla bağlantılı olarak görülmektedir. Dünya genelinde yaşanan değişimlere ayak uydurabilme, meslekî ve entelektüel gelişimi sağlayabilme ve farklı alanlarda kişisel becerileri geliştirebilmeye yönelik bireylerin hayat boyu öğrenme gereksinimleri bulunmaktadır (Kaplan, 2016). Bu süreci takip edebilmek için de, bireylerin yirmi birinci yüzyılın önemli bir becerisi olarak görülen hayat boyu öğrenme becerisini kazanmış olmaları beklenmektedir. Nitekim 16/07/2014 tarihli ve 29062 sayılı Resmî Gazete'de de belirtildiği üzere; hayat boyu öğrenme, çağın ihtiyaçlarına bağlı olarak hızlı bir şekilde gerçekleşen gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmek için ortaya çıkmış ve

ülkelerin eğitim seviyelerinin belirlenmesi ve mesleki istihdamlara bir ön koşul oluşturması açısından önemli bir basamak hâline gelmiştir. Dolayısıyla içerisinde bulunan çağın ihtiyaçlarına yeterli düzeyde yanıt verebilecek bireylerin yetiştirilmesinde hayat boyu öğrenmenin önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer kavram da uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, ülkelerin daha esnek öğrenme fırsatları sunabileceği bir yol olarak değerlendirilmektedir (World Bank, 2003). Bu kavram Verduin ve Clark'ın belirttiği üzere ilk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin kataloğunda geçmiş; sonrasında 1906'da bu üniversitenin yöneticisi tarafından kullanılmış; devamında 1960 ve 1970'lerde Almanya'da tanıtılmış ve Fransa'da uzaktan eğitim kurumları ile ilişkilendirilmiştir (Akt: Kaya, 2002). Uzaktan eğitim, yer ve zaman durumu gözetilmeksizin öğrenci ve öğretmen kişi arasında yüz yüze temas gerektirmeyen bir öğretim biçimidir (King, Young, Driver-Richmond ve Schrader, 2001). Bu öğrenme biçimi öğrenen ve öğreticileri planlanmış ve yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri çerçevesinde bir araya getirmekte ve bu bireylere çeşitli medya kanalları aracılığıyla etkileşimde bulunmaya olanak tanımaktadır (Saykılı, 2018). Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte artan nüfusun eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmek amacıyla çeşitli yerlerde öğrencilere çeşitli medya araçlarının kullanıldığı kurslar verilmekte; hazırlanan uzaktan eğitim programları sayesinde coğrafi açıdan arada mesafe olsa da çeşitli dersler verilmekte ve öğrenci ve öğrenenler arasındaki etkileşim artırılabilmektedir (Gunawardena ve Mclsaac, 2004). Dolayısıyla eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin teknolojinin imkânlarını kullanarak nitelikli bireyler yetiştirebilmeleri için kendi becerilerini uzaktan eğitim aracılığıyla artırılabilmeleri ve neticede hayat boyu öğrenen bireyler olabilmeleri mümkündür.

Son zamanlarda hayat boyu öğrenme etkinliklerinin giderek uzaktan eğitim şeklinde verildiği ile karşılaşılmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı [MEBa] (2020) hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınan yaygın eğitim kurslarının uzaktan öğrenme yoluyla sunulması için usul ve esasları düzenlemek için yönerge yayımlamıştır. Alanyazında hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitim ya da uzaktan öğrenme ile birlikte ilişkili olan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Atman-Uslu ve Mumcu, 2021; Aykış, 2021; Çelik, 2018; Kır ve Bozkurt, 2020; Koper ve Specht, 2008; MEB, 2020b; OECD, 2016; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Tokgöz ve Işık, 2015). Uzaktan eğitim ve e-öğrenme aracılığı ile, istenildiği zaman kaydolup ayrılabilmeye dayalı esnek kayıt sistemi, modüler kurslar ve ihtiyaç duyulduğunda sunulan eğitimler şeklindeki alternatif mekanizmalar sayesinde öğrenmelerin daha esnek hâle getirilebilmesi ve çeşitlendirilebilmesi mümkündür. Bu sayede öğrenen bireylerin resmî kanallar yanında okul dışı formal olmayan yollarla da öğrenmelerinin gerçekleşmesi söz konusudur (World Bank, 2003). Dolayısıyla hayat boyu öğrenmenin herhangi bir mekân ve zaman ile sınırlandırılmadığı düşünüldüğünde bu eğitim faaliyetlerinin dijital çağın

unsurları ele alınarak sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir informal öğrenme biçimi olan hayat boyu öğrenme uzaktan eğitimler ve online platformlar aracılığıyla sürdürülebilmekte; bu sayede bireylerin bilgi ve becerileri artırılabilir.

Türkiye'de uzaktan eğitim sayesinde eğitim ve öğretim sürecinin iki temel ögesi konumundaki öğretmen ve öğrencilere yönelik bakış açısı değişmiş; artık bu kavramlar kolaylaştırılan ve öğrenen bireyler şeklinde anılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin artık kendilerine sunulan hazır bilgileri almaktan ziyade bilgiye ulaşabilme hususunda aktif olan bireyler hâline gelmeleri hayat boyu öğrenme ile daha da güçlenmiştir (Gökkaya ve Akççek, 2012). Benzer şekilde yükseköğretim kurumlarında da hayat boyu öğrenme süreci çeşitli yöntemlerle desteklenir hâle gelmiş; çoklu ortam araçları ile birlikte adayların hayat boyu öğrenme hususunda bilgiye erişimleri kolaylaştırılmış ve kendilerine fırsat eşitliği sunulmuştur (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Aynı zamanda uzaktan eğitimler; mezun ve hâli hazırda bulunan öğretmen adaylarının eğitilmesi, beceri ve niteliklerinin artırılması, kendilerine yeni müfredatların tanıtılması yönünde de bir hizmet içi eğitim yöntemi olarak da kullanılmaya başlanmıştır (World Bank, 2003). Bu bilgiler ışığında temel eğitim kademesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu kurumlar olan ilkokullarda ve bu ilkokullar bünyesindeki anasınıfında görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi; daha nitelikli bir genç neslin yetişmesinde önemli olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın amacı; "Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik nasıl bir tutum içerisinde olduklarının belirlenmesidir." Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin;

- Hayat boyu öğrenme tutumları ne düzeydedir?
- Hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Model

Araştırma, genel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, branş ve meslekî kıdem değişkenlerine göre incelendiği için genel tarama modeli desenlerinden tekil desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda tekil desen kapsamında kesitsel inceleme gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra bu araştırma kapsamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki de incelendiği için genel tarama modellerinden ilişki desen tercih edilmiştir. Sonuç itibarıyla bu çalışmada tekil ve ilişki desen kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre tekil ve ilişki desenler tek başlarına kullanılacakları gibi, birlikte de kullanılabilirlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'un bir ilçesinde görev yapmakta olan 2892 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğretmenlerden basit seçkisiz yöntem ile seçilen 398 öğretmen oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) oluşturmuş olduğu evren-örneklem tablosu dikkate alındığında, bu örneklem sayısının evreni temsil etmede %95 güven aralığında olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 320'si (%80.4) kadın, 78'i (%19.6) erkektir. Öğretmenlerin 81'i (%20.3) 1-5 yıl arası, 41'i (%10.3) 6-10 yıl arası, 81'i (%20.3) 11-15 yıl arası, 195'i (%49.0) 16 yıl ve üstü meslekî kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 93'ü (%23.4) okul öncesi öğretmeni, 305'i (% 76.6) sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenebilmesi amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu form ile öğretmenlerin cinsiyetleri, meslekî kıdem yılları ve branşları olan bağımsız değişkenlere ait bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ). Bu ölçek Hürsen (2016) tarafından geliştirilmiştir. 30 madde ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 boyuttan ve 19 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipi bir ölçek ortaya çıkartılmıştır. Ölçekteki 3 boyut, toplam varyansın %54.0'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin boyutları şu şekilde isimlendirilmiştir: Öğrenme İsteksizliği (Öİ), Mesleki Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma (MGÖE), Bireysel Öğrenme Becerilerine yönelik Farkındalık (BÖBF). Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alpha değerleri Öİ boyutu için 0.84, MGÖE boyutu için 0.85, BÖBF boyutu için 0.78 ve ölçeğin tümü için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alpha değerleri Öİ boyutu için 0.81, MGÖE boyutu için 0.82, BÖBF boyutu için 0.85 ve ölçeğin geneli için 0.79 olarak

hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme aşamasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı için, bu araştırma verileri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeks değerlerinin (CMİN/DF: 2.216, RMSEA: 0.055, RMR: 0.016, SRMR: 0.039, CFI: 0.946, GFI: 0.921, NFI: 0.906) kabul edilebilir değerler arasında olduğu saptanmıştır. Bu yöndeki doğrulayıcı faktör analizi Ek-1'de sunulmuştur.

Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeği (ÖUETÖ). Bu ölçek Deniz (2021) tarafından geliştirilmiştir. 38 maddelik taslak ölçek üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 2 boyuttan ve 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek ortaya çıkartılmıştır. Ölçekteki 2 boyut, toplam varyansın %36.0'sını açıklamaktadır. Ölçeğin boyutları şu şekilde isimlendirilmiştir: Uzaktan Eğitimin Faydaları (UEF), Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (UES). UEF boyutu 11 maddeden, UES boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda uyum indeks değerlerinin (CMİN/DF: 1.38, CFI: 0.953, TLI: 0.942, SRMR: 0.0735, RMSEA: 0.0427) kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alpha değerleri UEF boyutu için 0.847, UES boyutu için 0.815 ve ölçeğin geneli için 0.872 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri kapsamında ise Cronbach alpha değerleri UEF boyutu için 0.78, UES boyutu için 0.77 ve ölçeğin geneli için 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce ölçekleri geliştiren araştırmacıardan ölçeklerin kullanımına ilişkin izinler alınmış ve ölçekler, 2021 yılının Eylül ayında uygulanmıştır. Sonrasında veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 programı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde verilerin normallik varsayımlarına uyumları incelenmiştir. Bu kapsamda hem ölçeklerin genel boyutlarında hem de alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin -2 ve +2 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. Alanyazında (George ve Mallery, 2010; Pallant, 2001), basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olması durumu, verilerin normallik varsayımlarına uygun olduğuna işaret etmektedir. Bu bakımdan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiş ve tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Tekin'in (2002) formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda 1.00-1.79 arası *çok düşük*, 1.80-2.59 arası *düşük*, 2.60-3.39 arası *orta düzey*, 3.40-4.19 arası *yüksek düzey*, 4.20-5.00 arası *çok yüksek düzey* olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırmanın etik izni İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'nın 11.11.2021 tarihli,

E-74555795-050.01.04-234757 sayılı ve 2021/247 sayılı Etik Kurul Onayı konulu etik kurul izni kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırma alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda orta düzeyde (\bar{X} = 3.24, SS= 0.16), MGÖE boyutunda çok yüksek düzeyde (\bar{X} = 4.51, SS= 0.47), BÖBF boyutunda çok yüksek düzeyde (\bar{X} = 4.47, SS= 0.47), HBT genel olarak ise yüksek düzeydedir (\bar{X} = 4.03, SS= 0.29).

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2’ye göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda cinsiyet açısından anlamlı şekilde değişmektedir [$t_{(396)} = 2.479, p < .05$]. Öİ boyutunda kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları (\bar{X} = 3.25, SS: 0.16) erkek öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3.20, SS: 0.15) daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değeri düşük veya zayıf düzeydedir (0.15). HBÖT genel boyutunda ise kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları (\bar{X} = 4.04, SS: 0.28) erkek öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3.96, SS: 0.32) daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değeri düşük veya zayıf düzeydedir (0.13). MGÖE boyutunda [$t_{(396)} = 1.904, p > .05$] ve BÖBF boyutunda [$t_{(396)} = 1.144, p > .05$] öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları cinsiyet açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının branş açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3’e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda branş açısından anlamlı şekilde değişmektedir [$t_{(396)} = 2.309, p < .05$]. Öİ boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme tutumları (\bar{X} = 3.27, SS= 0.17) sınıf öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3.22, SS= 0.16) daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değeri düşük veya zayıf düzeydedir (0.15). MGÖE boyutunda [$t_{(396)} = 0.040, p > .05$], BÖBF boyutunda [$t_{(396)} = -0.563, p > .05$] ve HBÖT genel boyutta [$t_{(396)} = 0.206, p > .05$] öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları branş açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4’e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda [$F_{(3-394)} = 1.009, p > .05$], MGÖE boyutunda [$F_{(3-394)} = 1.364, p > .05$], BÖBF boyutunda [$F_{(3-394)} = 1.637, p > .05$] ve HBÖT genel boyutta [$F_{(3-394)} =$

.289, $p > .05$] meslekî kıdem açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5’e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda orta düzeyde (\bar{X} = 2.94, SS= 0.68), UES boyutunda düşük düzeyde (\bar{X} = 1.94, SS= 0.60), UET genel boyutunda ise düşük düzeydedir (\bar{X} = 2.49, SS= 0.55).

Araştırmanın altıncı alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6’ya göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda [$t_{(396)} = -.067, p > .05$], UES boyutunda [$t_{(396)} = -.134, p > .05$] ve UET genel boyutta [$t_{(396)} = -.112, p > .05$] cinsiyet açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7’ye göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda [$t_{(396)} = -.704, p > .05$], UES boyutunda [$t_{(396)} = -.574, p > .05$] ve UET genel boyutta [$t_{(396)} = -.767, p > .05$] branş açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının meslekî kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8’e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda [$F_{(3-394)} = .734, p > .05$], UES boyutu [$F_{(3-394)} = 2.277, p > .05$] ve UET genel boyutta [$F_{(3-394)} = .721, p > .05$] meslekî kıdem açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve Pearson korelasyon analizi sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9’ya göre UEF boyutunun BÖBF boyutu ($r = .104, p < .05$) ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, Öİ boyutu ($r = .004, p > .05$), MGÖE boyutu ($r = .070, p > .05$) ve HBÖT genel boyutu ($r = .089, p > .05$) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. UES boyutunun MGÖE boyutu ($r = -.227, p < .01$), BÖBF boyutu ($r = -.233, p < .01$) ve HBÖT genel boyutu ($r = -.247, p < .01$) ile arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, Öİ boyutu ($r = -.065, p > .05$) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. UET genel boyutunun ise Öİ boyutu ($r = -.029, p > .05$), MGÖE boyutu ($r = -.064, p > .05$), BÖBF boyutu ($r = -.044, p > .05$) ve HBÖT genel boyutu ($r = -.061, p > .05$) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Çizelge 1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ortalama (X̄)	Standart Sapma
Öİ	398	2.71	3.71	3.24	0.16
MGÖE	398	2.71	5.00	4.51	0.47
BÖBF	398	2.00	5.00	4.47	0.47
HBÖT genel	398	2.68	4.53	4.03	0.29

Çizelge 2. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının cinsiyete göre değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen's d
Öİ	Kadın	320	3.25	0.16	396	2.479	0.014*	0.15
	Erkek	78	3.20	0.15				
MGÖE	Kadın	320	4.52	0.46	396	1.904	0.058	-
	Erkek	78	4.41	0.50				
BÖBF	Kadın	320	4.47	0.45	396	1.144	0.253	-
	Erkek	78	4.41	0.52				
HBÖT genel	Kadın	320	4.04	0.28	396	2.060	0.040*	0.13
	Erkek	78	3.96	0.32				

*p<.05

Çizelge 3. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının branşa göre değişimi

Boyutlar	Branş	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen's d
Öİ	Okul Öncesi Öğretmeni	93	3.27	0.17	396	2.309	0.021*	0.15
	Sınıf Öğretmeni	305	3.22	0.16				
MGÖE	Okul Öncesi Öğretmeni	93	4.51	0.43	396	0.040	0.968	-
	Sınıf Öğretmeni	305	4.50	0.48				
BÖBF	Okul Öncesi Öğretmeni	93	4.44	0.47	396	-0.563	0.574	-
	Sınıf Öğretmeni	305	4.47	0.47				
HBÖT genel	Okul Öncesi Öğretmeni	93	4.03	0.27	396	0.206	0.837	-
	Sınıf Öğretmeni	305	4.02	0.29				

*p<.05

Çizelge 4. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdeme göre değişimi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öİ	Gruplar arası	0.80	3	.027	1.009	.389
	Gruplar içi	10.366	394	.026		
	Toplam	10.446	397			
MGÖE	Gruplar arası	0.908	3	.303	1.364	.253
	Gruplar içi	87.441	394	.222		
	Toplam	88.349	397			
BÖBF	Gruplar arası	1.062	3	.354	1.637	.180
	Gruplar içi	85.214	394	.216		
	Toplam	86.276	397			
HBÖT genel	Gruplar arası	.320	3	.107	1.258	.289
	Gruplar içi	33.445	394	.085		
	Toplam	33.766	397			

*p<.05

Çizelge 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ortalama (X̄)	Standart Sapma
UEF	398	1.00	5.00	2.94	0.68
UES	398	1.00	3.89	1.94	0.60
UET genel	398	1.00	4.35	2.49	0.55

Çizelge 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
UEF	Kadın	320	2.94	0.66	396	-.067	0.946
	Erkek	78	2.94	0.76			
UES	Kadın	320	1.94	0.60	396	-.134	0.894
	Erkek	78	1.95	0.62			
UET genel	Kadın	320	2.49	0.54	396	-.112	0.911
	Erkek	78	2.50	0.59			

Çizelge 7. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bransa göre değişimi

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
UEF	Okul Öncesi Öğretmeni	93	2.90	0.68	396	-.704	0.482
	Sınıf Öğretmeni	305	2.95	0.68			
UES	Okul Öncesi Öğretmeni	93	1.91	0.53	396	-.574	0.566
	Sınıf Öğretmeni	305	1.95	0.62			
UET genel	Okul Öncesi Öğretmeni	93	2.46	0.52	396	-.767	0.444
	Sınıf Öğretmeni	305	2.51	0.59			

Çizelge 8. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının meslekî kıdeme göre değişimi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
UEF	Gruplar arası	1.032	3	.344	.734	.532
	Gruplar içi	184.573	394	.468		
	Toplam	185.605	397			
UES	Gruplar arası	2.472	3	.824	2.277	.079
	Gruplar içi	142.581	394	.362		
	Toplam	145.053	397			
UET genel	Gruplar arası	.654	3	.218	.721	.540
	Gruplar içi	119.204	394	.303		
	Toplam	119.858	397			

Çizelge 9. Değişkenlere yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	Öi	MGÖE	BÖBF	HBÖT genel
UEF	.004	.070	.104*	.089
UES	-.065	-.227**	-.233**	-.247**
UET genel	-.029	-.064	-.044	-.061

*p<.05, **p<.01

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları incelenmiş; sonuçlar, araştırma alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları ne düzeydedir?” şeklindeki araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeylerinin; Öğrenme İsteksizliği (Öi) boyutunda orta düzeyde, Mesleki Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma (MGÖE) boyutunda ve Bireysel Öğrenme Becerilerine Yönelik Farkındalık (BÖBF) boyutunda çok yüksek düzeyde, Hayat Boyu Öğrenme Tutumları (HBÖT) genel boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekî gelişimlerini üst düzeye çıkarmak için öğrenme etkinliklerine katılımın ve bireysel öğrenme becerilerini geliştirmenin önemli olduğunun bilincinde olduklarını söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin kendilerini hayat boyu öğrenen bireyler olarak kabul ettikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da hayat boyu öğrenme

tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Karaoğlan-Yılmaz ve Binay-Eyuboğlu, 2018; Singh ve Singh, 2014). Ayrıca öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olmasının bu yönde eğilimlerinin olduğunu gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Ayaz, 2016; Bath ve Smith, 2009; Gökyer, 2019; İzci ve Özden, 2020; Tanatar ve Alpaydın, 2019; Yılmaz, 2016) öğretmenlerin hayat boyu eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının; Öğrenme İsteksizliği (Öi) ve Hayat Boyu Öğrenme Tutumları (HBT) genel boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda erkek öğretmenlere kıyasla, kadın öğretmenlerin yeni bilgiler öğrenmeye yönelik eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da (Doğan, 2019; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017; İzci ve Özden, 2020; Kabal, 2019; Kılıç, 2015; Tanatar ve Alpaydın,

2019; Yurdakul, 2016) benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda (Arslan, 2019; Ayaz, 2016; Çam ve Saltan, 2019; Gökyer, 2019; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Yılmaz, 2016) hayat boyu öğrenmenin cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanırken, ulaşılabilen sınırlı sayıda araştırmalarda (Bahadır, 2019; Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin-Gündüz, 2017) ise erkeklerin hayat boyu öğrenme yaklaşımlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme tutumlarının Öğrenme İsteksizliği (Öİ) boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerine kıyasla, sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha çok hayat boyu öğrenen bireyler olarak gördükleri ve bu yönde eğilim gösterdikleri söylenebilir. Bunun sebebini sınıf öğretmenlerinin çok çeşitli dersin öğretiminden sorumlu olmaları ile açıklamak mümkündür. Sözel ve sayısal alanda birçok dersin öğretiminin yanı sıra görsel sanatlar ve müzik gibi güzel sanatlar kapsamındaki derslerin öğretiminden sorumlu oldukları için, disiplinlerde ortaya çıkan değişikliklere paralel olarak kendilerini yenileme isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da (Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; İzci ve Özden, 2020; Yaman ve Yazar, 2015) öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin bakış açılarının branşa göre değişim gösterdiği ortaya konmuştur.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu bağlamda meslekte geçen süre veya meslekî tecrübenin hayat boyu öğrenme tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. İlgili alanyazında yapılan araştırmalarda da (Arslan, 2019; Ayaz, 2016; Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi ve Kağan, 2019; Doğan, 2019; Erdamar vd., 2017; İzci ve Özden, 2020) benzer sonuçların elde edildiği ile karşılaşılmaktadır. Buna karşın alanyazında öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin hayat boyu öğrenme yaklaşımlarına etki ettiğine yönelik tespitlerin bulunduğu araştırmalar da mevcuttur (Gökyer, 2019; Taş, 2020; Yaman ve Yazar, 2015; Yılmaz, 2016). Örneğin Taş (2020) ve Yaman ve Yazar’ın (2015) araştırmalarında meslekî kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdemi yüksek olanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Gökyer’in (2019) araştırmasında ise 1-10 yılları arasında ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin hayat boyu eğilimlerinin kıdem yılı 11-20 yılları arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine Yılmaz’ın (2016) araştırmasında da meslekî kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin meslekî kıdemi 11-15 yılları arasında olanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekî kıdem

yıllarına göre hayat boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının da farklılaşabilmesi söz konusudur. Bu durum araştırmalarda mesleğe yeni başlamış olanların kendilerini geliştirebilme adına diğerlerine göre daha fazla istekli ve heyecanlı olmaları ve meslekî kıdemi yüksek olanların da uzun yıllardır çalıştıkları göz önüne alınarak iş doyumlarının da etkisiyle hayat boyu öğrenmeye diğerlerine göre daha fazla zaman ayırmaları şeklinde yorumlanmaktadır.

“Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklindeki araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin; Uzaktan Eğitimin Faydaları (UEF) boyutunda orta, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (UES) boyutunda düşük, Uzaktan Eğitim Tutumları (UET) genel boyutunda ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bunun sebepleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci boyunca yaşadıkları olumsuz deneyimler ile açıklanabilir. Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin uzun bir süre öğrencileri ile yüz yüze iletişim hâlinde bulunmamış olmaları ve uzaktan eğitim sürecini mevcut koşullar gereği yürütmek zorunda kalmış olmaları, uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin küçük yaştaki öğrenci profiline sahip olmaları ve bu yaştaki öğrencilerin ekran başında durma sürelerinin de kısıtlı olmasından dolayı öğrenme-öğretme sürecinin verimli olmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir. Nitekim Can ve Günbayı (2021) ve Yıldız’ın (2020) araştırmalarında uzaktan eğitim sürecinde çocukların ekran karşısında çabuk sıkılmaları ve dikkatlerinin dağılması ile ilgili bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Diğer taraftan öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmemesi öğretmenlerde zihinsel yorgunluğa da sebep olmuş olabilir. Nitekim Altıntaş-Yüksel’in (2021) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında uzaktan eğitim sürecindeki online derslerde meydana gelen aksamalardan dolayı derslerin verimli işlenemediği ve bu sebeple sürecin öğretmenler açısından yüz yüze eğitime kıyasla daha yorucu olduğu saptanmıştır. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da (Akman, 2021; Demir, 2021; Koca, 2021; Küçüker, 2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının orta düzeye yakın ya da altında olduğu saptanmıştır. Buna karşın Koçyiğit ve Uşun’un (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda cinsiyetin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da (Ağır, 2007; Akman, 2021; Demir, 2021; Dönmez, 2021; Güney, 2021; Koca 2021; Koçyiğit ve Uşun,

2020; Küçüker, 2021; Ülkü, 2018) cinsiyetin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan Yumbul'un (2021) araştırmasına göre ise cinsiyetin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu; erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle mevcut araştırmadaki örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin sayıları arasındaki farkın birbirinden oldukça fazla olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında farklılık ortaya konulamamasına sebep olmuş olabilir.

"Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Dolayısıyla branşın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çok benzer olduğunu da söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan araştırmalarda da (Ağır, 2007; Koca, 2021; Koçyiğit ve Uşun, 2020; Ülkü, 2018) branşın uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığı sağlanmıştır. Öte yandan Deniz'in (2021) araştırmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Söz konusu araştırmada matematik, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiş ve branş değişkeninin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde belirleyici olabileceği ifade edilmiştir.

"Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının meslekî kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Dolayısıyla meslekî kıdemin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumlu/olumsuz gelişmelerden mesleğin her basamağındaki öğretmenlerin benzer oranlarda etkilenmiş olmaları ile açıklanabilir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da (Akman, 2021; Ülkü, 2018) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının meslekî kıdem açısından anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Buna karşın bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının meslekî kıdem açısından anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır. Örneğin Demir'in (2021) araştırmasına göre 6-10 yıl arasında meslekî kıdemi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının 20 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumlarından yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Koçyiğit ve Uşun'un (2020) araştırmasında ise 21 yıl ve üzeri meslekî kıdemi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 1-

5 yıl arası meslekî kıdemi olan öğretmenlerin tutumlarından yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

"Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeki araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının bazı boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre Bireysel Öğrenme Becerilerine yönelik Farkındalık (BÖBF) boyutu ile Uzaktan Eğitimin Faydaları (UEF) boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları (UES) boyutunun ise Meslekî Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma (MGÖE) boyutu, Bireysel Öğrenme Becerilerine yönelik Farkındalık (BÖBF) boyutu ve ölçeğin genel boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Sonuç olarak bireysel öğrenme becerilerine ilişkin farkındalığa veya bilince sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin yararlarına dönük olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan bireysel öğrenme becerilerine ve meslekî gelişim için öğrenme faaliyetlerinin yararına yönelik farkındalığa sahip olan öğretmenlerin ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Yani kendi meslekî gelişimlerine önem veren öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu düşündükleri ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelinmesinde daha olumlu bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Budak ve Demirel'e (2003) göre öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında en önemli yollardan biri hizmet-içi eğitimlerdir. Bu bağlamda hizmet-içi eğitim almaya istekli olan ve bu yönde eğitimlere katılmış olan öğretmenlerin de çağın koşullarına uygun olarak mesleklerini yerine getirebileceklerini söylemek mümkündür. Nitekim Deniz'in (2021) araştırmasında öğretmenlerin hizmet-içi eğitim alma sıklığı ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca aynı araştırmada teknoloji yetkinliğine dönük algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Güney'in (2021) araştırmasında da hizmet-içi eğitimlere katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine Özçiftçi ve Çakır'ın (2015) araştırmasında da uzaktan eğitim ile tezsiz yüksek lisan yapan öğretmenlerin, eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin artması ile birlikte hayat boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitimi hem akademik hem de meslekî gelişimlerinde bir araç olarak kullanmaları ile hayat boyu öğrenmeye yönelik daha istekli olabilecekleri düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları, çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiş ve bazı değişkenler bakımından anlamlı sonuçlar ortaya konulmuştur. Örneğin, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla yeni bilgiler öğrenmeye karşı daha az istekli

oldukları saptanmıştır. Bunun sebepleri nitel araştırma deseni kullanılarak derinlemesine incelenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler olmaları yönünde politika yapıcılar tarafından çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Bu doğrultuda hizmet-içi eğitimler tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinde uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altıntaş-Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291–303. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Atman-Uslu, N., & Mumcu, F. (2021). Hayat boyu öğrenmede açık ve uzaktan eğitim. M. Sarıtepeci & H. Yıldız Durak (Ed.), *Dijital çağda hayat boyu öğrenme* (ss. 201-218). Pegem Akademi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Aykış, F. (2021). *Hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitim tutum ölçeği geliştirme* [Tıpta uzmanlık tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bath, D.M., & Smith, C.D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(21), 73-189. <https://doi.org/10.1080/01580370902927758>
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Can, E., & Günbayı, İ. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilköğretim ve öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Studies Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 279-303. <https://doi.org/10.31455/asya.885885>
- Çam, E., & Saltan, F. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 18(3), 1196-1207. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.611468>
- Çelik, D. (2018). Küreselleşme ve yükseköğretimin dönüşümü bağlamında uzaktan eğitim merkezleri ve yetişkin eğitimi. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 59-107.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z., & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 809-823. <https://doi.org/10.24315/tred.529759>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century*, UNESCO Publishing. Erişim adresi <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> Erişim tarihi 27.12.2021.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dönmez, A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Çetin-Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590>
- European Commission (2001). *Communication from the Commission: Making a European area of lifelong learning a reality*. Erişim adresi [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf) Erişim tarihi 28.12.2021.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Gökkaya, Z., & Akçiçek, Ş. B. (2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: Örnek bir çalışma. *Istanbul Journal of Social Sciences*, 2, 1-17.
- Gökkyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 145-159. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.463102>
- Gunawardena, C.N. & Mclsaac, M.S. (2004). Distance education. D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* içinde (2nd Edition, pp. 355-395). Lawrence Erlbaum Associates.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güney, İ. (2021). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hürsen, Ç. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(1), 21-36.
- İzci, E., & Özden, S. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin

- incelenmesi. *Journal of History School*, 50, 465-492. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48186>
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı: 2014-2018*. Erişim adresi <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> Erişim tarihi 15.01.2022.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.
- Karaoğlan-Yılmaz, F.G., & Binay-Eyüboğlu, F.A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education Science and Technology*, 4(1), 1-17.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Nobel.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kır, Ş., & Bozkurt, A. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme anlatılarının yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1298-1322. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c4s10m
- King, F.B., Young, M.F., Drivere-Richmond, K. & Schrader, P.G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi <https://www.learnlib.org/primary/p/17786/> Erişim tarihi 25.01.2022.
- Koca, M.F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi.
- Koçyiğit, A., & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avasyad.662503>
- Koper, R., & Specht, M. (2008). Ten-competence: Life-long competence development and learning. In M-A. Cicilia (Ed.), *Competencies in organizational e-learning: concepts and tools* (pp. 234-252). IGI-Global.
- Küçük, M. S. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- MEB (2020a). *Millî eğitim bakanlığı yaygın eğitim kursları uzaktan öğrenme yönergesi*. Erişim adresi http://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/0312_1237_uzaktan_ogr_y_2020.pdf Erişim tarihi 20.01.2022.
- MEB (2020b). *Kişisel gelişim ve eğitim alanı: Pandemi döneminde uzaktan eğitim okuryazarlığı kurs programı*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- OECD (2001). Lifelong Learning for all: Policy directions. In *Education Policy Analysis* (Chapter 1). OECD. Erişim adresi [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En) Erişim tarihi 10.06.2022.
- OECD (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> Erişim tarihi 02.02.2022.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Resmî Gazete (2011). *Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> Erişim tarihi 16.01.2022.
- Resmî Gazete (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> Erişim tarihi 17.01.2022.
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Singh, R. & Singh S. (2014). Lifelong learning attitude of postgraduate students of Manipur University, Manipur (India). *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*. 4(5),189-201.
- Tanatar, E., & Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1775-1790. doi: 10.29228/TurkishStudies.22598
- Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Tokgöz, S., & Işık, A.D. (2015). Kursiyernet uzaktan eğitim platformunun yaşam boyu öğrenme açısından incelenmesi. *INESJOURNAL - Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 408-418.
- United Nations (2013). *A new global partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development* [The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda]. United Nations Publications. Erişim adresi <https://www.post2020hlp.org/wp-content/uploads/docs/UN-Report.pdf> Erişim tarihi 16.12.2021.
- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative* [A transdisciplinary expert consultation report]. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Erişim adresi https://www.zuw.unibe.ch/e192885/e674811/e1007063/Embracing-a-culture-of-lifelong-learning_UII_2020_ger.pdf Erişim tarihi 16.12.2021.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- World Bank (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries* [A World Bank Report]. The World Bank.
- Yaman, F., & Yazar, Y. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Yıldız, V.A. (2020). COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi.

Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA-4 bildiri tam metinleri kitabı (ss. 841-854). Erişim adresi <https://isoeva.com/upload/e63d6d53-c522-45a1-9a15-48eaf4db79a9.pdf> Erişim tarihi 09.06.2022.

- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yüksek Planlama Kurulu (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. Erişim adresi http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf Erişim tarihi 16.01.2022.

Extended Abstract

Introduction

The concepts of lifelong learning or lifelong education became a trend in the 1970s, and “lifelong learning for all” was adopted by OECD education ministers as a guiding framework for education policies in 1996. From this point of view, lifelong learning has begun to be considered as participation in all learning activities from birth to the end of life in order for all individuals to develop their knowledge and competences (OECD, 2001). As Delors (1996) states, lifelong learning provides access to the 21st century and offers individuals the opportunity to learn and realize their own potential. Lifelong learning is important in order to monitor the changes in the world, to provide professional and intellectual development and to develop personal skills (Kaplan, 2016). For this reason, it is important for teachers to have a positive attitude towards lifelong learning so that they can keep up with the changes.

Distance education, on the other hand, is a way that countries can offer more flexible learning opportunities (World Bank, 2003), but it is a form of teaching that does not require face-to-face contact between the student and the instructor, regardless of place and time (King et al., 2001). This learning style brings together learners and instructors within the framework of planned and structured learning activities and allows these individuals to interact through various media channels (Saykılı, 2018). It is considered important for teachers to have a positive attitude towards distance education, which is an important technological opportunity, in order to raise qualified individuals. In addition, lately, it has been encountered that lifelong learning activities are increasingly given in the form of distance education. In this way, it is possible for learners to learn through formal channels as well as non-formal ways out of school (World Bank, 2003). In other words, it is thought that the attitudes towards lifelong learning and distance education will directly affect the education and training activities of the teachers and contribute to the training of individuals who are equipped in terms of knowledge and skills. In this

context, the current study investigated the levels of pre-school and classroom teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education activities, and how these attitude levels differed according to some related variables. In addition, the study tried to reveal whether there was a significant relationship between teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education.

Method

This research adopted a single survey model among the general survey model designs and, a cross-sectional analysis was carried out in this context. In addition, this research used a correlational survey model, one of the general survey models, because it examined the relationship between teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education. According to Karasar (2006), single and correlational survey models can be used alone or together. The universe of the research consisted of 2892 pre-school and classroom teachers working in a district of Istanbul in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The participants of the study consisted of 398 teachers selected by simple random sampling among 2892 teachers. “Lifelong Learning Attitude Scale” developed by Hürsen (2016) and “Distance Education Attitude Scale toward Teachers” developed by Deniz (2021) were used as data collection tools. The data were evaluated according to the normality assumptions and analyzed with the SPSS 22 program using parametric tests such as arithmetic mean and standard deviation from descriptive statistics, as well as independent t-test, one-way analysis of variance, and Pearson correlation analysis. In addition, the AMOS program was used for confirmatory factor analysis.

Results

The results indicated that the teachers’ lifelong learning attitudes were at a high level. Secondly, the results revealed that female teachers had higher attitudes than males in the dimension of Unwillingness to Learn in lifelong learning and in general in lifelong learning. Third, the results indicated that the attitudes of pre-school teachers in the dimension of Unwillingness to Learn of lifelong learning were higher than those of classroom teachers. Fourth, the results highlighted that teachers’ lifelong learning attitudes did not change significantly according to professional seniority. Fifth, the results concluded that teachers’ attitudes towards distance education were at a low level. Sixth, the results indicated that teachers’ attitudes towards distance education did not differ significantly according to gender. Seventh, the results showed that the attitudes of teachers towards distance education did not differ according to the branch. Eighth, the results highlighted that teachers’ attitudes towards distance education did not differ according to professional seniority. Finally, the results indicated that there was no significant relationship between teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education, but low-level significant relationships between

some dimensions of their attitudes towards lifelong learning and distance education.

Discussion

There are studies in the literature that have parallel results with the high level of teachers' lifelong learning attitudes, which is the first result of the research (Ayaz, 2016; Bath & Smith, 2009; Gökyer, 2019; Yılmaz, 2016). There are also studies in the literature that have similar results regarding the tendency of female teachers to learn new information higher than male teachers (İzci & Özden, 2020; Kılıç, 2015; Tanatar & Alpaydın, 2019; Yurdakul, 2016). This study determined that lifelong learning attitudes of teachers differed according to their branches, and classroom teachers were more willing to learn than pre-school teachers. In the literature, there are studies in which teachers' perspectives on lifelong learning differ according to the branch (Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; İzci & Özden, 2020; Yaman & Yazar, 2015). In parallel with another result, in some studies in the literature, there is a differentiation of teachers' lifelong learning attitudes according to professional seniority (Arslan, 2019; Ayaz, 2016; Doğan, 2019). Similar to the negative attitudes of teachers towards distance education, there are studies in the literature (Akman, 2021; Altıntaş-Yüksel, 2021; Demir, 2021; Koca, 2021; Küçükler, 2021). Similar studies are also found in the literature, as teachers' attitudes towards distance education do not differ according to gender (Ağır, 2007; Akman, 2021; Güney, 2021; Koçyiğit & Uşun, 2020; Ülkü, 2018). There are also studies in the literature showing that teachers' branches are not effective on their attitudes towards distance education (Ağır, 2007; Koca, 2021; Koçyiğit & Uşun, 2020; Ülkü, 2018). There are also studies in the literature that show that teachers' professional seniority is not an effective factor on their

attitudes towards distance education (Akman, 2021; Ülkü, 2018). There are also studies in the literature that have positive and significant relationships between attitudes towards lifelong learning and distance education (Deniz, 2021; Güney, 2021).

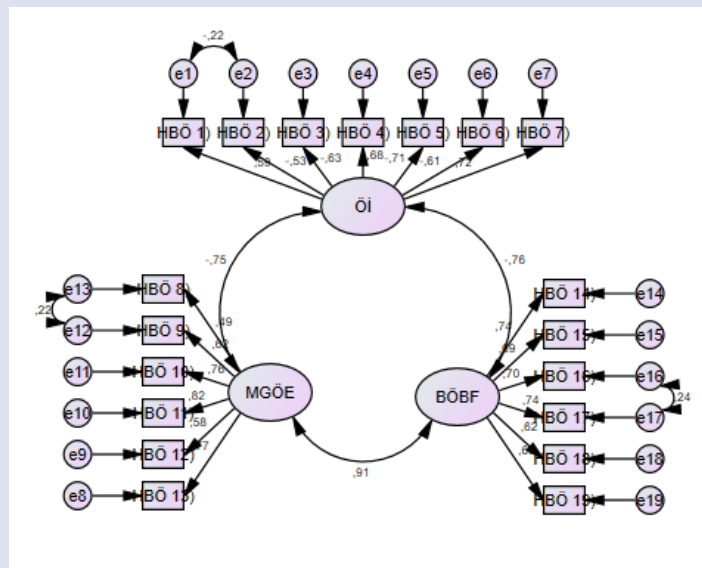
Pedagogical Implications

This study examined that teachers' attitudes towards lifelong learning and distance education in the context of various variables and revealed significant results in terms of some variables. For example, being less willing to learn new information of pre-school teachers than classroom teachers, was one of them. Similarly, being female teachers were less willing to learn new information compared to male teachers, was another result. The reasons for these can be examined in depth using a qualitative research design. In addition, this study found significant relationships between teachers' attitudes towards lifelong learning and their attitudes towards distance education. In this context, various arrangements can be made by policy makers for teachers to be lifelong learners. In this direction, in-service training can be designed.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Ek-1



Resim 1. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) doğrulayıcı faktör analizi



Classroom Teachers' Opinions on the Use of Drama in Education[#]

Figen Yıldırım^{1,a,*}, Hatice Acarlıoğlu^{2,b}

¹Faculty of Education, Kilis 7 Aralık University, Kilis, Türkiye

²Faculty of Education, Kilis 7 Aralık University, Kilis, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of master's thesis

History

Received: 09/08/2022

Accepted: 18/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Görüşleri

Bilgi

[#]Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 09/08/2022

Kabul: 18/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ABSTRACT

With the constructivist approach in the education system, student-centered methods have started to be used more. One of the student-centered methods is the use of drama. Drama is a type of narrative in which an idea, experience or an event is played by the actors. The main purpose of this research was to determine the opinions of primary school teachers working in Kilis on the use of drama in education. The researchers conducted interviews with a total of 26 primary school teachers. The MAXQDA analysis program was used in the data analysis of the research. The findings highlighted that the teachers generally considered themselves to be more than moderate in the use of drama, they mostly used drama in subjects such as Turkish, social studies and mathematics, they used supplementary materials and made physical arrangements in order to use the drama in the school because there was no suitable place in their school, they did not exactly know the stages of the drama, they mostly used role-playing, improvisation, story enactment techniques. The findings further indicated that while implementing the drama, the students faced problems due to insufficient physical conditions, lack of materials, lack of time, lack of cooperation, problems stemming from classroom management, and not receiving training in drama method, and the use of drama supported students' personal, social, academic, physical and creativity developments.

Keywords: Drama in education, primary school teacher, teaching method.

ÖZ

Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrenci merkezli yöntemler daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenci merkezli yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Drama; bir fikri, yaşantıyı veya bir olayı oyuncular tarafından canlandırılan bir anlatı türüdür. Bu araştırmanın temel amacı Kilis ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Görüşmeler toplam 26 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmanın veri analizinde MAXQDA analiz programı kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kendilerini drama kullanımında genelde orta derecenin üstünde yeterli gördükleri; daha çok Türkçe, hayat bilgisi, matematik derslerinde dramayı kullandıkları; okullarında uygun bir mekân olmadığı için okul içerisinde materyal temini ve fiziksel düzenlemeler yaparak dramayı uyguladıkları; dramanın aşamalarını tam olarak bilmedikleri; daha çok rol oynama, doğaçlama, hikâye canlandırma tekniklerini kullandıkları; dramayı uygularken öğrenci, yetersiz fiziksel koşullar, materyal eksikliği, zaman yetersizliği, iş birliği yetersizliği, sınıf yönetiminden kaynaklı sıkıntılar, drama yöntemine yönelik eğitim almamalarından kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları; dramanın öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik, fiziksel, yaratıcılık gelişimlerini desteklediği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde drama, sınıf öğretmeni, öğretim yöntemi.

^a figenyildirim@kilis.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0003-3880-3979>

^a htc97011@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-1421-9674>

How to Cite: Yıldırım F., & Acarlıoğlu, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):86-103

Giriş

Drama; insanların birbirleriyle kurdukları ilişkiler, etki tepki alışverişleri, aralarında bulunan asgari düzeyde etkileşim ve dramatik olan durumlar şeklinde tanımlanmaktadır (San, 1990). Ülkemizde de drama kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Adıgüzel (2013), drama kavramını içerisinde hareket, eylem olan etkinlikler olarak tanımlamıştır. TDK (2020) sözlüğünde ise drama, dram olarak tanımlanmaktadır. Dram ise TDK (2020) sözlüğünde “acıklı, hüznü olayları, ara sıra güldüren yönlerini de içine alarak sergileyen sahne oyunu veya televizyon filmi”, “sahnedey oynanması için yazılan oyun”, “tiyatro edebiyatı ve acıklı olay” olarak tanımlanmıştır. Drama; eylem ve devinimi içeren etkinlikler şeklinde de tanımlanır (Erdoğan, 2017). Püsküllüoğlu (2000), çıkarmış olduğu Arkadaş Türkçe Sözlük kitabında dram kavramını sahnede gerçekleştirilmek için yazılmış, diyaloglar ve hareketlerle gelişen, karşıt oluşların çatışmasıyla son bulan oyun, yapıt olarak tanımlarken mecazi anlamda ise acıklı bir olay olarak tanımlamıştır. Yine aynı sözlükte drama kavramı ise tiyatro yazını, oyun yazma sanatı, (televizyonda) oyun şeklinde yer alan yapıt, oyun olarak tanımlanmıştır. Sağlamöz (2006) ise dramayı tanımlarken sözcüğün doğrudan akla ilk gelen yaşamak anlamını temel alarak “Bir veya birden çok insanın bir yaşam durumunu teatral süreçler içinde ‘yeniden üretmesi.’” şeklinde tanımlamıştır.

Dramanın tarihsel gelişimine bakıldığında, drama 18. yüzyılda sanat ile birlikte eğitimi de oldukça etkileyen Romantizm akımıyla konuşulmaya başlanmıştır. Bu durum ilerici hareket eğitimleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Hareketlerin temelinde kişinin kendisi ve duygularının esas alındığı; kişinin kendi kişisel amaçlarını belirlemek için esas duygularının etkili olduğu düşüncesi yatar (Adıgüzel, 2013). İngiltere’de Endüstri Devrimi ortaya çıkarken şehirlerde de bireylerin insancıl bir anlayışla yetiştirilmesi gerektiği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır (Adıgüzel, 2013). Drama, İngiltere üzerinden birçok Kuzey Avrupa ülkesine ve İngilizce konuşan diğer ülkelere de ulaşmış, eğitim kurumlarının programlarında yer almaya başlamıştır. Bu ekolün temsilcileri Harriet Finlay-Johnson, Cadwell Cook, Peter Slade, Brian Way, David Hornbrock, Cecil O’Neill, Gavin Bolton, Richard Courtney, Winifred Ward, Viyola Spolin, Neli McCaslin ve Hans Wolfgang Nickel’dir (Adıgüzel, 2013). Drama, eğitimdeki en kalıcı yerini Frank Cizek ile kazanmıştır. Frank Cizek, 1989’da Viyana’da Uygulamalı Sanatlar Okulunda sanat dersleri vermeye başlamış ve yaptığı deneylerle eğitim içerisinde sanat dalının kullanılması gerektiğine yönelik olan düşüncelerin artmasına ön ayak olmuştur (Çalışkan & Karadağ, 2014). “Eğitimde drama” denilen geniş çaplı programı tanımlayan ilk kişi ise Cambridge Okul Müdürü Henry Caldwell olmuştur. Henry Caldwell, sınıflarda oyunlar sergilenmesinin yanında “The Mumbery” adlı drama odalarında da oyunlar sergilenmesine öncülük etmiştir. Drama, okul programlarında 1930 ve 1940’lı

yıllarda yer almaya başlamış, psikolojik bir yöntem olarak gençlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan ve estetik duygularını destekleyen bir çalışma olarak görülmüştür (Çalışkan ve Karadağ, 2014). 1943 yılında kurulan Eğitsel Drama Derneği için Staffordshire’ın drama danışmanlığını yürüten Peter Slade, drama yöntemini eğitim öğretim hayatı içerisine taşıyarak öğretmenlerin drama yöntemlerine yönelik eğitimlerinin artmasına öncülük etmiştir. Peter Slade 1954’te Türkçeye de uygunluğu açısından “Çocuklara Özgü Drama” veya “Çocuklarla Yapılan Drama” (Child Drama) isimli çıkardığı kitabında kendine özgü sanat formuna ve kendine özgü drama özelliklerine yer vermiştir (Adıgüzel, 2013). Peter Slade’in öğrenciliğini yapmış olan Brian Way, 2. Dünya Savaşı sırasında zorluklarla mücadele etmeye çalışan çocuklara dramayla destek olmaya çalışmıştır. Brian Way 1967’de “Drama Yoluyla Gelişim” isimli kitabını çıkarmıştır (Önder, 2016). Winifred Ward, ABD’de 1923 yılında üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlamıştır. Drama yöntemi üzerine kitaplar yayımlayan Ward; tiyatro ve dramının birbirinden farklı olduğunu ve ayrılması gerektiğini savunmuştur. 1963’te ise Viola Spolin “Tiyatro için Doğaçlama” adlı kitabını yayımlamıştır ve bu kitabında çocuğun içinden nasıl geliyorsa o şekilde rol oynaması gerektiğini ve bu durumda çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak tanındığını aktarmaktadır (Önder, 2016). 1970’li yıllarda Heathcote drama yöntemini yeniden açıklamak ve tanımlamak istemiş bu sebeple de drama yöntemi ile eğitim arasındaki ilişkileri tekrardan açıklamıştır (Çalışkan & Karadağ, 2014).

Dramanın Türkiye’deki tarihsel gelişiminin ise 1908 yılında İstanbul’da Prof. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile başladığı söylenebilir. Baltacıoğlu Şemsülmekatip’te derslerle alakalı iş ve işlemleri düzenleyen görevli kişi olduktan sonra tiyatroyu okullara getirmiş hatta bunun yanında meşrutiyet devri eğitim ders programlarına “Tarihî Temsiller” adıyla ekler yaptırmıştır. Meşrutiyet Maarifi, “Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi” isimli broşürler çıkartarak dramatik gösterileri düzenlemiştir (Çoruh, 1950). Cumhuriyet döneminde 1926 yılında çıkarılan ilkökul programı içerisinde, ilkökulun eğitim ve öğretim ilkeleri kısmında, dramatik gösteriler, temel olarak programda yerini almıştır. İleriki yıllarda ilkökul ve ortaokul eğitim programlarında temsil vasıtasıyla canlandırma şeklinde dramatisasyon etkinliklerine yer verilmiştir. 1962 yılında ortaokul programında öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini “temsil yoluyla ifade etmeleri” gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin iletişim yeteneklerinin pozitif yönde etkilenmesinin sadece karşılıklı diyaloglar kurma, tartışma, hikâye oluşturma, anlatma gibi durumların tek başına etkilemediğini; dramatisasyon çalışmalarının da iletişim yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğuna yer verilmiştir (Bayram vd., 1999). 1950 yılında Selahattin Çoruh tarafından “Dramatisasyon” kavramını ve dramatisasyonun eğitim kurumlarında nasıl kullanıldığını açıklayan “Okullarda Dramatisasyon” isimli

kitabı çıkarılmıştır. Bu kitapta Çoruh (1950), Cumhuriyet dönemi ile birlikte dramatik gösterilerin eğitim öğretim kurumlarında dersler içerisinde bir öğretim ve kendini ifade etme yolu olarak yer aldığını belirtmektedir. 1926 yılında ilkököl programında hayat bilgisi dersinde dramatik gösteriler; rontlar, şarkılar, temsiller ve oyunlar adı altında yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1998 yılının Eylül ayında İlköğretim Okulları Seçmeli Drama dersi 1-2-3 Öğretim Programı'nı yayımlamıştır. 1999 yılında MEB, bu programa eş değer olarak öğretmenlerin faydalanabileceği "Drama 1" isimli kitabı yayımlamıştır (Adıgüzel, 2013). Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda drama seçmeli ders olarak yer almaktadır (MEB, 2018). Eğitim fakültelerinde ise 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin programları yenilenmiş ve sınıf öğretmenliği bölümü programlarına "İlköğretimde Drama" dersi eklenmiştir ve hâlen okutulmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte birçok yeni yöntem ve teknik de eğitim öğretim hayatı içerisinde yerini bulmuştur. Bu yöntem ve teknikler içerisinde drama yöntemi bireylerin sadece bilişsel gelişimini değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimini de desteklediği için eğitim öğretim hayatı içerisinde büyük bir öneme sahiptir. Drama yöntemi öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmekte ve bunu sağlarken de bireyin öz güven sahibi olmasına, yaratıcılığının gelişmesine, grup olma bilincine varmasına ve sorumluluk sahibi olmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim hayatı içerisinde kullanılmakta olan drama yöntemi, temelini oyundan alan ve bireylerin sosyalleşmesini, yaşama ayak uydurmasını ve bunu gerçekleştirirken de yaşam enerjilerinin kaybolmasına fırsat vermeden, öğrencileri yaşamın içinde tutan; hayal güçlerini geliştiren, farkındalık duygusunu arttıran, öğrencilerin güdülenmesini arttırarak öğrenmesini sağlayan çok yönlü bir öğretim yöntemidir (Özgür İşyar, 2017). Drama yöntemi çocukların sadece psikomotor ve bilişsel yönden gelişmesini sağlamaz aynı zamanda sosyal yönden de kendilerini geliştirmelerini ve kendi potansiyellerinin farkında olmalarını sağlar. Eğitimde kullanılan birçok yöntem, öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemede yetersiz kalmaktadır. Drama yöntemi sayesinde öğrenciler hem bilişsel hem psikomotor hem de sosyal öğrenme gerçekleştirmektedir. Drama yöntemi öğrencilerin sosyal olarak geliştirir, çevresindeki bireylerle iletişimlerini arttırır, kendine güven duygusunu geliştirir, öğrenciye estetik bir bakış açısı, eleştirel düşünme becerisi, insanlar ve yaşanan olaylara çok yönlü bakış açısı kazandırır. Bu yönüyle drama yönteminin içerisinde sanatsal özellikler de barındırdığı söylenebilir. Dramanın sahnelenmesinde şiir, resim, müzik ve buna benzer sanat dallarından da yararlanılmaktadır (Genç, 2005). Drama, en temelden yani okul öncesi dönemden başlayarak yenilikçi ve kişiyi temel alan, çocukların aralarında güven ve dayanışma duygusu oluşturan, çocukların gerçek dünyada kararlar alabilen ve karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilen bireyler olmasına olanak sağlar.

Drama yöntemi, bireylerin sadece bilişsel gelişimini değil sosyal ve duyuşsal gelişimini de desteklediği için bireylerin kendi özelliklerini tanımalarına, hangi alanda yetkin olduklarını anlamalarına ve kişiliklerinin gelişimine de oldukça önemli katkılar sağlamaktadır. Drama yöntemi bireyin kişisel gelişimini desteklerken aynı zamanda bireyin toplumsallaşmasına da büyük katkılarda bulunur. Drama yönteminde bireyler bir gruba ait olmayı ve bu grup içerisindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenir. Böylece sonraki yıllarda aldıkları sorumlulukları yerine getiren bireyler olmalarını sağlar. Drama yönteminin birçok sosyal beceriyi kazandırması sayesinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri de olumlu etkilenir. Özellikle sınıf içerisinde çekingen davranan öğrenciler, drama uygulamalarına katıldıklarında bu içe kapanıklıkları azalır daha sosyal ve öz güvenli bireyler olabilirler. Drama ile bireyler grup içerisinde paylaşım yapmayı, birbirlerine destek olmayı da öğrenirler. Drama yönteminin sağladığı bu yararlar göz önüne alındığında bu yöntemin doğru bir şekilde uygulanması oldukça önemlidir. Eğitimde drama yönteminin, öğretim programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere en önemli desteği sağlayan yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Drama yöntemi, bilgileri oyunlaştırarak öğretme fırsatı sunduğu için çocukların da ilgisini çekmektedir. Drama ile çocuklar derse daha istekli katılmakta, ders içinde sürekli olarak aktif olmaktadır. Drama dersi 1998-1999 eğitim öğretim yılı öncesine kadar eğitim fakültelerinde okutulmadığı için bu dönemden önce sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerimizin birçoğu drama yöntemine yönelik bir eğitim alamamıştır. Bu da yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte eğitim hayatımız içerisinde sıkça yer alan drama yönteminin ne kadar kullanıldığı ve ne derece doğru uygulandığı ile ilgili soru işaretlerine sebep olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken belirli bir yeterliliğe sahip olması ve kendini bu alanda geliştirmesi drama uygulamalarının da amacına daha uygun bir şekilde ulaşmasına olanak tanıyacaktır. Derslerde drama yönteminin kullanılması, öğrencilerin öğretimin merkezinde yer almasına ve bilgilerin daha kalıcı bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin derslerinde drama yöntemini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu konuda gerekli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada drama yöntemine yönelik herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin derslerinde drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara nasıl çözümler ürettikleri, kendilerini bu alanda ne derece yetkin gördükleri, drama yöntemine yönelik almış oldukları eğitimlerin kendilerini bu alanda geliştirmeye ne derece katkısı olduğu incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorular incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin;

- Dramayla ilgili eğitim alma durumları nedir?
- Derslerinde drama kullanımına ait yeterlik algıları nedir?
- Drama yöntemini en çok hangi derslerde kullanmaktadırlar?
- Drama yöntemini uygularken en çok hangi teknikleri kullanmaktadırlar?
- Drama yöntemini uygularken hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Drama yönteminin öğrencilere hangi becerileri kazandırdığını düşünüyorlar?

Araştırmanın Önemi

Öğretim durumlarında yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrenci merkezli yöntemler daha çok önem kazanmıştır. Öğrenci merkezli yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Drama yöntemi, öğrencilere birçok beceriyi yaparak yaşayarak öğrenmeleri için olanak sunmaktadır. Özellikle ilkökul döneminde bulunan çocuklar için hazırlanan ders planlarında bu yöntemin kullanılması sağladığı faydalar açısından önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu yöntemi kullanabilmeleri için gerekli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Alanyazın tarandığında drama ile ilgili çalışmaların genellikle branş öğretmenlerinin derslerinde yaratıcı dramanın kullanılması ile ilgili olduğu görülmüştür (Okvuran, 2003; Karadağ vd.,2008; Güney, 2009; Yılmaz, 2010; Tutuman, 2011; Çetingöz, 2012; Tanrıseven, 2013; Ilgaz, 2014; Maden, 2010; Erdoğan, 2016; Çelik, 2017; Borlat , 2018; Dünder, 2018; Yılmaz, 2018) Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanabilme yeterlikleri ile ilgili yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önem arz ettiği ve bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya birden fazla durumun detaylı, yoğun analizidir. Durum çalışmalarının amacı seçilmiş olan duruma yönelik sonuçlar ortaya çıkarmaktır. (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde görev yapmakta olan 26 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kartopu örneklemede, araştırmaya katılan her bireyden, belirlenmiş özelliklere sahip başka bireyler önermesi istenir. Bu şekilde belirlenen gönüllü bir veya birkaç kişi ile araştırmaya başlanır ve bu kişilere katılım koşullarına uyan başka bireyler tanıyıp tanımadıkları sorulur. Sonrasında önerilen kişilere ulaşılar ve araştırmaya katılmak için gönüllü olmak isteyip

istemedikleri öğrenilir. Katılmak isteyenler araştırma içerisinde yer alır (Yağar& Dökme, 2018).

Demografik Özellikler

Çizelge 1. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından yüzde ve frekans değerleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	17	65,4
Erkek	9	34,6
Hizmet Yılı		
1-5 yıl	5	19,2
6-10 yıl	1	3,8
11-15 yıl	1	3,8
16-20 yıl	3	11,5
21 yıl ve üstü	16	61,5
Mezun Olduğu Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	23	88,5
Felsefe	1	3,8
Kimya	1	3,8
Ziraat Mühendisi	1	3,8
Drama Eğitimi Alma		
Evet	14	53,8
Hayır	12	46,2
Derslerinde Drama Kullanma		
Evet	26	100
Hayır	0	0
Toplam	26	100

Çizelge 1. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 17'sinin (%65,4) kadın, 9'unun (%34,6) erkek olduğu; katılımcılardan 5'inin (%19,2) 1-5 yıl, 1'inin (%3,8) 6-10 yıl, 1'inin (%3,8) 11-15 yıl, 3'ünün (%11,5) 16-20 yıl, 16'sının ise (%61,5) 21 yıl ve üstünde bu mesleğe hizmet verdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 23'ü (%88,5) sınıf öğretmenliği bölümünden mezun;1'i (%3,8) felsefe, 1'i (%3,8) kimya, 1'i ise (%3,8) ziraat mühendisliği bölümü mezunudur. Öğretmenlerden 14'ü (53,8) dramaya yönelik eğitim alırken 12'si (%46,2) dramaya yönelik eğitim almamıştır ve öğretmenlerin tamamının da (%100) derslerinde dramayı kullandığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliği için görüşme sorularını alan uzmanlarının incelemesi sağlanmış ve görüşleri alınmıştır. Uzmanların "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan unsurlar belirlenmiş ve bu doğrultuda düzeltmeler yapılmıştır. Miles & Huberman'ın (Miles & Huberman, 1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) ile çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği (4/5=%80) olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilir sayılabilmesi için katsayının %70'in üzerinde (Miles & Huberman, 1994) olması gerekmektedir. %80 katsayı ile veri toplama aracı güvenilir olarak kabul

edilmiştir. Görüşmeler toplam 26 öğretmenle yapılmış ve iki hafta sürmüştür. Araştırmanın analizine başlamadan önce sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları dinlenmiş ve verilen cevaplar Word belgesine aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen yanıtlar çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Görüşmeler Word belgesine aktarılırken öğretmenlerin isimlerine gizlilik ilkesi dikkate alınarak kodlar verilmiştir. Her öğretmen için Ö1, Ö2 şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde MAXQDA analiz programından yararlanılmıştır. Buna göre, görüşmeler bilgisayara aynen kaydedilmiştir. İçerik analizinde görüşme, yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilmiştir: 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırmanın etik kurul izni Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi etik kurulundan alınmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin dramayla ilgili eğitim alma durumlarına ait bulgulara aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir.

Çizelge 2. Sınıf öğretmenlerinin drama eğitimi alma durumları

No	TEMA	Kod	f	Tema f	Yüzdelerik %
1	Eğitim Aldım	Üniversite	10	15	56
		Hizmet İçi	4		
		Lise	1		
2	Eğitim Almadım		11	11	44
Toplam				26	100

Çizelge 2 incelendiğinde “Dramayla ilgili eğitim aldınız mı?” sorusuna “Eğitim aldım.” cevabını veren öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir (f:15, %56). 11 öğretmen dramayla ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir (%44). Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Dramayı uygulamayı da seviyorum, üniversitede eğitimini görürken de severek katıldım.” (Ö 12).

“Üniversitede ders olarak eğitim aldım. Elimden geldiği kadarıyla üniversitede öğrenmiş olduğum bilgileri uygulamaya çalışıyorum.” (Ö 2).

“Drama yöntemi ile ilgili herhangi bir eğitim almadım.” (Ö 7).

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde drama kullanımına ait yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla “Kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz, açıklayınız?” sorusu

sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların frekans ve yüzdelerik değerleri Çizelge 3’te açıklanmıştır.

Çizelge 3. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde drama kullanımına ait yeterlilik algıları

No	TEMA	f	Yüzdelerik %
1	Yeterliyim	10	38
2	Orta Derece Yeterliyim	9	35
3	Yeterli Değilim	7	27
Toplam		26	100

Çizelge 3. incelendiğinde “Kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz, açıklayınız?” sorusuna yönelik verilen “Yeterliyim.” cevabının 11 öğretmen tarafından verildiği görülmektedir (%42). Bu cevabı veren öğretmenlerin görüşlerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Elimden geldiği kadarıyla üniversitede öğrenmiş olduğum bilgileri uygulamaya çalışıyorum. Ama bunun seneler içinde çocukları tanıdıkça artacak bir yetenek olduğunu düşünüyorum. Çocuklarla iletişimim iyi olduğu için dramada çocukları yönlendirmede ya da o an spontane gelişen bir durumda yetenekli olduğumu düşünüyorum açıkçası. 100’de 100 mükemmel bir şekilde uygulayamasam da çocukların öğrenmesi gereken şeyleri öğrendiklerine dair geri dönütler almam kendimi bu konuda yeterli görmeme olanak sağlıyor. Üstelik bu yöntemi öğrenciler seviyorlar, kendilerini ifade ediyorlar, farklı geliyor eğleniyorlar dolayısıyla geri dönütler almakta benim kendimi yeterli görmeme sebep oluyor.” (Öğretmen 2).

Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini en çok hangi derslerde kullandıklarını tespit etmek amacıyla “Dramayı en çok hangi derslerde kullanmaktasınız?” sorusu sorulmuş ve dramayı en çok kullandıkları dersler temalar hâline getirilerek frekans ve yüzdelerik değerleri Çizelge 4’te açıklanmıştır.

Çizelge 4. Sınıf öğretmenlerinin dramayı en çok kullandıkları dersler

TEMA	f	Yüzdelerik %
Türkçe	24	29
Hayat Bilgisi	17	21
Matematik	15	18
Sosyal Bilgiler	8	10
Fen Bilgisi	4	5
Serbest Etkinlik	3	4
Trafik ve İlk Yardım	3	4
İnsan Hakları ve Yurttaşlık	3	4
Beden Eğitimi	2	2
Müzik	1	1
Görsel Sanatlar	1	1
Satranç	1	1
Toplam	82	100

Çizelge 4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini en çok Türkçe, dersinde kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler drama yöntemini sırasıyla hayat bilgisi, matematik ve sosyal

bilgiler, fen bilgisi, serbest etkinlik, trafik ve ilk yardım, insan hakları ve yurttaşlık, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar ve satranç gibi derslerde de kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“1. Sınıf oldukları için en çok Türkçe, matematik, hayat bilgisi ama daha çok beden eğitimi derslerinde kullanıyoruz. Mesela temizlik alışkanlığı konusunda, sağlıklı beslenme konusunda sınıfın katılımıyla bir drama yaptık. 2 öğrenci çıkardım biri sağlıklı besinler köşesi oldu diğeri sağlıksız besinler köşesi oldu. Besinleri saydık sağlıklı besinleri sayanlar onlara ait köşeye gitti, sağlıksız besinler söyleyenler diğ köşeye gitti. Böyle bir uygulama yaptık. Türkçede hikâye canlandırmalar yapıyoruz. Matematikte toplama çıkarma işlemlerinde kullanıyoruz. Mesela 3+2 yaparken 3 kişi bir yana 2 kişi bir yana toplam 5 kişi şeklinde uygulamalar yapabiliyoruz. Beden eğitiminde de mesela ilk hafta daha çok drama yöntemine başvurduk. Öğrencileri tanımak amacıyla topu tutan öğrenci top ben de diyordu, sen kimsin kendini tanı diyordum o da çıkıp ismini söylüyordu bu şekilde tanışma draması uygulamıştık.” (Ö 15).

“Hayat bilgisinde daha çok kullanıyorum. Mesela sofrada görgü kurallarını işledik en son bunu tahtaya yazsaydım sadece pek bir anlam ifade etmeyecekti ama burada bir sofraya kurduk çocuklarla, ellerimizi yıkadık, sonra yemeğimizi yedik, yemek yerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini canlandırdık. Bazen matematikte de kullanıyorum mesela pazara gidiyoruz alışveriş yapıyoruz, para üstünü alıyoruz.” (Ö 20).

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde drama yöntemini uygularken en çok hangi teknikleri kullandıklarını tespit etmek amacıyla “Dramayı uygularken en çok hangi teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların frekans ve yüzdelik değerleri Çizelge 5’te açıklanmıştır.

Çizelge 5’e göre sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken en çok kullandığı tekniklerin rol oynama olup bu tekniği doğaçlama, hikâye canlandırma ve müzikli drama teknikleri izlemektedir. Bu teknikler dışında öğretmenler derslerinde rol değiştirme, katılımcı liderlik, pandomim, ront, kenardan yönlendirme, soru cevap, gösterip yaptırma, altı şapka, yaparak yaşayarak öğrenme, kukla draması gibi teknikleri de kullandıklarını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

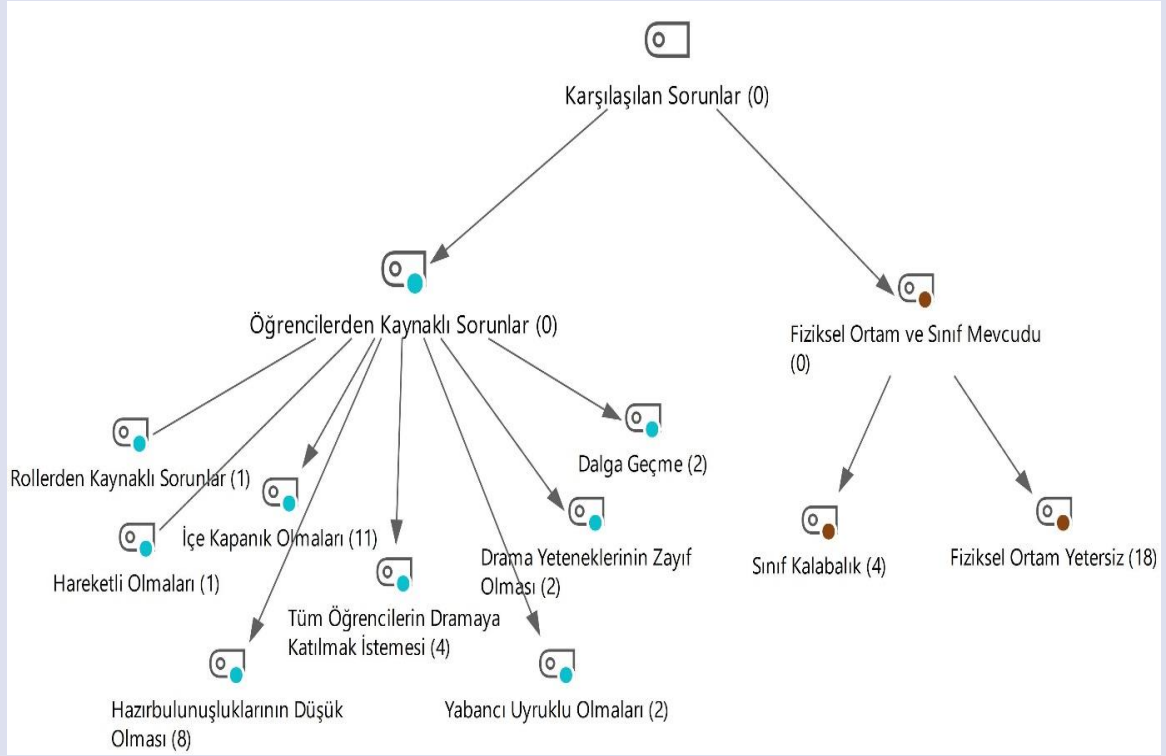
“O an gelişen bir olayı canlandırmayı çok kullanıyoruz. Mesela konuda karşımıza çıkınca hemen öğrencilerde çok ilgili bir şekilde olayı yaşatıp canlandırıyorlar. Bizler de drama içerisinde rol alıyoruz genellikle. Onlarla birlikte yeri geliyor ressam, müzisyen, yeri geldiğinde sporcu oluyoruz.” (Ö 1).

Çizelge 5. Sınıf öğretmenlerinin dramayı uygularken en çok kullandıkları teknikler

TEMA	f	Yüzdelik %
Rol Oynama	24	25
Doğaçlama	23	23
Öykü/olay Canlandırma	20	20
Müzikle Drama	11	11
Rol Değiştirme	8	8
Katılımcı liderlik	3	3
Pandomim	2	2
Ront	2	2
Kenardan yönlendirme	1	1
Soru cevap	1	1
Gösterip yaptırma	1	1
Altı şapka	1	1
Yaparak yaşayarak öğrenme	1	1
Kukla Draması	1	1
Toplam	99	100

“Doğaçlamayı kullanıyoruz, roller veriyoruz ve yapıyorlar, rontlar yapıyoruz ama bunu daha çok kız öğrenciler kendileri hazırlayıp geliyor ve izlememi istiyorlar, hikâye yazıyorlar benim öğrencilerim, bu yazdıkları hikâyeleri canlandırıyoruz, bazen rol değiştirmeler de yapıyoruz, ben de dramalara katılıyorum genellikle.” (Ö 12).

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde drama yöntemini uygularken ne tür sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmek amacıyla “Dramayı uygularken hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Kodlar ikiye ayrılmış ve iki model üzerinde açıklanmıştır. Bu modeller Resim 1 ve Resim 2’de gösterilmiştir.



Resim 1. Drama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar

Resim 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken en çok karşılaştıkları sorunların öğrencilerden kaynaklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların “Öğrencilerden kaynaklı sorunlar” temasının toplam frekans değeri 31 ve yüzdeleri değeri %33, “Fiziksel ortam ve sınıf mevcudu” temasının toplam frekans değerinin 22 ve yüzdeleri değerin de %24 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu soruya yönelik görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

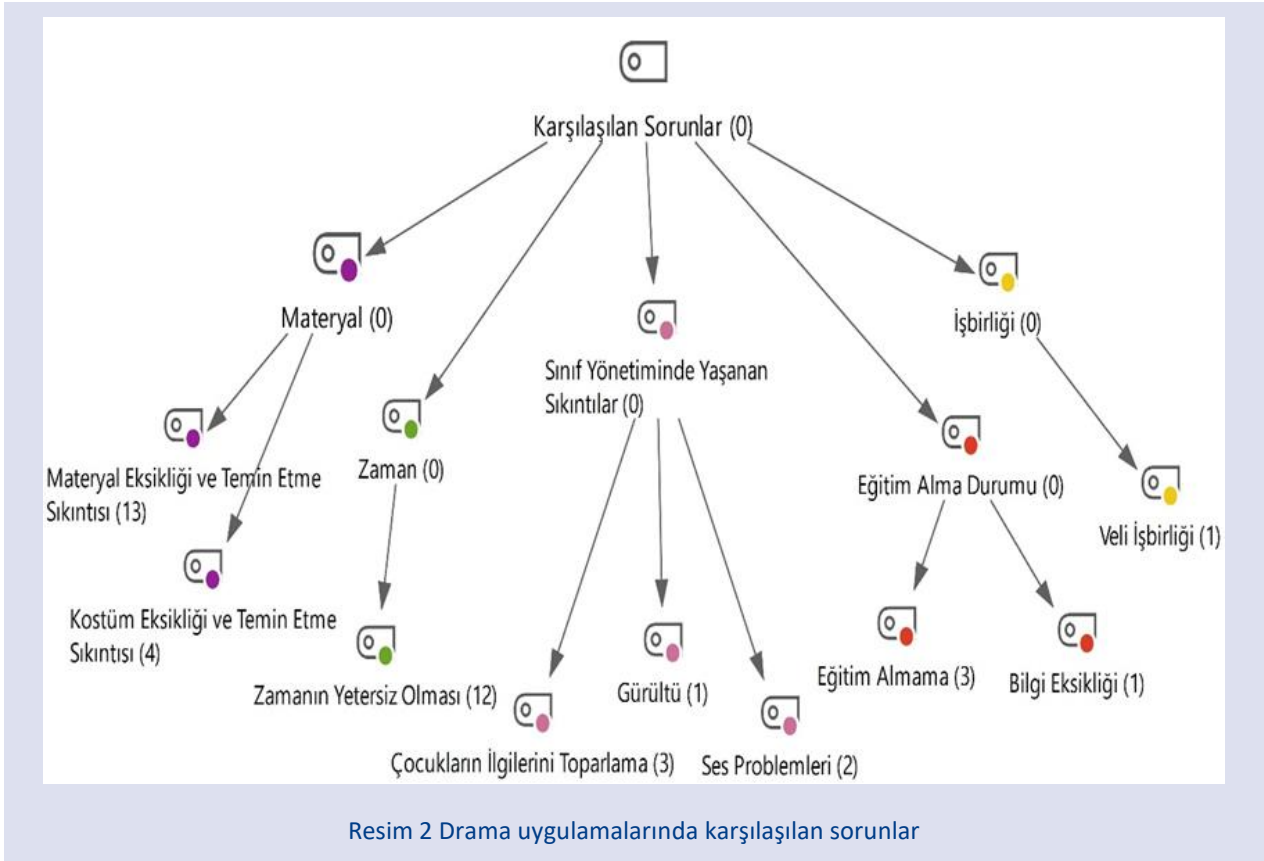
“Bütün öğrenciler dramada yer almak istiyor, sırası gelmeyen öğrenciler öğretmene kırılabilir, hep aynı öğrencileri kaldırmasanız bile öğrenciler hep aynı kişileri kaldırıyorsunuz diyebilir. Bu alanda çok fazla yeteneği olmayan öğrenciler oyun esnasında zayıf kalabiliyor bu durumda da öğretmen devreye giriyor, bunu öğrencilere hissettirmemesi lazım, gülünecek bir durummuş gibi gösterilmemesi lazım. Eğer o aşamada arkadaşları gülerse öğretmen de az da olsa desteklerse o öğrencinin drama

hayatı, öz güven duygusu bitiyor. Öğretmenin bu duruma çok dikkat etmesi lazım.” (Ö 12).

“...çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük oluşu problem çıkarıyor, dramanın ne olduğunu öğrenciye anlatmak zorunda kalıyorsun, kelime hazineleri de zayıf olduğu için bu konu da söylediğin kelimeleri açıklamak zorunda kalıyorsun...”, “İçer kapanık öğrencilerde de sorun yaşıyoruz, çok aktif hareketli öğrenci de sorun teşkil ediyor, dramanın akışını bozuyor. İçer kapanık öğrenci belki rolünü ezberlemiştir ama sahneye çıkma konusunda sıkıntı yaşıyor.” (Ö 15).

“Genellikle sınıfta yaptığımız için mekân yeterli olmuyor, öğrencilerin hepsi dramayı tam göremiyorlar, bazen yerde gerçekleşmesi gerekiyor dramanın o zaman kimse göremiyor.” (Ö 4).

“Sınıflarımız çok kalabalık bu bir dezavantaj. Sınıfta çocukların bile hareket edecekleri alan yok.” (Ö 19).



Resim 2 incelendiğinde oluşturulan temalardan “Materyal” temasının toplam frekans değeri 17 ve yüzdeleri değeri %18, “Zaman” temasının toplam frekans değeri 12 ve yüzdeleri değeri %13, “Sınıf yönetiminde yaşanan sıkıntılar” temasının toplam frekans değeri 6 ve yüzdeleri değeri %6, “Eğitim alma durumu” temasının toplam frekans değeri 4 ve yüzdeleri değeri %4, “İş birliği” temasının toplam frekans değeri 1 ve yüzdeleri değeri de %1’dir. Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Materyal eksikleri var. Mesela eski okulumuzda bir dolabımız vardı o dolapta farklı materyallerimiz vardı bu okulda yok. Ya kendimiz yapıyoruz ya bir şekilde temin ediyoruz.” (Ö 19).

“...malzeme eksikliği var, kostüm temin etmede sıkıntılar yaşıyoruz...” (Ö 17).

“Sınıf ortamı sert zeminden oluşuyor, sıraları dışarı çıkarma şansımız olmuyor bu sebeple de alan dar kalıyor,

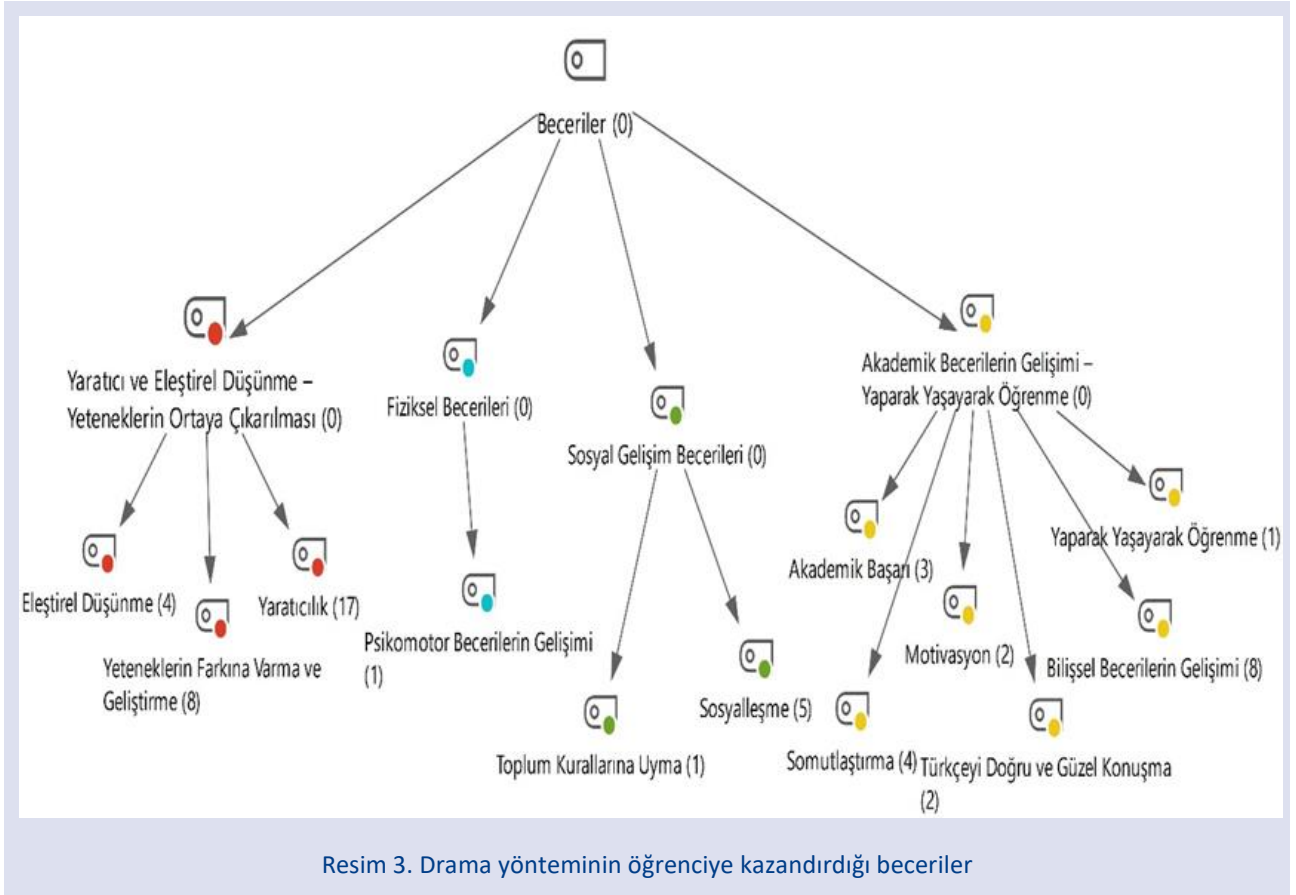
rahat hareket edecek ortam yok, yerde halı yok, minder yok bunlar olmayınca çocuklarda rahat hareket edemiyor” (Ö 24).

“Bütün öğrenciler dramada yer almak istiyor, sırası gelmeyen öğrenciler öğretmeni kırılabilir... (Ö 12).

“...malzeme eksikliği var, kostüm temin etmede sıkıntılar yaşıyoruz...” (Ö 17).

“Materyal bulmada, temin etmede sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö 2).

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde drama yöntemini uygulayarak öğrencilerine ne gibi beceriler kazandırdıklarını veya kazandırabileceklerini tespit etmek amacıyla “Dramanın öğrencilere hangi becerileri kazandırdığını veya kazandırabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur.



Resim 3 incelendiğinde öğretmenler drama yöntemi ile öğrencilerin iletişim, öz güven, empati, kişilik gelişimi, sevgi, jest ve mimik, öz denetim, yardımseverlik, mutluluk, dürüstlük, saygı, dışa dönük bireyler, doğru ve yanlışın farkına varma, hoşgörü, dayanışma, samimiyet, model alma, iyi bir gözlemci ve uyum sağlama gibi beceriler kazandıklarını belirtmişlerdir. Oluşturulan temalardan "Yaratıcı düşünme - Yeteneklerin ortaya çıkarılması" temasının toplam frekans değeri 29 ve yüzdelik değeri %18, "Akademik becerilerin gelişimi - Yapararak yaşayarak öğrenme" temasının toplam frekans değeri %13, "Sosyal gelişim becerileri" temasının toplam frekans değeri 6 ve yüzdelik değeri %4, "Fiziksel beceriler" temasının toplam frekans değeri 1 ve yüzdelik değeri de %1'dir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye kazandırdığı becerilere yönelik görüşlerine aşağıda verilmiştir:

"Çocuğun öz güveninin gelişmesine büyük katkı sağlıyor, drama başlı başına bir sahne olduğu için bizlerde ve çocuklarda o sahneye çıkıp rolünü sergileyebilmek kişinin öz güveninin artmasını sağlıyor. Çocuğun kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlıyor. Cesaret becerisi de artıyor." "...kendini ifade etme becerileri gelişiyor. Hiç ummadığın çocuklardan farklı düşünceler ortaya çıkabiliyor dramada." (Ö 15).

"Empati, kendini ifade edebilme, toplum önünde konuşma, öz güven, cesaret, hitabet duygusu, özenme de gelişiyor mesela bir mesleği canlandırıyor çok hoşuna gidip sonrasında onu da olmak isteyebiliyor. Toleransı

arttırdığını düşünüyorum, hoşgörü duygusu gelişiyor, saygı duyması da artıyor." (Ö 18).

"...yeteneği olan öğrencileri ortaya çıkarıyor, mesela benim bir öğrencim var onun rol oynamasına bayılıyorum ileride onu oyuncu olarak görsem şaşırırmam mesela, yaratıcılığı geliştiriyor mesela geçen gün sosyal bilgiler dersinde gece gündüzü işlerken çocukları kullanıyoruz tabii ama çocuğumun biri çıktı "öğretmenim güneş için bir resim çizip başımıza assak" dedi yani çocuğun orada hemen kostümü düşünmesi hayal gücünün yaratıcılığının geliştiğini gösteriyor." (Ö 16).

"...Türkçeyi daha güzel ve daha doğru konuşma...", "...bilgiyi daha kesin ifade etme..." (Ö 5).

"En başta hayatı öğrenme en çok da yaparak yaşayarak öğrenme, vermeyiz gereken konuları kalıcı hâle getiriyor, konuları somutlaştırıyor..." (Ö 12).

"...arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, toplum kurallarına uyma..." (Ö 1).

"...sosyalleşmesini sağlıyor..." (Ö 22).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde Kilis ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin görüşlerine ait bulguların sonuçlarına ve tartışmaya yer verilmiştir. Öğretmenlerin dramaya yönelik eğitim alma durumlarına ve drama yöntemine ilişkin kendilerini ne derece yeterli gördüklerine, dramayı en çok hangi derslerde kullandıklarına, hangi drama tekniklerini

kullandıklarına, drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunların neler olduğuna ve öğrencilerin drama yöntemi ile hangi becerileri kazandığına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan 10 sınıf öğretmenin dramaya yönelik üniversitede eğitim aldığı, 4 sınıf öğretmenin dramaya yönelik hizmet içi eğitim programlarına katıldığı, 1 sınıf öğretmenin dramaya yönelik lisede eğitim aldığı ve 12 sınıf öğretmenin dramaya yönelik hiçbir eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin %56'sının dramaya yönelik bir eğitim aldığını göstermektedir. Uçar'ın (2019) araştırmasında 15 Türkçe öğretmenin mezun olduğu programda drama eğitimi aldığı, 4 Türkçe öğretmenin dramayla ilgili hizmet içi eğitim aldığı ve 43 Türkçe öğretmenin dramayla ilgili hiçbir eğitim almadığı görülmüştür. Eğerci (2018), fen bilgisi ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı görüşmede 10 öğretmenden 5'inin dramaya yönelik hiçbir eğitim almadığını, 4'ünün lisans programında eğitim aldığını, 1'inin ise çağdaş drama derneğinde eğitim aldığı sonucuna ulaşmıştır. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinin 80'i hizmet içi eğitim almadığını, 15'i hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, 6'sı bu konuda fikirlerini belirtmemiştir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki drama yönteminin üniversitelerde 1998 yılından bu yana ders olarak verilmesi bu yıllardan önce mezun olan öğretmenler için sıkıntılar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin drama konusunda eğitim almadan uygulamalar yapması bu yöntemin verimini düşürebilir. Daha nitelikli eğitim öğretim faaliyetleri oluşturmak, bu alanda öğretmenlerin daha çok bilgilenmesini sağlamak, drama uygulamalarının doğru ve başarılı sonuçlara ulaşmasını sağlamak amacıyla öğretmenlere drama alanında hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması, uzaktan eğitim çalışmalarının yapılması ve dramaya yönelik dernekler kurularak öğretmenlerle çalışmalar yapılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin drama uygulamalarında kendilerini yeterli görüp görmedikleri incelendiğinde, elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan 11 sınıf öğretmenin drama uygulamalarında kendilerini yeterli gördüğü, 8 sınıf öğretmenin kendini drama uygulamalarında orta derece yeterli gördüğü, 7 sınıf öğretmenin ise kendini drama uygulamalarında yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan 101 sınıf öğretmeninden 64'ü hayat bilgisi dersindeki yaratıcı drama uygulamalarında kendini yeterli görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 4'ü hayat bilgisi dersindeki yaratıcı drama uygulamalarında kendini kısmen yeterli görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 31'i hayat bilgisi dersindeki yaratıcı drama uygulamalarında kendini yeterli görmemektedir. Sınıf öğretmenlerinden 2'si ise bu konuda fikrini belirtmemiştir. Altıntaş'ın (2012) araştırmasına katılan fen bilgisi aday öğretmenlerinden %45'i kendilerini drama uygulamalarında oldukça yeterli gördüklerini, %35'i kısmen yeterli gördüklerini, %20'si ise kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar ve ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin genel olarak kendilerini

drama yöntemini uygulamada yeterli bulduklarını göstermektedir. Drama yöntemini uygulamada kendilerini kısmen yeterli gören öğretmenlerle, kendilerini bu alanda yeterli görmeyen öğretmenlerin daha çok bilgi eksikliğinden ve fiziksel koşulların yetersizliğinden dolayı kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Öğretmenler drama ile ilgili bir eğitim almamalarına rağmen kendilerini yeterli görmekte oldukları görülmektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin drama yöntemini kendi çabalarıyla öğrenmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini daha çok Türkçe, hayat bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler dersinde kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler drama yöntemini fen bilgisi, serbest etkinlik, trafik ve ilk yardım, insan hakları ve yurttaşlık, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar ve satranç gibi derslerde de kullanmaktadır. Altıntaş'ın (2012) araştırmasına katılan fen bilgisi aday öğretmenlerinin %70'i drama yönteminin fen ve teknoloji konuları öğretilirken kullanılması gerektiğini savunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini daha çok bu derslerde kullanma sebeplerinden biri öğrencilerin akademik alanda başarı sağlamasıdır. Sınıf öğretmenleri drama yöntemi ile öğrencilerin soyut kavramları ve bilgileri somutlaştırdıklarını, bilgileri akıllarında daha kalıcı hâle getirdiklerini, bilgilerin anlatılmasında ve öğrencilerin bu bilgileri anlamasında kolaylık sağladığını, düşünme becerilerinin ve dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenleri derslerinde drama yöntemini kullanma nedenlerini "dersin öğrenilmesi ve öğretilmesine katkı sağlama" şeklinde ifade etmişlerdir. Gültekin'in (2018) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri drama yöntemini okuma yazmaya geçişte kullanmanın öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağladığını, bilgileri daha kolay öğrenip kavradıklarını, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini arttırdığını, öğrencilerin okuma yazmaya geçişini hızlandırdığını belirtmiştir. Eğerci'nin (2018) araştırmasına katılan fen bilgisi ve sınıf öğretmenleri yaratıcı drama yönteminin derste kullanılmasıyla öğrencilerin kalıcı öğrenmeler kazandığını ifade etmişlerdir. Uzun (2016), ilkökul hayat bilgisi dersinde drama yöntemini kullanan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, soyut bilgilerin somutlaştırılmasına olanak tanıdığı, daha etkili ve kalıcı bir yöntem olduğunu düşündükleri için bu derste drama yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Karakaş (2019) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel drama çalışmaları öncesi ve sonrası ekolojik ayak izi farkındalık ortalama puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit etmiştir. Altıntaş'ın (2012) araştırmasına katılan fen bilgisi aday öğretmenleri drama yöntemi ile öğrenmenin kolaylaştırdığını, soyut bilgileri somutlaştırdığını, görsel ve bedensel zekânın gelişimine katkı sağladığını, verimli ve etkin bir öğrenme süreci gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Tutuman'ın (2011) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenleri yaratıcı drama

yöntemi ile öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrendiklerini, başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin drama yöntemini derslerinde kullanma nedenlerinden birinin öğrencilerin akademik başarılarına destek olduğu söylenebilir. Drama yöntemi ile öğrenciler bilgileri yaparak yaşayarak öğrendikleri için bilgilerin anlamlandırılması ve anlaşılması daha kolay olmakta, öğrenciyi öğrenme sürecine kattığı için öğrencilerin öğrenme faaliyetleri desteklenmekte bu da akademik başarılarının artmasına olanak tanımaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken en çok kullandığı tekniklerin rol oynama, doğaçlama, hikâye canlandırma ve müzikli drama olduğu görülmüştür. Bu teknikler dışında öğretmenler derslerinde rol değiştirme, katılımcı liderlik, pandomim, ront, kenardan yönlendirme, soru cevap, gösterip yaptırma, altı şapka, yaparak yaşayarak öğrenme, kukla draması gibi teknikleri de kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir araştırma da Nakaş (2020) tarafından yapılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin drama tekniklerini kullanma durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %95'inden fazlasının rol oynama ve doğaçlama tekniğini kullandıkları görülmüştür. Nakaş'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin %70'inin rol değiştirme tekniğini kullandığı görülürken, bu araştırmada öğretmenlerin %30'unun rol değiştirme tekniğini kullandıkları görülmüştür. Bu da iki araştırma arasında ulaşılan farklı bir sonuç olmuştur. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinin %54,8'inin doğaçlama tekniğini derslerinde kullandıkları, 61,4'ünün rol oynama tekniğini derslerinde kullandıkları, %58,4'ünün katılımcı liderlik tekniğini derslerinde kullandıkları, %51,2'sinin kenardan yönlendirme tekniğinin derslerinde kullandıkları, %35,5'inin pandomim tekniğini derslerinde kullandıkları, %58,4'ünün rol değiştirme tekniğini derslerinde kullandıkları, %46,4'ünün müzikli drama tekniğini derslerinde kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin %30,7'sinin derslerinde rol değiştirme tekniğini kullandığı, %11,5'inin derslerinde katılımcı liderlik tekniğini kullandığı, %7,6'sının derslerinde pandomim tekniğini kullandığı, %3,8'inin derslerinde kenardan yönlendirme tekniğini kullandığı görülmüştür. Her iki araştırmanın benzerlik ve farklılık gösteren sonuçları mevcuttur. Farklı sonuçlar çıkmasının nedeninin araştırmaların farklı illerde yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kilis ilinde yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olmasının sonuçları etkilediği düşünülmektedir. Gülakan (2019) sınıf öğretmenliği aday öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarına dramada kullanılan tekniklerden üçünü sormuştur ve öğretmen adaylarının 3'ü doğaçlama, 2'si kukla ile öğretim, 2'si rol oynama, 2'si pandomim, 1'i donuk imge, 1'i de şekil karesi cevabını vermiştir. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinden 29'u hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama uygulamalarında oyun oynatma etkinliğini, 28'i canlandırma yapma etkinliğini, 22'si rol oynatma etkinliğini, 1'i pandomim

etkinliğini kullandığını dile getirmiştir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin drama çalışmalarını gerçekleştirirken benzer teknikleri kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler drama çalışmalarında daha çok rol oynama ve doğaçlama tekniğini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencileri özellikle ilk yıllarda oyun çağında olduğu için anlamadıkları ufak bir konuda bile doğaçlamalarla küçük bir drama çalışması yaparak öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlamaktadırlar. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin daha çok doğaçlama ve rol oynama tekniğine drama çalışmalarında yer verdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri drama tekniklerini kullanmanın öğrencilerin kişisel gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri bu teknikleri uygularken öğrencilerin kendine güvenmeye başladıklarını, öz güven sahibi olduklarını, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebildiklerini, empati kurmayı öğrendiklerini, sevgi duygusunun arttığını, mutlu olduklarını, çevresine karşı daha duyarlı olduklarını, diksiyonlarının geliştiğini, kişilik gelişimine destek olduğunu ve farklı deneyimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri drama tekniklerini kullanmanın öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu teknikleri uygularken öğrencilerin bilgileri daha kalıcı öğrendiklerini, soyut bilgileri somutlaştırdıklarını, bilgileri daha iyi ve daha kolay öğrendiklerini, derslerden daha çok verim aldıklarını, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını arttığını, doğru ve yanlış davranışları farkına vardıklarını ve kelime hazinelerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri drama tekniklerini kullanmanın öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini arttırdığını, öğrencilerin dikkatlerini çektiğini ve derse karşı motive olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri drama tekniklerini kullanmanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini, günlük hayat içerisinde gözlemediği durumları drama çalışmalarında yansıtabildiğini ve yeteneklerinin farkına vararak bunları geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri drama tekniklerini kullanmanın öğrencilerin yanında kendilerine de fayda sağladığını dile getirmişlerdir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere vermek istediği bilgi ve kazanımların aktarılmasında kolaylık sağladığını, yapılan drama etkinliklerine velilerden gelen geri dönütlerin olumlu olduğunu, öğretmenlerin planlama gücünün arttığını ve öğrenciler hakkında bilgi sahibi olabildiklerini belirtmişlerdir. Gültekin'in (2018) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri drama yöntemini kullanmanın öğrencileri daha iyi tanımaya olanak sağladığını, öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarında drama ile elde edilen başarıları görünce başka konularda da drama yöntemini kullanabileceğini, öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilerek onlara uygun mesleklere yönlendirmeler yapabileceklerini, daha rahat gözlemler yapılabildiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, drama tekniklerini kullanmanın öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, bu teknikleri kullanarak öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin

olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bu yöntem ile kazandıkları becerilerle toplum önüne çıkabildikleri, kendilerini toplum önünde daha rahat ve kolay bir şekilde ifade edebildikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken en çok karşılaştıkları sorunlar öğrencilerden kaynaklı sorunlardır. Özellikle öğrencilerin içe kapanık olması ve dramaya katılmada çekingen davranması, öğrencilerin drama yöntemine ilişkin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması ve tüm öğrencilerin dramaya katılmak istemesi sorun oluşturmaktadır. Bunlar dışında öğretmenler öğrencilerin yabancı uyruklu olmasının, drama yeteneklerinin zayıf olmasının, öğrencilerden bazılarının arkadaşlarıyla alay etmesinin ve öğrencilerin hareketli olmalarının da sorunlar oluşturduğundan bahsetmiştir. Nakaş'ın (2020) araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin %90'ının öğrencileri drama etkinliklerinde aktif kılmada sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bahadır Nalçacı'nın (2019) araştırmasına katılan öğretim üyeleri, öğrencilerin fiziksel niteliklerinin farklı olmasının, drama uygulamalarına ya da işlenecek dersin teorik bilgilerine yönelik hazırbulunuşlukları düşük öğrencilerinin olmasının zaman zaman drama uygulamaları yapmada sıkıntılar oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Aşık'ın (2019) araştırmasına katılan İngilizce öğretim üyeleri drama uygulamalarında öğrencilerin drama yöntemine aşına olmamalarının olumsuzluklar oluşturduğunu belirtmiştir. Gülakan (2019) sınıf öğretmenliği aday öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanırken öğrencilerin bu çalışmayı gerçekleştirecek rahat bir ortam istemesi, öğrencilerin tehlike arz eden davranışlar sergilemesi, öğrencilerin ayakkabılarını çıkarmak istemesi ve ısınma aşamasında çok fazla hareketli olmaları şeklinde sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Gültekin'in (2018) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri drama yöntemini kullanırken dramaya katılmak istemeyen çocukların olabileceğinden, bazı öğrencilerin sorun çıkarabileceğinden, verilen rollerin öğrencilerin yeteneklerinin üstünde olabileceğinden bahsetmişlerdir. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinden 35'i öğrencilerin etkinliklere katılım konusunda yetersiz kaldıklarını dile getirmiştir. Altıntaş'ın (2012) araştırmasına katılan fen bilgisi aday öğretmenleri drama uygulamalarında ilgisiz kalan öğrencilerin olduğunu, dramayı bazı öğrencilerin eğlence olarak gördüklerini ve baskın karakterli öğrencilerin ön plana çıkarak çekingen öğrencilerin geri planda kaldıklarını söylemişlerdir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin drama uygulamaları sırasında öğrencilerden kaynaklı birçok sorun yaşadığı söylenebilir. Özellikle dramaya ilişkin hazırbulunuşluğu düşük olan öğrencilerin, dramaya katılmada çekingen kalan öğrencilerin ve olumsuz davranışlar sergileyerek dramanın akışını bozan öğrencilerin birçok araştırmada sorun oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin bu konuda sıkıntılar yaşamasının sebebi öğretmenlerin sınıf

yönetiminde eksikliklerinin olması, öğrencilerin bireysel özelliklerinin birbirinden farklı olması ve ailede yetiştirilme şekillerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlardan biri de drama uygulamaları yaptıkları fiziksel koşulların yetersiz olması ve sınıf mevcudlarının kalabalık olmasıdır. Nakaş'ın (2020) araştırmasında, araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin %17,3'ünün "her zaman", %38,8'inin "genellikle", %27,6'sının "ara sıra", %13,2'sinin "nadiren" drama etkinliklerini uygularken uygun fiziksel koşula sahip olduklarını, %3,1'inin ise "hiçbir zaman" uygun fiziksel koşula sahip olmadıkları görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak fiziksel sorun yaşamamasının sebebi okul öncesi eğitim veren kurumların zeminlerinin halı veya parke ile döşenmiş olması ve sınıf içerisinde kullanabilecekleri boş alanların olması olabilir. Bu da iki araştırma arasında ulaşılan farklı bir sonuç olmuştur. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinden 5'i drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara "sınıf mevcudunun kalabalık olması", 1'i ise "mekân yetersizliği" şeklinde cevap vermiştir. Nalçacı (2019) öğretim üyeleri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmada öğretim üyelerinden biri alan sıkıntısı yaşadığından bahsetmiştir. Bunun yanında her iki öğretim üyesi de sınıf mevcudunun 25'in üzerinde olduğu sınıflarda drama uygulamaları gerçekleştirmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşık'ın (2019) araştırmasına katılan İngilizce öğretim üyeleri drama uygulamalarında sınıf mevcudunun 25 ile 30 kişi arasında değiştiğini ve bu durumun drama uygulamalarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bunun yanında İngilizce öğretim elemanlarının bir kısmı sınıf boyutlarının drama uygulamalarını olumsuz etkilediğini söylerken bir kısmı tam tersi sıkıntı olmadığını belirtmiştir. Gülakan'ın (2019) araştırmasına katılan sınıf öğretmenliği öğretmen adayları drama uygulamaları yaparken sınıf ortamının yetersiz olduğunu, dönüştürmeye çok fazla uygun olmadığını, öğrencilerin rahat hareket edecekleri genişlikte alanların bulunmadığını dile getirmişlerdir. Eğerci'nin (2018) araştırmasına katılan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin 1'i yaratıcı drama yöntemini derste uygularken sınıf ortamının fiziksel olarak uygun olmamasının sıkıntılar oluşturduğunu belirtmiştir. Gültekin'in (2018) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri drama yöntemini kullanırken mekânın problemler oluşturabileceğinden ve sınıfların kalabalık olmasının sorunlar çıkarabileceğinden bahsetmişlerdir. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinden 48'i sınıf mevcudunun yaratıcı drama uygulamaları için uygun olmadığını, 35'i ise mekânın uygun olmadığını belirtmiştir. Altıntaş'ın (2012) araştırmasına katılan fen bilgisi aday öğretmenleri sınıfın kalabalık olduğu durumlarda iletişim azaldığını ve sınıf kontrolünün azaldığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun drama çalışmalarında fiziksel koşullardan kaynaklı sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Bunun sebebi ise

okulların birçoğunda drama çalışmalarına uygun bir drama atölyesi veya odasının bulunmamasıdır. Okullarda drama çalışmalarına uygun fiziksel mekânların yapılması hem katılımcıların daha çok zevk almasına hem de drama çalışmalarının amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân sağlamış olacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları bir diğer sorun ise drama etkinliklerinde kullanılacak materyallerin yetersiz olmasıdır. Nakaş'ın (2020) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin %8,0'inin "her zaman", %11,1'inin "genellikle", %27,4'ünün "ara sıra", %34,1'inin "nadiren" drama etkinliklerinde kullanabilecekleri yeterli materyallerinin olduğunun, %19,4'ünün de "hiçbir zaman" yeterli materyale sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Nakaş'ın (2020) araştırması da bu sonucu destekler niteliktedir. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinden 3'ü drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlara "malzeme ve materyal eksikliği" şeklinde cevap vermiştir. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinden 3'ü drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara "malzeme ve materyal eksikliği" şeklinde cevap vermiştir. Bahadır Nalçacı'nın (2019) araştırmasında öğretim üyesi drama uygulamalarında materyal temin etmede sıkıntı yaşadığından bahsetmiştir. Aşık'ın (2019) araştırmasına katılan İngilizce öğretim üyeleri drama uygulamalarında materyal eksiklikleri yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Gülakan'ın (2019) araştırmasına katılan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının drama uygulamalarında karşılaştıkları bir diğer sıkıntı ise materyal ve malzeme eksikliğinin olmasıdır. Öğretmen adayları materyal eksikliklerine bağlı olarak bazı öğrencilerin drama uygulamalarına katılmak istemediğinden bahsetmiştir. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinden 6'sı materyal eksikliği yaşadığını ifade etmiştir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin materyal yönüyle eksiklik çekmesinin sebebi bir drama atölyesinin olmaması olabilir. Drama atölyeleri yapılacak çalışmalara uygun birçok materyali de içinde barındırmaktadır. Bunun yanında öğretmenler yeterli seviyede bilgi sahibi olmadığı için materyal yapmakta yetersiz kalıyor olabilirler. Ancak öğretmenler, bu konuda her ne kadar sıkıntı çekseler de gerekli çözümleri üretmek için çaba sarf etmektedirler. Kendi imkânlarıyla materyaller yapmakta, sınıf haricinde okul bahçesi, kantin, spor salonu gibi mekânları drama uygulamalarında kullanmaktadırlar. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri zaman sıkıntısı yaşamalarıdır. Bahadır Nalçacı'nın (2019) araştırmasına katılan öğretim üyelerinin mesleğin ilk yıllarında zaman sıkıntısı yaşadıklarını, drama uygulamalarını yetiştirmekte zorlandıklarını ancak yıllar içerisinde edindikleri tecrübe ve deneyimlerle bu sıkıntının ortadan kalktığını dile getirmişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin karşılaştıkları sıkıntıların zaman içerisinde elde edilen tecrübe ve deneyimlerle azalacağını veya

ortadan kalkacağını gösterebilir. Ancak öğretim üyeleri fen bilgisi öğretmenliği programında yer alan kazanımların fazla olması, her konunun drama uygulaması yapmaya elverişli olmaması, ders saatlerinin kısıtlı bir süre içermesi gibi konularda da sıkıntı yaşayabildiklerini dile getirmişlerdir. Aşık'ın (2019) araştırmasına katılan İngilizce öğretim üyeleri drama uygulamalarında müfredat ile alakalı sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencileri sınava hazırlamak için alternatif yöntemleri çok fazla kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretim üyeleri gerekli donanım ve araç gerece sahip olmadığı için drama uygulamalarını hazırlarken çok fazla zamana ihtiyaç duyduklarını da ifade etmiştir. Gülakan'ın (2019) araştırmasına katılan sınıf öğretmenliği öğretmen adayları drama uygulamalarında planlama yaparken zamanın az olduğunu ve yetişemediklerini belirtmişlerdir. Drama uygulamaları gerçekleştirilirken bir ders saatinin yeterli olmadığını, işleyişin uzun zaman aldığını söylemişlerdir. Özellikle bazı derslerin işlenişinde de zamanın yetmediğini ifade etmişlerdir. Gültekin'in (2018) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri drama yöntemini kullanırken zamanın kullanımında sıkıntılar yaşanabileceğinden bahsetmişlerdir. Eğerci'nin (2018) araştırmasına katılan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin 2'si yaratıcı drama yöntemini derste uygularken zaman kaybı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Uzun'un (2016) araştırmasına katılan sınıf öğretmenlerinden 31'i zamanın yetersiz olduğunu söylemiştir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin birçoğunun zaman konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Bunun sebebi eğitim sistemimiz içerisinde hâlâ çok fazla bilgi yükleme çalışmalarının yapılması, konuların bir an önce bitirilmesi telaşı, drama çalışmalarının zaman alıcı bir iş olarak görülmesi ve bu konuda öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olması olabilir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları bir diğer sorun ise sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlardır. Gürültü, ses problemleri ve drama yöntemini uygularken çocukların ilgilerini toplamada sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinden 3'ü drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara "sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler" şeklinde cevap vermiştir. Bahadır Nalçacı'nın (2019) araştırmasında öğretim üyesi drama uygulamalarında gürültü olduğundan ve sınıf yönetiminde de sıkıntı yaşadığından bahsetmiştir. Gültekin'in (2018) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri drama yöntemini kullanırken sürekli olarak öğrencilerin gözlemlenmesinin zor olabileceğinden, ilgilerini tek bir noktada tutmanın zor olabileceğinden, sınıf kontrolünün sağlanamayabileceğinden, öğretmenin hareket ettiği durumlarda yorucu olabileceğinden bahsetmişlerdir. Eğerci'nin (2018) araştırmasına katılan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin 2'si yaratıcı drama yöntemini derste uygularken sınıf içerisinde diğer yöntemlere göre daha çok gürültü oluştuğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda da sıkıntı çektikleri

görülmektedir. Özellikle mesleğin ilk yıllarında ve bu tür grup çalışmaları yapılırken öğretmenlerin sınıfın kontrolünde sıkıntı yaşayabilmektedir. Yaşanan bu sıkıntılarının sebebi üniversitelerdeki teorik derslerde öğrenilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesinde yaşanan zorluklardır. Öğretmenler her ne kadar bilgi sahibi olsalar da mesleklerinin ilk yılların da çok fazla tecrübe sahibi olmadıkları için öğrenilmiş olan bilgilerin de uygulamaya dökülmesi zor olmaktadır. Ancak şu bir gerçektir ki öğretmenler tecrübe kazanmaya başladıkça ileride yapacakları uygulamalarda daha az sorun oluşacaktır. Bu da öğretmenlerin zamanla sınıf yönetimi konusunda geliştiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri öğretmenlerin dramaya yönelik eğitim almamış olmaları ve bilgi eksikliklerinin olmasıdır. Uçar'ın (2019) araştırmasına katılan Türkçe öğretmenlerinden 13'ü drama yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara "öğretmenlerin ve öğrencilerin drama teknikleri hakkında bilgi eksikliği" şeklinde cevap vermiştir. Aşık'ın (2019) araştırmasına katılan İngilizce öğretim üyeleri drama uygulamalarında drama yöntemine ilişkin eğitim almamalarının sıkıntılar oluşturduğunu, dramaya uygun planlar hazırlarken eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında drama eğitimi alan öğretim üyeleri bile bu konuda bilgileri olsa da sürekli olarak desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin drama yöntemine ilişkin bilgi sahibi olmasının çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, drama eğitimi almış olan öğretmenlerin drama eğitimi almamış olan öğretmenlerden daha yeterli olduklarını göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlere drama yöntemine ilişkin hizmet içi programlar ve seminerler düzenlenmesi faydalı olacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri ise velilerin drama konusunda her zaman iş birliği göstermemesi, desteklerinin bu konuda az olmasıdır. Eğitimin her alanında olduğu gibi drama yönteminde de veli desteği olumlu etkiler sağlayacaktır. Velilerin bu konularda bilgilendirilmesi ve desteklerinin istenmesi olumlu geri dönüşler sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen veriler, drama yönteminin öğrencilerin birçok alanda becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri drama yöntemi ile öğrencilerin iletişim, öz güven, empati, kişilik gelişimi, sevgi, jest ve mimikleri doğru kullanma, öz denetim, yardımseverlik, mutluluk, dürüstlük, saygı, sosyalleşme, doğru ve yanlış değerlerin farkına varma, hoşgörü, dayanışma, samimiyet, model alma, gözlem yapabilme ve uyum sağlama gibi beceriler kazandıklarını dile getirmişlerdir. Nakkaş (2020) araştırmasında, araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin drama yöntemi sayesinde öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıdıklarını ve karşılaştıkları problemleri daha kolay çözdüklerini belirten sonuçlara ulaşmıştır. Sakallı'nın (2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adayları drama yönteminin

olumlu özelliklerine ilişkin öğrencilerin empati yapmaya başladıklarını, öz güven sahibi olduklarını ve etkili iletişim gerçekleştirebildiklerini söylemişlerdir. Nalçacı'nın (2019) araştırmasına katılan öğretim üyeleri drama yönteminin olumlu yönleri için bireylerin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini ve öz güvenlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Güler'in (2015) araştırmasına katılan sınıf ve branş öğretmenleri drama yönteminin öğrencilere iletişim, sözel ifade, duyuşsal özellikler ve empati gibi beceriler kazandırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda drama yönteminin öğrencilerin birçok kişisel özelliklerini desteklediği söylenebilir. Bireyler drama çalışmalarında kazandıkları becerileri sadece okul ortamında değil günlük hayatta da kullanma fırsatı bulmaktadır. Böylece bireylerin sosyal gelişimleri de desteklenmektedir. Bireyler iletişim kurmaya başladıkça sorunlarını çözebilir, karşıdaki kişiyi anlayabilir, doğru yerlerde doğru kararlar verebilir. Bu sebeple drama yönteminin kullanılması öğrencileri kişisel gelişim açısından destekleyecektir. Araştırmadan elde edilen veriler drama yönteminin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini desteklediğini ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Nakkaş (2020) araştırmasında, araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin drama yöntemi sayesinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştiğini belirten sonuçlara ulaşmıştır. Sakallı'nın (2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adayları drama yönteminin olumlu özelliklerine ilişkin kişinin kendi özelliklerini ve yeteneklerini keşfetmeye başladığını ifade etmişlerdir. Güler'in (2015) araştırmasına katılan sınıf ve branş öğretmenleri drama yönteminin öğrencilere yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri kazandırdığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar da bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Drama yöntemi ile öğrencilerden kendilerinin dışında bir karakter olmaları ve o karakterin hareketlerini canlandırmaları beklenir. Bu da öğrencileri hayal güçlerini kullanmaya, yaratıcı fikirler üretmeye, nerede nasıl bir davranış gerçekleştirmesi gerektiğini sorgulamaya, günlük hayat içerisinde yaptığı davranışların doğruluğunu düşünmeye yönlendirir. Aynı zamanda öğrenciler drama çalışmaları sayesinde farkında olmadıkları yeteneklerini keşfeder ve bu yetenekleri geliştirme fırsatı bulur. Bu sebeple öğrencilerin yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmek, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanmalarına katkı sağlamak için drama yöntemini kullanmanın faydalı olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen veriler drama yönteminin öğrencilerin akademik becerilerini geliştirdiğini ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenleri drama yöntemi ile öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştiğini, soyut bilgi ve kavramları somutlaştırdıklarını, akademik başarılarının arttığını, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığını, Türkçeyi doğru ve güzel konuşabildiklerini ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduklarını dile getirmiştir. Nakkaş (2020) araştırmasında, araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin drama yöntemi sayesinde öğrencilerin derslere katılım gösterdiklerini belirten sonuçlara ulaşmıştır. Sakallı'nın

(2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adayları drama yönteminin olumlu özelliklerine ilişkin drama yönteminin dersi sevdirdiğini ve öğrencilerin eğlenerek öğrendiğini, bilgileri somutlaştırdığını ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Nalçacı'nın (2019) araştırmasına katılan öğretim üyeleri drama yönteminin olumlu yönleri için bireylerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine destek olduğunu, dış motivasyonlarını arttırdığını, bilgileri basitten karmaşığa yapılandığı ifade etmişlerdir. Güler'in (2015) araştırmasına katılan sınıf ve branş öğretmenleri drama yönteminin öğrencilere toplama ve çıkarma becerileri kazandırdığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucu ve alanyazın göz önünde bulundurulduğunda drama yönteminin öğrenciyi sürekli aktif tutması, öğrencinin bilgiye kendinin ulaşmasını sağlaması, öğrencilerin bilgiyi anlayabilecekleri düzeye indirilmesi ve böylece öğrencilerin derse ilgiyle yaklaşması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen veriler drama yönteminin öğrencilerin sosyal gelişim becerilerini desteklediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri drama yöntemi ile öğrencilerin toplum kurallarına uymayı öğrendiğini ve sosyalleştiklerini ifade etmişlerdir. Sakallı'nın (2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adayları drama yönteminin olumlu özelliklerine ilişkin bireylerinin sosyalleşmesine destek olduğunu belirtmişlerdir. Nalçacı'nın (2019) araştırmasına katılan öğretim üyeleri drama yönteminin olumlu yönleri için bireylerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Güler'in (2015) araştırmasına katılan sınıf ve branş öğretmenleri drama yönteminin öğrencilere sosyalleşme becerileri kazandırdığını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Drama yöntemi ile öğrenciler toplum içerisinde rollerinin olduğunu, bu rolleri gerçekleştirirken belirli sınırlar çerçevesinde özgür kararlar alabileceğini, çevresindeki insanlarla iletişime geçerken nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrenir. Bunun yanında kendine çok yakın hissetmediği arkadaşlarıyla bile drama çalışmaları içerisinde bir paylaşımda bulunabilir ve bu durumda öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumlu şekilde etkileyebilir. Öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek adına derslerde drama çalışmalarına yer verilmesi olumlu etkiler oluşturacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler drama yönteminin öğrencilerin psikomotor gelişim becerilerini desteklediğini göstermektedir. Drama yönteminde öğrenciler özellikle hazırlık ve canlandırma aşamasında hareket hâlindeyler. Bu da bireylerin fiziksel gelişimlerini destekleyecektir. Hazırlık aşamasında esneme ve gevşeme hareketlerine yer verilmesi bireylerin hem fiziksel hem de zihinsel rahatlamalarına olanak tanıyacaktır.

Alanyazın ve araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda drama yönteminin öğrencilerin birçok alanda gelişimini desteklemesine, öğretmenlerin ders anlatımlarını hem zevkli hâlde getirmesine hem de kolaylaştırmasına, öğrencilerin daha kalıcı ve kolay öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak tanıdığından sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine

derslerinde yer verdikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin drama yöntemini kullanırken belirli bir yeterliliğe sahip olması, drama yöntemi hakkında bilgi sahibi olması, kendini bu alanda geliştirmesi drama uygulamalarının da amacına daha uygun bir şekilde gerçekleşmesine olanak tanıyacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin drama yöntemini derslerinde daha çok kullanmalarına yardımcı olmak amacıyla eğitimler düzenlenebilir ve öğretmenler bu alanda desteklenebilir. Drama yönteminin kullanılmasının yaygınlaşması öğrencilerin öğretimin merkezinde yer almasına, bilgiye yaparak yaşayarak ulaşmasına, bilgilerin daha kalıcı bir şekilde yapılandırılmasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin dersleri zevk alarak işlemesine olanak tanıyacaktır. Sonuç olarak drama yönteminin eğitim öğretim faaliyetlerinde ve öğrenme çıktılarının kazanılmasında olumlu sonuçlara ulaşılması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Okullara, öğretmenlerin ve öğrencilerin drama uygulamalarını daha rahat bir şekilde gerçekleştirebilecekleri, fiziksel koşullarının drama çalışmaları yapmaya uygun olduğu, materyal yönünden zengin drama atölyeleri kurulabilir.
- Her okulda gönüllü öğretmenlere drama liderliği eğitimi verilebilir. Daha sonrasında eğitim alan öğretmenler de kendi okullarındaki öğretmenlere drama çalışmalarında destek vermeleri sağlanabilir.
- Drama yöntemiyle hazırlanmış ders etkinlik örnekleri oluşturulup öğretmenlerin faydalanması sağlanabilir.
- Bu araştırma Kilis ilindeki sınıf öğretmenleri ile sınırlı kalmaktadır. Bu sebeple öğretmen sayısının daha fazla olduğu bir il, bölge veya Türkiye genelini kapsayabilecek bir örneklem üzerinde araştırma tekrarlanabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bahadır Nalçacı, A. (2019). *Öğretim üyelerinin, fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, E. Demir, K. ve Ünal, A. (1999). *İlköğretimde drama 1*. Milli Eğitim Basımevi.
- Borlat, G. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2014). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2):124-134.

- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Çoruh, S. (1950). *Okullarda dramatisasyon*. Işıl Matbaası.
- Dündar, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, Ş. (2016). *Yaratıcı drama ve orff schulwerk uygulamalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, T. (2017). *Drama: Okul öncesinden ilköğretime - Kuramdan uygulamaya* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Genç, N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12:89-104.
- Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede korkut hikâyeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlğaz, E. (2014). *Eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının 60-72 aylık çocukların duyu kavramlarını kazanmaları üzerinde etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). *Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizleri*. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 28(2).
- Karakaş, H. (2019). An activity to increase ecological footprint awareness of primary school teacher candidates: Educational drama. *Research in Pedagogy*, 9(1), 16-27.
- Nakkaş, R. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi (altındağ ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14):259-274.
- MEB, (2018). *Drama dersi öğretim programı*.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Okvuran, A. (2003). *Drama öğretmeninin yeterlilikleri*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 36 (1), 81-87. DOI: 10.1501/Egifak_0000000070
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özgür İşyar, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik algıları ve drama kavramına yönelik metafor algıları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Arkadaş Yayınevi.
- Sağlamöz, G. (2006). *Yaratıcı drama 1985-1998 yazılar. İçinde: Bir eğitim yöntemi olarak drama*, Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). Naturel Yayıncılık.
- Sakallı, F. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2):573-582.
- Tanrıseven, I. (2013). Okul uygulamalarının öğretmen adaylarının eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik

- algıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*,
- Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, Y. (2019). *Adana il merkezindeki Türkçe öğretmenlerinin drama teknikleri üzerine görüşleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve öz yeterlilikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı dramanın görsel sanatlar eğitimine etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, G. (2018). *Zihin engelli öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde drama ile öğretimin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

Drama is whole direct relations that people establish with each other, the interaction of action and reaction, the minimum level of interaction between them and the situations that are dramatic. Drama is a type of narrative in which an idea, experience or an event is played by the actors. Using the drama method in education will make the courses easier for both educators and students to learn information and make courses more enjoyable. With drama, students will reach the information using their own experiences, which will lead the information to become more permanent. The main purpose of this research was to determine the opinions of primary school teachers working in Kilis on the use of drama in education. The aim of the research was to reveal the opinions of the classroom teachers about the drama method. Therefore, the current study sought to answer the following questions:

- What is the status of the classroom teachers receiving education about drama?
- What are the efficacy perceptions of classroom teachers regarding the use of drama in their lessons?
- In which lessons do the classroom teachers use the drama method the most?
- Which techniques do the classroom teachers use most when using the drama method?

- What problems do the classroom teachers encounter while using the drama method?

Method

The current study adopted a case study design. A case study is a detailed, intensive analysis of one or more situations (Yıldırım & Şimşek, 2005). The participants consisted of 26 classroom teachers working in Kilis in the 2019-2020 academic year. Snowball sampling method was used while determining the study group of the research. Interviews were held with a total of 26 teachers and lasted for two weeks. Before starting the analysis, the audio recordings of the interviews with the classroom teachers were listened to and the answers were transferred to the Word document. The answers obtained from the interviews formed the data of the study. Names were given as T1, T2 (Ö1, Ö2 in Turkish), etc. for each teacher. The researchers used MAXQDA program to analyze the data.

Result

The results indicated that 10 classroom teachers participating in the research received training on drama at the university, 4 classroom teachers participated in in-service training programs for drama, 1 classroom teacher received training in drama at high school, and 12 classroom teachers did not receive any training on drama. As to teachers' perception of their sufficiency in drama practices, the findings revealed that 11 classroom teachers who participated in the research considered themselves competent in drama practices, 8 classroom teachers saw themselves as moderately competent in drama practices, and 7 classroom teachers did not find themselves sufficient in drama practices. It was observed that classroom teachers mostly used the drama method in Turkish, social studies, mathematics and life science lessons in drama practices.

In addition, the participants also said that they use drama method in lessons such as science, free activity, traffic and first aid, human rights and citizenship, physical education, music, visual arts and chess. Apart from these techniques, the teachers also stated that they use techniques such as role switching, participation, leadership, pantomime, ront, side guidance, question-answer, demonstration, six hats, learning by doing, puppet drama. The most common problems they encounter are those caused by students. Especially the introversion of the students and their shyness to participate in drama, the low level of readiness of the students regarding the drama method, and the desire of all students to participate in the drama constitute a problem. Apart from these, the teachers also mentioned that different nationalities of the students, weak drama skills, bully behaviors of students towards each other and hyperactive students also cause problems. The data obtained from the research show that the drama method supports the development of students' skills in many areas. With the drama method, classroom teachers teach students to communicate, self-confidence, empathy,

personality development, love, using gestures and mimics correctly, self-control, helpfulness, happiness, honesty, respect, socialization, awareness of right and wrong values, tolerance, solidarity, sincerity, they stated that they gained skills such as model taking, observation and adaptation.

Discussion

The findings of the current study can be interpreted to mean that the classroom teachers include the drama method in their lessons, since the drama method supports the development of students in many areas, makes the lectures enjoyable and facilitates the teachers, and allows the students to learn more permanently and easily. The fact that the classroom teachers have a certain proficiency in using the drama method and have knowledge about the drama method will ensure that the drama practices are more qualified.

The fact that classroom teachers have a certain qualification when using the drama method, have knowledge about the drama method, and develop themselves in this field will also allow the drama practices to be realized in a more appropriate way. Therefore, trainings can be organized to help teachers use drama method more in their lessons, and teachers can receive support in this area. The widespread use of the drama method will allow students to be at the center of teaching, to access information by doing, to structure information in a more permanent way, and it will allow both teachers and students to enjoy the lessons. As a result, it is thought that the drama method will make a great contribution to the achievement of positive results in educational activities and learning outcomes.

Pedagogical Implications

The following recommendations have been made in line with the results obtained from the research:

- Drama workshops, rich in material, could be established in schools, where teachers and students can perform drama practices more easily, and the physical conditions are suitable for drama studies.
- Drama leadership training could give to volunteer teachers in each school. So these teachers can support the others in their own schools and their drama studies.
- Lesson plans including the use of drama can be used, and teachers can benefit from them.
- This research is limited to primary school teachers in Kilis. Therefore, the research could be replicated in a county or region where the number of teacher is higher that could cover the whole of Turkey.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Investigation of the Effects of Socio-Scientific Topics Taught in the Scope of Argumentation-Based Education Supported by the Storytelling Technique on the Development of 8th Grade Students' Critical Thinking Skills, Attitudes towards Science and Argumentation Levels.

Gül Arslan^{1,a,*}, Mustafa Tüysüz^{2,b}

¹Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

² Assoc. Prof., Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

"This study is a part of master's thesis

History

Received: 02/09/2022

Accepted: 17/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study investigates the effects of socio-scientific subjects taught within the scope of argumentation-based education supported by the storytelling technique on the development of 8th-grade students' critical thinking skills, attitudes towards science, and argumentation levels. As socio-scientific topics, the beneficial and harmful aspects of establishing hydroelectric power plants, wind turbines, and nuclear power plants are discussed. Convergent parallel design from mixed method research was used in the research. The easily accessible sample group consists of a total of 38 students studying at a public secondary school and 8th grade in the 2021-2022 academic year in Erciş District of Van. We used the "Critical Thinking Tendency Scale", "Attitude Scale Towards Science and Technology", and "Argumentation Evaluation Rubric" as data collection tools. As a result of the research, there was no significant difference between the pre-test and post-test science attitude mean scores of the experimental and control group students on socio-scientific issues. There was a significant difference between the critical thinking skill scores. In addition, as another result, it is thought that handling socio-scientific issues with the method of storytelling contributes positively to the development of students' argumentation levels. Longer-term qualitative studies can be carried out to improve students' argumentation levels at a higher level.

Keywords: Socio-scientific issue, argumentation, storytelling technique, argumentation education, critical thinking, attitude

Hikâyelendirme Tekniği ile Desteklenen Argümantasyon Temelli Eğitim Kapsamında Öğretilen Sosyo-bilimsel Konuların 8. Sınıf Öğrencilerinin, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Fene Karşı Tutumlarına ve Argümantasyon Seviyelerinin Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Bilgi

#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.
*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 02/09/2022

Kabul: 17/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmada 'hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen sosyo-bilimsel konuların sekizinci sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi' araştırılmıştır. Sosyo-bilimsel konu olarak hidroelektrik enerji santralleri, rüzgâr türbinleri ve nükleer enerji santrallerinin kurulmasının faydalı ve zararları yönleri ele alınmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem grubunu Van İli Erciş İlçesine bağlı 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda ve sekizinci sınıfta öğrenim gören toplamda 38 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği", "Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Argümantasyon metinler" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyo-bilimsel konulara yönelik deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test fene karşı tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme beceri puanları arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca bir başka sonuç olarak sosyo-bilimsel konuların hikâyelendirme yöntemi ile ele alınması öğrencilerin argümantasyon seviyelerinin gelişiminde pozitif yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin argümantasyon seviyelerinin daha üst düzeye gelişebilmesi için daha uzun süreli nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-bilimsel konu, argümantasyon, hikâyelendirme tekniği, argümantasyon eğitimi, eleştirel düşünme, tutum

gulvicdan95@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9774-4561>

mustafatuyusuz@yyu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-1277-6669>

How to Cite: Arslan, G., & Tüysüz, M. (2023). Hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen sosyo-bilimsel konuların 8. sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):104-118

Giriş

Günümüzde gelişen bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerin sonucuna bağlı olarak bireylerin de günlük yaşamını kolaylaştıracak ihtiyaçları değişmektedir. Bu değişen ihtiyaçların giderilmesi için üreten, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, karar verme ve iletişim becerilerine sahip olan ve topluma katkı sağlayacak bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018).

Sosyo-bilimsel konular (SBK), günlük yaşamda karşılaştığımız problemlere karşı bireylerin mevcut olan bilgilerinden, kültürlerinde var olan gelenek ve göreneklerinden ve inançlarından yola çıkarak karar vermeleri gereken konulardır. SBK'nın toplumu ilgilendirmesi ve bilimsel olması gerekmektedir. Bu bakımdan alan yazın incelendiğinde SBK'nın ortak bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Sadler, 2004). Bu özellikler bilimsel içeriği olan tartışmaya açık olması, kesin bir sonuca varılamayan sorunlar, birden fazla çözümü olan problemler, çözümler bilimsel, ahlaki veya dini temelli olması, gerçek yaşamla ilgili sosyal medyada yer alan problemler ve bireysel veya toplum adına karar almayı gerektiren konular olarak özetlenebilir.

Sosyal-bilimsel konular içerisinde yer alan alternatif enerji kaynakları toplumun önemli sorunlarından biri olmaktadır. Alternatif enerji kaynaklarına olan ihtiyaç zaman ilerledikçe artış göstermektedir. Fakat alternatif enerji kaynaklarının kullanımında faydalarının yanında zararları da olduğu için bireyler arasında sorunlar oluşmaktadır (Çukurçayır ve Sağır, 2008). Bu sorunların çözümleri için eleştiren, sorgulayan ve karar verme becerisi yüksek olan bireylere ihtiyaç vardır. Fen eğitiminde bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında çözüm önerileri sunabilmeleri, çok yönlü düşünebilmeleri ve karar verme beceri düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir (Kardeş, 2013). Öğrencilere SBK ile ilgili olayları, bilimsel kavramları anlatmak ve bilinçli bireyler olmalarını sağlamak için eğitimcilerin önemli görevleri bulunmaktadır (Sadler, 2004). Öğretmenler bu görevlerini yerine getirirken argümantasyon eğitiminden, hikâyelendirme tekniğinden, görüş geliştirme yönteminden ve gezi gözlem yönteminden faydalanabilirler (Evren Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2018). Fen eğitiminde genellikle SBK için argümantasyon eğitimi tercih edilmektedir (Kızkapan ve Nacaroğlu, 2021; Lin ve Mintzes, 2010; Topçu ve Atabay, 2017).

Bu bağlamda öğrencilerin tartışma becerilerini, fene yönelik tutumlarını ve eleştirel düşünme becerilerini arttırabilmek için öğrenci merkezli olan argümantasyon temelli eğitimin sınıf ortamlarında kullanılması gerektiği söylenebilir. Uluslararası fen bilimleri eğitimi araştırmalarında üst bilişsel becerilerin kazandırılmasının önemli yöntemlerinden biri olarak düşünülen argümantasyon temelli eğitim (Kardeş, 2013), 2013 ve 2018 yıllarında ulusal fen bilimleri eğitim öğretim programına eklenmiştir. Bu sayede argümantasyon temelli eğitim ile yapılan eğitim araştırmaları hızlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde argümantasyon eğitimi ile ilgili

birçok tanım yer almaktadır. Argümantasyon, ortaya sunulan bir iddia için etkileşimli bir süreç içerisinde fikirlerin sunulduğu, bu fikirlerin geçerliliği konusunda bireyleri ikna etmek için veri, gerekçe, destek ve çürütmelerin kullanıldığı, karşıt iddialar için kendi fikirlerinin savunulduğu ve iddiaların tekrar gözden geçirildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Driver et al., 2000; Toulmin, 2000). Nussbaum ve Bendixen (2003) argümantasyon eğitimi, toplumda oluşan bir problemi çözmek veya problem karşısında fikirler oluşturabileceği bir ortam olarak ele almaktadır. Sorgulayıcı bireylerin yetişebilmesi sürecinde derslerin argümantasyon temelli eğitim ile işlenmesi büyük oranda fayda sağlamaktadır. Örneğin, fen eğitiminde argümantasyon eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerine (Güzel ve ark., 2009), fen eğitimi alan bilgisine (Demircioğlu ve Uçar, 2014; Kızkapan ve Bektaş, 2021) yönelik öğrencilerin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmektedir. Literatür taraması sonucunda ve eğitim programlarında argümantasyon eğitiminin önemli olduğu vurgulanmasına rağmen sınıf içerisinde pek kullanılmamaktadır (Driver et al., 2000). Özcan ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde argümantasyon temelli eğitimi yaygın olarak kullanmadıkları ve argümantasyon temelli eğitim ile ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum özellikle ortaokulda SBK'ya yönelik argümantasyon temelli eğitimin kullanıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu belirtmektedir. (Kızkapan ve Nacaroğlu, 2021). Mason (1996) argümantasyon temelli eğitimin çeşitli pedagojik teknikler, yapılandırılmış görevler ve modellerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada argümantasyon eğitiminin hikâyelendirme tekniği ile desteklenmesi ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine yönelik etkisi araştırılmıştır.

Avraamidou ve Osbourne (2009) araştırmasında hikâyelendirme tekniği için hikâyenin bir yazma amacının olması, bağlantılı olaylar zinciri içermesi, yapı olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunması ve son olarak olayların geçmişte yaşanması gibi bazı önemli kurallarının olduğu belirtmişlerdir. Bu kurallar dahilinde hikâyelendirme tekniği ile karmaşık bilgileri anlamlı bir hâle getirerek somut işlemler döneminde olan çocukların eğitiminde fayda sağlamaktadır (Akgün ve ark., 2017). Fen bilimleri eğitiminde hikâyelendirme tekniğinin olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir. (Özerbaş ve Öztürk, 2017). Hikâyelendirme tekniği karmaşık bilgileri anlamlı bir hâle getirerek somut işlemler döneminde olan çocukların eğitime pozitif yönde katkı sağladığına yönelik bulgular söz konusudur (Akgün ve ark., 2017). Böylelikle hikâyelendirme tekniğinin bu özellikleri argümantasyon eğitimi ile entegre edilerek öğretim ortamlarındaki araştırılması önemli görülmektedir.

Hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitimde, öğrencilere savundukları iddia, veri, gerekçe, destek ve çürütmeleri hikâyenin içerisinde bulmaları sağlanmaktadır. Bu da

öğrenciye diğer hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon eğitim süreçlerinde savdukları iddiaya karşı hikâyede yer almayan bilgileri bulmak ve arkadaşlarından farklı, daha güçlü veriler elde etmek için araştırma yapmalarına teşvik etmektedir. Bu yönüyle yapılan çalışma öğrencilerin üst seviyede argümanlar ortaya çıkarmalarına etkisi olup olmadığı araştırıldığından dolayı önemli olarak görülmektedir. Bir başka önemi ise alan yazın çalışmaları incelendiğinde hikâyelendirme tekniği ile ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı ve ulaşılabilen çalışmaların da genellikle sadece öğrencilerin akademik başarıları veya duyuşsal özellikleri ele alınmıştır. Örneğin alan yazında hikâyelendirme tekniği ile eğitim verilen çalışmalara bakıldığında Korkut ve Ören'in (2018) 7. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürlerinden faydalanılarak bilimsel hikâyeleri kullanarak yaptıkları araştırmada ve son olarak Akgül ve arkadaşları (2017) 6. sınıf öğrencileri ile bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Seda ve Kirindi (2020), fen bilimleri dersinde argümantasyon temelli eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiş sonucunda ise akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine pozitif yönde katkı sağlandığı belirlenmiştir. Başka bir sonuç olarak da öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve tutumların olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Topçu ve Atabey (2017) çalışmasında SBK içerikli alan gezilerinin 7. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerin argümantasyon kaliteleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alan gezileri termik, rüzgâr ve hidroelektrik santrallerine düzenlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, santral gezileri sonrası üst seviyede iddia, kanıt ve argüman oluşturan öğrenci sayısının yükseldiği görülmüştür. SBK içerikli alan gezilerinin öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini yani argümantasyon yeteneklerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bireyleri içinde bulunduğumuz çağın hızlı değişim ve gelişmelerine adapte olabilmeleri ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilmeleri için yoğun çaba sarf etmektedirler. Bu üst düzey düşünme becerilerinden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünmenin aile fertlerinden gelen kalıtsal özellik olmadığı, geliştirilebileceği ve öğretilebileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şensoy, 2011). İyi düşünen birey özelliğine sahip olmak için bilişsel becerilerinin yüksek olma durumu veya yetenekli olma durumundan çok, araştırma ve sorgulama yapma, netlik arama, entelektüel risk alma ve eleştirel düşünme olarak belirtilmektedir (Tishman et al., 1993). Bu bakımdan eğitim öğretim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şensoy, 2011). Literatürde argümantasyon temelli eğitimler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini aktif olarak kullanmalarını sağlayan öğrenme ortamlarından biri olarak görülmektedir (Driver et al., 2000; Nussbaum, 2008). Argümantasyon temelli eğitim de farklı disiplinlerin

ve becerilerin birlikte kullanılması ile öğrenciler dil gelişimini, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini, felsefi düşüncelerini, bilimsel konuşma ve yazma becerilerini sınıf ortamına argümanlarla taşınması sağlanır (Jimenez-Alexandre ve Erduran, 2007). Bu düşünceden yola çıkarak argümantasyon temelli eğitimin farklı teknik ve yöntemlerle zenginleştirilmesi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde önemli olarak görülmüştür. Hikâyelendirme tekniğinin argümantasyon eğitimi ile birleştirilmesi ile öğrencilerin üst seviyede argümanlar ortaya çıkarmalarında pozitif yönde gelişim göstereceği ve bu da öğretmenlerin gelecekteki öğrenme ortamlarında geliştirecekleri etkinliklere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, SBK'nın doğası gereği yani bilimsel bir tartışma ortamında kesin bir sonucu olmayan problem durumlarını içermesi ve bu problem durumunun hikâyeleştirmeye uygun olmasından dolayı uygun öğretim teknikleriyle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesine nasıl katkı sağlayacağını araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Duyuşsal özelliklerin içinde olan tutum, yaşadığı çevre ve insanlara, cisimlere, nesnelere kısacası tüm varlıklara karşı öğrenilmiş olumlu veya olumsuz göstermiş olduğu tepkiler olarak belirtilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Öğrencilerin bilgi, beceri, kavram ve anlayış kazanmalarının yanında tutum ve değerlerin de kazandırılması önemli görülmektedir. Öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri fen öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Balım ve ark., 2009). Belirlenen fen bilimlerin eğitim programı hedefleri doğrultusunda alan yazında etkililiği araştırılan çağdaş öğretim yöntemlerinin öğrencilerin fene karşı tutumlarının gelişmelerine etkisi hakkında bulgular elde etmeye çalışılmıştır. Bu durumdan yola çıkarak hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon (HTDA) temelli eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişmelerine olan etkisinin incelenmesi ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlaması beklendiğinden önemli olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Problem

Araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin SBK içerisinde yer alan hidroelektrik enerji santrallerinin, rüzgâr türbinlerinin ve nükleer enerji santrallerinin kurulumunun zararlı veya faydalı olma yönündeki düşüncelerini argümantasyon içerikli metinlerdeki hikâyelerle belirlenmektir. Ayrıca hikâyelendirme tekniği ile desteklenen eğitim sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, fene karşı olan tutumlarını ve öğrencilerin argümantasyon seviyelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Mevcut fen bilimleri öğretim programında önerilen yöntemlere kıyasla HTDA temelli eğitimin sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir?

2. Mevcut fen bilimleri öğretim programında önerilen yöntemlere kıyasla HTDA temelli eğitimin sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir?

3. Mevcut fen bilimleri öğretim programında önerilen yöntemlere kıyasla HTDA temelli eğitimin sekizinci sınıf öğrencilerinin argümantasyon seviyelerine etkisi nedir?

Yöntem

Çalışma Deseni

Hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi amaçlandığından bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel deseni tercih etmemizin sebebi hem nitel hem de nicel verileri analiz etme ve toplama süreci olmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2011).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evreni Türkiye'de okuyan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmakta ve ulaşılabilir evreni ise Erçiş ilçesinin merkezine bağlı devlet okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunu kolay ulaşılabilir örneklem grubunu Van İli Erçiş ilçesine bağlı 2021-2022 eğitim öğretim yılında kırsal kesimde bulunan bir devlet ortaokulunda ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören toplamda 38 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel boyutunu ise kolay ulaşılabilir örneklem grubunu Van İli Erçiş ilçesine bağlı 2021->2022 eğitim öğretim yılında kırsal kesimde bulunan bir devlet ortaokulunda ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve deney grubunda yer alan 18 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunu, yansız olarak seçilen deney grubu 11-14 yaşları arasında olan 18 öğrenci, kontrol grubu ise 11-14 yaşları arasında olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Tüm öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri homojen olup orta seviyededir. Çalışmanın nitel boyutunu ise deney grubunda yer alan 18 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Nicel kısmında olduğu gibi nitel kısmında da kolay ulaşılabilir örneklem türü kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine K1, K2,, K20, deney grubu öğrencilerine D1, D2,, D18 olarak isimlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veriler elde etmek için ölçekler nitel veriler elde etmek için argümantasyon içerikli metinler kullanılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" Semerci (2016) tarafından geliştirilmiştir ve 1081 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak ölçekte yer alan madde sayısının yaklaşık olarak 20 katı öğrenciye uygulanması sebebi ile EDE ölçeğinin uygulama yapılacak öğrenci sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. EDE ölçeğinin analizleri sonucunda faktör

yüklerinin 0.33 0.71 değerler arasında ve 0.30 0.70 değerler arasında ise madde toplam korelasyonların değiştiği görülmektedir. Ölçeğin iki yarı puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0.95 değeri olarak bulunurken test tekrar test korelasyonu 0,76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 0.96 Cronbach Alpha katsayısı olarak tespit edilmiştir. EDE ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indeks değerlerinin ($\chi^2/Sd = 2.590$, RMSEA=0.0378, SRMR=0.0305, GFI=0.903, AGFI=0.889, CFI=0.932, NFI=0.90) geçerli olduğunu göstermektedir. Ki Kare hesaplaması EDE ölçeği için önemli bir değerinin olduğunu göstermektedir. Ki Kare değerinin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen sonuç (χ^2/df) 3'ten küçük olması faktör yapısının uyumlu olduğunu söylemektedir (Kline, 1998; Segars ve Grover, 1993). χ^2/df değeri bu çalışmada 2.590 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir standart ölçü sınırlarında olduğu görülmektedir

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır. Üst bilişsel alt boyutunu ilk 14 madde oluşturmaktadır. Esneklik alt boyutu 15. madde ile 25. madde arasındaki özelliklerden oluşmaktadır. Sistematik alt boyutu 26. madde ile 38. madde arasındaki özelliklerden oluşmaktadır. Azim ve sabır alt boyutu 39. madde ve 46. madde arasındaki özelliklerden oluşmaktadır. Açık fikirlilik alt boyutu ise 47. madde ve 49. madde arasındaki özelliklerden oluşmaktadır.

Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği

Fen ve Teknoloji dersi öğrencilerin tutum değerlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 21'i olumsuz 23'ü olumlu olan toplam 44 likert tipi ifadeden oluşmaktadır. 44 maddenin faktör yüklerinin 0,40 ile 0,71 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan faktör çözümlemesine göre ölçekteki maddelerin 21'i birinci faktörde, 17'si ikinci faktörde ve 6'sı da üçüncü faktörde toplanmıştır. Ölçekteki maddelerin madde-ölçek korelasyonları ise 0,37 ile 0,70 arasında değişmektedir. Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinin maddeleri "Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte olumlu maddelerde kodlama "4, 3, 2, 1" şeklinde yapılırken, olumsuz maddelerde değerler ters çevrilerek "1, 2, 3, 4" şeklinde SPSS 15.0 programı ile kodlanmıştır. Anket puanlarının yüksekliği, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum değerlerinin olumlu olduğunu, düşüklüğü ise Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum değerlerinin olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçekten en düşük 44 puan alınabilirken en yüksek ise 176 puan alınabilmektedir. Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir.

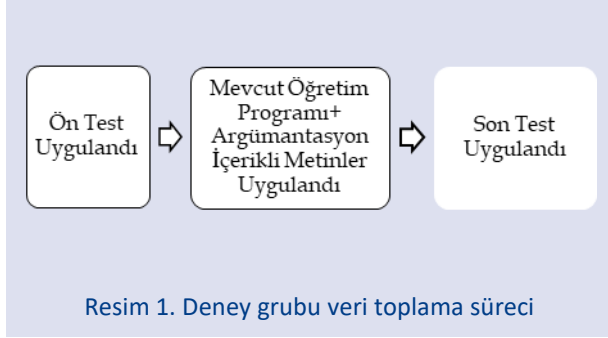
Argümantasyon içerikli metinler

Öğrencilerin argümantasyon seviyelerini ölçmek için araştırmacı tarafından üç adet hikâye hazırlanmıştır. Hikâyelerin sonunda Toulmin argümantasyon modelini oluşturan iddia, veri, gerekçe, destek ve çürütücü kısımları yer almakta ve bu kısımları öğrencilerin doldurmaları sağlanmıştır. Hikâyeler çizgi filmlerden yola çıkarak öğrencileri motive edici senaryolardan oluşmuştur. Hikâyeler Avraamidou ve Osbourne (2009) araştırmasında yer alan hikâyelendirme tekniği kurallarına ve Creswell

(1997) çalışmasından yer alan hikâyelendirme tekniği ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Hikâyeler öğrenci seviyesine uygunluk ve kapsam geçerliliği bakımında beş fen bilgisi öğretmen ve bir uzman tarafından incelenip metinlerin altına Toulmin argümantasyon modelindeki iddia veri gerekçe destek çürütücü maddeleri eklenip uygun görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Deney Grubu Veri Toplama Süreci.

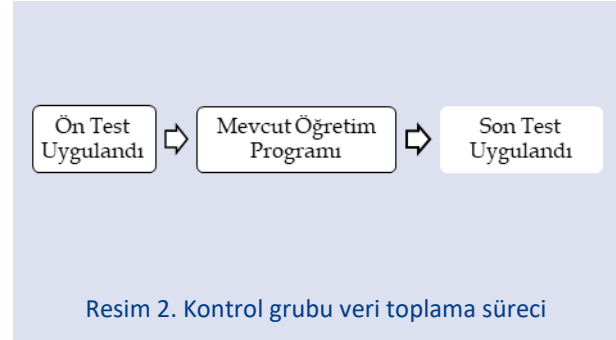


Verilerin toplanması 2021-2022 bahar döneminde gerçekleşmiştir. Araştırmada gönüllü olan fen bilimleri öğretmeni, yüksek lisans öğrencisi olup hikâyelendirme tekniği ile fen eğitimi, argümantasyon eğitimi ve SBK hakkında alan bilgisine sahiptir. Derslerin argümantasyon temelli eğitime uygun (treatment verification) olarak işlenip işlenmediğini anlamak için araştırmacı derslere gözlemci olarak katılım göstermiştir. Özcan ve ark. 2018 çalışmasında geliştirdiği “Öğretmenlerin Argümantasyon Kullanımını Belirlemeye Yönelik Ders Gözlem Formu” araştırmacı tarafından her derste doldurulmuştur. Gözlem formu geçerlilik ve güvenilirlik bölümünde yer almaktadır. Bu gözlem formuna göre çalışmanın 8 derste de madde 1, madde 10 ve madde 11 nadiren gözlenirken diğer maddeler her zaman gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak derslerin %90 oranında yöntemin planlandığı şekilde uygulandığı söylenebilir. Deney grubu öğrenciler ile çalışma dört hafta sürmüştür. Fen Bilimleri öğretmeni tarafından öğrencilere Bilim Uygulamaları dersinde dört ders saatinde hikâyelendirme tekniği, argümantasyon eğitimi ve SBK ile ilgili bilgi verilmiştir. Bilim Uygulamaları dersinin müfredatında günlük yaşamdaki problemlere ve argümantasyon eğitimine yer verilmesidir. Ön uygulama aşamasında öğrenciler konulara hâkim olduklarında çalışma süreci daha verimli ve eğlenceli geçmiştir. Dört ders saatlik eğitim verildikten sonra deney ve kontrol grubuna ön testler Fen Bilimleri dersinin birinci dersinde gerçekleştirilmiştir. 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9. Ders saatlerinde deney grubuna verilecek eğitim için öncelikle deney grubu öğrencileri dört gruba ayrılmıştır. Her bir grup kendi grup ismini oluşturmuştur.

Çalışmada deney grubu öğrencilerine alternatif enerji kaynakları ile ilgili günlük hayatı dikkate alarak araştırmacı tarafından oluşturulan üç hikâye ve hikâyeler de dikkate alınarak Toulmin argümantasyon bileşenleri içeren (iddia, veri, gerekçe, destek, çürütme) çalışma kağıtları verilmiştir. Öğretmen tarafından hikâyeler ilk olarak yüksek sesle

okunmuştur ve öğrencilerin de tekrar okumaları istenip çalışma kağıdını doldurmaları istenmiştir. Toulmin argümantasyon model bileşenlerini doldurarak kendi argümanlarını oluşturmuşlardır. Daha sonra öğrenciler tarafından oluşturulan argümanları en iyi savunan ve argümantasyon değerlendirme rubriğine (Erduran et al., 2004) göre jüri tarafından birinci seçilen grubun argümanlarına göre hikâyenin sonu hep birlikte yazılmıştır. Öğretmen ve araştırmacı jüri olarak seçilmiştir.

Kontrol Grubu Veri Toplama Süreci.



Kontrol grubu öğrencilerine ders kitaplarındaki etkinlikler, sunum yöntemi, soru cevap ve beyin fırtınası tekniği, görseller, gazete haberi ile ders işlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine son test 10. Ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna verilen eğitim bilim uygulamaları dersinde kontrol grubuna da verilerek öğrenme sürecinin verimli geçmesi sağlanmıştır.

Veri Analizi

“Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” Semerci (2016) ve “Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” Balım ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ölçeklerden elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler ile değerlendirilmiştir. Gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanıldı ve $p < 0.05$ düzeyi anlamlı kabul edilmiştir.

Analizlerde uygulanacak testleri belirleme sürecinde araştırmada kullanılan örneklem grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normalite testi (Kolmogrov-Smirnov), basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Test normalite sonuçlarına göre değişkenlerin homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Normalite testine ilişkin değerler Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur. Can (2018), çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin 1,96 ve +1,96 arasının normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Kalaycı (2010), çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -3 ve +3 arasındaki değerlerin normal dağılıma yakın olduğunu öne sürmektedir. Tabachnick ve Fidell (2015), çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normalite değerlerini sağladığını belirtmektedir. Bu bakımdan Çizelge 1 ve Çizelge 2’deki verilerden yola çıkarak eleştirel düşünme eğilim ölçeğinin ve tutum ölçeğinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal

Çizelge 1 Kontrol grubu normallik testine ilişkin değerler

Kontrol grubu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogrov-Smirnov (Significant)
Eleştirel düşünme eğilim ölçeği ön test	1,174	2,592	,200
Eleştirel düşünme eğilim ölçeği son test	0,220	0,128	,200
Fen ve Teknoloji tutum ölçeği ön test	0,323	1,116	,200
Fen ve Teknoloji tutum ölçeği son test	0,089	0,920	,200

Çizelge 2 Deney grubu normallik testine ilişkin değerler

Deney grubu	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogrov-Smirnov (Significant)
Eleştirel düşünme eğilim ölçeği ön test	0,298	1,037	,200
Eleştirel düşünme eğilim ölçeği son test	0,347	1,050	,200
Fen ve Teknoloji tutum ölçeği ön test	0,591	0,896	,200
Fen ve Teknoloji tutum ölçeği son test	0,840	0,500	,200

Çizelge 3 Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği (Erduran, Simon ve Osborne, 2004, s.918)

Argümantasyon Seviyeleri	Seviyelerin İçeriği
Seviye 1	“Bu seviyede yalnız bir iddia ya da bu iddiaya karşıt bir iddia bulunmaktadır.”
Seviye 2	“Bu seviyede iddia, veri ve gerekçe bulunmaktadır. Bu seviyede çürütme bulunmaz.”
Seviye 3	“Bu seviyede iddia, veri, gerekçe ve çürütme bulunmaktadır.”
Seviye 4	“Bu seviyede iddia, veri, gerekçe ve birden çok çürütme bulunmaktadır.”
Seviye 5	“Bu seviyede oluşturulan argümanlardaki tüm bileşenler genişletilmiş bir şekilde bulunmaktadır. Ayrıca bu seviyede birden fazla çürütme de bulunmaktadır.”

dağılıma yakın olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda ölçeklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın nitel kısmına geçtiğimizde öğrencilerin argümantasyon seviyelerini belirlenmek amacı ile Toulmin argümantasyon çalışma kağıdından elde edilen veriler, Erduran, Simon ve Osborne, 2004 çalışmasında yer alan argümantasyon değerlendirme rubriği referans alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan Argümantasyon Değerlendirme Rubriği ile puanlar verilmiştir. Çizelge 3'te Argümantasyon Değerlendirme Rubriği sunulmuştur. Öğrencilerin seviyeleri ise, Erduran, Simon ve Osborne, 2004 çalışmasında geliştirdiği argümantasyon değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerin oluşturdukları argümanlar araştırmacı ve fen bilimleri öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Verilen puanlar arasında iddia kısmında uyumsuzluk çıkmıştır. Örneğin,

İddia: Uzun ömürlü, az maliyetli olmasından dolayı rüzgâr türbinleri ülke ekonomisi için faydalıdır.

Yukarıdaki örnekte görülen iddiaya araştırmacı 1 puan verirken fen eğitimi uzmanı 0,5 puan vermiştir. Uyumsuzluğun giderilmesi için örnek iddialar incelenmiş ve 0,5 puan verilmesi konusunda ortak görüşe ulaşmışlardır. Farklı uzmanların belirledikleri kodların tutarlılığını belirlemek amacıyla görüş ayrılığı ve görüş birliğinde Miles ve Huberman (1994) 'in belirttiği $\Delta = C / (C + \partial) \times 100$

formülü ile hesaplanmıştır (Bakırcı ve Öçsoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı ve fen eğitimi uzmanının verdiği puanların birbiriyle olan tutarlılıkları Çizelge 4'te verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Uygulama sürecinde öğretmen gözlenmiş ve gözlemler Ozcan, Aktamış ve Hiğde (2018) tarafından geliştirilen “Gözlem Formu” kullanılarak not edilmiştir. Gözlenen maddelerin gözlenme sayıları Tablo 5'de yer verilmiştir. 10 ders saat boyunca tekrarlanma sayılarına göre, “hiç gözlenmeyen madde ‘hiçbir zaman’, 1 veya 2, 3 kez gözlenen madde ‘nadiren’, 4 veya 5 kez gözlenen madde ‘bazen’, 6 veya 7 kez gözlenen madde ‘sık sık’, 8,9 veya 10 kez gözlenen madde ‘her zaman’ ifadelerine dönüştürülmüştür” (Ozcan, Aktamış ve Hiğde, 2018, s.98). Bu ifadelerin, gözlem aşamasında gözlenen maddelerin gerçekleşme sıklığının daha iyi anlaşılması için kullanılması amaçlanmıştır. Çizelge 5'te gözlem formundan elde edilen bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4 Argümantasyon temelli eğitime yönelik görüşlerin kodlama güvenilirlik analizi

Hikâyeler				
	Δ	C±	(C+ θ)	$\times 100$
Hasan Amca ve Karabaş	(Güvenirlik Katsayısı)	(Görüş Birliği Sağlanan Kodlar)	Toplam elde edilen Kod Sayısı)	
	%100	15	15	1*100
Rüzgâr Türbinleri	(Güvenirlik Katsayısı)	(Görüş Birliği Sağlanan Kodlar)	Toplam elde edilen Kod Sayısı)	$\times 100$
	%93,33	14	14+1	0,9333*100
Kral ve Esila	(Güvenirlik Katsayısı)	(Görüş Birliği Sağlanan Kodlar)	Toplam elde edilen Kod Sayısı)	$\times 100$
	%93,33	14	14+1	0,9333*100

Çizelge 5 Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Gözlem Formunda Yer Alan Maddeler	Öğretmen
1. Öğretmen öğrencilere vermiş olduğu sosyobilimsel konuların öğretimi için argümantasyon temelli hikâye çalışma kağıdı ile öğrencilerin ilgisini çekmiştir.	HZ (6)
2. Öğretmen yönelttiği sorularla sınıfta tartışma yapılmasına olanak sağlamaktadır.	HZ (8)
3. Öğretmen, öğrencilere meraklarını, araştırma için yönetilebilir sorulara odaklayabilecekleri gösterimler sağlayabilmektedir.	HZ (8)
4. Öğretmen dersin başlangıcında öğrencilerin konuyla ilgili bir iddia oluşturmaları için gerekli süreyi tanımaktadır.	HZ (8)
5. Öğretmen öğrencilerin yönelttiği tüm iddialara hoşgörü ve sabırla yaklaşmaktadır.	HZ (8)
6. Öğretmen, tartışma sürecinde karşıt iddiaların oluşması için öğrencileri yönlendirmektedir.	HZ (8)
7. Öğretmen öğrencilerin iddialarını veri ve akıl yürütmelere dayandırmalarını istemektedir.	HZ (8)
8. Öğrenciler oluşturdukları akıl yürütmelerde kaynak göstererek bilimsel bir dil kullanmışlardır.	HZ (8)
9. Öğretmen, öğrencilerin sorularını cevaplamak için gerekli uygun veriyi toplamaları için teşvik etmektedir.	HZ (8)
10. Öğretmen öğrencilerin iddialarını destekleyecek ya da çürütecek materyalleri sınıf ortamında kullanmakta, öğrencilerin de kullanımını sağlamaktadır.	SS (6)
11. Öğretmen, öğrencilerin analiz süreci boyunca kullanmaları ve bir veri seti oluşturmaları için bir eğitim aracı olarak çalışma yapraklarından ve/veya ders planlarından yararlanmaktadır.	SS (6)
12. Öğretmen, öğrencilerin kanıt elde edebilmelerini sağlayıcı gözlem ve ölçümler yapmalarına yardımcı olmaktadır.	HZ (8)
13. Öğretmen öğrencilerin iddialarını destekleyecek veri elde etmelerinde öğrencilere yardımcı olmaktadır.	HZ (8)
14. Öğretmen tartışma ortamlarında öğrencilere rehberlik etmektedir.	HZ (8)
15. Öğretmen tartışma ortamlarında farklı düşüncelere karşı tarafsız davranmaktadır.	HZ (8)
16. Öğretmen tartışma gruplarına tüm öğrencilerin katılımını sağlamaktadır.	HZ (8)
17. Bir öğrenci düşüncelerini ifade ederken diğer öğrenciler de onu dikkatle dinlemektedir.	HZ (8)
18. Öğretmen geçerliği kabul edilmeyen iddiaların kabul edilmeme gerekçelerini öğrencilere açıklar.	HZ (8)
19. Öğrencilerin düşünceleriyle ilgili öğretmenin yaptığı açıklamalar üzerine öğrenciler düşüncesini savunmaya devam etmektedir.	HZ (8)
20. İddiası çürütülen öğrenci karşı iddiaya katıldığına yönelik ifadelerde bulunmaktadır.	HZ (8)
21. Öğretmen, öğrencilerden bilimsel olarak kabul edilmiş fikirler hakkında ön bilgilerini kullanarak kendi kendilerine açıklamalar yapmalarını beklemektedir.	HZ (8)
22. Öğretmenin rehberlik ettiği tartışma süreci sonucunda, kuram ve hipotezlere öğrenciler kendi kendilerine ulaşmaktadır.	HZ (8)
23. Öğretmen, öğrencilerin yeni kazandığı bilgiyi küçük ve/veya geniş grup tartışmalarında savunmalarını beklemektedir.	HZ (8)
24. Öğretmen, öğrencilerden araştırmalarını daha fazla geliştirmek için internet tabanlı kaynakları ve diğer materyalleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir.	HZ (8)

B: Bazen, SS: Sık sık, HZ: her zaman, N: nadiren, HİZ: hiçbir zaman

Birinci ve onuncu derste ön test ve son test uygulandığı için tüm özellikler bu iki derste gözlenmemiştir. Tüm derslerde dörder ve beşerli küçük grup tartışmalısına yer vermiştir. Hikâyelendirme yöntemi kullanılmış ve araştırmacı tarafından yazılan üç hikâye çalışma kağıdı öğrencilere her derste dağıtılmıştır. Öğretmen tüm derslerde rehber olmuştur ve öğrencilerinin verdikleri cevapları tarafsız bir şekilde dinlemiştir. Her öğrencinin konuşmasını sağlayarak sürece dahil etmiştir. Her ders sürecinde öğrenciler kaynakça belirtmediği için kaynakçalara önem verilmesi ve kaynakça göstererek argüman oluşturmaları gerektiği ifade edilmiştir. İddialarda gerekçeli iddia kullandıkları sürede ders sonunda bu iddianın neden kabul edilmediğini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Veriler gerekçe gibi yazıldığında öğrencilere uygun başka veri örnekleri vererek bir sonraki argüman oluşturma sürecinde doğru veri yazmaları sağlanmıştır. Argüman oluşturma sürecinden gerekli zaman verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya ait uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizleri sonucunda eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorumları, fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorumları, argümantasyon metinlerinin bulgular ve

yorumları ve eleştirel düşünme eğilim ölçeği ile argümantasyon seviyelerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Gruplara göre öğrencilerin eğitim öncesi Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği "Üstbiliş", "Esneklik", "Sistematiklik", "Azim ve Sabır" ve "Açık Fikirlilik" alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçekten aldıkları toplam puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) Çizelge 6'da sunulmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerinin eğitim sonrası Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği "Üstbiliş", "Esneklik", "Sistematiklik" ve "Azim ve Sabır" alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ölçekten aldıkları toplam puanlar, kontrol grubundakilerden istatistiksel olarak anlamlı seviyede yüksek saptanmıştır (sırasıyla; $p=0,000$; $p=0,005$; $p=0,008$; $p=0,001$). Diğer yandan "Açık Fikirlilik" alt boyutunda eğitim öncesi ve sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerinin eğitim sonrası Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu ($p<0,01$) Çizelge 7'de sunulmaktadır.

Çizelge 6 Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön-test bulguları

Ön-Test	Gruplar		t	p	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Üstbiliş	Ort ± ss	45.77 ± 3.99	45.42 ± 5.62	0.030	0,826
	Medyan (Min-Maks)	47 (36-51)	44(35-55)		
Esneklik	Ort ± ss	35.00 ± 5.49	35.57 ± 5.19	0.088	0,583
	Medyan (Min-Maks)	35 (22-41)	36 (27-44)		
Sistematiklik	Ort ± ss	40.88 ± 4.92	41.31 ± 5.89	0.198	0,772
	Medyan (Min-Maks)	42 (31-49)	41 (31-51)		
Azim ve Sabır	Ort ± ss	26.22 ± 2.94	26.63 ± 4,41	0.180	0,725
	Medyan (Min-Maks)	26,5 (19-30)	27 (18-32)		
Açık Fikirlilik	Ort ± ss	9.77 ± 1.35	10.16 ± 1.50	-0.059	0,622
	Medyan (Min-Maks)	10 (7-12)	10 (7-12)		
Toplam	Ort ± ss	157.16 ± 14.55	160.44 ± 19.01	0.139	0,749
	Medyan (Min-Maks)	159.50(116-178)	158 (130-191)		

Student t Test

Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Gruplara göre öğrencilerin eğitim öncesi Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) Çizelge 8'de sunulmaktadır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin eğitim öncesi fen bilimlerine yönelik tutumlarının eşit olduğunu söyleyebiliriz.

Gruplara göre öğrencilerin eğitim öncesinde olduğu gibi eğitim sonrasında Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum

Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) Çizelge 9'da sunulmaktadır.

Çizelge 7 Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son-test bulguları

Son-Test	Gruplar		t	p	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Üstbilmiş	Ort ± ss	51,38±3,07	45,33±6,46	-4.860	0,000
	Medyan (Min-Maks)	51,50 (45 56)	44 (34 56)		
Esneklik	Ort ± ss	40,05±2,81	35,94±5,64	-4.168	0,005
	Medyan (Min-Maks)	40 (35 44)	35,50 (27 44)		
Sistematiklik	Ort ± ss	47,27±2,98	42,84±6,35	-4.649	0,008
	Medyan (Min-Maks)	47(42 52)	42 (28 52)		
Azim ve Sabır	Ort ± ss	29,50±1,88	26,68±4,25	-3.595	0,001
	Medyan (Min-Maks)	30 (26 32)	27 (19 32)		
Açık Fikirlilik	Ort ± ss	10,72±1,17	9,78±2,25	-1.748	0,242
	Medyan (Min-Maks)	11 (9 12)	10 (4 12)		
Toplam	Ort ± ss	178,94±9,48	160,21±22,24	-5.295	0,002
	Medyan (Min-Maks)	179,50 (158 195)	154 (125 196)		

Student t Test *p<0,05

Çizelge 8 Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği ön-test bulguları

Ön-Test	Gruplar		t	p	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Toplam	Ort ± ss	71,16±16,66	70,25±17,62	0.164	0.870
	Medyan (Min-Maks)	69,5 (44 100)	62 (50 106)		

Çizelge 9 Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeği son-test bulguları

Son-Test	Gruplar		t	p	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Toplam	Ort ± ss	74.16 ± 12.33	73.20 ± 19.35	0.181	0.857
	Medyan (Min-Maks)	71 (57-95)	65.5 (49-113)		

Çizelge 10 Hikâyeler için argümantasyon içerikleri ve seviyeleri

Hikâyeler	Öğrenci içerikleri	Gruplar			
		Grup One	Gonci Bonci	Kayan Yıldızlar	Süper 5'li
Hasan Amca ve Karabaş	İddia	0.5	1	1	1
	Veri	0.5	0.5	0.5	0.5
	Gerekçe	1	1	1	1
	Destek	1	1	1	1
	Çürütme	0.5	0.5	0.5	0.5
	Toplam puan	3.5	4	4	4
Rüzgâr Türbinleri	İddia	0.5	1	0.5	1
	Veri	1	0.5	1	0.5
	Gerekçe	1	1	1	1
	Destek	1	1	1	1
	Çürütme	0.5	0.5	0.5	0.5
	Toplam puan	4	4	4	4
Kral ve Esila	İddia	0,5	1	1	1
	Veri	1	1	1	1
	Gerekçe	1	1	1	1
	Destek	1	1	1	1
	Çürütme	0.5	0.5	0.5	0.5
	Toplam puan	4	4.5	4.5	4.5

Argüman Seviyesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Çalışmanın üçüncü alt problemi 'Hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin

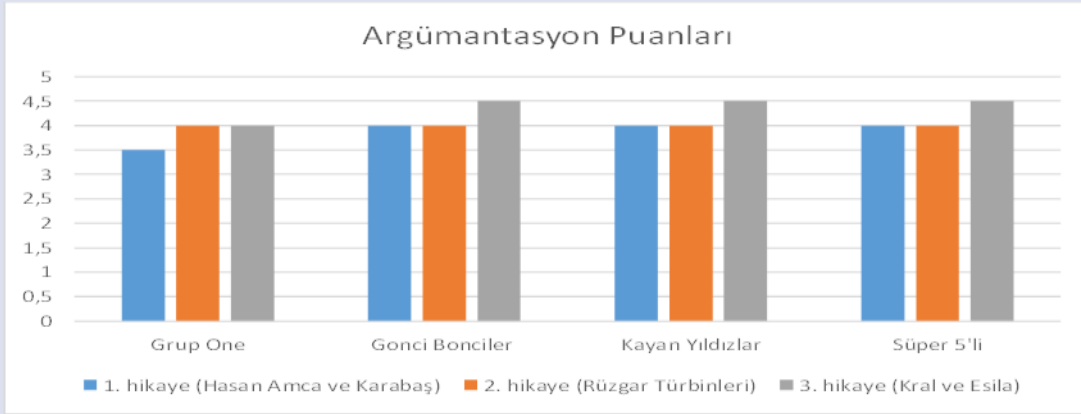
argümantasyon seviyelerine etkisi nasıldır?' şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt problem için deney grubu öğrencilerin oluşturdukları argümanları Erduran vd.

(2004) çalışmasında geliştirilen “Argümantasyon Düzeyi Rubriği” kullanılarak analiz edilmiştir. Dört grubun yazılı olarak oluşturdukları üç hikâyenin sonundaki Toulmin argümantasyon modeli (İddia, veri gerekçe, destek ve çürütme) argümantasyon değerlendirme rubriği ’ne göre fen bilimleri öğretmeni ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı seviyeleri belirlenmiştir. Öğretmen ve araştırmacının belirledikleri seviyelerde uyumsuzluk olmamıştır. Daha sonra bir uzman görüşü alınmıştır. Uzman ve araştırmacının iddia için verdikleri puanlar arasında uyumsuzluk olmuştur. Daha sonra uzman ve araştırmacı bir araya gelerek ortak bir görüşe ulaşmışlardır. Araştırmacı ve uzman tarafından verilen puanlar sonucu hikâyeler için

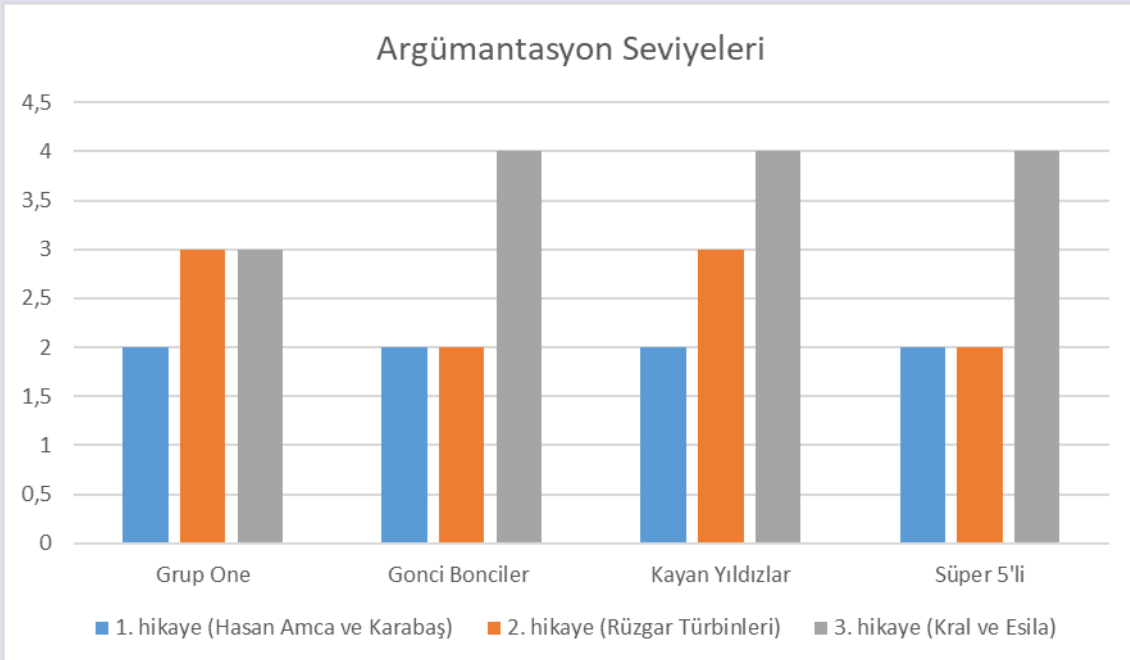
argümantasyon içerikleri ve verilen puanlar Çizelge 10’da sunulmuştur.

Her grubun argümantasyon puanları belirlenerek elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından grupların toplam argümantasyon puanları grafiğe dökülmüş ve Resim 3’te sunulmuştur.

Puanlardan yola çıkarak ve fen eğitimi uzman görüşü alınarak Argümantasyon Değerlendirme Ölçeğine (Erduran, Simon ve Osborne, 2004) göre araştırmacı tarafından seviyeler belirlenmiştir. Argümantasyon seviyeleri araştırmacı tarafından grafiğe dökülmüş ve Resim 4’te sunulmuştur.



Resim 3. Öğrenci gruplarının hikâye sırasına göre argümantasyon puanlarının karşılaştırılması



Resim 4. Öğrenci gruplarının hikâye sırasına göre argümantasyon seviyelerinin karşılaştırılması

Kayan Yıldızlar, Süper 5'li ve Gonci Bonci grupları çalışma sonunda ikinci seviyeden dördüncü seviyeye gelişim gösterirken, Grup One grubu ikinci seviyeden üçüncü seviyeye, gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Genel olarak sonuçlara bakıldığında deney grubu öğrencilerin çalışma sonunda argümantasyon seviyelerinin gelişiminde pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma, Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında istatistiksel sonuçlar elde etmek için kontrol ve deney grubuna ön test son test uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubu eleştirel eğilim ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki sonuçlara bakıldığında ise anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına benzer olarak bazı çalışmalar yer almaktadır. Çinini ve Ergin (2019) GDO'lara ilişkin tartışma temelli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Tüzün, Tüysüz ve Türk (2021) lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin nitelikli argüman oluşturdukları ve eleştirel düşünme becerilerine de olumlu yönde katkı sağlandığı görülmüştür. Sevgi ve Şahin (2017), 7. Sınıf öğrencileri ile sosyobilimsel içerikli konuların argümantasyon temelli eğitim ile eleştirel düşünme becerilerini inceleyen çalışmasının sonucunda da eleştirel düşünme becerilerinin pozitif yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalara ek olarak başka çalışmalar da mevcuttur (Şahin, 2018; Kunsch, Schnarr ve van Tyle, 2014). Eleştirel düşünme aile fertlerinden gelen kalıtsal özellik olmadığı, geliştirilebileceği ve öğretilebileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şensoy, 2011). Bu durumda küçük yaşta eleştirilen düşünme becerilerini geliştirecek eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bilgiye ulaşmada karşılaşılan zorlukları daha kolay aşmayı sağlayan eleştirel düşünme becerilerini öğrenciye kazandırılması eğitim sisteminin istediği sonuçlardan biridir (Hudgins ve Edelman, 1988). Öğrencilerin eksik veya hatalı bilgilerinin düzeltilmesinde, doğru bilgilere ulaşmada ve farklı fikirlere eleştirel bir gözle bakmalarında tartışma yönteminin etkili olduğu belirtilmektedir (Murphy, vd., 2009). Bu kapsamda öğretmenler hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitimi derslerinde kullanabilir ve öğrencilerin eleştirilen düşünme becerilerine pozitif yönde etki edebilir. Yapılandırmacı eğitim sisteminden yola çıkarak öğrencilerin, öğrenme ortamlarında farklı ve alternatif fikirler üretebilecek etkinliklere yer verilmelidir (Fettahlioğlu ve Kaleci, 2015). Bu çalışmada da hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın öğretilmesinde tüm öğrencilerin derste aktif olmaları sağlanmış, tartışma ortamı oluşturulmuş, öğrencilerin merak duyguları uyandırılmış, araştırma yapmaları sağlanmış, argüman yazma sürecine dahil edilmiş ve sonuç

olarak eğitim sisteminin beklediği eleştirel düşünme eğiliminin pozitif yönde artış olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi için elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında, SBK içerisinde yer alan hidroelektrik santralleri, rüzgâr türbinleri ve nükleer enerji santralleri konusunun hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim alan deney grubunda yer alan öğrenciler ile ve mevcut öğretim yaklaşımları ile eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerinin ön test ve son test fene karşı tutum puan ortalamaları arasında herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik literatürde benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin Akgül ve arkadaşlarının (2017) çalışmalarında da üç haftalık bir süre ile çalışmışlar ve fen tutumlarında bir değişiklik görülmediğini saptamışlardır. Başka bir araştırmada ise Akyol ve Dikici (2009) 6. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada fen bilimleri dersini şiir ile öğretim tekniği ile öğretim sonucu deney ve kontrol grubunun fen tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Baysarı (2007) 5. sınıf öğrencileri ile Canlılar ve Hayat ünitesi üzerine yapmış olduğu çalışmada fen tutumu üzerine deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Başka çalışmalara bakıldığında Azizoğlu ve Çetin (2009) 6. ve 7. sınıf öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarının incelendiği çalışmada ve Eroğlu ve Yıldırım (2020) argümantasyon temelli eğitim ortamlarının 6. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarıları inceleyen çalışmalarında da fen bilimleri dersine olan tutumlarında değişiklik olmadığını belirlemişlerdir. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulguların nedeni olarak genellikle uygulanan öğretim yöntem/tekniklerin öğrencilerin ilk defa gördükleri bu bakımdan fene karşı tutum geliştirmede yeterli zamanın olmadığına yöneliktir fakat öğrencilerle yapılan görüşmelerde sınıf içi uygulanan öğretimleri benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada deney grubuna uygulanan öğretimin öğrencilerin fene karşı tutumlarının pozitif yönde gelişim göstermemesinde yeterli zamanının olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin geçmişten getirmiş oldukları inançları değiştirebilmek için yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitimlerin tutarlı bir şekilde eğitimin tüm seviyelerine entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü araştırmalarda öğrenciler yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitimleri uygulama süreci içerisinde kısıtlı sürelerde almaktadırlar. Bununla birlikte argümantasyonun temelli eğitimin kaynağında yatan gruplar arası fikir alışverişinde bulunmaları, karşıt fikirleri çürütmek için karşı argümanlar yazmaya çalışmaları ve dolayısıyla da bilimsel tartışma içinde oldukları birçok çalışmada olduğu gibi (Balci ve Yenice, 2016; Demirel, 2015; Pimvichai vd., 2019) bu çalışmada da görülmektedir. Bu da tartışmacı tutumlarına etki etmektedir. Bunun nedeni olarak da Yıldırım (2013), argümantasyona temelli

eğitim ortamlarının öğrencilerin fen bilimine olan ilgilerini arttırdı, bilimsel tartışmalara aktif olarak katılmalarını sağladığı ve kendilerine olan güven duygusunun arttığı bu şekilde fen dersindeki tartışmalara istekli olacaklarını belirtmiştir. Argümantasyon temelli eğitim eğer devam ettirilirse öğrencilerde başlayan pozitif yöndeki değişimler kalıcı hâle getirilebileceği söz konusudur. Fakat yeniden mevcut öğretim yaklaşımlarıyla eğitimler sürdürülürse elde edilen kazanımların geriye gidebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi 'hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin argümantasyon seviyelerine etkisi nasıldır' şeklindedir. Öğrencilerin oluşturdukları argümanlar göz önüne alındığında hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın öğrencilerin argümantasyon seviyelerine pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Yani SBK'nın öğretilmesinde sorgulamaya dayalı argümantasyon eğitiminin hikâyelendirme tekniği ile entegre edilmesi öğrencilerin argümantasyon içerikli metinlerden yola çıkarak argümantasyon seviyelerini pozitif yönde katkı sağladığını göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarına benzer olarak bazı çalışmalar yer almaktadır. Topçu ve Atabey (2017) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerin sosyo bilimsel konulardan olan termik enerji santrallerine ve hidroelektrik enerji santrallerine yapılan gezi çalışmalarında, Lin ve Mintezs (2010), çalışmasında sosyo bilimsel konular ile 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında argümantasyon becerilerinin geliştiği görülmüştür. Buna benzer başka çalışmalar da mevcuttur (Aktaş ve Doğan, 2018). MEB (2018) programında öğrencilerden beklenen güçlü argümanlar geliştirmeleridir. Öğrencilerden bir fikir sunduklarında gerekçeler, destekler ve karşıt argümanlar geliştirmeleri beklenmektedir. Argümantasyon temelli eğitimde öğrenciler birbiri ile etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim sayesinde öğrenciler oluşturdukları iddialara karşı akranlarından gelen geri dönütler ile kendini değerlendirebilir veya sinayabilir. Bu bağlamdan yola çıkarak öğrencilerin daha sağlıklı bilgiler elde ettiğini belirtmektedir (Eroğlu ve Yıldırım, 2020). Yapılan çalışmada da öğrenciler karşılaştıkları bir sorun, problem veya olay ile ilişkili bir iddia ortaya koymuşlardır. Yine bu iddiayı destekleyerek farklı gerekçeler sunmuşlardır. Son olarak karşıt iddiaları bilimsel bir dille çürüterek iddialarını savunmuşlar veya karşıt iddiayı kabul etmişlerdir. Böylelikle grup içi ve gruplar arası tartışmalarla sürece aktif olarak dahil olarak kendi argümanlarını yapılandırmışlardır. Tüm bu süreç onların argümantasyon seviyelerinin gelişmesine neden olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon eğitim kapsamında öğretilen SBK'nın sekizinci sınıf öğrencilerin fene karşı tutumlarına etki etmediği ancak eleştirel düşünme becerilerine ve argümantasyon seviyelerinin gelişiminde pozitif yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola

çıkarak eğitimciler ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmaktadır.

Öneriler

Çalışmanın amaçları ve sonuçları dikkate alındığında bazı öneriler sunulmuştur.

- SBK'nın, hikâyelendirme tekniği destekli argümantasyon eğitimi ile öğretilmesinde araştırmacı ve eğitimcilerin öğrenme ortamının ve içeriğin uygun olması, yeterli zamanın olması uygulama sürecinde olası çıkabilecek sorunları önleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulama öncesi benzer etkinliklerin yapılması öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir eğitimde çıkabilecek sorunları önlemeye yönelik olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceler bağlamında uygulama öncesi eğitimin ortamının hazırlıklı olmasını ve uygulama öncesi benzer etkinlik yapılması önerilmektedir.

- Öğrenciler fene karşı tutumların pozitif yönde gelişebilmesi için gerçekleştirilen çalışmaların uzun süreli olması önerilmektedir. Bununla birlikte hikâyelendirme tekniği ile desteklenen argümantasyon gibi entegre edilen uygulamaların sürekliliğinin sağlanması önerilmektedir.

- Öğrencilerin argümantasyon seviyelerinin daha üst düzeyde gelişebilmesi için daha uzun süreli nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir Argümantasyon eğitiminde öğrenci sayılarının az olması ve grupların heterojen olması öğrencilerin kaliteli argüman oluşturmalarında yararlı olacaktır.

- Fen bilimine olan tutumların olumlu yönde gelişmesi için çalışmayı daha uzun süre gerçekleştirmeleri faydalı olacaktır.

- 5.6.7. sınıf öğrencileri de örneklem grubu olarak seçilebilir.

Kaynaklar

- Akgül, G. D., Geçikli, E., & Doğan, L. (2017). Fen eğitiminde hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine bir aksiyon örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 246-274.
- Aktaş, T. & Doğan, Ö. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 778-798. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342569>.
- Akyol, C., & Dikici, A. (2009). Şiirle öğretim tekniğinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 48-56.
- Atalay, N., & Çaycı, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo bilimsel konular hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(2), 35-45.
- Avraamidou, L., & Osborne, J. (2009). The role of narrative in communicating science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683-1707.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1), 171-182.
- Bakırcı, H., & Özsoy, K. (2017). An investigation of the activities in science textbooks in terms of the concept of entrepreneurship. *Adıyaman University Journal of*

- Educational Sciences*, 7(2), 256-276. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.322438>
- Balci, C. & Yenice, N. (2016). Effects of the scientific argumentation-based learning process on teaching the unit of cell division and inheritance to eighth grade students. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 2(1), 67-84.
- Balım Günay, A., Sucuoğlu, H., & Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 33-41.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Atfı İndeksi, Ankara, 001-429.
- Cebesoy, Ü. B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo bilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Dede, Y. & Demir, S. B. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (Özgün çalışma, 2011).
- Çinici, A., & Ergin, B. (2019). GDO'lara ilişkin tartışma temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 735-758.
- Çukurçayır, M. A., & Sağır, H. (2008). Enerji sorunu, çevre ve alternatif enerji kaynakları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 257-278.
- Demircioğlu, T., & Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386. <https://doi.org/10.17051/10.2014.31390>
- Demirel, R. (2015). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1087-1108.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). *Tapping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse*. Wiley Periodicals, Inc.
- Eroğlu, E., & Yıldırım, H. İ. (2020). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-68.
- Evren Yapıcıoğlu, A., & Kaptan, F. (2018). Sosyo-bilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının argümantasyon becerilerinin gelişimine katkısı: bir karma yöntem araştırması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 37(1), 39-61.
- Fettahlioğlu, P., & Kaleci, D. (Şubat, 2015). *Eleştirel düşünme beceri gelişiminde online argümantasyon uygulaması*. 17. Akademik Bilişim Konferansı. Eskişehir, Türkiye.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Education research complete: Competencies for analysis and applications (10th Edition)*, Toronto: Pearson.
- Güzel, B. Y., Erduran, S., & Ardaç, D. (2009). Aday kimya öğretmenlerinin kimya derslerinde bilimsel tartışma (argümantasyon) tekniğini kullanımları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(2), 33-49.
- Hiğde, E., & Aktamış, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon temelli fen derslerinin incelenmesi: Eylem araştırması. *Elementary Education Online*, 16(1), 89-113.
- Hudgins, B. B., & Edelman, S. (1988) Children's self-directed critical thinking. *Journal of Educational Research*, 81(5), 262-273.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları
- Kardeş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kızılcapan, O., & Nacaroglu, O. (2021). Gifted students' views and argument structures on a socio-scientific issue: *Cloning*. *Acta Didactica Napocensia*, 14(2), 376-391, <https://doi.org/10.24193/adn.14.2.26>
- Kızılcapan, O., & Bektaş, O. (2021) Enhancing seventh-grade students' academic achievement through epistemologically enriched argumentation instruction. *International Journal of Science Education*, 43(10), 1600-1617. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1923082>
- Kokkotas, P., Rizaki, A., & Malamitsa, K. (2010). Storytelling as a strategy for understanding concepts of electricity and electromagnetism. *Interchange*, 41(4), 379-405.
- Korkut, T. Y., & Ören, F. Ş. (2018). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 38-52.
- Köse, Ö. Ö., Bayram, H., & Benzer, E. (2021). WEB 2.0 destekli argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki başarılarına, tartışmacı tutumlarına ve teknoloji tutumlarına etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 179-207.
- Kunsch, D. W., Schnarr, K., & van Tyle, R. (2014). The use of argument mapping to enhance critical thinking skills in business education. *Journal of Education for Business*, 89(8), 403-410.
- Lazarou, D. (September, 2009). *Learning to TAP: An effort to scaffold students' argumentation in science*. Paper presented at 8. European Science Education Research Association (ESERA) Annual Conference, İstanbul, Turkey
- Lin, S. S., & Mintzes, J. J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socio scientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 993-1017.
- Mason, L. (1996). An analysis of children's construction of new knowledge through their use of reasoning and arguing in classroom discussions. *Qualitative Studies in Education*, 9(4), 411-433. <https://doi.org/10.1080/0951839960090404>
- Memiş, E. K. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 400-418.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation Vee diagrams (AVDs) for promoting argument counterargument integration on reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549- 565.
- Nussbaum, E. M., & Bendixen, L.M. 2003. Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 573-595.
- Ozcan, R., Aktamış, H., & Hiğde, E. (2018). Fen Bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin

- belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 93-106.
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *Tübbav Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Parlatır, İ. (1998). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Basım Evi, Ankara. s. 994.
- Pimvichai, J., Yuenyong, C., & Buaraphan, K. (2019). Development of grade 10 students' scientific argumentation through the science-technology-society learning unit on work and energy. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*, 9(3), 428-441, <https://doi.org/10.3926/jotse.527>
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding sociocentric issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Seda, E. R., & Kirindi, T. (2020). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317-343.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Sevgi, Y., & Şahin, F. (2017). The effects of discussion the socio-scientific subject in the newspaper based on argumentation 7th grades students' critical thinking. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 156-170.
- Şahin, E. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri derslerindeki akademik başarılarına etkisi. *Turan-Sam*, 10(38), 111-121.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu (İkinci baskı)*. Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice*, 32(3), 147-153. <https://doi.org/10.1080/00405849309543590>.
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyo-bilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçu, M. S., & Atabey, N. (2017). Sosyo-bilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68.
- Toulmin, S. (2000). *Return to Reason*. Harvard University pres: Cambridge, London.
- Türk, G. E., Tüysüz, M., & Tüzün, Ü. N. (2018). Organik kimya kavramlarının öğretiminde düşünce deneyleri temelli argümantasyonun lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2021-2032.
- Tüzün, Ü. N., Tüysüz, M., & Türk, G. E. (2021). The effect of argumentation-based organic chemistry teaching on students' argument construction skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 46-56.
- Yaşar, Ş. (1993). *Okul öncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özellikler*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğit. ve Yayg. Semineri, Ankara: s 140-142.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.

Extended Abstract

Introduction

The aim of the research is to determine the thoughts of 8th-grade students about the installation of hydroelectric power plants, wind turbines, and nuclear power plants, which are among the socio-scientific subjects, to be harmful or beneficial with the stories containing Toulmin's argumentation model. In addition, it is to determine the critical thinking skills of the students after the training their attitudes towards science, and their argumentation levels of the students.

Method

A mixed research design was used in this research. The convenience sampling group consists of a total of 38 students studying in a public secondary school and 8th grade in the 2021-2022 academic year of Erciş District of van Province. The quantitative research part of the study consisted of 18 students in the experimental group and 20 students in the control group. In the qualitative research part of the study, it was carried out with 18 students studying in the experimental group. In the study, "Critical Thinking Tendency Scale" developed by Semerci (2016), "Attitude Scale towards Science and Technology" developed by Balım, Sucuoğlu, and Aydın (2009) and Argumentation Texts were used as data collection tool.

Results

Findings from the Critical Thinking Tendency Scale and Their Interpretations

According to the groups, the scores of the students from the sub-dimensions of the pre-educational Critical Thinking Tendency Scale "Metacognition", "Flexibility", "Systematism", "Perseverance and Patience" and "Open-Mindedness" and the total scores they received from the scale did not differ statistically significantly ($p>0.05$). The scores of the students in the experimental group from the post-educational Critical Thinking Tendency Scale "Metacognition", "Flexibility", "Systematicism", and "Perseverance and Patience" sub-dimensions and the total scores they received from the scale were statistically significantly higher than those in the control group (respectively; $p=0.000$; $p=0.005$; $p=0.008$; $p<0.010$). On the other hand, it is seen that there is no significant difference between the groups before and after the training in the sub-dimension of the "Critical Thinking Tendency Scale" and "Open-Mindedness Scale" ($p>0.05$).

Findings and Interpretations from the Scale of Attitudes towards Science and Technology

According to the groups, the total scores of the students from the Pre-Education Attitude Towards Science and Technology Scale did not differ statistically significantly ($p>0.05$). According to these results, we can say that the attitudes of the experimental and control group students towards science before education are

equal. According to the groups, the total scores of the students on the Attitude Scale towards Science and Technology before and after the training did not show a statistically significant difference ($p>0.05$). There was no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students from the Attitude Towards Science and Technology Scale before and after education ($p>0.05$). There was no statistically significant difference between the mean scores of the control group students on the Attitude Scale towards Science and Technology before and after education ($p>0.05$).

Findings and Interpretations of Argumentation

In general, it was determined that the experimental group of students contributed positively to the development of their argumentation levels at the end of the study. As the level was raised, the scores on the critical thinking trend scale increased from 160.75 to 179 points. As the level was being raised, scores on the critical thinking inclination scale increased from 154 to 177 points. In this case, we can say that the critical thinking tendency scale and the levels of argumentation are related to each other.

Conclusion and Discussion

Within the scope of the first sub-problem of the study, pre-test and post-test were applied to the control and experimental group to obtain statistical results. It is seen that there is a significant difference. In this case, it is thought that it will be useful to provide pieces of training that might develop thinking skills that are criticized at a young age. In this study, in the teaching of socio-scientific topics taught within the scope of argumentation-based education supported by the storytelling method, all students were enabled to be active in the course, a discussion environment was created, students' curiosity feelings were aroused, and they were enabled to conduct research, they were included in the argument writing process, and as a result, it was determined that the tendency to think critically expected by the education system increased positively.

In line with the findings obtained for the second sub-problem of the study, it was seen that there was no significant difference between the scores of the experimental group and control group students on the attitude scale towards science and technology after the application. In this study, it was concluded that the socio-scientific topics taught within the scope of the argumentation training supported by the storytelling method had no effect on the attitudes of 8th-grade students towards science and technology. As the reasons for achieving this result, it is thought that the attitudes of the students do not change in a short time and that their attitudes will develop positively by keeping this period longer.

Within the scope of the third sub-problem of the study, the integration of inquiry-based argumentation training with the storytelling method in the teaching of

socio-scientific issues shows that it contributes positively to the argumentation levels of the students. Students are expected to develop justifications, supports, and opposing arguments when they present an idea.

Within the scope of the fourth sub-dimension of the study, it was determined that the groups consisting of students in the experimental group showed positive development between the pretest and final test scores obtained from the critical thinking tendency scale and showed improvement in their argumentation levels. In this case, we can say that the argumentation training supported by the storytelling method improves the levels of argumentation and develops critical thinking skills. Longer-term qualitative studies can be carried out to improve students' argumentation levels at a higher level.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



The Power of the Power Sources Used by School Principals to Predict the Levels of Organizational Creativity and Organizational Cynicism of Teachers#

Yavuz Çelik,^{1,a} Ahmet Ayık^{2,b,#}

¹MEB, Erzurum, Türkiye

²Atatürk University, Erzurum, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

This study is a part of a master's Thesis supported by Atatürk University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: SYL-2022-10450

History

Received: 16/09/2022

Accepted: 17/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research aimed to determine the effect of the power resources used by school administrators on teachers' organizational creativity and teachers' the organizational cynicism in secondary schools. The participants consisted of 366 teachers selected by layered sampling method among 1332 teachers working in the central districts of Erzurum province. The data were collected using the "Organizational Power Scale", "Organizational Creativity Scale", and "Organizational Cynicism Scale". SPSS 22 was used in the analysis of the data. A moderate and positive correlation was found among the reward power, personality power of school administrators, and between organizational creativity of teachers, and a low and negative relationship with legal power and coercive power. A high and negative correlation was found among the reward power, personality power of school administrators, organizational cynicism of teachers, a moderate and positive correlation with legal power, and a high and positive correlation with coercive power. the most effective sub-dimension of organizational power resources is personality power. The study determined that personality power affects all sub-dimensions except for the creative thinking sub-dimension.

Keywords: Organizational Power Sources, Organizational Creativity, Organizational Cynicism.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yordama Gücü

Bilgi

Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen yüksek lisans tezinin bir parçasıdır. Proje no:: SYL-2022-10450 *Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 16/09/2022

Kabul: 17/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırma ortaokullarda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizmleri üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma grubu Erzurum ili merkez ilçelerde görev yapmakta olan 1332 öğretmenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 366 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, "Örgütsel Güç Ölçeği", "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği", "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından ödül gücü ve kişilik gücü ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif, yasal güç ve zorlayıcı güç ile düşük düzeyde ve negatif ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından ödül gücü ve kişilik gücü ile öğretmenlerin örgütsel sinizmi arasında görece yüksek düzeyde ve negatif, yasal güç ile orta düzeyde ve pozitif, zorlayıcı güç ile görece yüksek düzeyde ve pozitif ilişki bulunmuştur. Örgütsel güç kaynaklarının alt boyutlarını en fazla yordayan alt boyutun kişilik gücü olduğu görülmüştür. Kişilik gücünün yaratıcı düşünme alt boyutu dışındaki tüm alt boyutları yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Güç Kaynakları, Örgütsel Yaratıcılık, Örgütsel Sinizm.

Giriş

İnsanların birlikte hareket edip ortak bir gayeyi gerçekleştirme gereksiniminden ortaya çıkan örgütler, birden fazla güç ve faaliyetin birleşmesi ile oluşmaktadır (Aydın, 2007). Örgütlerde güç bir kişinin ya da kişilerin başka kişi ve kişilerin davranışlarını kendi istekleri doğrultusunda hareket ettirebilme kabiliyetidir. Bu kabiliyet farklı etkenlere ve örgütsel düzeye bağlı olarak farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu etkenler yetki, bilgi, karizma ödül gibi çeşitli kaynaklar olabilmektedir (Ağlargoç, 2012; Koçel, 2005). Çalışanların performans, verimlilik ve motivasyonu yöneticilerin sahip oldukları gücü hangi kaynaklardan aldıklarına ve bu gücü ne şekilde kullandıklarına bağlı olarak değişmektedir (Çavuş & Harbalıoğlu, 2016).

Okul yöneticilerinin sahip oldukları güç, eğitim örgütleri olan okullarda başarının sağlanmasında ve verimliliğin elde edilmesinde çok etkili bir yere sahiptir. Eğitim örgütleri hem bireysel hem de kültürel olarak birbirinden farklı çok sayıda paydaşa sahiptir. Yöneticilerin etkileşimde olduğu paydaşların farklı özellikler taşıması kullanılan güç kaynaklarının da değişken özellikler göstermesine sebep olmaktadır (Erkuş, 2011). Bu farklılık ise yöneticilerin çalışanları için kullanmış oldukları gücü nasıl elde ettikleri sorusuna araştırmacıları yöneltilmektedir. Literatürde güç kaynaklarının sınıflandırılmasına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar içerisinde en çok göze çarpan ve diğer çalışmalara etki eden çalışma French ve Raven (1959) tarafından yapılan ve güç kaynaklarının beş sınıfa ayrıldığı çalışmadır. Araştırmada gücü elinde tutan kişinin resmi konumu göz önüne alınarak, güç kaynaklarını yasal, zorlayıcı ve ödüllendirici güç olarak; kişinin bireysel özelliklerinden kaynaklanan ve kişi ile ilgili olmasa bile bu gücün başkaları tarafından algılandığı uzmanlık ve kişilik gücü olarak sınıflandırmıştır (Hoy & Miskel, 2012).

Yasal güç bir kurumdaki yöneticinin konumundan dolayı sahip olduğu güç olarak ifade edilir (Hoy & Miskel, 2012). Yasal gücü elinde bulunduran yöneticiye, çalışanların itaati gerekmektedir. Astlar, amirlerinin bulunduğu makamından dolayı emirlerine uymak zorundadırlar (Hitt ve diğerleri, 2005). Yasal gücü fazla kullanan yöneticiler astlarında verimsizliğe ve çatışmalara neden olmaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Hiyerarşi içerisinde yöneticinin elinde bulunan ödül gücü, astlar üzerinde önemli etkileri vardır (Hitt ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte ödül gücünün etkisi yöneticinin ödül gücüne ve kaynaklarına hâkim olma düzeyine bağlıdır (Hoy & Miskel, 2012). Amirin ödül gücünü adil kullanması çalışanların motivasyonunda olumlu etkiler bırakmaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Zorlayıcı güç, Amirlerin, astlarını istemediği davranışlarından dolayı maddi ve manevi zorlamasını ifade etmektedir (Yılmaz & Altinkurt, 2012; Şimşek, 2005). Bu güç türü iş yerinde düşük performans ve iş doyumsuzluğuna yol açabilmektedir (Aşan & Aydın, 2006). Uzmanlık gücü yöneticinin çevresindeki çalışanlarda alanında yetkin olduğu yargısına dayanmaktadır. Yönetici bilgi ve tecrübesini gösterdiğinde, kendisini astlarına kabul ettirebilmektedir (Şişman & Taşdemir, 2008). Karizmatik güç, yöneticinin çevresi

tarafından benimsenmesi, güven duyulması ve ilham alınması ile ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2014; Koşar, 2008).

Örgütsel yaratıcılık kavramı, bir örgütün geçirdiği değişimin ve yeniliğin daha önceden keşfedilmemiş olan bir alanını tanımlar. Karmaşık yapıya sahip sosyal bir sistem içerisinde bir arada bulunan bireylerin yeni bir ürünü, hizmeti, fikri, prosedürü veya süreci ortaya çıkarması örgütsel yaratıcılık olarak ifade edilebilir (Whatmore, 1999). Örgütsel yaratıcılık problemlere çözüm bulma, yaratıcı düşünme ışığında mevcut bilgilerden yeni bir şeyler üretmektir. Her insanda yaratıcılık yönü vardır ancak; yaratıcılık konusunda uzmanlık yaratıcı düşünme yeteneği her insanda farklıdır. Yaratıcılıkta uzmanlık arttıkça farklı ve özgür düşünce yeteneği artmaktadır. Yaratıcılık konusunda uzmanlık ve yaratıcı düşünme düzeyi yüksek olan insanlarda aşırı özgüven bulunabilmektedir (Senge, 2006). Örgütlerin bünyesinde olan çalışanların yaratıcılıklarını desteklemesi, çalışanlarından aldıkları verimi arttırmaktadır (Peters & Waterman, 1987). Örgütler, yaratıcılık hususunda çalışanlarını desteklemeli ve teşvik etmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkması için örgütte katı kuralların olmaması, bireyler arası iletişimin kuvvetli olması sağlanmalıdır. Örgüt içerisinde iletişimin açık olması, örgütün aşırı kontrolden kaçması örgütte yaratıcılığa fayda sağlamaktadır (Meriç, 2018).

Sinizm, inançsızlık, şüphecilik, olumsuzluk ve güvensizlik kelimeleriyle yakın anlamlı olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda zor beğenme, eleştirme ve kusur arama gibi kavramları içerecek şekilde de kullanılmaktadır (Erdost ve diğerleri, 2007). Sinizm düşüncesinde kişiler, olayları diğer deyişle her şeyi kötü yorumlamaya meyilli bir yapıya sahiptirler. Sinizmi savunanlar bencildirler ve her hareketlerinde kendi çıkarlarını düşünerek insanları araç olarak bile kullanırlar (Tokgöz & Yılmaz, 2008). Örgütsel sinizm ise örgüte karşı bir memnuniyetsizlik duygusudur ve çalışanlar, örgütün yönetiminin dürüstlük, adalet ve şeffaflıktan yoksun olduğuna inanmaktadır (Özler & Atalay, 2011). Örgütsel sinizmin ortaya çıkışına baktığımızda sözleşme ihlalleri, adaletsiz ve uzun çalışma saatleri, haksız yere işten çıkarılma, adaletsiz güç dağıtımları gibi nedenler ortaya çıkmaktadır (İnce & Turan, 2011).

Okullardaki eğitim yönetimi süreçlerinin yerine getirilmesi, geliştirilmesi ve sürekli hâle getirilmesinden sorumlu kişiler okul yöneticileridir. Bir okulun yönetilme sürecinde yöneticiler tarafından ortaya konulan uygulama ve düzenlemeler, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığını ve örgütsel sinizm düzeyini etkilemektedir. Bu çalışmada, öğretmen algıları çerçevesinde eğitim yönetimi sürecinde yöneticilerin kullandığı güç kaynaklarının, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürde okul yöneticilerinin kullandığı örgütsel güç kaynaklarının örgütsel yaratıcılığın çeşitli alt boyutlarına olumlu katkıları olduğu, örgütsel sinizmin alt boyutlarına ise olumsuz etkileri olduğu görülmektedir.

Çizelge 1. Güç Türleri ve Kaynakları

Güç Türleri	Gücün Kaynağı
Yasal Güç	Mekânın getirdiği otorite ve yetki
Ödül Gücü	Çalışanların yarar sağlama kapasitesi
Zorlayıcı Güç	Çalışanları cezalandırabilme kapasitesi
Uzmanlık Gücü	Yöneticilerin bilgi, beceri ve yetenekleri
Karizmatik Güç	Yöneticilerin sevilmesi ve hayranlık duyulması

Kaynak: Hoy & Miskel, 2012; Northouser, 2012

Yapılan çalışmalarda (Altinkurt ve diğerleri, 2014; Deviren ve Okçu, 2020; Diş, 2015; Yıldırım, 2020) okul yöneticilerinin en fazla yasal gücü, en az ise zorlayıcı gücü kullandıkları, okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından ödül gücü ve kişilik gücü ile öğretmen motivasyonu ve örgüt iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik düzeyleri ile düşük veya orta düzeylerde negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Kullanılan yasal güç ve zorlayıcı güç ile öğretmen motivasyonu arasında düşük düzeyde negatif, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında özellikle örgütsel yaratıcılık ile yöneticilerin kullandığı güç kaynakları ve örgütsel sinizmin bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma eğitim sisteminde yaşanan değişim ve gelişmelere uyumun sağlanması, eğitim kurumlarındaki sorunlara bilimsel çözümler getirilmesi, eğitim süreçlerinde verimliliğin artırılması ve okulların örgütsel başarısının artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri tarafından kullanılan güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak belirlenen araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri ve örgütsel sinizmleri ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri tarafından kullanılan güç kaynakları ile örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizmin alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel metodoloji ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama değişkenler arasında olan ilişkileri belirlemek ve sebep sonuç yordamalarını ortaya çıkarmak için uygulanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Erzurum ili merkez ilçelerde (Aziziye, Yakutiye, Palandöken) görev yapmakta olan 1332 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise tabakalı

örnekleme yöntemi ile seçilen 55 ortaöğretim kurumundan ve 366 öğretmenden oluşmaktadır. İlçelerdeki ortaokullarda öğretmen sayısı sırasıyla 202, 493, 639 şeklindedir. İlçelerdeki öğretmen sayılarının toplam öğretmen sayısına oranı ise sırasıyla %15, %37, %48 şeklinde olmaktadır. Dolayısıyla ilçelerden örnekleme yapılırken bu oranlara bağlı kalınarak yani sırasıyla Aziziye, Palandöken, Yakutiye ilçelerinde toplam örneklemin %15'i 55 kişi, %37'si 135 kişi ve %48'i 176 kişi şeklinde örnekleme yapılmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul yöneticileri tarafından kullanılan güç kaynaklarını belirlemek için Koşar (2008) tarafından geliştirilen "Güç Tipi Ölçeği"; öğretmenlerin yaratıcılık algılarının belirlenmesine yönelik Uçar (2015) tarafından geliştirilen, "Öğretmen Yaratıcılık Ölçeği"; öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını belirlemek için Brandes ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilmiş ve Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır.

Güç tipi ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü şeklindedir. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 71.46 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen dört boyut için $\alpha = 0.81-0.98$ aralığında değişen değerler hesaplanmıştır (Koşar, 2008). Bu araştırmada ise dört boyut için $\alpha = 0.76-0.98$ aralığında değişen Cronbach Alfa değerleri bulunmuştur.

Öğretmen yaratıcılık ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve destek şeklindedir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 53.73 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen üç boyut için $\alpha = 0.87-0.92$ aralığında değişen değerler hesaplanmıştır (Uçar, 2015). Bu araştırmada ise üç boyut için $\alpha = 0.91-0.94$ aralığında değişen Cronbach Alfa değerleri bulunmuştur.

Örgütsel sinizm ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm şeklindedir. Yapılan faktör analizinde üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 78.67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen üç boyut için $\alpha = 0.70$ olarak Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır (Kalağan, 2009). Bu araştırmada ise üç boyut için $\alpha = 0.82-0.97$ aralığında değişen Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Parametrik testler verilerin normal dağılım göstermesini ön şart olarak gerektirdiğinden (Büyüköztürk, 2015), verilerin normal dağılıp dağılmadığı ölçek ifadelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre hesaplanmıştır. Normal dağılım olması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında değerler almasının yeterli olacağı ifade edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2015). Tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu ve verilerin dağılımının normal olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma verilerinin anaizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi (α yanılma düzeyi) ise $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada ölçeklerin aritmetik ortalama değerlerinin analizinde 1.00-1.79 aralığı "çok düşük", 1.80-2.59 aralığı "düşük", 2.60-3.39 aralığı "orta", 3.40-4.19 aralığı "yüksek", 4.20-5.00 aralığı "çok yüksek" şeklinde belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları ve örgütsel sinizmleri düzeylerine yönelik bulgular Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2'de yer alan bulgulara göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları orta düzeyde, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları yüksek düzeyde, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri tarafından kullanılan güç kaynakları ile örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3'te yer alan bulgular incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel

güç kaynakları ile örgütsel yaratıcılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü, örgütsel güç kaynakları ile örgütsel sinizm arasında görece yüksek düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

Çizelge 3'te yer alan bulgulara göre örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki ($r = 0.23$, $p < 0.05$) söz konusuken, yöneticilerin kullandığı örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm seviyeleri arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki ($r = -0.54$, $p < 0.05$) bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık seviyeleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm seviyeleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki ($r = 0.29$, $p < 0.05$) bulunduğu görülmektedir.

Bunun yanında ödül gücü ile desteklenme algısı arasında ($r = 0.36$, $p < 0.05$) pozitif yönde ve orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Uzmanlık ile ($r = 0.16$, $p < 0.05$) pozitif yönde ve düşük düzeyli anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcı düşünme ile ise %99 ve %95 güven seviyesinde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bilişsel sinizm ile oluşan korelasyon katsayısı $r = -0.62$ ($p < 0.05$); duyuşsal sinizm ile oluşan korelasyon katsayısı $r = -0.47$ ($p < 0.05$); davranışsal sinizm ile oluşan korelasyon katsayısı $r = -0.35$ ($p < 0.05$) olup, ödül gücü ile örgütsel sinizm alt boyutlarının tamamı arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Yasal güç ile örgütsel yaratıcılık alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Yasal güç ile uzmanlık arasında %99 ve %95 güven seviyesinde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Yaratıcı düşünme ile ($r = 0.10$, $p < 0.05$) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; desteklenme ile ise ($r = -0.12$, $p < 0.05$) negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç ile örgütsel sinizmin bilişsel sinizm boyutu arasında ($r = 0.24$, $p < 0.05$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki; duyuşsal sinizm boyutu arasında ($r = 0.26$, $p < 0.05$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki; davranışsal sinizm boyutu arasında ($r = 0.12$, $p < 0.05$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Çizelge 2. Örgütsel güç, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri

Değişken	Alt Değişken	\bar{X}	\bar{X}
Örgütsel Güç	Ödül Gücü	3.71	
	Yasal Güç	2.77	
	Zorlayıcı Güç	1.91	2.94
	Kişilik Gücü	3.37	
Örgütsel Yaratıcılık	Uzmanlık	4.18	
	Yaratıcı Düşüme	3.72	3.82
	Desteklenme	3.55	
Örgütsel Sinizm	Bilişsel Sinizm	2.52	
	Duyuşsal Sinizm	1.93	2.34
	Davranışsal Sinizm	2.57	

Çizelge 3. Örgütsel güç kaynaklarının alt boyutları, örgütsel yaratıcılık alt boyutları ve örgütsel sinizm alt boyutları tanımlayıcı istatistikleri ve korelasyon katsayıları (N=366)

	1	1a	ab	1c	1d	2	2a	2b	2c	3	3a	3b	
1. Örgütsel Güç	1.00												
1a. Ödül Gücü		1.00											
1b. Yasal Güç			1.00										
1c. Zorlayıcı Güç				1.00									
1d. Kişilik Gücü					1.00								
2. Örgütsel Yaratıcılık	.23**					1.00							
2a. Uzmanlık		.16**	.02	-.18**	.24**		1.00						
2b. Yaratıcı Düşüme			-.09	.10*	-.00	-.04		.73**	1.00				
2c. Desteklenme			.36**	-.12*	-.30**	.44**		.57**	.63**	1.00			
3. Örgütsel Sinizm							0.19*				1.00		
3a. Bilişsel Sinizm												1.00	
3b. Duyuşsal Sinizm													1.00
3c. Davranışsal Sinizm													

** Korelasyonlar %99 seviyesinde anlamlıdır (p<0.01)

* Korelasyonlar %95 seviyesinde anlamlıdır (p<0.05)

Çizelge 4. Uzmanlık boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Sh	B	T	P
Sabit	3.81	0.20		19.20	0.00
Ödül Gücü	-0.04	0.05	-0.060	-0.79	0.43
Yasal Güç	0.10	0.05	0.129	2.12	0.04*
Zorlayıcı Güç	-0.09	0.05	-0.138	1.85	0.07
Kişilik Gücü	0.12	0.04	0.229	2.74	0.01*

F=7.21; p<0.05; R=0.27; R²= 0.07

Zorlayıcı güç ile örgütsel yaratıcılık alt boyutlarının tamamı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. İlişkilerin gücüne bakıldığında desteklenme ile (r = -0.30, p<0.05) negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; uzmanlık ile (r = -0.18, p<0.05) düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaratıcı düşünme ile %99 ve %95 güven seviyesinde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Zorlayıcı güç ile örgütsel sinizmin alt boyutlarından bilişsel sinizm ile (r = 0.51, p<0.05) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki; duyuşsal sinizm ile (r = 0.56, p<0.05) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki; davranışsal sinizm ile (r = 0.37, p<0.05) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Kişilik gücü ile örgütsel yaratıcılık alt boyutlarından uzmanlık ile (r = 0.24, p<0.05) pozitif yönde ve düşük düzeyli anlamlı ilişki; desteklenme ile (r = 0.44, p<0.05) pozitif yönlü ve orta düzeyli anlamlı ilişki bulunmuştur. Yaratıcı düşünme ile %99 ve %95 güven seviyesinde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Kişilik gücü ile örgütsel sinizm alt boyutlarından bilişsel sinizm ile (r = -0.68, p<0.05) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki;

duyuşsal sinizm ile (r = -0.55, p<0.05) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki; davranışsal sinizm ile (r = -0.42, p<0.05) negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizmi anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Örgütsel güç kaynaklarının uzmanlık üzerindeki yordama gücünü belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü, örgütsel yaratıcılık ölçeğinin uzmanlık boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7.21, p<0.05). Bu yordayıcı değişkenler uzmanlık boyutundaki değişimin %7'sini (R²=0.07) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarından yasal güç (β =0.10, p<0.05) ve kişilik gücü (β =0.12, p<0.05) boyutu örgütsel uzmanlık uzmanlık boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Çizelge 5. Yaratıcı düşünme boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Sh	B	T	P
Sabit	3.93	0.24		16.20	0.00
Ödül Gücü	-0.09	0.06	-0.13	-1.70	0.09
Yasal Güç	0.15	0.06	0.17	2.74	0.01*
Zorlayıcı Güç	-0.14	0.06	-0.17	-2.22	0.03*
Kişilik Gücü	-0.01	0.05	-0.02	-0.18	0.86

F=2.877; p<0.05; R=0.176; R²= 0.031

Çizelge 6. Desteklenme boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Sh	B	T	P
Sabit	2.53	0.27		9.35	0.00
Ödül Gücü	0.06	0.06	0.08	1.05	0.29
Yasal Güç	-0.02	0.06	-0.02	-0.28	0.78
Zorlayıcı Güç	-0.05	0.07	-0.05	-0.67	0.50
Kişilik Gücü	0.27	0.06	0.35	4.54	0.00*

F=22.40; p<0.05; R=0.45; R²= 0.20

Çizelge 7. Bilişsel sinizm boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Sh	B	T	P
Sabit	4.12	0.23		18.26	0.00
Ödül Gücü	-0.22	0.05	-0.24	-4.29	0.00*
Yasal Güç	0.09	0.05	0.08	1.80	0.07
Zorlayıcı Güç	0.09	0.06	0.09	1.62	0.11
Kişilik Gücü	-0.36	0.05	-0.44	-7.25	0.00*

F=94.900; p<0.05; R=0.716; R²= 0.513

Ödül gücü ($\beta=-0.04$, $p>0.05$) ve zorlayıcı güç ($\beta=-0.09$, $p>0.05$) boyutları uzmanlık boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Öğretmen algılarına göre, örgütsel güç kaynaklarının yaratıcı düşünme üzerindeki yordama gücünü belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 5’de sunulmuştur.

Çizelge 5’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü, örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=2.87, $p<0.05$). Bu yordayıcı değişkenler yaratıcı düşünme boyutundaki değişimin %3.1’ini (R²=0.03) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarından yasal güç ($\beta=0.15$, $p<0.05$) boyutu örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde; zorlayıcı güç ($\beta=-0.14$, $p<0.05$) boyutu örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme boyutunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü ($\beta=-0.09$, $p>0.05$) ve kişilik gücü ($\beta=-0.01$, $p>0.05$) boyutları yaratıcı düşünme boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Öğretmen algılarına göre, örgütsel güç kaynaklarının desteklenme üzerindeki yordama gücünü belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü,

örgütsel yaratıcılık ölçeğinin desteklenme boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=22.40, $p<0.05$). Bu yordayıcı değişkenler desteklenme boyutundaki değişimin %19.9’ünü (R²=0.20) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarından kişilik gücü ($\beta=0.27$, $p<0.05$) boyutu desteklenme boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü ($\beta=0.06$, $p>0.05$), yasal güç ($\beta=-0.02$, $p>0.05$) ve zorlayıcı güç ($\beta=-0.05$, $p>0.05$) boyutları desteklenme boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Öğretmen algılarına göre, örgütsel güç kaynaklarının bilişsel sinizmi yordama gücünü belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü, örgütsel sinizm ölçeğinin bilişsel sinizm boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=94.90, $p<0.05$). Bu yordayıcı değişkenler bilişsel sinizm boyutundaki değişimin %51.3’ünü (R²=0.51) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarından ödül gücü ($\beta=-0.22$, $p<0.01$) ve kişilik gücü ($\beta=-0.36$, $p<0.05$) boyutu bilişsel sinizm boyutunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yasal güç ($\beta=0.09$, $p>0.05$) ve zorlayıcı güç ($\beta=0.09$, $p>0.05$) boyutları bilişsel sinizm boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Çizelge 8. Duyuşsal Sinizm boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Sh	B	T	P
Sabit	2.36	0.30		8.00	0.00
Ödül Gücü	-0.12	0.07	-0.11	-1.78	0.08
Yasal Güç	0.02	0.07	0.01	0.22	0.83
Zorlayıcı Güç	0.42	0.07	0.34	5.66	0.00*
Kişilik Gücü	-0.25	0.07	-0.26	-3.80	0.00*

F=57.310; p<0.05; R=0.623; R²= 0.388

Çizelge 9. Davranışsal Sinizm boyutunun yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Sh	B	T	P
Sabit	1.84	0.17		11.09	0.00
Ödül Gücü	-0.03	0.04	-0.05	-0.68	0.50
Yasal Güç	-0.03	0.04	-0.05	-0.81	0.42
Zorlayıcı Güç	0.13	0.04	0.21	3.02	0.00*
Kişilik Gücü	-0.13	0.04	-0.27	-3.48	0.00*

F=23.00; p<0.05; R=0.20; R²= 0.19

Öğretmen algılarına göre, örgütsel güç kaynaklarının duyuşsal sinizmi yordama gücünü belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü, örgütsel sinizm ölçeğinin duyuşsal sinizm boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=57.31, p<0.05). Bu yordayıcı değişkenler duyuşsal sinizm boyutundaki değişimin %38.8’ini (R²=0.39) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarından zorlayıcı güç (β =0.42, p<0.05) boyutu duyuşsal sinizm boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde; kişilik gücü (β =-0.25, p<0.05) boyutu duyuşsal sinizm boyutunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü (β =-0.12, p>0.05) ve yasal güç (β =0.02, p>0.05) boyutları duyuşsal sinizm boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Öğretmen algılarına göre, örgütsel güç kaynaklarının davranışsal sinizm üzerindeki yordama gücünü belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü, örgütsel sinizm ölçeğinin davranışsal sinizm boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=23.00, p<0.05). Bu yordayıcı değişkenler davranışsal sinizm boyutundaki değişimin %19.4’ünü (R²=0.19) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarından zorlayıcı güç (β =0.13, p<0.05) boyutu davranışsal sinizm boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde; kişilik gücü (β =-0.13, p<0.05) boyutu davranışsal sinizm boyutunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü (β =-0.03, p>0.05) ve yasal güç (β =-0.03, p>0.05) boyutları davranışsal sinizm boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar verilmiş, elde edilen sonuçlar tartışılmış ve son olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarını orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, (Ersoy,2020; Gültürk, 2012; Uğur, 2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları ödül gücü, kişilik gücü ve yasal güce ilişkin görüşlerinin yüksek, zorlayıcı güce ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde olduğu, devlet okullarında görev yapan yöneticilerin yasal gücü, özel okullarda görev yapan yöneticilerin kişilik gücünü daha fazla kullandığı görülmüştür. Somech ve Zahavy (2002) tarafından elinde çok fazla güç bulduran yöneticilerin sert ve zorlayıcı gücü, elinde az güç bulunan yöneticilerin ise daha yumuşak ve mantıklı stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonuçları ile bu sonuçlar değerlendirildiğinde ödül gücü, kişilik gücü ve zorlayıcı güç ile birebir paralel sonuçlar, yasal güç ile kısmen paralel, kısmen farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Özel okullarda çalışan veya görece bir üst makama karşı kendini daha hesap vermek zorunluluğunda hisseden yöneticilerde ödül gücü ve kişilik gücünü kullanma ihtimalinin arttığı, tersine kendini bir üst makama karşı hesap vermek zorunluluğunda hissetmeyen yöneticilerde ise yasal gücü ve zorlayıcı gücü kullanma meylinin arttığı söylenebilir. Nitekim literatürde de ödül gücünün örgütlerde yaygın ve geçerli bir yöntem olduğu, yöneticilerin imkân ve kabiliyetine göre ödül gücünü kullandığı, çalışan motivasyonu ve örgüte daha fazla katkı sunması açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2012; Schermerhorn ve diğerleri, 2000; Yılmaz & Altinkurt, 2012).

Araştırmada edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde örgütsel yaratıcılık düzeyinin orta veya yüksek olduğu (Balay 2010; Fidan, 2018; Uğurlu ve Ceylan, 2014; Eroğlu, 2014) görülmüştür. Çalışmada uzmanlık alt boyutunda en yüksek düzey belirlenmiştir. Bu alt boyutu yaratıcı düşünme ve desteklenme algısı takip etmektedir. En yüksek ortalama olan uzmanlık boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin hem mesleki kapasitelerini artırma, hem de bilgilerini aktarma bağlamında oldukça istekli ve gayretli oldukları görülmektedir. Nitekim Koşar ve Ceylan (2015) tarafından yaratıcı düşünme kişinin potansiyelini ortaya çıkarmak ve özgün bir biçimde üretmek olduğu ifade edilmiştir. Töremen ve Yörük (2004) tarafından da eğitimcilerin gerekli gayreti göstermesi ve yöneticilerin öğretmenleri en iyi şekilde desteklemesi sayesinde eğitim kurumlarında yaratıcılığın gelişeceği, öğretmenlerin kendilerini geliştireceği ve öğrencileri üreten ve fikirler ortaya koyan nesiller olarak yetiştireceği ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri düşük olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel sinizm düzeylerinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutların tamamında düşük düzeyde olduğu (Abaslı, 2018; Korkut, 2019; Tazegül Aydın, 2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında görülmüştür. Günümüz rekabet koşullarında örgütler adaletsizlik, iletişim azlığı, bireyler arasında görev dağılımında belirsizlik olması ve karar alınırken alt kademelere söz hakkı verilmemesi, gibi nedenlerle (Davis & Gardner, 2004) ortaya çıkan örgütsel sinizmi en aza indirmek için takım çalışmasına, örgütsel demokrasiye, çalışanları güçlendirme ve örgüte bağlılıklarını artırma gibi yöntem ve uygulamalara daha fazla önem vermektedirler (Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013). Böylece öğretmenlerde örgüte karşı istenmeyen olumsuz davranış ve hareketlere yönelme şeklinde ortaya çıkan davranışsal sinizm düşük düzeyde ortaya çıkmaktadır (Kutaniş & Dikili, 2010).

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ödül gücü ile örgütsel yaratıcılık alt boyutlarından desteklenme algısı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki görülmüştür. Uzmanlık ile zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki, yaratıcı düşünme ile ise oldukça düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Ödül gücü ile en fazla desteklenme algısını arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olması beklenen bir durumdur. Yasal güç ile örgütsel yaratıcılık alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Düşük düzeyde de olsa yasal güç ile uzmanlık ve yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Desteklenme ile ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır. Zorlayıcı güç altı boyutunda genel olarak örgütsel yaratıcılık ile negatif yönlü orta düzeyde ilişki, örgütsel sinizm ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişki görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü mümkün olduğunca kullanmaması gerektiği söylenebilir. Zira zorlayıcı güç hedeflenen örgütsel yaratıcılık gibi faydalı neticeleri

ortaya çıkarmazken, olması istenmeyen örgütsel sinizm gibi zararlı etkilere sebep olabilir. Kişilik gücü ile ilgili bulgulara gelince, zorlayıcı gücün aksine genel olarak yaratıcı düşünme alt boyutu dışında örgütsel yaratıcılık boyutu ile orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki görülmüştür. Nitekim McClelland (1972) tarafından ortaya konan iki yönlü örgütsel gücün yasal güç ve zorlayıcı güç ile ödül gücü kişilik gücü şeklinde ortaya çıktığı düşünülmektedir (Can ve diğerleri, 2015). Yasal güç ve zorlayıcı güç çalışanlar tarafından fazla algılanırsa iş doyumсуuzluğuna ve örgütsel sinizme neden olmaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Kişilik gücü ise hayranlık ve örnek almaya ilişkin davranışlar şeklinde olup (Hoy & Miskel, 2012) saygı uyandırma, ilham verme ve rol model olma şeklinde örgütsel yaratıcılığı artırma ve örgütsel sinizmi azaltma şeklinde fayda sağlamaktadır (Çelik, 2003).

Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizmi arasında genel olarak negatif yönlü orta düzeyde ilişki ortaya çıkarılmıştır. Ödül gücü ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü ilişki görülmüştür. Ödüllendirme arttıkça örgütten uzaklaşma ve yabancılaşma beklendiği gibi azalmaktadır. Yasal güç ile örgütsel sinizmin alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki vardır. Zorlayıcı güç ile örgütsel sinizmin alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki vardır. Kişilik gücü ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü ilişki görülmüştür.

Diş (2015) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri tarafından kullanılan güç kaynaklarının örgüt iklimiyle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ödüllendirme gücünün etkin olarak kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Koşar ve Çalık (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda ödül gücü ile desteklenme algısı, görevleri en iyi şekilde yapmaya çalışma ve başarı kültürünün oluşturulması arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim kurumları dinamik bir yapıya sahip olmaları eğitimcilerin gayreti kadar yöneticilerinde çabası gerekmektedir. Bu şekilde eğitim kurumlarında yaratıcılığın gelişmesi sağlanmalıdır (Töremen & Yörük, 2004).

Çevik (2018) ve Altinkurt ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örgütsel güç kaynakları ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu, ancak güç kaynaklarının alt boyutları ile örgütsel sinizmin alt boyutları arasında çeşitli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deviren ve Okçu (2020) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından ödül gücü ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise düşük düzeyde negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Kullanılan yasal güç ile öğretmen motivasyonu arasında düşük düzeyde negatif, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Yasal güç ile düşük düzeyde örgütsel yaratıcılık boyutları ile faydalı ilişkiler görülse de, düşük düzeyde örgütsel sinizmin alt

boyutları ile negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Benzer durum zorlayıcı güç için de geçerlidir. Lunenburg (2012) tarafından yapılan çalışmada zorlayıcı gücün fazla kullanılmasının çalışanlar üzerinde olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna göre yasal gücü mümkün olduğunca az kullanmanın faydalı olacağı söylenebilir.

Deviren ve Okçu (2020) tarafından aynı yönde görece daha düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Kullanılan kişilik gücü ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ise düşük düzeyde negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Koşar ve Çalık (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda kişilik gücü ile desteklenme algısı, görevleri en iyi şekilde yapmaya çalışma ve başarı kültürünün oluşturulması ile arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Kişilik gücü kabiliyetlerle ilişkilidir. Bu gücün sebebi liderlerin kişilik özellikleri ve becerileridir. Karizmatik güce sahip lider model alınan, beğenilen ve saygı duyulan biridir (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Bu nedenle okul yöneticileri seçilirken kişisel özelliklerine dikkat edilmelidir. Yüksek nitelikli öğretmenler okul yöneticisi olarak seçilebilirse, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığının artacağı, örgütsel sinizminin azalacağı söylenebilir.

Son olarak McClelland (1972) tarafından ortaya konan iki yönlü örgütsel gücün yasal güç ve zorlayıcı güç ile ödül gücü kişilik gücü şeklinde ortaya çıktığı düşünülmektedir (Akt: Can ve diğerleri, 2015). Yasal güç ve zorlayıcı güç çalışanlar tarafından fazla algılanırsa iş doyumsuzluğuna ve örgütsel sinizme neden olmaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2012). Kişilik gücü ise hayranlık ve örnek almaya ilişkin davranışlar şeklinde olup (Hoy & Miskel, 2012) saygı uyandırma, ilham verme ve rol model olma şeklinde örgütsel yaratıcılığı artırma ve örgütsel sinizmi azaltma şeklinde fayda sağlamaktadır (Çelik, 2003).

Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelendiğinde, elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının örgütsel yaratıcılığın alt boyutlarından öğretmenlerin uzmanlıklarının %6.4'ünü, öğretmenlerin yaratıcı düşünmesinin %20'sini, öğretmenlerin desteklenme algısının %19'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim gelişen, yenilenen ve değişimleri destekleyen okul yönetimi tüm çalışanlarda yaratıcı özelliklerin artmasını sağlayacağı ifade edilmektedir (Töremen, 2003). Bu sonuçlara göre örgütsel güç kaynakları örgütsel yaratıcılığı orta düzeyde anlamlı yordamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarının en düşük düzeyde öğretmenlerin uzmanlığına etki ettiği anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları, öğretmenlerin bilişsel sinizminin %50.7'sini, öğretmenlerin duyuşsal sinizminin %38.2'sini, öğretmenlerin davranışsal sinizminin %19.4'unu yordamaktadır. Bu sonuçlara göre örgütsel güç kaynakları

örgütsel sinizmi yüksek düzeyde yordamaktadır. Nitekim bir örgüt içerisinde sinizm algısının oluşmaması veya engellenmesinde yöneticilerin çok etkili olduğu ifade edilmektedir (Treadway ve diğerleri, 2004). Alt boyutlara bakıldığında okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarının en yüksek düzeyde öğretmenlerin bilişsel sinizmini yordadığı, en düşük düzeyde ise öğretmenlerin davranışsal sinizmi yordadığı anlaşılmaktadır.

Bulunan sonuçlar alanyazında ulaşılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Deviren ve Okçu (2020) tarafından yapılan ilkökul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada da ilkökul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının öğretmenlerin motivasyonunu ve örgütsel sessizliği anlamlı fakat düşük düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Erdinç Çelebi ve Yazgan (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda işletmelerde zorlayıcı gücün örgütsel bağlılığı ve çalışan performansını negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Korkut (2019) tarafından yapılan çalışmada örgütsel adaletin örgütsel sinizmi orta düzeyde negatif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Çalışanların performans, verimlilik ve motivasyonu yöneticilerin sahip oldukları gücü hangi kaynaklardan aldıklarına ve bu gücü ne şekilde kullandıklarına bağlı olarak değişmektedir (Çavuş & Harbalıoğlu, 2016). Örgütsel güç kaynaklarının alt boyutlarının, örgütsel yaratıcılığın ve örgütsel sinizmin alt boyutlarına etkisi incelendiğinde en fazla etkili olan alt boyutun kişilik gücü olduğu görülmektedir. Kişilik gücünün yaratıcı düşünme boyutu dışındaki tüm alt boyutları yordadığı görülmektedir. Örgütsel güç kaynaklarının diğer alt boyutlarının örgütsel yaratıcılığın ve örgütsel sinizmin çeşitli alt boyutlarını yordadığı görülmektedir. Ancak ifade edildiği gibi en fazla yordayıcı olan alt boyutun kişilik gücü olduğu belirlenmiştir. Kişilik gücü çalışanların yöneticiye karşı hayranlık ve örnek almaya ilişkin davranışları geliştirme kabiliyetidir (Hoy & Miskel, 2012) Dolayısıyla kişilik gücünü kullanmayı bilen yöneticiler, çalışanlarını kolaylıkla olumlu yönde motive edebilmektedir (Özaslan, 2006). Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde saygı uyandırması, onların arzularına karşılık vermesi, onlar tarafından rol model alınması ve böylece onlara ilham vermesi gerekmektedir (Çelik, 2003). Nitekim okul yöneticileri ne kadar fazla kişilik gücüne sahipse çevresindekiler üzerindeki tesirinin o kadar fazla olacağı ifade edilmektedir (Varoğlu, 2013). Bu sonuca göre gerek okul yöneticilerinin seçiminde, gerekse okul yöneticilerinin kişilik gücünü geliştirme ve en etkin şekilde kullanabilmesi adına uygun eğitim ve etkinliklerin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlardan uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin yasal gücü daha fazla kullandığı, zorlayıcı gücü ise düşük oranda kullandığı görülmektedir. Zorlayıcı gücün mümkün olduğunca düşük düzeyde kullanılması olumlu olarak değerlendirilmiş olmakla birlikte yasal gücün kullanımında tam bir netlik olmadığı görülmektedir.

Yasal gücün ne şekilde kullanılmasının uygun olacağı ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygun hizmet içi eğitim ve etkinlik faaliyetleri organize etmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda örgütsel sinizmin öğretmenler tarafından düşük düzeyde algılanması olumlu bir durumdur ancak daha az yaşanması istenilen bir durumdur. Dolayısıyla örgütsel sinizmi daha da azaltma amacıyla geliştirilebilecek yönler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla okul yöneticilerinin adaleti tam olarak tesis etme, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları ile hassas bir şekilde ilgilenme ve okul içi olumlu kaynaşmayı teşvik edici etkinlikler ve faaliyetler düzenleme şeklinde uygulamalar yapmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin ödüllendirme gücünü ve kişilik gücünü kullanması teşvik edilmelidir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığının okullara maddi imkânlar sağlaması ve okul müdürlerinin teknik, kavramsal ve insancıl becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler ve etkinlikler düzenlemesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak yönetsel mevzuatın amaca etkin şekilde ulaşmaya hizmet edecek şekilde düzenlenmesi faydalı olabilecektir.

Bu araştırma Erzurum ili Aziziye, Yakutiye, Palandöken ilçeleri ile sınırlıdır. Araştırmanın farklı illerde de tekrar edilerek araştırma sonuçlarının karşılaştırılması ve böylece elde edilen sonuçların genelleştirilmesi faydalı olacaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında oluşturulacak yarı yapılandırılmış sorularla derinlemesine nitel analizler yapılması daha somut ve daha spesifik sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri. [Yüksek Lisans Tezi: Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ağlargoç, O., (2012). *Yetki, güç ve liderlik, yönetim ve organizasyon-I*, C. Koparal (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aşan, Ö. & Aydın, E. M., 2006. *Örgütsel davranış*, H. Can (Ed.), İstanbul: Arıkan Basın Yayım Dağıtım Ltd. Şti..
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. Baskı). Ankara.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43, 41-78.
- Brandes, P, Dharwadkar, R. & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*. 150-153.
- Büyüktürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. & Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış* (2.Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çavuş, M. F. & Harbalioğlu, M. (2016). Yöneticinin güç kaynakları algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı: konaklama

- işletmeleri üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 117-130.
- Çelik, K. (2003). *Örgütsel kontrol, yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar*, C. Elma ve K. Demir (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5.Baskı). Ankara: Pegem.
- Çelik, K. (2014). Örgütsel kontrol. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar* içinde (s. 67-89). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, A. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511984)
- Davis, W. D., & Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: An attributional and leader-member exchange perspective. *The leadership quarterly*, 15(4), 439-465.
- Deviren, İ. & Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 389146)
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. & Reyhanoğlu, M., (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin türkiye'deki bir firmada test edilmesi. 15. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongre Bildirileri*, 25-27 Mayıs 2007, Sakarya Üniversitesi, 514-524.
- Erdin Çelebi, M. & Yazgan, A. E. (2017). Mobbing, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve bunların algılanan çalışan performansı. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 267-284.
- Erkuş, A. (2011). Çok boyutlu lider-izleyici etkileşiminde kişilik özelliklerinin ve güç kaynaklarının rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 127-152.
- Eroğlu, M. (2014). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi: Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, S. (2020). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. [Yüksek Lisans Tezi: Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fidan, M. (2018). Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. [Doktora Tezi: Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- French, J. R. & Raven, B. (1959). The bases of social power [elektronik sürüm]. *Studies in Social Power*, 151-157. <https://www.researchgate.net/publication/215915730>.
- Gültürk, Z. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Güç Kaynaklarından Yararlanma Düzeyleri. [Yüksek Lisans Tezi: Yeditepe Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hitt, M. A., Black, J. S. & Porter, L. W. (2005). *Management (international edition)*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, M. & Turan, Ş. (2011). Organizational cynicism as a factor that affects the organizational change in the process of

- globalization and an application in Karaman's public institutions. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 37(37), 104-121.
- Kalağan G. & Güzeller C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 83-97.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*, 10. Baskı, İstanbul: Arıkan.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 565827)
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219542)
- Koşar, D. & Ceylan, Ö. Ö. (2015). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşleri, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 25-38.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 581-603.
- Kutanış, R. Ö. ve Dikili, A. (2010). *Değişim boyutuyla örgütlerde sinizm. örgütsel davranışta güncel konular içinde*. Bursa: Ekin yayıncılık.
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business And Administration*, 15(1), 1-9.
- Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511879)
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 189307)
- Özler D. E. & Atalay C. G. (2011). A research to determine the relationship between organizational cynicism and burnout levels of employees in health sector. *Business Management Review*, 1, 26-38.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1987). *Yönetme ve yükseltme sanatı, mükemmeli arayış*. (Nurettin Elhüseyni, Çev.), İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayınları, 49.
- Senge, M. P. (2006). *Beşinci disiplin*. (İldeniz A., Doğukan A., Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour* (7th Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Somech, A. & Zahavy, A. D. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 649-659.
- Şimşek, M. Ş. (2005). *Yönetim ve organizasyon* (8. Baskı). Konya: Günay.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2015). *Using multivariate statistics çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tazegül Aydın, Y. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: ankara altındağ ilçesi örneği. [Yüksek Lisans Tezi: Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tokgöz, N. & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-305.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 227-253.
- Töremen, F. & Yörük, S. (2004). Eğitim örgütlerinde yaratıcılığın geliştirilmesi bağlamında yönetici rolleri (Elazığ İli Örneği). *Ekev Akademi Dergisi* 8(21).
- Treadway, D., Hochwarter, W., Ferris, G., Kacmar, C., Douglas, C., Ammeter, A., & Buckley, M. (2004). Leader political skill and employee reactions, *The Leadership Quarterly*, 15, 493-513.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)* (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 446079)
- Uğur, İ. D. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 515478) [Yüksek Lisans Tezi: Siirt Üniversitesi - Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğurlu, C. T. & Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Etik Liderlik Algılarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 96-112
- Varoğlu, D. (2013). *Örgütlerde güç ve politika, örgütsel davranış*, Ed.: A. Ç. Kirel
- Whatmore, J. (1999). *Releasing creativity: How leaders develop creative potential in their teams*, UK: Kogan Page.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 385-402.

Extended Abstract

Introduction

Organizations which stem from acting together and realizing a common goal are formed by the combination of multiple forces and activities. The power of school administrators is crucial for achieving success and efficiency in schools, which are educational organizations. Legal power is expressed as the power of the manager in an institution due to his position. Managers who over-use legal power cause inefficiency and conflict in their subordinates. The reward power used by the manager can bring significant benefits to subordinates. Coercive power is the material and moral coercion of managers on their subordinates due to their undesired behaviors. This type of power can lead to poor performance and job dissatisfaction at work. Personality power occurs when the manager shows his knowledge and experience and is adopted by his environment. Organizational creativity is to find solutions to problems, which existing knowledge in the light of creative thinking. Supporting the creativity of the employees within the organization increases the efficiency they receive from their employees. Organizational cynicism is a feeling of dissatisfaction with the organization and employees believe that the management of the organization lacks honesty, justice, and transparency. It occurs when employees have a negative or critical attitude towards the organization.

This study aimed to determine the relationship between the power sources used by administrators, organizational creativity, and organizational cynicism

levels within the framework of teacher perceptions. In the literature, the organizational power sources used by school administrators have positive contributions to various sub-dimensions of organizational creativity, whereas they have negative effects on the sub-dimensions of organizational cynicism. In the literature, there has been no study in which the level of organizational creativity, the power sources used by managers, and organizational cynicism are studied together. For this reason, conducting research is a crucial for finding out this. ; It is essential to ensure compliance with the changes and developments experienced in the education system, to provide scientific solutions to the problems in educational institutions, to increase efficiency in educational processes and to increase the organizational success of schools.

Method

The research used a relational screening model. The research universe consisted of 1332 teachers working in the central districts of Erzurum province. The participants consisted of 366 teachers selected using the layered sampling method. In this research, the power type scale, teacher creativity scale, and organizational cynicism scale were used. In the analysis of research data, arithmetic mean, standard deviation, correlation analysis, and multiple regression analysis were used.

Results

According to teacher perceptions, there was a low level positive correlation between the organizational power sources used by school administrators and the organizational creativity of teachers and a medium level negative correlation between organizational power sources and organizational cynicism in teachers. The results indicated a positive correlation between the reward power and the perception of being supported the most among the organizational creativity sub-dimensions. There was a negative correlation between reward power and all sub-dimensions of organizational cynicism. The study found a low level of correlation between legal power and organizational creativity sub-dimensions. There was a positive and low level correlation between legal power and all sub-dimensions of organizational cynicism. There was a negative correlation between coercive power and all sub-dimensions of organizational creativity. There was a positive and medium level correlation between coercive power and all sub-dimensions of organizational cynicism. There was a moderately positive correlation between personality power and organizational creativity sub-dimensions, expertise, and support. There was a negative and medium level correlation between personality power and all sub-dimensions of organizational cynicism.

The organizational powers used by school administrators had the following effects on the sub-dimensions of the organizational creativity scale:

- It explained 6.4% of the variation in the expertise dimension. The legal power and

personality power dimensions predicted the expertise dimension positively and significantly.

- It explained 2% of the change in the creative thinking dimension. The legal power dimension predicted the creative thinking dimension of the organizational creativity scale positively and significantly. The coercive power dimension predicted the creative thinking dimension of the organizational creativity scale negatively and significantly.
- It explained 19% of the change in the support dimension. The personality power dimension predicted the support dimension positively and significantly.

The organizational powers used by school administrators had the following effects on the sub-dimensions of the organizational cynicism scale:

- It explained 50.7% of the change in cognitive cynicism dimension. Reward power and personality power dimensions predicted cognitive cynicism dimension negatively and significantly.
- It explained 38.2% of the change in affective cynicism dimension. The coercive power dimension positively and significantly predicted the affective cynicism dimension. The personality power dimension predicted affective cynicism dimension negatively and significantly.
- It explained 19.4% of the change in behavioral cynicism dimension. The coercive power dimension positively and significantly predicted the behavioral cynicism dimension. The personality power dimension predicted behavioral cynicism dimension negatively and significantly.

Discussion

According to the findings, organizational power sources act in relation to organizational creativity and organizational cynicism as follows:

- There was a positive and moderate correlation between the reward power and the perception of being supported from organizational creativity sub-dimensions. There was a negative and moderate correlation between reward power and all sub-dimensions of organizational cynicism.
- A low level of correlation was found between legal power and organizational creativity sub-dimensions. There was a positive and moderate correlation between legal power and all sub-dimensions of organizational cynicism. These results could be interpreted to mean that it would be beneficial to use legal power as little as possible.
- There was a low level negative correlation between coercive power and organizational

creativity. There was a moderate positive correlation with organizational cynicism. Accordingly, school administrators should use coercive power as less as possible.

- There was a low level and positive relationship between personality power and organizational creativity, and moderate and negative relationship with organizational cynicism. Personality power was associated with abilities. The reason for this power was the personality traits and skills of the leaders. Therefore, when choosing school administrators, attention should be paid to their personal characteristics. If highly qualified teachers can be selected as school administrators, teachers' organizational creativity will increase and their organizational cynicism will decrease.

The study determined whether organizational power sources were a significant predictor of organizational creativity and organizational cynicism perceptions.

- Organizational power sources predicted organizational creativity at a moderate rate. Looking at the sub-dimensions, the results revealed that the organizational power sources of school administrators affected the expertise of teachers at the lowest level.
- Organizational power sources predicted organizational cynicism at a relatively high level. For the sub-dimensions, the organizational power sources of the school administrators affected the cognitive cynicism of the teachers at the highest level and the behavioral cynicism of the teachers at the lowest level.
- The most effective organizational power sub-dimension was personality power. Personality power predicted all sub-dimensions except for the creative thinking dimension. Accordingly, conducting appropriate training and activities both in the selection of school administrators and in order for school administrators to develop their personality power, and using it in the most effective way will be beneficial.

Pedagogical Implications

The results indicated that school administrators used legal power more and use coercive power at a low rate. Although the use of coercive power was evaluated

positively, there was no complete clarity in the use of legal power. It would be beneficial for the Ministry of National Education to organize appropriate in-service training and event activities regarding how to use legal power.

The results indicated that a low level of perception of organizational cynicism by teachers was a positive situation, however, this situation was desired to be experienced less. Therefore, it turned out that there were aspects that could be developed in order to reduce organizational cynicism. For this purpose, it will be beneficial for school administrators to make practices such as establishing justice fully, dealing with the wishes and needs of teachers sensitively, and organizing activities and activities that encourage positive integration within the school.

School principals should be encouraged to use their rewarding power and personality power. For this, it will be beneficial for the Ministry of National Education to provide financial opportunities to schools and to organize trainings and activities to improve the technical, conceptual and humane skills of school principals. In addition, it may be beneficial to regulate the administrative legislation in a way that will serve to achieve the purpose effectively.

This research is limited to Erzurum province Aziziye, Yakutiye and Palandöken counties. It will be useful to compare the results of the research by repeating the research in different provinces and thus generalizing the results obtained. The research was carried out using the quantitative research method. In-depth qualitative analyzes with semi-structured questions to be created in the light of the data obtained from the research can provide more concrete and more specific results.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi=21.10.2021
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2021/19



Validity and Reliability Study of Belief Towards Social Studies Course Scale[#]

Durdane Öztürk^{1, a, *}, Betül Akyürek Tay^{2, b}, Seda Ergül^{3, c}, Bayram Tay^{4, d}

¹Faculty of Education, Kirsehir Ahi Evran University, Kirsehir, Türkiye

²Kirsehir Yusuf Demir Science and Art Center, Kirsehir, Türkiye

³Faculty of Education, Kirsehir Ahi Evran University, Kirsehir, Türkiye

⁴Faculty of Education, Kirsehir Ahi Evran University, Kirsehir, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 16/09/2022

Accepted: 18/01/2023

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The present study sought to develop a valid and reliable assessment tool to determine the beliefs of grade 4, 5, 6 and 7 students regarding social studies lesson. In the study which used a general screening model, the researchers collected the data from three study groups. The study groups included 294 (EFA), 281 (CFA) and 59 (test-retest) students. In analysis stages of the study, the researchers used the SPSS 25.00 and LISREL package programs. As a result of the study, the researchers found that the scale which was developed according to the exploratory factor analysis (EFA) explained 46.85% of the total variance and each factor had at least 2% eigenvalue. Each factor also explained 9.99% of the total variance. In addition, each factor of the scale was represented by at least five items, and had a total of 19 questions and a two-factor structure. The two factors were correlated. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the total scale was 0.90. The test-retest results of the belief scale demonstrated that the scale was reliable. According to the confirmatory factor analysis (CFA), the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the total scale was 0.89. Of the data acquired via the CFA, four were acceptable, whereas seven were excellent.

Keywords: Social studies lesson, scale, scale development, belief scale, belief

Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 16/09/2022

Kabul: 18/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırmanın amacı 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarını belirleyebilecek, geçerliğe ve güvenirliliğe sahip bir ölçme aracı geliştirmektir. Genel tarama modeli kullanılan araştırmada veriler üç çalışma grubundan toplanmıştır. Çalışma grupları; 294 (AFA), 281 (DFA) ve 59 (test-tekrar test) öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmanın analiz aşamalarında SPSS 25.00 ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda açıklayıcı faktör analizine (AFA) göre geliştirilen ölçeğin, toplam varyansın %46,85'ini açıkladığı, her bir faktörün en az %2 özdeğere sahip olduğu, yine her bir faktörün toplam varyansın en az %9,99'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin her bir faktörünün en az beş madde ile temsil edildiği, toplam 19 sorudan ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. İki faktör birbiri ile korelasyonel bir ilişkiye sahip olup ve ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90'dır. İnanç ölçeğinin test tekrar test sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) göre ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmış ve DFA ile elde edilen verilerden 4 tanesi kabul edilebilir ve 7 tanesi mükemmel düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, ölçek, ölçek geliştirme, inanç ölçeği, inanç

^a durdane.ozturk@ahievran.edu.tr

^b <http://orcid.org/0000-0001-5116-7933>

^b betulakyurektay@gmail.com

^c <http://orcid.org/0000-0002-1803-7325>

^c bulseda@gmail.com

^d <http://orcid.org/0000-0002-7395-2227>

^d bayramtay@gmail.com

^d <http://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

How to Cite: Öztürk, D., Akyürek Tay, B., Ergül, S., & Tay, B. (2023). Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):132-145

Giriş

Geçmişten günümüze eğitim sistemlerinin değişmeyen unsurlarından biri, devletin istediği vatandaş özelliklerini kazandırma işlevini yerine getiriyor olmasıdır. Eğitim söz konusu işlevini, farklı öğretim programlarını işe koşarak gerçekleştirmektedir. Sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve Türkçe dersleri ilköğretimde öğretim programları içinde yer alan ve devletin istediği vatandaş özelliklerini kazandırma işlevini üstlenen derslerin başında gelmektedir. Durkheim ve Fauconnet (1922) eğitimi, “kendi varlığının temel koşullarını çocukların kalplerinde hazırlamanın aracı” olarak betimler ve ona göre her toplum, kendi bireyini kendi devamlılığını sağlayacak şekilde eğitim sürecine tabi tutmaktadır (s.2). Bu bağlamda her devletin açık ya da örtük bir “vatandaşlık eğitim programı” olduğu söylenebilir. Vatandaşlık eğitimi derslerinden biri olan sosyal bilgiler, küresel hale gelen dünyada ilk olarak iyi bir insan, daha sonra etkili bir yurttaş, nihayetinde dünya vatandaşının özelliklerini kazandırma amacıyla olan bir derstir. Aynı zamanda tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji, kültür tarihi, iletişim bilimleri, eğitim bilimleri, dil bilimi, hukuk, uluslararası ilişkiler, sosyoloji, müzikoloji siyaset bilimi, psikoloji ve suç bilim gibi sosyal bilimler merkezde olmak üzere edebiyat ve fen bilimlerinden olan bilgilerin, Sosyal bilgiler ünitesi çatısı altında birleştirilmesiyle içeriği oluşturulan, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programı derslerinden biridir (Tay, 2022, s.268). Sosyal bilgiler dersi ile oluşturulmak istenen vatandaş özelliklerinin istenen düzeye ulaşmasında; dersin öğretimi için kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikler, materyaller, öğretim programı ve öğrenme ortamları, okul, öğretmen ve öğrenci özellikleri gibi birçok unsurun etkisi olduğu söylenebilir. Bu unsurlardan biri olan öğrenci özellikleri; öğrencinin yaşadığı ortamın özellikleri, hazırlanmışlık düzeyi, gelişim özellikleri (dil gelişimi, ahlaki gelişim, duygusal gelişim, zihinsel gelişim, fiziksel gelişim, kişilik gelişimi ve sosyal gelişim), derse yönelik tutumu, inanç düzeyi, öz yeterlik algısı, cinsiyeti vb. özellikleri içermektedir. Duygusal gelişim, duyguların gelişimi ile ilgilidir. Pressey ve Robinson (1991)’a göre çocuğun hayatına, tutum ve davranışlarına yön veren ve onu harekete geçiren asıl kuvvet, düşünceden çok çoğu zaman kendisinin bile fark etmediği duygulardır. Duygular, duyuşsal gelişime bağlı olarak gelişmekte ve çocuğun sonraki yaşamını da etkilemektedir (s.2).

Duyuşsal alan bireyin bir obje, olay veya duruma karşı geliştirdiği ilgisi, motivasyonu ve tutumu gibi duyguların hepsini barındıran alan olup bu alandaki öğrenmeler bireye tutum, alışkanlık, ilgi, duyuş ve duyuş kazandırmaktadır (Gölcük, 2017). Duyuşsal alan ilgi, değer, tutum ve alışkanlık gibi özellikleri barındırmaktadır (Büyüköztürk, 1997). Çiftçi ve Yıldız (2020) bu özelliklerin dışında inancın da duyuşsal özelliklerden biri olduğunu eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları inançların önemli bir boyut olduğunu ifade etmektedirler. Duyuşsal alandaki özelliklerden biri olarak kabul edilen

inanç, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Goldin’e (2002) göre inanç, birey tarafından doğru kabul edilen, birey tarafından kodlanarak elde edilmiş, o bireye ait zihinsel yapıdır. Schoenfeld (1989) ise inancı kişiye ait bir kavramsallaştırma, anlayış ya da duyuş olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte inancın bireydeki bilginin bir bölümü olduğu da ifade edilmektedir (Furinghetti ve Pehkonen, 2002; Pajares ve Miller, 1995).

Diğer taraftan literatür incelendiğinde inanç ile tutum kavramlarının iç içe kullanıldığı hatta inancın bir çeşit tutum olarak ifade edildiği de görülmektedir (Pehkonen ve Pietila, 2003). Smith (1968) tutumu, “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duyuş ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” şeklinde tanımlamaktadır. Tanımlar doğrultusunda tutumun, bireysel olduğu fakat doğrudan doğruya gözlenebilen bir yapıya sahip olmadığı bunun yanı sıra bireyin gözle görülebilen davranışlarından yola çıkılarak ve vardama yapılarak o bireye yüklenen bir tür meyil olduğu ifade edilebilir. Ayrıca tutum tanımında geçen “psikolojik obje” kavramından kastedilen ise; herhangi bir nesnenin bir birey için tutum nesnesi olabilirken aynı nesnenin başka bir birey için tutum nesnesi olmama durumudur. Bir nesne bir birey için tutum nesnesi değilken daha sonra tutum nesnesi haline de gelebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bununla beraber tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan duyuşsal bileşen merkezi bileşen olup duyuşlardan oluşurken; bilişsel bileşen, bireyin tutumunun nesnesine (insan, grup vb.) ilişkin inançlarından oluşmaktadır. Ayrıca, davranışsal bileşenin ise duyuş ve inançlara uygun bir şekilde davranma eğilimi olduğu ifade edilebilir. Birey herhangi bir nesneye yönelik olumsuz bir tutuma sahipse, o nesneye yönelik aynı zamanda olumsuz inanç ya da inançlara da sahiptir (Morgan, 2000).

Öte yandan tutum ve inancın karşıt kavramlar olarak tanımlandığı da görülmektedir (Basserear, 1989). Bu çerçevede Turanlı vd. (2008) ise tutumu inançtan farklı olarak “Bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı olarak” tanımlamaktadır.

Inanç, bilgi ile yakın etkileşim halinde olan, değişime açık hem öznel ve duyuşsal hem de bilişsel bir özellik gösteren çok boyutlu bir yapıdır. Bu yarı mantıksal yapı duyuşsal alanda kendine yer bulmaktadır. Derse yönelik duyuşsal özellikler ile başarı arasında ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifade ile duyuşsal gelişim ile çocukların okul başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim Zayimoğlu Öztürk ve Coşkun’a (2015) göre öğrenci başarılarının değerlendirmede, derse yönelik duyuşsal alanla ilgili özellikler etkili görülmektedir. Dersin sevilmesi, derse ilgi duyulması gibi kavramlar duyuşsal alanla ve özellikle tutumla ilgilidir. Çocukların derse yönelik tutum ve inançları, ders başarısının önemli bir yordayıcısı olabilir. Nitekim Bloom (1979) öğrencinin karşılaştığı herhangi bir yeni durum, olay ya da öğrenmeye yönelik yaklaşımının, öğrencinin o yeni durum, olay ya da öğrenme ile ilgili inancı ile bağlantılı olduğunu

belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip oldukları inançlar, öğrencilerin davranışlarını ve bilgiyi işlemelerini etkilemektedir (Garner ve Alexander, 1994). İnançın gücü dikkate alındığında, öğrencilerin inançlarını anlamak, onların bilgileri, öğrenmeleri ve motivasyonları hakkında fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır (Buehl ve Alenxander, 2001). Bu durumun yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin inançları, öğrenmeyi öğrenmelerini de etkilemektedir (Richardson, 1996).

Sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere bazı bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması hedeflenmektedir. Söz konusu bilgi, beceri ve değerlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler içerdiği görülebilir. Örneğin sosyal bilgiler dersi ile kazandırılması istenen beceriler incelendiğinde bu becerilerin bilişsel (problem çözme, iletişim, eleştirel düşünme), psikomotor (grafik, diyagram, tablo çizme ve yorumlama) ve duyuşsal (empati, özdenetim) alanlarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılacak özelliklerin istenilen düzeyde gerçekleşebilmesinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerinin de etkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançlarının ne düzeyde olduğunun, nasıl ölçüleceğinin bilinmesinin sosyal bilgiler öğretiminin niteliğini artırmada önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarının üzerinde inançlarının da etkili olduğu bunun yanı sıra ilgili literatür taraması sonucu sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin inanç düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracına rastlanılmaması bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı 4, 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini belirlemeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini tespit etmeye yönelik nasıl bir ölçek geliştirilebilir? sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çok sayıda elemandan ya da birimden meydana gelen evrende, o evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan taramalara genel tarama araştırması denilmektedir (Karasar, 2020, s.111). Bu çalışmada da 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflendiğinden betimsel tarama modeli işe koşulmuştur.

Çalışma Grupları

Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminin bahar döneminde Kırşehir ilinin merkezinde yer alan okullarda öğrenim gören 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki

öğrencilerden meydana gelen üç farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarından ilki açılımlı faktör analizine (AFA) veri kaynağı oluşturmuş ve 294 öğrenciden oluşmuştur. 158'i kız, 136'sı erkek öğrenciden oluşan grubun 80'i 4. sınıf, 81'i 5. sınıf, 67'si 6. sınıf ve 66'sı 7. sınıftır. Çalışma gruplarından ikincisi doğrulayıcı faktör analizine (DFA) veri kaynağı oluşturmuş ve bu grupta ise 281 öğrenci yer almıştır. 152'si kız, 129'u erkek öğrenciden oluşan grubun 79'u 4. sınıf, 75'i 5. sınıf, 70'i 6. sınıf ve 57'si 7. sınıftır. Çalışma gruplarından üçüncüsü ise test-tekrar test analizine veri kaynağı oluşturmuş ve bu grup 59 öğrenciden oluşmuştur. 29'u kız, 30'u erkek öğrenciden oluşan grubun 14'ü 4. sınıf, 17'si 5. sınıf, 14'ü 6. sınıf ve 14'ü 7. sınıftır.

Araştırma yapısı gereği birden fazla çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezinde 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu çalışma evreninden amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yoluyla çalışma grupları belirlenmiştir. Tipik örnekleme, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden toplanmasını gerektiren bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda çalışmanın AFA verileri Kırşehir il merkezindeki iki ilkokul ve iki ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden, DFA verileri Kırşehir il merkezinde olan birinci çalışma grubunda içerisinde olmayan iki ilkokul ve iki ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden ve test-tekrar test verileri Kırşehir il merkezinde olan birinci ve ikinci çalışma grupları içerisinde olmayan bir ilkokul ile bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde açılımlı faktör analizi için SPSS 25.00 programından faydalanılırken doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel programlarından faydalanılmıştır. AFA yapılırken; Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi, Barlett testi, toplam varyans, madde-toplam korelasyon, yamaç-bileşenler matrisi, birikinti grafiği, ortak faktör varyansı, faktör yükleri, pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. DFA yapılırken; SRMR, NFI, GFI, RMSEA, AGFI ve CFI değerleri, test tekrar test ve Cronbach Alpha hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin geliştirilmesinde DeVellis (2016) tarafından ortaya konulan 7 temel aşamadan oluşan ölçek geliştirme basamakları izlenmiştir. Bu bağlamda ölçek geliştirme basamakları ve bu basamakların özellikleri sırasıyla açıklanmıştır.

1. Aşama

Bu aşamada ölçek ile ölçülmek istenen özellik ya da özelliklerin açık bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Bir başka ifade ile ölçeğin amacı ve ölçülecek özellikler belirlenmelidir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini belirleyebilecek

geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. İlk olarak 4, 5, 6 ve 7. sınıfta olan 7'şer öğrenciden sosyal bilgiler dersine yönelik düşüncelerini kompozisyonlar şeklinde yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar incelenerek ölçekte yer alabilecek maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu adımı inanca yönelik literatür taranması ve inanç ile ilgili ölçüklerin (Aktaş ve Katrancı, 2019; Delice vd., 2016; Hacıömeroğlu, 2012; Masal ve Takunyacı, 2012; Yıldırım Çayır, 2008) incelenmesi takip etmiştir. Böylece ölçülmek istenen özellikler belirlenmiştir.

2. Aşama

İkinci aşama, ölçük için madde havuzunun oluşturulmasını içermektedir. İlk adımda öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar içerik analizi yardımı ile değerlendirilmiş ve literatür incelemesinin ardından madde yazma ve madde havuzu oluşturma basamakları gerçekleştirilmiştir. Madde havuzu oluşturma aşamasında sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ifadeleri belirlenmiş ve ifadelere uygun 30 madde yazılmıştır.

3. Aşama

Üçüncü aşamada ölçüğün formatı belirlenmektedir. Bir başka deyişle ölçüm formatına karar verilir. Ölçüm formatı olarak likert tipi ölçme formatı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan 30 maddenin karşısına "Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum" şeklinde üçlü likert dereceleri yazılmıştır.

4. Aşama

Bu aşamada, ikinci adımda oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerine sunulur. Ölçme aracında yer alan maddeler, içerik geçerliliği sağlamak amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. İçerik geçerliliği, ölçme aracında yer alması gereken maddelerin, ölçme aracına uygun olup olmadığı ve ölçme aracı ile ölçülmesi düşünülen alanı temsil edip etmediği ile ilgilidir. Bu durum ise uzman görüşüne başvurularak tespit edilir (Karasar, 2020).

Uzman görüşüne başvurulmadan önceki aşamada 30 maddenin sosyal bilgiler dersine yönelik inanca yönelik ölçük bilirliliği gözden geçirilmiş ve maddelerin anlaşılabilirliğinin tespiti için iki Türkçe uzmanından yardım alınmıştır. Ayrıca ilkököl 4, 5, 6 ve 7. sınıfta olan her bir sınıf düzeyinden 2'şer öğrenciye 30 madde tek tek okutulmuştur. Uzmanlardan yardım ve öğrencilerden dönüt alınarak ölçük maddelerinin hem dil hem de teknik denetimi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ölçüğün ön uygulama şekline gereken yönergeler eklenerek 8 uzmana sunulmuş ve uzmanların maddelerin uygunluğuna ilişkin "uygun değil", "düzeltip kullanılabilir", "uygun" şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri "lawshe tekniği" ile analiz edilmiştir. Lawshe tekniği ile her bir madde için hesaplanan KGO değeri, 8 uzman sayısı için kapsam geçerlik ölçütü olan 0.75'ten küçük olması durumunda ölçükten çıkarılmıştır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018, s. 257). Uzmanlardan gelen dönütler ile ön uygulama formunda yer alan 3 maddenin (*sosyal bilgiler dersi önemlidir, sosyal bilgiler dersi yararlıdır, sosyal bilgiler*

dersi sosyalleşmeyi sağlar) çıkarılmasına karar verilmiş geriye 27 madde kalmıştır. 27 madde içeren ön uygulama formu 4, 5, 6 ve 7. sınıfta devam eden 20 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sırasında maddelerin anlaşılabilirliği konusunda öğrencilerden dönüt istenmiş ve ölçüğün uygulama süresi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulama sonunda anlaşılmayan madde olmadığı ayrıca uygulama süresinin 16-20 dakika aralığında olduğu belirlenmiştir.

5. Aşama

Uzman görüşleriyle oluşturulan maddelere doğrulama maddelerinin ilave edilip edilmeyeceğinin belirlendiği aşama, ölçük geliştirmede beşinci aşamayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada herhangi bir maddenin eklenmesine gerek olmadığına kanaat getirilmiştir.

6. Aşama

Ölçük geliştirmede altıncı aşama örneklemin belirlenmesidir. Bu aşamada öncelikle ön uygulama için örneklem belirlenmiş ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 294 öğrencinin AFA için gereken şartları sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Örneklem büyüklüğü, çalışmada kullanılacak veri setinin uygunluğunda ilk dikkate alınması gereken husustur. Çünkü faktör analizi sonuçlarının güvenilirliği örneklem büyüklüğü ile ilişkilidir. Örneklem büyüdükçe faktör analizi sonuçlarının güvenilirliği de yüksek olmaktadır. Ayrıca faktör analizi yapılacak bir çalışmada, uygun örneklem sayısının belirlenmesinde ölçükte yer alan madde sayısının üç katına ulaşılması beklenmektedir (Field, 2005; Sönmez, 2010). Bu durumun yanı sıra Nunnally (1978) örneklem büyüklüğü için 300 rakamının yeterli olduğunu belirtilmektedir. Büyüköztürk (2021) ise faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğüne karar vermede KMO örneklem uygunluk ölçümünün yapılmasının, hesaplanan değerin .60'tan büyük olmasının ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olmasının gerektiğini belirtirken; Çokluk vd. (2010) ise örneklem büyüklüğüne karar verirken literatürde olan ölçütlerden en az ikisinin sağlanmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın verilerinin 294 kişiden toplanması literatürde belirtilen kriterlere uymaktadır (Field, 2005; Nunnally,1978; Sönmez, 2010). Ayrıca 294 kişiden toplanan veriler üzerinden hesaplanan KMO değeri .60'tan büyük (0.91) ve Bartlett testi de istatistiksel olarak anlamlıdır (p=.000). Literatürde belirtilen kriterler dikkate alındığında 294 kişiden oluşan veri setinin, AFA için yeterli örneklem büyüklüğünü işaret ettiği söylenebilir.

7. Aşama

Yedinci aşama geliştirilmek istenen ölçüğün geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılmasını içermektedir. Bu adımda geçerlilik çalışması ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış ve süreçte izlenen adımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi inanç ölçüğünün geçerlik çalışması için kapsam, yapı ve görünüş geçerlikleri ayrı ayrı

değerlendirilmiştir. Testi meydana getiren maddelerin, ölçülmek istenen davranış ya da özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliliğini oluşturur (Büyüköztürk, 2002; Turgut ve Baykul, 2010). Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacı için öncelikle dersin genel özellikleri dikkate alınmış, alandaki inanç maddeleri incelenmiş ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliği ise testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002).

Yurdabakan (2010) psikolojik yapıların, yapı geçerliliğini belirlemenin kolay olmadığını ve bunu belirlemek için istatistiksel tekniklerden faydalandığını belirtmektedir. Faktör çözümlemesi olarak da bilinen bu teknikler doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör çözümlemesi olarak da bilinmektedir. Bu çalışmada da yapı geçerliliğini sağlamak amacı ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ikisi de kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için açıklayıcı faktör analizinden yararlanılarak faktör analizi ile ölçekten çıkarılması gereken maddelere karar verilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde yer alan madde-toplam korelasyon değerleri incelenerek maddelerin ölçekten çıkarılıp çıkarılmayacağına karar verilmiştir. Ölçek ve geriye kalan maddeler için Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır.

SPSS 25.00 programına aktarılan verilerin geliştirilebilmesi için kullanılabilirliğine bakılmış ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. Tezbaşaran (1997) elde edilen verilere çeşitli madde analizleri uygulanarak her bir maddenin ölçeğin son halinde yer alıp almayacağına karar verilebileceği belirtilmektedir. Bu çalışmada da alt ve üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi ile madde-toplam korelasyon analizi yapılarak ölçekteki maddelerin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Taslak halindeki ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için alt grup ve üst grup puanları ortalamaları arasındaki fark hesaplanmıştır. Bu amaçla ilk olarak öğrencilerin derse ilişkin inanç puanları büyükten küçüğe olacak şekilde sıraya koyulmuştur. Daha sonra bu sıralamada yer alan ilk ve son %27'lik bölüm belirlenmiştir. AFA verilerinin toplandığı 294 öğrencinin ilk ve son %27'lik bölümü 79'ar öğrenciden oluşan alt ve üst grup olarak tespit edilmiştir. Alt ve üst grubun sosyal bilgiler inanç puanları arasındaki farka bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre ölçek ile ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesinde, taslak ölçekte yer alan maddelerin katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu adımı madde-toplam puan korelasyonunun hesaplanması izlemiştir.

Taslak ölçekte yer alan maddeler için madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamada s8 maddesinin 0.224, s12 maddesinin 0.238 değerini aldığı görülürken diğer maddelerin 0.359 ile 0.645 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Seçer (2013) madde faktör yükünün en az 0.30 olması gerektiğini

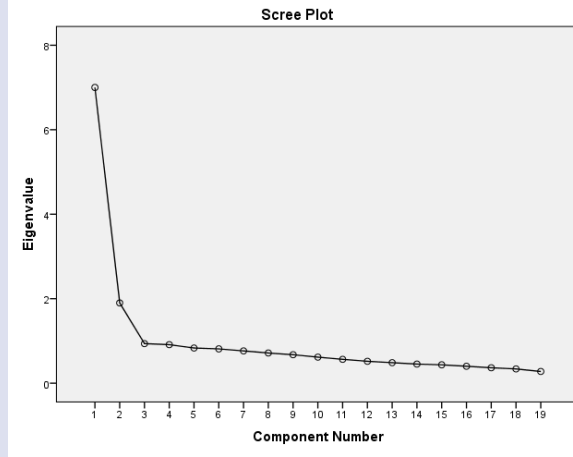
önerirken, Büyüköztürk (2021) madde-toplam korelasyon katsayıları 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri daha iyi derecede ayırt ettiğini ifade etmektedir. Bu nedenle 0.224 ve 0.238 madde-toplam korelasyon değerine sahip madde s8 ve madde s12 ölçekten çıkarılmıştır. Böylece taslak ölçekte yer alan 2 madde çıkarıldıktan sonra geriye kalan 25 maddelik ölçeğin açıklanan toplam varyans değerleri ile yamaç-birikinti grafiği ve bileşenler matrisi incelenmiştir. Bileşenler matrisinde birbirinin üstüne binen maddeler olduğu ve ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak analizin tekrar baştan yapılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak AFA üç kez yapılmış ve üçüncü yapılan AFA sonuçlarına göre 2 faktörlü ve 19 maddeden oluşan sosyal bilgiler inanç ölçeği elde edilmiştir. Taslak ölçekte yer alan s8, s9, s12, s13, s14, s18, s24 ve s27 maddeleri ölçekten çıkan maddelerdir. AFA ile ilgili sonuçlara ait tablolara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Faktör analizinden elde edilen döndürülmemiş sonuçların bazen yorumlanması kolay olmamaktadır. Bu nedenle döndürme (rotasyon) tekniklerinden birinin kullanılması gerekmektedir (Osborne, 2015). Faktör analizinde dik döndürme ve eğik döndürme olmak üzere iki tür döndürme tekniği bulunmaktadır. Eğik döndürme teknikleri olarak Direct Oblimin ve Promax tekniği gösterilebilir (Seçer, 2013). Bu çalışmada yapılan ilk faktör analizinden elde edilen döndürülmemiş sonuçlar, yorumlamayı güçleştirdiğinden eğik döndürme tekniklerinden direct oblamin uygulanmıştır. 294 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan birinci döndürme işleminde ölçeğin 4 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu görülmüştür. s9, s18 ve s27 maddelerinin iki yüksek faktör yük değeri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu tespit edildiğinden söz konusu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bu işlemde sonra yapılan ikinci döndürme işleminde s13 maddesi iki faktörde birden yer aldığı belirlenmiş ve s13 maddesi ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemde sonra 21 maddelik ölçek üzerinden üçüncü kez direct oblamin döndürme yapılmıştır. Bu işlem sonrasında ölçek iki faktörlü bir yapı göstermiş, her iki faktörde .30'dan fazla yük alan s24 ile s14 maddelerinin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece AFA'ya tabi tutulacak madde sayısı 19 olarak belirlenmiştir. 19 maddeden oluşan sosyal bilgiler inanç ölçeğinin açıklayıcı faktör analizine uygunluğuna KMO Testi ile Bartlett Testi hesaplamasıyla bakılmıştır. Sonuçlar Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Yapılan hesaplamada KMO katsayısı 0.91 ve Bartlett Testi sonucunun ise ($p < 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Büyüköztürk'e (2021) göre KMO değerinin 0.60'tan yüksek çıkması beklenir. KMO değerinin 0.60'tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı bulunması, verilerin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin faktör yapısını belirlemede Scree Plot grafine bakılmıştır. Sonuçlar, Resim 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Ölçeğin KMO ve Bartlett Testi sonuçları

KMO Örneklem Uygunluk Ölçümü		.914
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	2089.810
	sd	171
	p	.000



Resim 1. Faktörlerin öz değerlerine dayalı çizgi grafiği

Çizelge 2. Ölçeğin Faktör Özellikleri

	Faktör1		Faktör2		Ortak Faktör Varyansı (Extraction)
	λ^2	$\Sigma\lambda^2$	λ^2	$\Sigma\lambda^2$	
s26	.702	.557			.454
s7	.699	.620			.501
s20	.689	.493			.409
s25	.675	.545			.427
s5	.668	.574			.447
s23	.667	.555			.431
s4	.657	.659			.529
s2	.648	.612			.469
s22	.624	.612			.462
s16	.590	.619			.464
s19	.572	.577			.416
s21	.566	.398			.276
s17	.552	.549			.377
s1	.538	.542			.369
s15			.789	.396	.569
s6			.788	.494	.628
s10			.764	.509	.614
s11			.710	.564	.610
s3			.633	.452	.448
Özdeğer		7.912		2.415	
Açıkladığı Varyans (%)		36.847		9.997	
Toplam Varyans (%)				46.845	

Çizelge 2'ye göre geliştirilen ölçeğin, toplam varyansın %46,85'ini açıkladığı, her iki faktörün en az %2 özdeğer ile temsil edildiği, birinci faktörün toplam varyansın %36.847'sini, ikinci faktörün toplam varyansın %9.99'unu açıkladığı, birinci faktörde ondört, ikinci faktörde beş maddenin yer aldığı ve toplam 19 soru ve iki faktörlü bir yapının ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Birinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0.54 ile 0.70, ikinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin 0.63 ile 0,79 arasında olduğu tespit edilmiştir

Geliştirilen ölçme araçlarının açıklanan varyans oranının en az %40 oranında olması gerektiği belirtilmektedir (Kline 2015, Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmadaki değer (%46,85) belirtilen sınırın üzerindedir. Buradan hareketle ölçeğin açıkladığı varyans oranının uygun olduğu söylenebilir. Ölçekteki maddelerin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları incelendiğinde s21 maddesi hariç 0.30'dan büyük değerler aldıkları görülmektedir. Geliştirilen ölçeğin açıkladığı varyans oranının uygunluğu ve ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranlarının yeterliği anlaşıldıktan sonra iki faktörün kendi aralarındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3'te sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğini oluşturan iki faktörün birbiri ile orta düzeyde korelasyonel bir ilişkiye sahip olduğunu bu bağlamda ölçeğin çoklu bağıntı problemi olmadığını ve her alt faktörün ayrı bir özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Nitekim her bir faktör arasındaki korelasyon katsayısının 0.90 ve üzerinde olması çoklu bağıntı problemine yol açacağından, korelasyonel ilişkinin .90 ve üzerinde olması önerilmemektedir (Seçer, 2013).

AFA çerçevesinde sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin güvenilirliğine Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanarak bakılmıştır. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğinin genel ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Test tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanarak sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin güvenilirliğine bakılmıştır. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin faktörlerinin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğinin genel ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarına ilişkin değerler Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.70 ve üzerinde olması, ölçeğin güvenilir olduğunu göstereceği belirtilmektedir (Büyükoztürk, 2021; Karagöz, 2021; Seçer, 2013). Bu çalışmada elde edilen değer 0.90 olması ölçeğin geneline yönelik olarak güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı incelendiğinde hem birinci (.89) hem de ikinci (.81) alt boyutların güvenilir olduğu görülmektedir.

AFA çerçevesinde sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin güvenilirliğine ölçeğinin test tekrar test güvenilirliğine de bakılmış ve bu adımda geliştirilen ölçek 59 öğrenciye beş hafta ara verilerek uygulanmıştır. Ölçeğin test tekrar test sonuçlarına Çizelge 5'te yer verilmiştir.

Çizelge 5'te görüldüğü üzere ölçeğinin test tekrar testi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.727$, $p<.01$). Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin ilk uygulama puanları ile beş hafta sonrasındaki uygulama puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve buna göre sosyal bilgiler inanç ölçeğinin güvenilir olduğunu söylenebilir.

Çalışmanın bu aşamasında tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ve hem madde yük değerleri hem de binişik madde bulunmaması nedeniyle ölçeğin açılımcı faktör analizi ile iki faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Ortaya çıkan bu faktörlerin kuramsal beklentilere ve birikime bağlı adlandırılması ve bu işlem sırasında uzman görüşlerinin de alınması gerektiği (Tezbaşaran, 1997) belirtilmektedir. Bundan dolayı iki faktördeki maddeler tekrar tekrar okunarak isimlendirilmeye çalışılmış ve 4 uzmandan görüş alınmıştır.

Çizelge 3. Faktörlerin Korelasyon Sonuçları

	Faktör1	Faktör2
Faktör1	1	Faktör1
Faktör2	.428**	1

Çizelge 4. Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Faktör1	14	.893
Faktör2	5	.814
Ölçeğin Geneli	19	.902

Çizelge 5. Ölçeğinin Test Tekrar Test Sonuçları

	Test	Tekrar Test
r	1	.727
p		.000
n	59	59

Böylece faktör 1 “sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar” ve faktör 2 “sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar” şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken durumlardan biri de ölçek uzunluğunu en uygun hale getirmektir. Kısa ölçekler yanıtlayıcılara daha az yük yüklediği için genellikle iyidir. Çünkü katılımcılar 3 maddeli bir ölçeği yanıtlamakta 10 maddeli bir ölçeğe göre daha istekli olabilirler. Öte yandan uzun ölçekler de güvenilir olma eğilimi gösterdiği için iyidir. Bu özelliklerden birini artırmak, diğerini azalmaktadır. Bundan dolayı araştırmacının kısıklık ve güvenilirlik arasındaki en uygun dengeyi sağlaması gerekmektedir (DeVellis, 2016). Bu bağlamda ölçek geliştiriciler tarafından ortaya konulan 19 maddeden oluşan ölçeğin ne çok kısa ne de çok uzun olduğu söylenebilir. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin gerek katılımcılara çok yük yüklemeyeceği gerekse de güvenilirliğinin düşük olmayacağı söylenebilir. Bu haliyle 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerini belirlemede açıklayıcı olduğu belirlenen ölçeğin, doğrulanıp doğrulanmayacağına bir başka deyişle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine bakılmasına karar verilmiştir.

Kırşehir il merkezindeki biri ilkokul biri de ortaokul olmak üzere iki farklı okuldan toplam 281 öğrenciden toplanan veriler, doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. AFA sonucunda 27 maddeden 19 maddeye düşen sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği en son şekli ile öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrası veriler Lisrel programına aktarılmış ve DFA gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90 hesaplanırken DFA’da bu değer 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçeğinin DFA verilerine göre güvenilirlik katsayısına ilişkin bulgulara Çizelge 6’da yer verilmiştir. Ölçek geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmış ve

ölçeğin gerekli görülen güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Şekil 1’deki diyagramda, DFA sonuçlarına göre elde edilen standardize edilmiş faktörlerin Lisrel programı kullanılarak elde edilen değerleri gösterilmektedir. Örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki değerlerin hiçbirinin “1”in üzerinde olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun düzeyde olduğu görülmektedir.

DFA’da, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI değerleri kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin DFA sonucunda ölçeğin yapısının ki-kare uyum değerinin ($\chi^2=285.63$, $sd=151$, $p=.00$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren χ^2 (ki-kare) değerinin 285.63 ve serbestlik derecesinin (df) 151 olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin χ^2/df ise 1.89’dur. Bu değer için makul ve mükemmel bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989’dan akt. Kline, 2005, s. 137). Browne ve Cudeck’e (1993) göre 0.05’in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değeri 0.056 ve Kline’ye (2005) göre 0.10 değerinin altında bir değer aldığı genel olarak olumlu kabul edilen SRMR değeri 0.051 olarak hesaplanmıştır.

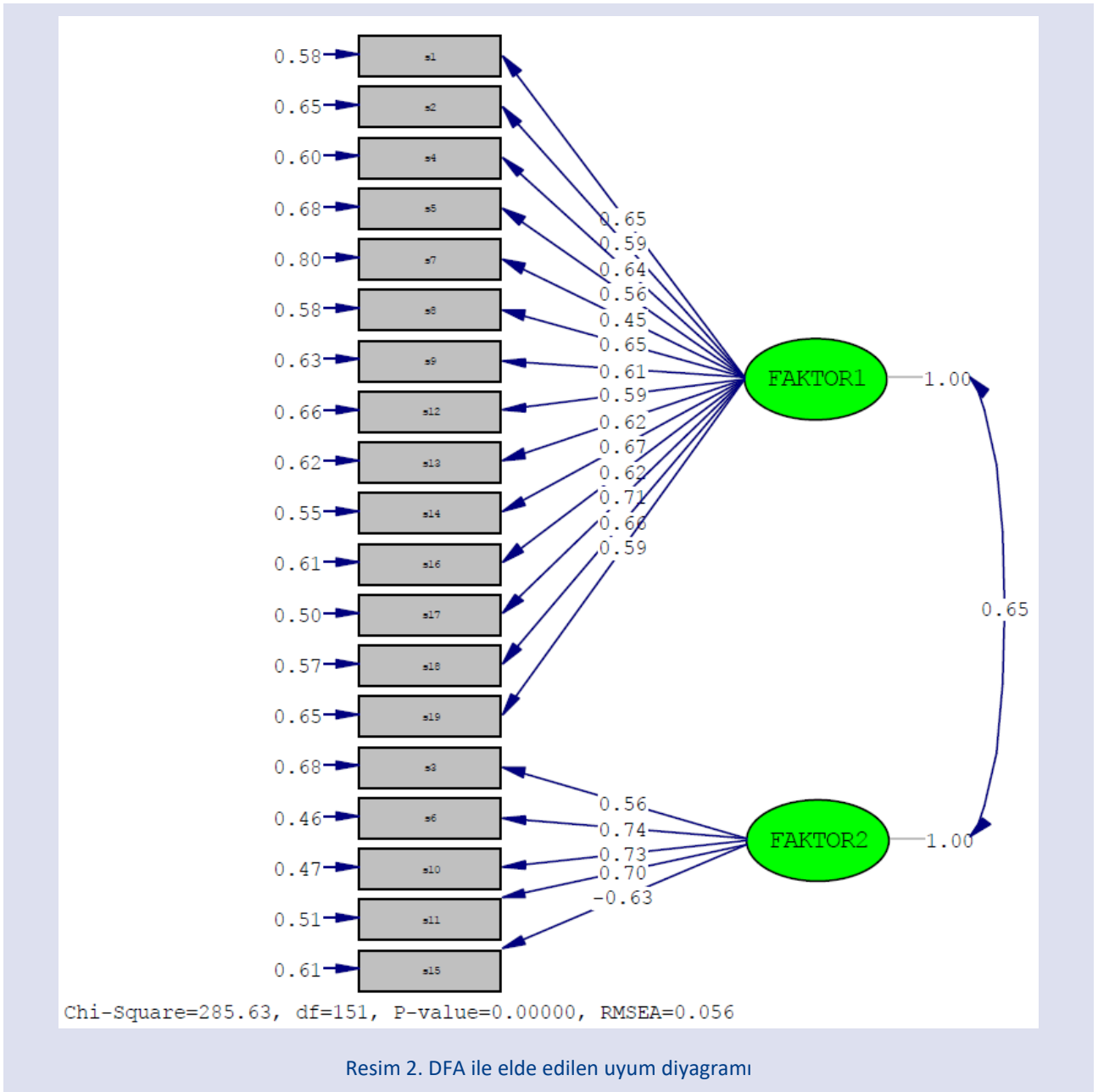
Brown’a (2006) ve Byrne’ya (2010) göre RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koymaktadır. Modelin uygunluğu durumunda 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005, s. 145) GFI değeri 0.90; AGFI değeri ise 0.88 olarak belirlenmiştir. Jöreskog ve Sörbom’un (1993) yanı sıra Raykov ve Marcoulides’e (2006) göre GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabileceği, 1 değerine daha yakın olmasının uygun olduğu ve negatif değere sahip olmaması gerektiği belirtilmektedir.

Çizelge 6. Ölçeğinin DFA Verilerine Göre Güvenirlik Katsayısı

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Faktör1	14	.894
Faktör2	5	.798
Ölçeğin Geneli	19	.885

Çizelge 7. Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğinin DFA Sonuçları

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir	İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü
X ² /sd	0-2.5	2.5-3	1.89	Mükemmel
RMSEA	≤.05	≤.08	0.056	Kabul Edilebilir
SRMR	≤.05	≤.08	0.051	Kabul Edilebilir
RMR	≤.05	≤.08	0.018	Mükemmel
NFI	≥.95	≥.90	0.95	Mükemmel
NNFI	≥.95	≥.90	0.97	Mükemmel
CFI	≥.95	≥.90	0.97	Mükemmel
GFI	≥.90	≥.85	0.90	Mükemmel
AGFI	≥.90	≥.85	0.88	Kabul Edilebilir
IFI	≥.95	≥.90	0.97	Mükemmel
RFI	≥.95	≥.90	0.94	Kabul Edilebilir



Çalışmada GFI değerinin 0.90 olması makul ve mükemmel bir değere sahip olduğunu gösterirken AGFI değerinin 0.88 ile 1 değerine yakın olması ile makul ve kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır. Kline (2015) ile Raykov ve Marcoulides'e (2006) göre 1'e daha yakın olması gereken NFI değeri 0.95; Byrne (2010), Raykov ve Marcoulides (2006) ve Brown'a (2006) göre yine 1'e yakın olması gereken CFI değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. Her iki değer makul ve mükemmel bir uyumu gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre modelin kabul edilebilir bir model olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen DFA verileri Schumacker ve Lomax (2004), Seçer (2013) ve Sarıkaya vd. (2017) tarafından tablolastırılan değerlere göre aşağıdaki şekilde oluşmuştur:

Çizelge 7 incelendiğinde sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin DFA ile elde edilen bulgulardan 4 tanesinin kabul edilebilir, 7 tanesinin de mükemmel düzeyde

sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Resim 2'de DFA ile elde edilen uyum diyagramı gösterilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocukların kalplerinde kendi varlığının temel koşullarını hazırlamanın aracı olan eğitimi (Durkheim ve Fauconnet, 1922) sağlamanın yollarından biri de vatandaşlık eğitim programları oluşturmak ve bu programları uygulamaktır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi bu özel programlardan biridir. Sosyal bilgiler dersi ile yetiştirilmek istenen bireyin, istenen özelliklere sahip olabilmesinde birçok unsurun etkisi vardır. Bunlardan biri de öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleridir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin inanç düzeylerinin bilinmesi, onlar için hazırlanacak olan eğitim öğretim etkinliklerinin özelliklerini etkileyecektir. Öğrencilerin sosyal bilgiler

dersine yönelik inanç düzeylerinin yüksek, orta ve düşük olmasına bağlı olarak etkinliklerin içerikleri, hazırlanmışlık çalışmaları, kullanılacak materyaller, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, ölçme ve değerlendirme anlayışları birbirinden farklılık gösterecektir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin inanç düzeyleri, sosyal bilgiler dersinin işleniş şeklini etkileyecektir. Bu noktada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Buradan hareketle literatüre katkı sağlamak adına bu çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine yazdırılan kompozisyonlar ve liteartürdeki duyuşsal özellikleri ölçen ölçekler dikkate alınmıştır. Madde havuzu, sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ifadelerini içeren 30 maddeden oluşmuştur. Hazırlanan maddelerin kapsam geçerliği için lawshe tekniğinden yararlanılmış ve 27 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiştir. Oluşturulan ölçek 294 öğrenciye (4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine) uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler üzerinden AFA yapılmış ve 8 madde ölçekten çıkarılarak 19 madde ve 2 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. AFA verilerine göre toplam varyansın %46,85'ini açıkladığı, her bir faktörün en az %2 özdeğere sahip olduğu görülmüştür. Yine her bir faktörün toplam varyansın en az %9,99'unu açıkladığı, her bir faktörün en az beş maddeye sahip olduğu bunun yanı sıra toplam 19 madde ve iki faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Birinci faktördeki faktör yüklerinin 0.54 ile 0.70, ikinci faktördeki faktör yüklerinin 0.63 ile 0,79 arasında olduğu tespit edilmiş, faktörlerin birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve değerinin 0.43 olarak gerçekleştiği görülmüştür. Bu değer, ölçeğin çoklu bağıntı problemi olmadığını göstermektedir. Ölçeğin 1. faktörü "sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar" ve 2. faktörü "sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar" şeklinde isimlendirilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90, birinci faktör için .89, ikinci faktör için .81 olarak hesaplanmış ve bu değerlere göre gerekli görülen güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği test tekrar test güvenilirliği için 59 öğrenciye beş hafta ara verilerek uygulanmış ve ölçeğin test tekrar test sonuçlarına göre ilk uygulama ile 5 hafta sonrasındaki uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

AFA ile elde edilen 19 madde ve 2 faktörden oluşan "Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin" doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. DFA için gerekli veriler, AFA'daki örnekleme yer almayan 281 öğrenciden toplanmıştır. DFA için elde edilen verilerden Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

DFA'da, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI değerleri kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin DFA sonucunda ölçeğin yapısının χ^2 (ki-kare) uyum değerinin ($\chi^2=285.63$, $sd=151$, $p=.00$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren χ^2 (ki-kare) değerinin 285.63 ve serbestlik derecesinin (df) 151 olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin χ^2/df ise 1.89'dur ve bu değer makul ve mükemmel bir uyumu gösterdiği ifade edilebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005, s. 137).

RMSEA değerinin 0.056 ile 0.05'in altında (Browne ve Cudeck, 1993) olması dolayısıyla iyi bir uyum değeri ortaya çıkmış, SRMR değeri 0.051 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.10 değerinin altında olduğundan (Kline, 2005) genel olarak olumlu kabul edilmektedir. Modelin uygunluğu durumunda 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005, s. 145) GFI değeri 0.90; AGFI değeri ise 0.88 olarak belirlenmiştir. GFI ve AGFI değerlerinin modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabileceği, 1 değerine daha yakın olmasının uygun olduğu ve negatif değere sahip olmaması gerektiği belirtilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2006). Çalışmada GFI değerinin makul ve mükemmel bir değere sahip olduğu görülürken AGFI değerinin 1 değerine yakın olması ile makul ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

1'e daha yakın olması gereken (Kline, 2005; Raykov ve Marcoulides, 2012) NFI değeri 0.95; yine 1'e yakın olması gereken (Brown, 2006; Byrne, 2010, Raykov ve Marcoulides, 2012) CFI değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. Her iki değer makul ve mükemmel bir uyumu gösterdiği görülmektedir. Nihayetinde modelin kabul edilebilir bir model olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen DFA sonuçlarının; Schumacker ve Lomax (2004), Seçer (2013) ile Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından tablolaştırılan değerlere (χ^2/sd , RMSEA, SRMR, RMR, NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI, IFI, RFI) göre 4 tanesinin kabul edilebilir, 7 tanesinin de mükemmel düzeyde sonuçlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar göz önüne alındığında araştırmada geliştirilen inanç ölçeğinin, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde sadece matematik dersine yönelik inanç ölçeğinin olduğu göz önüne alındığında yapılacak çalışmalarda diğer dersler için de geçerli ve güvenilir inanç ölçeklerinin hazırlanması önerilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada geliştirilen inanç ölçeği uygulanarak ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeyleri tespit edilebilir. Araştırmada geliştirilen sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin maddeleri Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği	
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar	1. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerim gündelik yaşamda bana fayda sağlar.
	2. Sosyal bilgiler dersi hayatın kendisidir.
	4. Sosyal bilgiler dersi çalışmak zevklidir.
	5. Sosyal bilgiler dersi demokratik katılımı teşvik eder.
	7. Sosyal bilgiler dersi evrensel vatandaş olmayı sağlar.
	8. Sosyal bilgiler dersi iyi insan yetiştirir.
	9. Sosyal bilgiler dersi değerlerin öğretimi için gereklidir.
	12. Sosyal bilgiler dersi sosyal problemler hakkında farkındalık kazandırır.
	13. Sosyal bilgiler dersi vatanseverlik duygumu geliştirir.
	14. Sosyal bilgiler dersi öğrenciye insanlığın bir parçası olduğu bilinci kazandırır.
	16. Sosyal bilgiler dersi çevre bilincini artırır.
	17. Sosyal bilgiler dersi toplumsal kuralları öğretir.
	18. Sosyal bilgiler dersi günlük hayatla iç içedir.
	19. Sosyal bilgiler dersinin konuları günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine yardım eder.
	3. Okullarda sosyal bilgiler dersi olmasa da olur.
	6. Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerim günlük hayatta hiçbir işe yaramaz.
	10. Sosyal bilgiler dersi konuları gereksizdir.
	11. Sosyal bilgiler dersi sıkıcıdır.
15. Sosyal bilgiler dersi mutsuzluk kaynağıdır.	

Kaynaklar

- Ak, H. (2002, 29-31 Mayıs). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ile ilgili metaforları. [Poster bildirisi]. 6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara.
- Aktaş, A. & Katrancı, Y. (2019). Matematiğe Yönelik İnanç Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Sözlü sunum]. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Bassarear, T. J. (1989). The interactive nature of cognition and affect in the learning of mathematics: two case studies. In C.A. Maher, G.A. Goldin, & R.B. Davis (Eds.), In Proceedings of the PME-NA-8 (1) (pp. 3-10).
- Başol, G. (2014, 5-8 Haziran). Ölçek geliştirme çalışmalarının içerik analizine metodolojik değerlendirmesi. Türkiye örneklemi öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi [Sözlü bildiri]. 6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara.
- Bloom, B.S. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme, (Çev: D.A Özçelik). Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, E., & Dülger, E. (2021). Matematik eğitiminde ebeveynlerin rolü. Cumhuriyet International Journal of Education, 10(4), 1507-1534.
- Brown, T.A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. NY: Guilford Press.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (pp.136-162). Newbury Park: Sage.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. Educational Psychology Review, 13(4), 385-418.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series). Taylor & Francis Group.
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi.
- Çiftçi, S. K. & Yıldız, P. (2020). Matematik inancı ölçeği: yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (56), 121-138.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi.

- Delice, A., Erden, S., Yılmaz, K. & Sevimli, E. (2016). Matematik inanç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 737-754.
- DeVellis, R.F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park: Sage.
- Durkheim, E. & Fauconnet, P. (1922). *Education et sociologie*. Presses Universitaires de France-(PUF).
- Gündoğdu, K., & Ozan, C. (2013). Bilgisayar destekli öğretim. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (2. baskı, ss. 385-410). Pegem Akademi.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London&Thousand Oaks&New Delhi:Sage.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In G. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 39-57). Springer.
- Garner, R. & Alexander, P. A. (Eds.). (1994). *Beliefs about text and instruction with text*. Psychology Press.
- Goldin, G. A. (2002). Affect, meta-affect, and mathematical belief structures. G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.) *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp.59-72). Springer.
- Gölcük, A. (2017). Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri [Yayınlanmış Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hacıömeroğlu, G. (2012). Matematik inanç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 175-184.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. Baskı). Asil Yayın.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Masal, E. & Takunyacı, M. (2012). The Turkish adaptation of Mathematics Belief Scale: The validity and reliability study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 123-132.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 04.06.2022 tarihinde ulaşıldı.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş*. (Çev. S. Karakaş), Meteksan Anonim Şirketi.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*, 97-146.
- Oflaz, G. (2010). Geometrik düşünme seviyeleri ve zekâ alanları arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Osborne, J. W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis?, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 2.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198.
- Pehkonen, E., & Pietila, A. (2003, February). On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education [Written presentation]. In *Proceedings of the CERME-3 (Bellaria)* meeting (pp. 1-8).
- Pressey, S. L. & Robinson, F. P. (1991). Psikoloji ve yeni eğitim, (Çev. H. Tan), Milli Eğitim Basımevi (1989).
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. Routledge.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2(102-119), 273-290.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M. & Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(3), 992-1006.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal For Research in Mathematics Education*, 20(4), 338-355.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Psychology.
- Seçer, İ. (2013) *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Smith, M. B. (1968). *Attitude change international encyclopedia of the social sciences*. Farmington Hills, Michigan, 43-48.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B., G. & Fidell, L., S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanılması*. (Çev. M. Baloğlu). Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *İnançların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Tay, B. (2022). Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitimi. Ö. Gürdoğan Bayır ve T. Selanik Ay (Ed), *İlk ve ortaokulda uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss.259-278) içinde. Vizetek Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turanlı, N., Türker, N. K. ve Keçeli, V., (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım-Çayır, A., K. (2008). Öğrencilerin matematikle ilgili inançları: Bir ölçek geliştirme çalışması. [Yüksek lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Yurdabakan, İ. (2010) Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.37-66) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Zayımoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-251.

Extended Abstract

Introduction

Social studies, life science, and Turkish lessons, which are included in the curriculum of primary education, are among the courses that undertake the function of inculcating the citizenship characteristics

desired by the state. From this point of view, it can be stated that states have an explicit or implicit "citizenship education program". Social studies, which is one of the citizenship education courses, is a course that aims to provide the individual with the characteristics of being a good person, then an effective citizen and finally a world citizen in the globalizing world. It can be expressed that many factors are effective in reaching the desired level of citizenship characteristics that are targeted to be taught in the course. Student characteristics, which are one of these elements, includes elements such as the characteristics of the environment in which the student lives, the level of readiness, developmental characteristics (language development, moral development, emotional development, mental development, physical development, personality development, and social development), attitude towards the lesson, belief level, self-efficacy perception, and gender.

The affective domain contains features such as interest, value, attitude, and habit (Büyüköztürk, 1997). Belief, which is accepted as one of the characteristics in the affective domain, has been defined in different ways. According to Goldin (2002), beliefs are mental structures that are accepted true by the individual, obtained by coding and belonging to that individual.

Children's attitudes and beliefs towards the course can be an important predictor of course success. As a matter of fact, Bloom (1979) stated that the students' approach to any new situation, event or learning they encounter is related to their belief about that new situation, event or learning. From this point of view, the fact that the beliefs of the 4th, 5th, 6th, and 7th grade students are also effective on their success in the social studies course, as well as the absence of a measurement tool that can determine the belief levels of the students in the social studies course as a result of the relevant literature review, constitutes the starting point of this study.

Method

The purpose of this research was to develop a valid and reliable instrument that could be used to determine 4th, 5th, 6th, and 7th graders' beliefs in social studies course. To achieve this purpose, survey method, which is one of the quantitative research methods, was used. The research was conducted in 2021-2022 Spring semester. Due to the nature of this study, multiple samples were used. These samples were composed of 4th, 5th, 6th, and 7th graders in Kırşehir. Typical case sampling, one of the purposive sampling techniques, were used to select participants. The first study sample was used for exploratory factor analysis (EFA) and composed of 294 students. The second one was used for confirmatory factor analysis (CFA) and involved 281 students. The third study sample was used for test-retest analysis and composed of 59 students. The steps of scale development that involves 7 basic stages and

recommended by DeVellis (2016) was followed to develop the scale.

SPSS 25.00 was used for exploratory factor analysis while Lisrel was used for confirmatory factor analysis. While performing EFA, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) test, Barlett test, total variance, item-total correlation, slope-components matrix, scree plot, common factor variance, factor loadings, and Pearson correlation coefficients were calculated. While performing CFA, SRMR, NFI, GFI, RMSEA, AGFI, and CFI values, test-retest and Cronbach Alpha were calculated.

Results/Sonuç

The results showed that the scale accounted for 46.85% of the total variance based on exploratory factor analysis (EFA). The results determined that each factor had at least 2% eigenvalue, and each factor accounted for at least 9.99% of the total variance. The study observed that each factor had at least five items, and a total of 19 items and a two-factor structure emerged. The results revealed that factor loadings of the first factor ranged from .54 to .70 and factor loadings of the second factor ranged from .63 to .79 while factors were significantly correlated as being .43. This value showed that there was no multicollinearity problem.

The results demonstrated that two factors of the scale were correlated, Cronbach Alpha coefficients were .90, .89, and .81 for the whole scale, first factor, and second factor, respectively, and these values satisfied adequate reliability. Test-retest results of belief scale also revealed that the scale was reliable. Based on the confirmatory factor analysis, Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .89. Confirmatory factor analysis (CFA) revealed that four values had acceptable fit while 7 values had excellent fit.

Discussion

Many factors have an effect on achieving the desired characteristics of the individual through social studies course. One of them is students' levels of belief towards the social studies course. Having knowledge about the belief levels of the students towards the social studies course will affect the characteristics of the educational activities that will be prepared for them. With this study, a valid and reliable instrument was developed to determine the social studies course belief levels of primary and middle school students.

Pedagogical Implications

In this study, a valid and reliable measurement tool was developed to determine the belief levels of primary and secondary school students towards the social studies course. Considering that there is only a belief scale for the mathematics lesson when the literature is examined, it can be suggested that valid and reliable belief scales be prepared for other lessons in future studies. However, by applying the belief scale developed in this study, the belief levels of primary and secondary

school students towards the social studies course can be determined.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



The Relationship Between Teachers' Communication Skills and Problem Solving Skills

Suna Özcan^{1,a}

¹Faculty of Education, Istanbul 29 Mayıs University, Istanbul, Türkiye

Research Article

Acknowledgment

**This study is a part of master's thesis*

History

Received: 24/09/2022

Accepted: 20/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The communication skills of teachers, who have an important place in the execution of the education-teaching process, directly affect their communication with students and people in the environment. Strong communication also requires responding to and eliminating problems that may arise with an appropriate response. Since communication and problem solving are factors that support each other, the relationship between these skills of teachers supports their educational qualifications and satisfaction from education. Considering these situations, this study aimed to determine the relationship between the communication skills of teachers, who have an important place in education, and their problem-solving skills. For this purpose, demographic information form, communication skills scale and problem solving scale were applied to 214 teachers working as teachers in the 2021-2022 academic year. The results indicated a significant relationship between teachers' communication skills and problem solving skills. In line with this result, the researcher made suggestions to improve the communication skills of teachers.

Keywords: Teacher, communication, skills, problem solving, education

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bilgi

*#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.
Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 24/09/2022

Kabul: 20/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin iletişim becerileri öğrencilerle ve ortamdaki insanlarla iletişimlerini doğrudan etkilemektedir. Güçlü bir iletişim ortaya çıkabilecek problemlere uygun tepkiye karşılık vererek bu problemi ortadan kaldırmayı gerektirir. İletişim ve problem çözme birbirini destekleyen unsurlar olduğu için öğretmenlerin bu becerileri arasındaki ilişki onların eğitimdeki niteliklerini ve eğitimden aldıkları doyumunu desteklemektedir. Bu durumlar dikkate alınarak eğitimde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğretmen olarak görev yapmakta olan 214 öğretmene demografik bilgi formu, iletişim becerileri ölçeği ve problem çözme envanteri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, iletişim, beceri, problem çözme, eğitim

^a sozcan@29mayis.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-9461-57-32>

Giriş

İletişim; duygu, düşünce gibi birçok öğeyi bir arada tutan, etkin ve karmaşık bir süreçtir (Yüksel, 2014). Bu süreç toplumsal yapının içerisinde bireyin yaşamını sürdürebilmesi için ortaya koyduğu doğal davranış ve tutumlardan oluşmaktadır (Dewey, 1916). Bu durum bireyin toplumsal uyum esnasında iletişim becerisini temel araç olarak kullanma zorunluluğu olduğunu göstermektedir (Elkatmış & Ünal, 2014). Yani birey daha etkin ve olumlu bir yaşama erişmede iletişimi temel almak durumundadır. Bu zorunluluk sonucunda karşılıklı diyalog mümkün olur ve birey anlamayı, anlaşılmayı bu yolla öğrenir (Nazik & Bayazıt, 2004). Anlamanın, anlaşılmanın önemi konusunda bilince sahip olan bireyler ise iletişim kurmada daha rahat ve esnek olurlar. Karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlar karşısında daha ılımlı ve çözüm üretici yaklaşımlar sergilerler (Özgen, 2011).

Etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için karşıdaki bireyi anlamak ve onun tarafından anlaşılmayı sağlamak gerekmektedir. Bu nedenle de etkili iletişimin oluşmasını sağlayan kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönütü belirli bir dengeye oturtmak gerekmektedir (Özkan, 2010; Şahin, 2011; Zillioğlu, 1998). Bu denge sağlandığı takdirde iletişimin temel amaçları arasında yer alan var olmak, öğrenmek, paylaşmak, etkilemek, eğlenmek gibi unsurlar da sağlıklı bir şekilde karşılanmış olur (Sabuncuoğlu, 2012). Belirlenen bu unsurların karşılanması beraberinde bilgi birikimini, ifade etme becerisinin gelişimini, sosyal ilişkilerin gelişimini, zihinsel ve psikolojik olarak daha sağlıklı olmayı, ikna etme becerisinin gelişimini getirir (Kaya, 2006).

İletişimde belirtilen temel özellikleri etkin bir şekilde kullanabilen bireyler karşılaştıkları problemlerin de üstesinden daha rahat bir şekilde gelmenin yollarını da keşfetmiş olurlar. Çünkü hayatın her anında herhangi bir problemle karşılaşmamız çok olası bir durumdur. Bu nedenle iletişimi ifade ederken probleme dair tanımlamalara gitmek bir anlamda zorunludur. Problem sık sık karşılaşılan bir kavram olmasına karşın tanımına dair henüz bir fikir birliği yoktur, fakat genel olarak belirli bir amaca ulaşma sırasında karşılaşılan sorun, engel olarak nitelendirilmektedir (Ulutaş & Köksalan, 2017; Cüceloğlu, 1997; Develioğlu, 2006; Gelbal, 1991; Taylan, 1990). Problemi oluşturan unsurlar ise amaç, veri ve engeldir. Buradaki amaç, sorun teşkil eden şeyin ortadan kaldırılmasına yönelik eğilimi ifade ederken; veri problem olarak nitelendirilen unsura dair eldeki bilgileri oluşturmaktadır. Engel de problemi çözmeye yönelik verilen çaba esnasında karşılaşılan güçlüklerdir (Korkut, 2002; Yıldız, 2003). Güçlükler bireyin ilerlemesini engellediği için bir çıkmazlık durumu ortaya çıkmaktadır. Bu çıkmaz bireyde ruhsal bozukluklara neden olurken etkili problem çözme becerisine sahip olan bireylerde daha az ruhsal bozukluklar ortaya çıkmaktadır. Yaşamdaki olumsuz durumlara karşı başarısızlık bireyin depresyonlar yaşamasına neden olur ve depresif bir yapıya bürünen birey problemlerle başa çıkmakta başarısız olmaktadır. Karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmede başarılı olan

bireylerin ise daha az depresif özellikler gösterdikleri, bireysel kontrole sahip oldukları tespit edilmiştir (Heppner, 1988, akt., Taylan, 1990). Problem çözme becerileri gelişmemiş olan bireyler problem çözme becerisi gelişmiş bireylere göre daha fazla duygusal sorunlarla karşılaşmakta, destek almadan sorunların üstesinden gelmede güçlük çekmekte, daha düşük benlik algısına sahip olmakta, daha doyumsuz bir yaşama sahip olmaktadır (Gelbal, 1991; Heppner & Anderson, 1985, akt., Taylan, 1990; İzgar, Gürsel, Kesici & Nergis, 2004). Bu nedenle problem çözme becerisi bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri, güçlü bir benlik oluşturabilmeleri için oldukça önemlidir. Güçlü bir benliğin oluşumunda başvurulabilecek temel araçların başında iletişim gelmektedir. Sağlıklı bir şekilde kaynak, mesaj, ortam, alıcı ve dönütü sağlayan bireyler karşılaştıkları problemleri aşmada daha başarılı olabilmektedirler.

Toplumda önemli bir yer edinen öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerilerinin birbiri ile uyumlu ve olumlu yönde olması öğrencilerin eğitimden alacakları doyum açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri onların çalıştıkları ortama aidiyet duygusu geliştirmeleri bakımından önemlidir. Bu durum onların daha iyi birer eğitimci olmalarında, karşılaştıkları sorunları daha sağlıklı bir şekilde aşmalarında ciddi katkılar sağlayacaktır. Ayrıca öğretim programlarının asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin problem çözebilme düzeyleri, sınıf içerisindeki problemleri yönetebilme becerileri öğretim becerilerini doğrudan etkilemektedir (Kutluca, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretim programlarında da öğrencilerin problem çözme becerilerinin, iletişim becerilerinin gelişimine yönelik atılması gereken adımlar vurgulanmaktadır (Yiğit, 2018). Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması ancak nitelikli bir şekilde bu becerilere hâkim olan öğretmenlerle mümkündür. Çünkü iletişim becerileri ve problem çözme becerileri gelişmiş olan öğretmenler aktaracakları bilgileri daha organize bir şekilde yapılandırabilmekte, öğrencinin karşılaşabileceği olası problemleri kestirip ona göre ders içeriklerini sunabilmektedir (Yıldız, Kılıç & Yavuz, 2018; Tan & Tan, 2016). Bu durum iletişimi güçlü olan, olaylara, olası problemlere anlık karşılık verebilecek lider rolünde olan öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerilerinin önemi dikkate alınarak bu araştırmada öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca problem çözme becerileri ve iletişim becerilerinin cinsiyetleri, öğretmenlik deneyimleri, branşları, yıllık okudukları kitap sayısına göre değişim durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu ana problem ve alt problemlere/sorulara yanıt aranmıştır:

*Öğretmenlerin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

-İletişim becerileri, problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki nasıldır?

- İletişim becerileri, problem çözme becerileri ile mesleki deneyimleri arasındaki ilişki nasıldır?
- İletişim becerileri, problem çözme becerileri ile branşları arasındaki ilişki nasıldır?
- İletişim becerileri, problem çözme becerileri ile yıllık okudukları kitap sayısı arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın bu aşamasında araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin iletişimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca iletişim becerileri ile problem çözme becerileri çeşitli demografik bilgiler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi olan ilişki tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasındaki değişim ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018; Karasar, 2016). Bu nedenle araştırmanın amacına uygun görülen ilişki tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Örnekleme grubunu 2021-2022 yılında İstanbul MEB'e bağlı okullarda görev yapan 214 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Uygun örnekleme hızlı, ekonomik, kolay ulaşılabilir koşullar sunmaktadır. Uygun örnekleme çoğunlukla evrene ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılır (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990). Çizelge 1'de örnekleme grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir:

Çizelge 1'de görüldüğü üzere katılımcıların 138'ini (%62) kadınlar, 85'ini (%38) erkekler oluşturmaktadır. Katılımcılar; 32 (%14,1) kişi sınıf, 40 (%17,6) kişi Türk dili ve edebiyatı, 37 (%16,3) kişi Türkçe, 42 (%18,5) kişi okul

Çizelge 1. Demografik bilgiler

Cinsiyet	Yüzde (%)	N
Erkek	%38	85
Kadın	%62	138
Alan	Yüzde (%)	N
Sınıf	%14,1	32
TDE	%17,6	40
Türkçe	%16,3	37
Okul Öncesi	%18,5	42
Matematik	%15,4	35
Sosyal Bilgiler	%10,1	23
Diğer	%6,2	14
Kıdem	Yüzde (%)	N
1-5 yıl	%51,5	117
6-10 yıl	%26,9	61
11-15 yıl	%13,7	31
16+ yıl	%6	14

öncesi, 35 (%15,4) kişi matematik, 23 (%10,1) kişi sosyal bilgiler öğretmenidir. 14 (%6,2) kişi ise diğer branşlardan oluşan öğretmenlerdir. Katılımcıların; 117'si (%51,5) 1-5 yıl arası, 61'i (26,9) 6-10 yıl arası, 31'i (13,7) 11-15 arası, 14'ü (%6) 16 ve üzeri kıdem yılına sahiptirler. Ayrıca, katılımcıların 83'ü (%36,6) yılda 1-15 arası, 43'ü (%18,9) 16-30 arası, 37'si (%16,3) 31-45 arası, 31'i (%13,7) 46-60 arası, 13'ü (%5,7) 61-75 arası, 11'i (%4,8) 76-100 arası ve 5'i (%2,2) 101 ve üzeri kitap okumaktadır. Grubun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmanın amacı doğrultusunda, cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem, yıllık okunan kitap sayısı değişkenleri bilgi formunu oluşturan sorular olarak kullanılmıştır.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri (KİYE)

Envanterin aslı Huang ve Lin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışma kapsamında envanterin yapı geçerliği, dil geçerliği, güvenilirlik ve madde analizi, ölçüt ve ayırt edici geçerlikleri yapılmıştır. Dil geçerliğinin belirlenen amaca uygun bir şekilde olduğu belirlenmiştir. Tüm maddelerin toplam korelasyon düzeyinin ölçüt olarak belirlenen .30 değerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha ve McDonald Omega iç tutarlık kat sayıları ölçüt olarak belirlenen .70'in üzerindedir. Ölçüt ve ayırt edicilik geçerliğinin de belirlenen amaca uygun olduğu tespit edilmiştir. KİYE 15 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracıdır. 5'li likert tipi olan KİYE'den alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75'tir. KİYE 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman seçeneklerinden oluşmaktadır. Mevcut araştırmada yapılan iç tutarlılık analizine göre KİYE'nin genelinin iç tutarlılık katsayısı .73, Dinleme Becerisi (DB) alt boyutunun katsayısı .70, Sosyal Rahatlık Becerisi (SRB) alt boyutunun .71, Empati Becerisi (EB) alt boyutunun .76, İfade Becerisi (İB) alt boyutunun ise .78'dir. Cronbach alpha güvenilirlik analizleri likert tipi ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir güvenilirlik analizi türüdür. Cronbach alpha değerleri $0 < R2 < 0.40$ aralığındaysa güvenilir değil, $0.40 < R2 < 0.60$ aralığındaysa düşük güvenilirlikte, $0.60 < R2 < 0.80$ aralığındaysa oldukça güvenilir $0.80 < R2 < 1.00$ aralığındaysa yüksek güvenilirlikte olduğu varsayılmaktadır (Jost, Kay & 2005; Yıldız & Uzunsakal, 2018;). Bu araştırmadaki sonuçlara göre ölçekler ve alt boyutları oldukça güvenilirdir.

Problem Çözme Ölçeği (PÇE)

Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Taylan (1990), Şahin, Şahin & Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. PÇE 6'lı likert tipi ölçek olup 35 maddeden oluşmaktadır. 3 alt boyuttan oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Cevaplar 1-6 arasında değer almaktadır. Puanlama yapılırken 9, 22, 29. maddeleri devre dışı bırakılmaktadır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 34. maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçek alt boyutları; problem çözme yeteneğine güven (5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34, 35), yaklaşma-kaçınma (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 30, 31), kişisel kontrol (3, 14, 25, 26, 32) şeklindedir. Ölçeğin genel cronbach alpha katsayısı .88, iki yanılar katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir (Çağlayan,

2007; Şahin, Şahin & Heppner, 1993; Taylan, 1990). Mevcut araştırmada problem çözme ölçeği genelinin iç tutarlık katsayısı .83, problem çözme yeteneğine güven alt boyutu .76, yaklaşma-kaçınma alt boyutu .73, kişisel kontrol alt boyutu da .79 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen demografik bilgi formu, problem çözme ölçeği, kişilerarası iletişim yetkinliği ölçeği ile elde edilen veriler yalnızca gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları cevaplandırılmadan önce öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın tamamen gönüllülüğe dayandığı, katılımcıların istedikleri zaman vazgeçebilme hakkına sahip oldukları ifade edilmiştir. Araştırma formu eksiksiz bir şekilde 214 öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır. Araştırma öncesi Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden çalışma için etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul toplantısı 02.05.2022 tarihinde yapılmış, 2022.05 numara ile araştırmanın yapılmasının etik kurallara uygun olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizine karar vermek için normal dağılım analizi yapılmıştır. Normal dağılım analizine dair bilgiler Çizelge 2'deki gibidir:

Çizelge 2'de verilerin dağılımını incelemek amacıyla katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olmasından dolayı normal dağılım analizleri arasında yer alan Kolmogorov-Smirnova

analizi yapılmıştır. Ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklıkla çarpıklığın -1.0 ile +1.0 arasında olması durumunda değerler normal dağılım göstermektedir. Merkezi limit teoremine göre örneklem hacminin 30'un üzerinde olması dağılımı normalliğe yakınlaştırmaktadır (George & Mallery, 2010). Mevcut araştırma sonucunda değerler arasında anlamlı fark vardır, fakat araştırmanın örneklem hacmi 214 olmasından dolayı dağılım normal olmasa bile merkezi limit teoremi gereği normal dağılımdan uzaklaşmadığı söylenebilir. Bu nedenle çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu aşamasında verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizine karar verilmeden önce normal dağılıma bakılmıştır. Normal dağılım sonuçlarından hareketle elde edilen veriler için t-testi ve anova testinin yapılması uygun görülmüştür. Bu bağlamda SPSS 22 paket programından yararlanılarak t-testi ve Anova testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında çalışmada elde edilen bulgulara dair bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 2. Katılımcıların problem çözme becerileri, kişilerarası iletişim yetkinlikleri normal dağılım testi sonuçları

	Kolmogorov-smirnov			X	Medians	Skewnes	Kurtosis
	Statistic	n	p				
Dinleme becerisi	0.11	223	.000	3.74	3.75	0.08	-0.50
Sosyal rahatlık becerisi	0.10	223	.000	3.61	3.50	0.20	-0.59
Empati becerisi	0.11	223	.000	3.54	3.50	0.01	-0.52
İfade becerisi	0.14	223	.000	3.59	3.66	-0.03	-0.54
KİYE genel	0.09	223	.000	3.62	3.60	0.49	-0.07
P.Ç. yeteneğine güven	.009	223	.000	4.20	4.27	-0.24	0.15
Yaklaşma-kaçınma	0.07	223	.005	4.24	4.25	-0.26	0.07
Kişisel kontrol	0.12	223	.000	4.24	4.40	-0.40	0.02
PÇE genel	0.05	223	.090	4.22	4.22	-0.67	1.25

Çizelge 3. Kişilerarası iletişim yetkinliklerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

İletişim becerileri	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Dinleme becerisi	Kadın	140	3.49	0.71	-2.24	.026
	Erkek	86	3.70	0.64		
Sosyal rahatlık becerisi	Kadın	140	3.53	0.74	0.44	.661
	Erkek	86	3.48	0.89		
Empati becerisi	Kadın	140	3.45	0.77	-0.63	.527
	Erkek	86	3.51	0.67		
İfade becerisi	Kadın	140	3.50	0.74	0.51	.591
	Erkek	86	3.46	0.59		
KİYE genel	Kadın	140	3.52	0.63	-1.16	.249
	Erkek	86	3.63	0.64		

Katılımcıların kişilerarası iletişim yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucu Çizelge 3'te verilmiştir. Çizelge 3'e göre dinleme becerisi alt boyutu ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2.243$, $p<0.05$). Erkeklerin ($\bar{X} =3.706$) dinleme becerileri kadınlara ($\bar{X} =3.494$) göre daha fazladır. KİYE'nin sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi, ifade becerisi ve KİYE'nin genel ortalaması ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0.05$). Katılımcıların problem

çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucu tablo 6'da verilmiştir. Çizelge 4'te göre problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol alt boyutları ile cinsiyet arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Problem çözme ölçeğinin geneli ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-1.803$, $p<0.05$). Erkeklerin ($\bar{X}=4.183$) genel problem çözme becerileri kadınlara ($\bar{X} =4.103$) göre daha fazladır.

Çizelge 4. Problem çözme becerilerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Problem çözme	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
P.Ç. yeteneğine güven	Kadın	140	4.08	0.42	-0.39	.693
	Erkek	86	4.10	0.38		
Yaklaşma-kaçınma	Kadın	140	4.13	0.33	-1.03	.301
	Erkek	86	4.18	0.30		
Kişisel kontrol	Kadın	140	4.13	0.58	-0.25	.796
	Erkek	86	4.15	0.58		
PÇE genel	Kadın	140	4.10	0.23	-1.80	.037
	Erkek	86	4.18	0.25		

Çizelge 5. Kişilerarası iletişim yetkinliklerinin mezun oldukları branşa göre Anova testi sonuçları

İletişim	Branş	n	X	ss	F	p
Dinleme becerisi	Sınıf	33	3.71	0.82	0.77	.592
	TDE	41	3.43	0.66		
	Türkçe	38	3.63	0.85		
	Okul öncesi	42	3.54	0.62		
	Matematik	35	3.66	0.56		
	Sosyal bilgiler	23	3.46	0.62		
	Diğer	14	3.50	0.66		
Sosyal rahatlık becerisi	Sınıf	33	3.60	0.94	0.85	.536
	TDE	41	3.48	0.69		
	Türkçe	38	3.59	0.83		
	Okul öncesi	42	3.33	0.83		
	Matematik	35	3.44	0.77		
	Sosyal bilgiler	23	3.56	0.71		
	Diğer	14	3.80	0.85		
Empati becerisi	Sınıf	33	3.40	0.84	0.42	.865
	TDE	41	3.43	0.75		
	Türkçe	38	3.55	0.82		
	Okul öncesi	42	3.50	0.69		
	Matematik	35	3.36	0.64		
	Sosyal bilgiler	23	3.57	0.73		
	Diğer	14	3.59	0.60		
İfade becerisi	Sınıf	33	3.51	0.66	0.11	.995
	TDE	41	3.47	0.75		
	Türkçe	38	3.42	0.62		
	Okul öncesi	42	3.49	0.78		
	Matematik	35	3.53	0.70		
	Sosyal bilgiler	23	3.52	0.58		
	Diğer	14	3.52	0.67		
KİYE genel	Sınıf	33	3.79	0.72	1.11	.356
	TDE	41	3.50	0.58		
	Türkçe	38	3.60	0.72		
	Okul öncesi	42	3.43	0.62		
	Matematik	35	3.53	0.55		
	Sosyal bilgiler	23	3.56	0.45		
	Diğer	14	3.51	0.74		

Çizelge 6. Problem çözme becerilerinin mezun oldukları branşa göre anova testi sonuçları

Problem çözme (PÇ)	Branş	n	X	ss	F	p	Scheffe
Problem çözme yeteneğine güven	Sınıf ⁽¹⁾	33	4.01	0.30	2.10	.045	(4-7)
	TDE ⁽²⁾	41	4.14	0.44			
	Türkçe ⁽³⁾	38	3.99	0.44			
	Okul öncesi ⁽⁴⁾	42	4.18	0.39			
	Matematik ⁽⁵⁾	35	4.16	0.36			
	Sosyal bilgiler ⁽⁶⁾	23	4.14	0.48			
	Diğer ⁽⁷⁾	14	3.86	0.34			
Yaklaşma-kaçınma	Sınıf	33	4.16	0.38	0.57	.755	
	TDE	41	4.14	0.29			
	Türkçe	38	4.12	0.31			
	Okul öncesi	42	4.16	0.27			
	Matematik	35	4.22	0.31			
	Sosyal bilgiler	23	4.09	0.41			
	Diğer	14	4.20	0.26			
Kişisel kontrol	Sınıf	33	4.14	0.50	0.41	.875	
	TDE	41	4.06	0.59			
	Türkçe	38	4.16	0.61			
	Okul öncesi	42	4.18	0.59			
	Matematik	35	4.20	0.53			
	Sosyal bilgiler	23	4.03	0.67			
	Diğer	14	4.24	0.65			
PÇE genel	Sınıf	33	4.11	0.22	1.49	.183	
	TDE	41	4.10	0.23			
	Türkçe	38	4.08	0.22			
	Okul öncesi	42	4.16	0.21			
	Matematik	35	4.18	0.18			
	Sosyal bilgiler	23	4.06	0.32			
	Diğer	14	4.22	0.39			

Çizelge 7. Kişilerarası iletişim yetkinliklerinin kıdeme göre anova testi sonuçları

İletişim	Kıdem	n	X	ss	F	p
Dinleme becerisi	1-5 arası	117	3.53	0.64	0.99	.398
	6-10 arası	63	3.54	0.75		
	11-15 arası	31	3.77	0.71		
	16 ve üzeri	15	3.63	0.83		
Sosyal rahatlık becerisi	1-5 arası	117	3.44	0.78	1.07	.364
	6-10 arası	63	3.60	0.76		
	11-15 arası	31	3.68	0.94		
	16 ve üzeri	15	3.42	0.89		
Empati becerisi	1-5 arası	117	3.50	0.69	0.47	.698
	6-10 arası	63	3.39	0.81		
	11-15 arası	31	3.57	0.69		
	16 ve üzeri	15	3.48	0.77		
İfade becerisi	1-5 arası	117	3.53	0.67	0.72	.542
	6-10 arası	63	3.46	0.66		
	11-15 arası	31	3.51	0.60		
	16 ve üzeri	15	3.27	1.00		
KİYE genel	1-5 arası	117	3.55	0.62	0.87	.456
	6-10 arası	63	3.50	0.66		
	11-15 arası	31	3.71	0.61		
	16 ve üzeri	15	3.66	0.68		

Kişilerarası İletişim Yetkinliklerinin Mezun Oldukları Branşa Göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için anova testi yapılmıştır. Yapılan anova testi sonucu tablo 5'te verilmiştir. Çizelge 5'e göre kişilerarası iletişim yetkinliği ile mezun olunan branş arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Problem Çözme Becerilerinin Mezun Oldukları Branşa Göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için anova testi yapılmıştır. Yapılan anova testi sonucu çizelge 6'da verilmiştir. Çizelge 6'ya göre problem çözme yeteneğine güven ile mezun olunan branş arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.103$, $p<0.05$). Katılımcıların problem çözme yeteneğine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p>0.05$ $p=0.45$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda okul öncesi öğretmenliği branşından mezun ($\bar{X}=4.188$) olanların problem çözme yeteneğine güvenleri diğer ($\bar{X}=3.863$) öğretmenlik branşlarından mezun olanlara göre daha fazladır. Problem çözme ölçeğinin genelinde, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutları ile mezun olunan branş arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Kişilerarası iletişim yetkinliklerinin kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucu Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7'ye göre katılımcıların kıdem yılları ile kişilerarası iletişim yetkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Problem çözme becerilerinin kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için anova testi yapılmıştır. Yapılan anova testi sonucu Çizelge 8'de verilmiştir. Çizelge 8'e göre problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol alt boyutları ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0.05$). Problem çözme becerisinin geneli ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($F=1.149$, $p<0.05$). Katılımcıların genel problem çözme becerilerine ilişkin varyansların homojenlik testi sonucunda varyanslar homojen bulunduğundan ($p<0.05$, $p=.030$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda kıdemi 6-10 yıl arası ($\bar{X}=4.192$) olan öğretmenlerin genel problem çözme becerileri kıdemleri 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.047$) olan öğretmenlere göre daha fazladır.

Kişilerarası iletişim yetkinliklerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için anova testi yapılmıştır. Yapılan anova testi sonucu Çizelge 9'da verilmiştir. Çizelge 9'a göre katılımcıların yıllık okudukları kitap sayısı ile kişilerarası iletişim yetkinlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Çizelge 8. Kişilerin problem çözme becerilerinin kıdeme göre anova testi sonuçları

Problem çözme (PÇ)	Branş	n	X	ss	F	p	Scheffe
Problem çözme yeteneğine güven	1-5 arası	117	4.10	0.40	0.80	.494	
	6-10 arası	63	4.06	0.40			
	11-15 arası	31	4.18	0.35			
	16 ve üzeri	15	4.01	0.57			
Yaklaşma-kaçınma	1-5 arası	117	4.13	0.32	0.54	.658	
	6-10 arası	63	4.16	0.32			
	11-15 arası	31	4.21	0.26			
	16 ve üzeri	15	4.19	0.44			
Kişisel kontrol	1-5 arası	117	4.13	0.61	0.94	.424	
	6-10 arası	63	4.19	0.49			
	11-15 arası	31	4.17	0.54			
	16 ve üzeri	15	3.92	0.76			
PÇE genel	1-5 arası ⁽¹⁾	117	4.12	0.22	1.15	.030	(2-4)
	6-10 arası ⁽²⁾	63	4.19	0.25			
	11-15 arası ⁽³⁾	31	4.18	0.19			
	16 ve üzeri ⁽⁴⁾	15	4.05	0.42			

Çizelge 9. Kişilerarası iletişim yetkinliklerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre anova testi sonuçları

İletişim	Branş	n	X	ss	F	p
Dinleme becerisi	10-15 arası	84	3.61	0.68	0.33	.857
	16-30 arası	44	3.47	0.75		
	31-45 arası	38	3.59	0.70		
	46-60 arası	31	3.56	0.57		
	61-75 arası	29	3.61	0.79		
Sosyal rahatlık becerisi	10-15 arası	84	3.45	0.79	1.11	.353
	16-30 arası	44	3.39	0.75		
	31-45 arası	38	3.71	0.85		
	46-60 arası	31	3.58	0.88		
	61-75 arası	29	3.59	0.72		
Empati becerisi	10-15 arası	84	3.52	0.76	0.72	.578
	16-30 arası	44	3.34	0.68		
	31-45 arası	38	3.55	0.76		
	46-60 arası	31	3.55	0.64		
	61-75 arası	29	3.39	0.82		
İfade becerisi	10-15 arası	84	3.49	0.72	0.51	.726
	16-30 arası	44	3.59	0.66		
	31-45 arası	38	3.46	0.67		
	46-60 arası	31	3.36	0.62		
	61-75 arası	29	3.51	0.75		
KİYE genel	10-15 arası	84	3.55	0.74	0.31	.870
	16-30 arası	44	3.51	0.58		
	31-45 arası	38	3.66	0.65		
	46-60 arası	31	3.55	0.49		
	61-75 arası	29	3.57	0.55		

Çizelge 10. Problem çözme becerilerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre anova testi sonuçları

Problem çözme (PÇ)	Branş	n	X	ss	F	p
Problem çözme yeteneğine güven	10-15 arası	84	4.12	0.38	0.34	.853
	16-30 arası	44	4.08	0.34		
	31-45 arası	38	4.07	0.44		
	46-60 arası	31	4.09	0.41		
	61-75 arası	29	4.03	0.50		
Yaklaşma-kaçınma	10-15 arası	84	4.15	0.31	1.39	.238
	16-30 arası	44	4.12	0.36		
	31-45 arası	38	4.22	0.28		
	46-60 arası	31	4.22	0.31		
	61-75 arası	29	4.07	0.31		
Kişisel kontrol	10-15 arası	84	4.17	0.61	0.25	.909
	16-30 arası	44	4.12	0.58		
	31-45 arası	38	4.16	0.52		
	46-60 arası	31	4.05	0.49		
	61-75 arası	29	4.16	0.65		
PÇE genel	10-15 arası	84	4.16	0.28	1.08	.369
	16-30 arası	44	4.11	0.21		
	31-45 arası	38	4.12	0.20		
	46-60 arası	31	4.14	0.16		
	61-75 arası	29	4.05	0.26		

Problem çözme becerilerinin yıllık okudukları kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için anova testi yapılmıştır. Yapılan anova testi sonucu Çizelge 10'da verilmiştir. Çizelge 10'a göre katılımcıların yıllık

okudukları kitap sayısı ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Çizelge 11. Problem çözme ile iletişim becerisi arasındaki korelasyon sonuçları

1İ	r	1	.252**	.278**	.094	.455**	-.050	-.017	-.054	-.027
	p		.000	.000	.161	.000	.458	.802	.421	.682
2İ	r	.252**	1	.298**	.032	.438**	-.092	-.016	-.044	-.119
	p	.000		.000	.628	.000	.167	.817	.509	.075
3İ	r	.278**	.298**	1	.233**	.382**	-.011	.062	-.067	.007
	p	.000	.000		.000	.000	.867	.354	.313	.911
4İ	r	.094	.032	.233**	1	.169*	.038	.054	.010	.063
	p	.161	.628	.000		.011	.565	.416	.879	.346
5İ	r	.455**	.438**	.382**	.169*	1	-.065	-.094	-.100	-.169*
	p	.000	.000	.000	.011		.329	.160	.135	.011
1P	r	-.050	-.092	-.011	.038	-.065	1	.072	-.039	.490**
	p	.458	.167	.867	.565	.329		.280	.560	.000
2P	r	-.017	-.016	.062	.054	-.094	.072	1	.001	.609**
	p	.802	.817	.354	.416	.160	.280		.990	.000
3P	r	-.054	-.044	-.067	.010	-.100	-.039	.001	1	.380**
	p	.421	.509	.313	.879	.135	.560	.990		.000
4P	r	-.027	-.119	.007	.063	-.169*	.490**	.609**	.380**	1
	p	.682	.075	.911	.346	.011	.000	.000	.000	.682

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucu Çizelge 11’de verilmiştir. Çizelge 11’e göre dinleme becerisi ile sosyal rahatlık becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.21 < r < 0.40$) ($r = 0.252$). Dinleme becerisi ile empati becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.21 < r < 0.40$) ($r = .278$). Dinleme becerisi ile ifade becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Dinleme becerisi ile kişilerarası iletişim yetkinliğinin geneli arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .455$). Dinleme becerisi ile problem çözme yeteneğine güven arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Dinleme becerisi ile yaklaşma-kaçınma arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Dinleme becerisi ile kişisel kontrol arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Dinleme becerisi ile problem çözme becerisinin geneli arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$).

Sosyal rahatlık becerisi ile empati becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.21 < r < 0.40$) ($r = .298$). Sosyal rahatlık becerisi ile ifade etme becerisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Sosyal rahatlık becerisi ile kişilerarası iletişim yetkinliği becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .438$). Sosyal rahatlık becerisi ile problem çözme yeteneğine güven arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Sosyal rahatlık becerisi ile yaklaşma-kaçınma arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Sosyal rahatlık becerisi ile kişisel kontrol arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Sosyal rahatlık becerisi ile problem çözme becerisinin geneli arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$).

Empati becerisi ile dinleme becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .455$). Empati becerisi ile dinleme becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .278$). Empati becerisi ile sosyal rahatlık arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .298$). Empati

becerisi ile ifade becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .233$). Empati becerisi ile KİYE arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .382$). Empati becerisi problem çözme yeteneğine güven arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Empati becerisi ile yaklaşma-kaçınma arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Empati becerisi ile kişisel kontrol arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Empati becerisi ile problem çözme becerisinin geneli arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$).

İfade becerisi ile dinleme becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile sosyal rahatlık becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile empati becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile KİYE arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile problem çözme yeteneğine güven arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile yaklaşma-kaçınma arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile kişisel kontrol arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). İfade becerisi ile PÇE geneli arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$).

KİYE geneli ile dinleme becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .455$). KİYE geneli ile sosyal rahatlık becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .438$). KİYE geneli ile empati becerisi arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .382$). KİYE geneli ile problem çözme yeteneğine güven arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). KİYE geneli ile yaklaşma-kaçınma arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). KİYE geneli ile kişisel kontrol arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$).

KİYE geneli ile PÇE’nin geneli arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0.21 < r < 0.40$) ($r = .455$). Problem çözme yeteneğine güven ile dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi, ifade becerisi ve KİYE geneli arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > 0.05$). Problem çözme yeteneğine güven ile PÇE geneli arasında pozitif

yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .490$). Yaklaşma-kaçınma ile dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi, ifade becerisi ve KİYE geneli arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Yaklaşma-kaçınma ile problem çözme yeteneğine güven ve kişisel kontrol arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Yaklaşma-kaçınma ile PÇE geneli arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır ($0.61 < r < 0.80$) ($r = .609$). Kişisel kontrol ile dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi, ifade becerisi, KİYE geneli arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Kişisel kontrol ile problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$). Kişisel kontrol ile PÇE geneli arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .380$). PÇE geneli ile dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi, ifade becerisi arasında anlamlı ilişki yoktur ($p > 0.05$).

PÇE geneli ile KİYE geneli arasında negatif yönlü düşük kuvvetli bir ilişki vardır ($0.21 < r < 0.40$) ($r = -.169$). PÇE geneli ile problem çözme yeteneğine güven arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .490$). PÇE geneli ile yaklaşma-kaçınma arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.41 < r < 0.60$) ($r = .609$). PÇE geneli ile kişisel kontrol arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır ($0.21 < r < 0.40$) ($r = .380$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre erkeklerin dinleme becerileri kadınların dinleme becerilerinden daha yüksektir. Mevcut çalışmada erkek öğretmenlerin problem çözme yeteneğine güven becerileri kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum seçilen örneklem grubu ve bulunulan bölge koşulları ile ilgili olabilirken ayrıca sosyo-ekonomik yapının, öğretmenlerin işten doyumları da bu durumun sebeplerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Yapılan benzer çalışmalarda kadın öğretmenlerin daha güçlü iletişim becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Bulut, 2019; Ocak & Erşen, 2015; Nacar & Tümkaya, 2011). Milli ve Yağcı'nın (2017) yaptığı araştırmaya göre kadın öğretmen adaylarının iletişim becerileri erkek öğretmen adaylarının iletişim becerilerinden daha yüksektir. Elkatmış ve Ünal'ın (2014) araştırmasına göre kadın sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Durukan ve Maden'in (2010) araştırmasına göre cinsiyet, kıdem ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin iletişim becerileri daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha güçlü olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra bunlar arasında anlamlı ilişki olmadığını belirten çalışmalar da vardır. Günönü'nün (2019) araştırması buna örnek gösterilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin branşları ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde Küpeli (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin iletişim becerileri ile cinsiyetleri, görev süreleri ve branşları arasında anlamlı fark yoktur. Fakat Gülbahçe'nin (2010) araştırmasına göre beden eğitimi,

sınıf, coğrafya, Türkçe ve eğitim bilimleri öğretmenliklerinde okuyan öğrenciler arasında Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin iletişim becerileri daha yüksek iken Durukan ve Maden'in (2010) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının düşük iletişim becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. Örneklemin farklı olması, deneyim süreçleri ve farklı unsurlar bu değişik sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmalarda örneklem gruplarında çeşitlenmeler yapılması bu sonuçların nedenlerinin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Böylece öğretimin önemli bir sac ayağını oluşturan öğretmenlerin iletişim becerileri ile mezun oldukları bölüm arasındaki olası olumsuz durumların ortadan kaldırılmasına yönelik ek eğitim hizmetleri gibi çözüm yollarının üretilmesine katkı sağlanabilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin problem çözme ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Nacar, Tümkaya, (2011) da öğretmenlerin problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Koser (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre lisans öğrencilerinin iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Benzer bir şekilde Küpeli (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Bu durum öğretmenlerin iletişim becerilerinin benlik algılarına, problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin güçlendirilmesi onların benlik algılarının, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlıyor olması bu alanda öğretmenlerin daha nitelikli hâle gelmeleri için, öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunmaları için onları destekleyecek, onları daha da güçlendirecek başka eğitimler almaları sağlanabilir.

Bu çalışmada daha uzun yıllar çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri, orta düzeyde deneyimi olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Küpeli (2019) kıdem ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Kıdem yılı daha az olanların iletişim becerileri daha yüksek çıkmıştır. Mevcut araştırma ile paralel sonuçlar elde edilmiştir. Daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin iletişim becerileri daha güçlüdür. Bu durumun sebepleri arasında daha kıdemli olan öğretmenlerin iş doyumları, kendilerini dönemin koşullarına göre düzenleyebilme potansiyelleri gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Daha kıdemli olan öğretmenlerin bu durumlarının iyileştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu durumun altında yatan farklı durumların da olabileceği dikkate alınarak yeni bilimsel çalışmalar yürütülebilir.

Öğretmenlerin yıllık okudukları kitap sayısı ile problem çözme ve iletişim yetkinlikleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu konuya benzer herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin iletişim yetkinlikleri ve problem çözme becerileri ile yıllık okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmamasının altında yatan nedenlerin yeni araştırmalarla belirlenmesi öğretmenlerin belirtilen

becerilerinin gelişimini destekleyecek sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin iletişim yetkinlikleri ile problem çözme becerilerinin olumlu yönde gelişmesi yaptıkları işten doyum almalarını sağlayacağı için öğrencilerin de daha nitelikli bir eğitime erişmelerine olanak sağlayacaktır. Alparslan ve Çetinkaya (2011) üniversite öğrencileri üzerinde duygusal zekanın iletişim becerileri üzerinde etkisini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada duygusal zekanın alt boyutlarından empatik duyarlılığın iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu durum iletişim becerisi gelişen öğretmenlerin empati becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağını göstermektedir. Bu ılımlı yaklaşım öğrencilerin akademik, sosyal vb. başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır (Khan, Khan, İslam ve Khan, 2017). Loy (2006) iletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Baker (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğrencileri ile olan etkileşimleri öğrencilerin akademik başarılarını ve okula uyum derecelerini etkilemektedir. Bennet, McCroskey ve Richmond (2006) da öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilediğini belirlemiştir. Pianta, Rollins ve Steinberg (1995) da öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğrenciler okula karşı daha olumlu tutum geliştirmekte, öz güvenleri daha yüksek tutmakta etkili olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin bu becerilerinin gelişimi aynı zamanda sınıf yönetiminde de olumlu katkılar sağlamaktadır (Ay, 2019, Aküzüm & Gültekin, 2017). Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişimini olumlu yönde geliştirmek için hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin branşları ve kıdem yılları ile belirtilen becerileri arasında farklı çalışmalarda farklı sonuçların ortaya çıkma nedenleri ortaya konulup buna göre eğitimde düzenlemeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Akgün, F., Çuhadar, C., Gündüz Ş., & Özgür, H., (2014). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve İletişimci Biçimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295- 311.
- Aküzüm, C. & Gültekin S. Ö. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12). 90-107.
- Alparslan, A. M. & Çetinkaya, Ö. (2011). Duygusal Zekanın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Ay, S. D. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of Teacher – Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School. *Science Direct*, 44(3), 211-229.
- Bennet, V.E., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (2006). The Relationships Student End-of- Class Motivation with Teacher

- Communication Behavior and Instructional Outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- Bulut, R.C. (2019). *Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Örgütsel Siziniz Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıkırcı, Ö., Çinpolat, E. (2021). Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri'nin (KİYE) Türkçeye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 7(2), 757-775
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.
- Elkatmış, M. & Ünal, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 107-122.
- Gülbahçe, Ö. (2010). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12, 1-11.
- Günönü Kurt, S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Khan, A., Khan, S., İslam, Z.U. & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Succes. *Journal of the Education and Practice*, 8(1)
- Koser, İ. E. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Bağlanma Stilleri İlişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 1-20.
- Küpeli, E. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli, M. S. & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Nacar, F.S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (2), 493-511.
- Ocak, G. & Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 1-99.
- Pianta, R.C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development And Psychopathology*, 7 (2), 295-312.
- Tan, Ç. & Tan, S. (2016). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaş, A., & Köksalan, B. (2017). Investigation of Environmental Problem Solving Skills of Preschool Age Children. *Research in Pedagogy*, 7(2), 298–311.

- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., & Yavuz, M. (2018). Öğretmenlerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.
- Yiğit, Y. (2018). Öğretmen Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenilirlik Çalışması. *İslami İlimler Araştırmaları Dergisi*, (4), 60-77.

Extended Abstract

Introduction

As a social being, human can express himself by communicating. This situation consists of the natural behaviors and attitudes that the individual reveals in order to survive (Dewey, 1916). The individual has to communicate in reaching a more effective and positive life. As a result of this necessity, mutual dialogue becomes possible, and the individual learns to understand and be understood in this way (Nazik & Bayazıt, 2004). Individuals who are conscious of the importance of understanding and being understood are more comfortable and flexible in communicating. They show more moderate and solution-producing approaches in the face of positive or negative situations (Özgen, 2011). Individuals who can communicate effectively overcome the problems they encounter more easily. Problems, on the other hand, are generally described as obstacles encountered in reaching a specific goal (Develioğlu, 2006; Taylan, 1990; Gelbal, 1991; Cüceloğlu, 1997). Individuals whose problem-solving skills are not developed face more emotional problems, have difficulty in overcoming problems without support, have a lower self-perception, and have a more dissatisfied life than individuals with developed problem-solving skills (Gelbal, 1991; Heppner & Anderson, 1985; Işgar et al., 2004; Taylan, 1990). For this reason, problem solving skills are very important for individuals to continue their lives and create a strong self. Communication is one of the main tools that can be used in the formation of a strong self. Individuals who provide a healthy source, message, environment, receiver, and feedback can be more successful in overcoming the problems they encounter. It is important that the communication skills and problem-solving skills of teachers, who have an important place in society, are compatible with each other and in a positive way in terms of the satisfaction that students will receive from education.

Method

The study obtained data with the correlational survey model. The correlational survey model aims to determine the change and the degree of change between more than one variable (Büyüköztürk et al. 2018; Karasar, 2016).

Ethics committee approval was obtained for the study from Yıldız Technical University Social Sciences Institute. The ethics committee meeting was held on 02.05.2022, and the committee ruled that the research was in compliance with the ethical rules with the number 2022.05.

There is no conflict of interest in this research.

Results, Discussion, Pedagogical Implications

The results of the study indicated that men's listening skills were higher than women's listening skills. Similar studies state that female teachers have stronger communication skills (Bulut, 2019; Ocak and Erşen, 2015). Milli and Yağcı (2017) found that female teacher candidates' communication skills were higher than male teacher candidates' communication skills. Elkatmış and Ünal (2014) highlighted that female classroom teachers had higher communication skills than male teachers. In addition to studies showing that female teachers' communication skills are stronger, there are also studies indicating that there is no significant relationship between them. This study found no significant relationship between the branches of teachers and their communication skills. However, according to Gülbahçe (2010), the communication skills of the students studying in the Turkish teaching profession were higher than the students studying in physical education, classroom, geography, and educational sciences teaching. The different sample, experience processes and different factors may cause these different results. For this reason, diversification in the sample groups in new studies may contribute to the emergence of the reasons for these results because according to the research conducted by Kupeli (2019), there was no significant difference between the communication skills of teachers and their gender, tenure and branches. This is an exemplary situation for further research. Kupeli (2019) determined that there was a positive relationship between teachers' self-efficacy perceptions and communication skills. This shows that teachers' communication skills contribute positively to their self-perceptions. The fact that there was a significant relationship between problem solving and communication skills in the current study supports this situation. Male teachers' confidence in problem solving skills was higher than female teachers. The difference between the sample determined by Koser (2019) and the sample in the current study may have an effect on the emergence of these results. Kupeli (2019) determined that a significant relationship between seniority and communication skills. Communication skills of those with less seniority years were higher. This study found that the communication skills of pre-school teachers who had a medium level of seniority were higher than those with a higher level of seniority. Among the reasons for this situation, there may be situations such as the job satisfaction of more senior teachers and their potential to organize themselves according to the conditions of the period. For this reason, conducting studies that take these into account can provide more clear scientific results.

Positive development of teachers' communication competencies and problem-solving skills will enable them to get satisfaction from their work, thus enabling students to access a more qualified education. Alparsan and Çetinkaya (2011) investigated the effect of emotional intelligence on communication skills on university students and determined that empathic sensitivity, one of the sub-dimensions of emotional intelligence, had an

effect on communication skills. Teachers who develop empathy skills can approach students more moderately. This moderate approach will contribute positively to the academic success of students (Khan et al., 2017). Loy (2006) determined that the students of teachers with high communication skills were more successful. According to the research conducted by Baker (2006), teachers' communication skills and interactions with students affected students' academic success and degree of school adjustment. The development of these skills of teachers also contributes positively to classroom management (Ay, 2019, Aküzüm and Gültekin, 2017). Considering these reasons, in-service training can be provided to improve the development of teachers' problem solving and communication skills in a positive way. The reasons for the emergence of different results in different studies between teachers' branches and years of seniority and their specified skills can be revealed and arrangements can be made in education accordingly.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



The Investigation of Music Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession in Terms of Different Variables

Ömer Bilgehan Sonsel ^{1,a,*}, Begüm Sivri Özkaradığın ^{2,b}

¹Faculty of Gazi Education, Gazi University, Ankara, Türkiye

² Graduate School of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 28/09/2022

Accepted: 15/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to examine the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of gender, the type of secondary education institution they graduated from, their academic achievement score, the status of doing a job related to the profession, the university they studied at and the monthly income variables. The participants consisted of 81 teacher candidates who were senior students in eight state universities. "Attitude Scale towards Music Teaching Profession" and personal information form were used to collect data. One-way T-Test and ANOVA tests were used in the analysis of the data. The results indicated that the attitudes of music teacher candidates towards music teaching did not change according to any variable and were at the same level in all conditions. The data obtained were presented in tables under the relevant headings.

Keywords: Music teacher, music teacher candidate, attitude, professional attitude, music education

Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 28/09/2022

Kabul: 15/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türü, akademik başarı puanı, mesleğe ilişkin iş yapma durumu, öğrenim gördükleri üniversite ve aylık gelir değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar sekiz devlet üniversitesinde son sınıf öğrencisi olan 81 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü T-Testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Sonuçlar, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik tutumlarının herhangi bir değişkene göre değişmediğini ve her koşulda aynı düzeyde olduğunu göstermiştir. Elde edilen veriler ilgili başlıklar altında tablolar halinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni, müzik öğretmeni aday, tutum, mesleki tutum, müzik eğitimi

^a bilgehansonsel@gazi.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0001-5814-4363>

^b begsivri@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-5207-9991>

How to Cite: Sonsel, Ö. B., & Sivri Özkaradığın, B. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):159-168

Eğitim; insanın olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin temel amaçlarından biri ise kişinin doğuştan sahip olduğu birtakım yetenekleri ortaya çıkarmak ve bu yetenekleri geliştirmektir (Şişman, 2015, s. 5). Eğitimin bu temel amacından yola çıkarak müzik eğitimi; kişinin doğuştan sahip olduğu müzik yeteneğini ortaya çıkarmak ve bu yeteneği geliştirmek olarak tanımlamak mümkündür. Uçan (2005, s. 14) müzik eğitimi, "müziksel bir davranış kazandırma, müziksel bir davranış geliştirme ya da müziksel bir davranış değişikliği oluşturma süreci" olarak tanımlamaktadır. Müzik eğitiminin temelde üç ana türü bulunmaktadır. Bunlar;

- Genel müzik eğitimi
- Özengen müzik eğitimi
- Mesleki müzik eğitimidir (Uçan, 2005, s. 30).

Tutum kavramının araştırmacılar tarafından birçok tanımına rastlanmaktadır. Papanastasiou, (2002, s. 72) tutumu; bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara veya fikirlere olumlu veya olumsuz tepki verme konusundaki duygusal yönelimini temsil eden bir kavram olarak tanımlarken, Fishbein tutumu, bir nesneye veya nesne sınıfına yanıt vermek için öğrenilmiş yatkinlikler olarak tanımlamaktadır (Hammer, 2000, s. 456). Yabancı literatürde tutum bu şekilde tanımlanırken ülkemiz literatüründe de çeşitli tanımlar yer almaktadır. Semerci ve Semerci (2004, s. 138) tutumu, kişinin psikolojik olarak durumlara, insanlara, nesnelere ilişkin düşünce, davranış ve duygularına yön verme, ondan yana olma ya da ona karşı olma durumu olarak tanımlarken, Cabı (2016, s. 1230) tutumu, genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimi olarak tanımlamaktadır. Tutumlar direkt olarak gözlenmesi de bir kişinin tutumu, sevgi, nefret ve davranış biçimini önemli ölçüde etkilemektedir (Morgan akt. Balım ve Aydın, 2009, s. 34). Bu sebeple öğretmen adaylarının ileride yapacakları mesleğe olan tutumları hem kendilerini hem de yetiştirecekleri öğrencileri oldukça etkilemektedir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri, öğrendiğinin farkında oluşudur. Kişi öğrendikçe güç ve erdem kazanarak benliğinin farkına varır. Böylelikle öğrenme, insan yaşamının vazgeçilemez ve en değerli olgularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2017, s. 1). Öğrenme konusunda en etkin rol oynayan meslek grubu hiç şüphesiz ki öğretmenlerdir. Bir ülkenin geleceğinin mimarı olan öğretmenler o ülkenin doktorunu, avukatını, mühendisini, polisini, askerini, öğretmenini, esnafını kısacası yaşadığımız toplumun her kesiminde hizmet veren meslek gruplarını yetiştirmektedir. Toplumdaki sosyal barış ve huzurun sağlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin yeni nesle aktarılmasında, kişilerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde öğretmenin görevi oldukça büyük önem kazanmaktadır (Özden, 1999, s. 9).

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğinin toplum yaşantısı için büyük bir önemi bulunmakta, bu

sebeple de öğretmenlik mesleğini seçen adayların bu mesleğe karşı tutumlarının, şu anda yetişmekte olan yeni neslin topluma nitelikli bir şekilde kazandırılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Karatekin, Merey ve Keçe (2015, s. 74) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri üzerinde önemli bir rolü ve etkisi olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ve güçlü bir tutuma sahip olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kiroğlu (2012, s. 345) eğitim sistemini oluşturan pek çok öge içerisinde en önemlisi olan öğretmenin özelliklerini açıklarken öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergileme ve öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma konusunda vurgu yapmaktadır. Mesleğine karşı olumlu tutum sergileyen öğretmenler, mesleğini sevgi ile yapmakta ve işini en iyi şekilde gerçekleştirmek için çaba harcamaktadır. Aksine mesleği ile ilgili olumsuz tutuma sahip olan öğretmenler ise bu olumsuzluğu öğretme sürecine de yansıtmakta dolayısıyla olumsuz tutum ve davranışlardan en çok etkilenen grup öğrenciler olmaktadır (Çetinkaya, 2009, 299). Bu sebeplerden dolayı öğretmen yetiştiren kurumlarda yani eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi ve ortaya çıkan sonuçlar ışığında bu tutumların geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasını önem arz etmektedir (Özder ve diğerleri, 2010, s. 256).

Genelde öğretmenlik mesleğine yönelik bu tutumların önemi özelden müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlar için de geçerli görülmektedir. Tufan ve Güdek (2008, s. 27-29) yaptıkları çalışmada, müzik öğretmenlerinin, birey ve toplumun gelişimi ve mutluluğunda olduğu kadar müziğin bir kültür ögesi olarak gelişiminde de önemli bir yer tuttuğunu ve nitelikli müzik öğretmenlerinin yetişmesinde en önemli faktörlerin öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları ve kişilik yapısı olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple de öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini yerine getirmelerinde önemli görülmektedir (Çiçek Sağlam, 2008, s. 61).

Müzik öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumlarının belirli aralıklar ile incelenmesi, eğitimin kaliteli bir şekilde devam edebilmesi bakımından önem arz etmektedir. Müzik öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarını incelemenin yanı sıra son dönemlerde özellikle covid-19 salgınına maruz kalıp eğitime uzaktan devam etmiş sağlık, ekonomi ve gelecek ile ilgili kaygı duyan müzik öğretmeni adaylarının da mesleklerine yönelik tutumlarını incelemenin alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi; müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem ekseninde aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından nasıldır?

2. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları ortaöğretim kurumu türü değişkeni açısından nasıldır?
3. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları akademik başarı puanı değişkeni açısından nasıldır?
4. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları meslekleri ile ilgili iş yapıyor olma değişkeni açısından nasıldır?
5. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim gördükleri üniversite değişkeni açısından nasıldır?
6. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları aylık gelir değişkeni açısından nasıldır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009, s. 77). Araştırma kapsamında, müzik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, akademik başarı puanı, müzik ile ilgili bir iş yapıyor olma

durumu, aylık gelir ve öğrenim gördükleri üniversite değişkenleri açısından farklarının ortaya koyulması amacıyla tarama modeli ile belirlenmiştir.

Çizelge 1. incelendiğinde çalışma grubunun büyük bir kısmı güzel sanatlar lisesi mezunu ve akademik başarıları 2,51 ve üzerinde olan kişilerdir. Bu katılımcıların çok büyük bir kısmının aylık geliri 2000 tl ve altında olmakla birlikte yarısından fazlası meslekleri ile ilgili bir iş yapmaktadır. Çalışma grubunun öğrenim gördükleri üniversite dağılımı yine Çizelge 1. de gösterilmiştir. Buna göre en çok katılım Gazi Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nden olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi için çalışmada Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek içeriğinde "Benden yeni bir meslek seçmem istense tereddütsüz yine müzik öğretmenliğini seçerdim" gibi 11 olumlu, "Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim" gibi 8 olumsuz madde olmak üzere toplam 19 madde bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten alabilecekleri en düşük puan 19, alabilecekleri en yüksek puan ise 95'tir. Tufan ve Güdek'in ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri .95'tir (Tufan ve Güdek, 2008).

Çizelge 1. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ilişkin cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, meslekle ilgili çalışıyor olma durumu, öğrenim görülen üniversite, aylık gelir ve akademik başarı puanı bilgileri

Meslekle İlgili Çalışıyor Olma Durumu	f	%	Öğrenim Görülen Üniversite	f	%
Evet	46	56,8	Gazi Üniversitesi	23	28,4
Hayır	35	43,2	Pamukkale Üniversitesi	16	19,8
Akademik Başarı Puanı	f	%	Uludağ Üniversitesi	15	18,5
2.00 ve altı	-	-	Kastamonu Üniversitesi	4	4,9
2.01 - 2.50 arası	11	13,6	Trabzon Üniversitesi	9	11,1
2.51 - 3.00 arası	29	35,8	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	5	6,2
3.01 - 3.50	35	43,2	Cumhuriyet Üniversitesi	2	2,5
3.51 ve üstü	6	7,4	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	7	8,6
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Türü	f	%	Aylık Gelir	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi	44	54,3	1000 TL ve altı	30	37,0
Anadolu Lisesi	23	28,4	1001-2000 TL arası	24	29,6
Fen Lisesi	2	2,5	2001-3000 TL arası	16	19,8
Sosyal Bilimler Lisesi	5	6,2	3001 TL ve üstü	1	13,6
Genel Lise	2	2,5	Cinsiyet	f	%
Askeri Lise	2	2,5	Kadın	50	61,7
Diğer	3	3,7	Erkek	31	38,3
TOPLAM				f	%
				81	100

Çizelge 2. Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği güvenilirlik testi

	Alpha değeri	N
Ölçek	,936	19
Değer	,878	10
Sevgi - Adanmışlık	,898	9

Çizelge 3. Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği normallik testi

		İstatistik	Standart Hata
Değer Ortalama	Ortalama	1,7531	,07025
	Standart sapma	,63227	
	Minimum	1,00	
	Maksimum	4,10	
	Çarpıklık	1,088	,267
	Basıklık	1,765	,529
Sevgi - Adanmışlık Ortalama	Ortalama	2,1674	,08307
	Standart sapma	,74766	
	Minimum	1,00	
	Maksimum	3,89	
	Çarpıklık	,379	,267
	Basıklık	-,462	,529

Çizelge 4. Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği korelasyon analizi

		Değer Alt Boyutu	Sevgi-Adanmışlık Alt Boyutu
Değer Alt Boyutu	Korelasyon	1	,814
	P		,000
	N	81	81
Sevgi - Adanmışlık Alt Boyutu	Korelasyon	,814	1
	p	,000	
	N	81	81

Güvenirlik testi sonucuna göre değer alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0,691 ve sevgi-adanmışlık alt boyutun güvenilirlik katsayısı 0,898 olarak çıkmıştır. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2009; Kılıç, 2016). Bu bağlamda çıkan sonuçlara bakıldığında ölçeğin "güvenilir" düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Yapılan normallik testlerinde dikkat edilmesi gereken değer çarpıklık ve basıklık değerleridir. Bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmaları durumunda verilen normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir (George, Mallery 2010). Normal dağılım olduğu için verilerin analizinde parametrik testleri kullanılmıştır.

Değer alt boyutu ile sevgi-adanmışlık alt boyutu arasında anlamlı ($p < 0,05$), pozitif yönlü (0,814) güçlü bir ilişki vardır. Değer alt boyutundan alınan puanlar arttıkça, sevgi-adanmışlık alt boyutundan alınan puanlarda artmaktadır. Bu artışın oranı da 0,814 kadardır.

Çalışmada tutum ölçeğinin yansırı, müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türü, akademik başarı puanı, meslek ile ilgili iş yapıyor olma durumu, öğrenim görülen üniversite ve aylık gelirlerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulan "Öğretmen Adayı Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları olan "Öğretmen Adayı Bilgi Formu" ve "Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum Ölçeği dijital ortamda Google Form olarak dönüştürülmüş ve sekiz farklı üniversitede öğrenim gören 253 öğretmen adayına gönderilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olan bu araştırmaya 253 öğretmen adayından 81'i katılım göstermiştir.

Verilerin Analizi

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, verilerin analizi için SPSS 23. paket programı kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların sosyo-demografik bilgilerinin yüzdelerle dağılımları verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Alt boyutların aralarındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Kişisel bilgi sorularının ölçek alt boyutları ile aralarındaki farklılaşma testinde iki değişken için tek örneklem T-testi ve ikiden fazla değişken için tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında analiz edilen verilerden elde edilen bulgulara ve o bulgulara ilişkin yorumlara yer verilecektir.

Çizelge 5. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre durumu

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Değer	Kadın	50	1,7520	,65597	-,020	79	,984
	Erkek	31	1,7548	,60268			
Sevgi - Adanmışlık	Kadın	50	2,0956	,77340	-1,099	79	,275
	Erkek	31	2,2832	,70087			

Çizelge 6. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türü değişkenine göre durumu

	Yaş	N	Ortalama	S	F	P	Post Hoc (Tukey)
Değer	Güzel Sanatlar Lisesi	44	1,7659	,69548	,727	,576	
	Anadolu Lisesi	23	1,6217	,45921			
	Fen Lisesi	2	1,6000	,00000			
	Genel Lise	7	2,0571	,75467			
	Diğer	5	1,8800	,69785			
Sevgi - Adanmışlık	Güzel Sanatlar Lisesi	44	2,1667	,77259	,894	,472	
	Anadolu Lisesi	23	1,9903	,72854			
	Fen Lisesi	2	2,3889	,07857			
	Genel Lise	7	2,5397	,74101			
	Diğer	5	2,3778	,71837			

Çizelge 7. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının akademik başarı puanı değişkenine göre durumu

	Puan	N	Ortalama	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Değer	2.01 ve 2.50	11	1,9000	,66933	1,066	,368	
	2.51 ve 3.00	29	1,8414	,78218			
	3.01 ve 3.50	35	1,6914	,48952			
	3.51 ve üstü	6	1,4167	,43551			
Sevgi - Adanmışlık	2.01 ve 2.50	11	2,4545	,58590	,897	,447	
	2.51 ve 3.00	29	2,2031	,85916			
	3.01 ve 3.50	35	2,889	,68377			
	3.51 ve üstü	6	1,9259	,79711			

Çizelge 8. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının meslekleri ile ilgili iş yapıyor olma değişkenine göre durumu

	Cevap	N	Ortalama	S	T	Sd	P
Değer	Evet	46	1,7326	,49128	-,332	79	,741
	Hayır	35	1,7800	,78733			
Sevgi - Adanmışlık	Evet	46	2,2174	,61840	,688	79	,493
	Hayır	35	2,1016	,89515			

Çizelge 9. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre durumu

	Üniversite	N	Ortalama	S	F	P	Post Hoc (Tukey)
Değer	Gazi Üniversitesi	23	1,8217	,73852	1,022	,423	
	Kastamonu Üniversitesi	4	1,2250	,3340			
	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	7	1,4000	,42032			
	Pamukkale Üniversitesi	16	1,7000	,57619			
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	2,1000	,70711			
	Trabzon Üniversitesi	9	1,9111	,73730			
	Uludağ Üniversitesi	15	1,8800	,62815			
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	5	1,7200	,31145			
Sevgi - Adanmışlık	Gazi Üniversitesi	23	2,2367	,84108	1,344	,242	
	Kastamonu Üniversitesi	4	1,3056	,22906			
	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	7	1,7619	,61674			
	Pamukkale Üniversitesi	16	2,1806	,84899			
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	2,3333	,31427			
	Trabzon Üniversitesi	9	2,3951	,65052			
	Uludağ Üniversitesi	15	2,3185	,71746			
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	5	2,1333	,16480			

Çizelge 10. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının aylık gelir değişkenine göre durumu

	Puan	N	Ortalama	S	F	P	Post Hoc (Tukey)
Değer	1000 TL ve altı	30	1,8300	,79401			
	1001-2000 TL arası	24	1,7208	,5166	,346	,792	
	2001-3000 TL arası	16	1,6475	,37394			
	3001 ve üstü	11	1,7818	,70967			
Sevgi - Adanmışlık	1000 TL ve altı	30	2,1296	,78950			
	1001-2000 TL arası	24	2,0139	,75524	,897	,447	
	2001-3000 TL arası	16	2,3125	,69118			
	3001 ve üstü	11	2,3939	,69631			

Çizelge 5'te bağımsız tek örneklem t testi sonucuna göre, katılımcıların değer ve sevgi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Bu durum müzik öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ülkemizde kadınların öğretmenlik, erkeklerin polislik, mühendislik gibi mesleklere yönelmesi gerektiği hakkında geçmişten gelen bir algı bulunmakta fakat Çizelge incelendiğinde modern çağda mesleklerin cinsiyetlere yapışması ya da yakıştırılması durumu geri planda kalarak erkeklerin de kadınlar kadar öğretmenlik mesleğine yöneldiği görülmektedir.

Yukarıda ki çizelgede tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, katılımcıların değer ve sevgi alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar mezun oldukları ortaöğretim kurumu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Çizelge incelendiğinde, genel olarak güzel sanatlar liselerinden mezun olan öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dallarını tercih etmeleri, bu lisedeki öğretmenlerin daha çok öğrencileri eğitim fakültelerine yönlendirmeleri ya da toplumda güzel sanatlar liselerinden mezun olan öğrencilerin eğitim fakültelerine girip öğretmen olmaları gerektiği gibi düşünceler sebebiyle güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olması beklenen bir durum olabilir fakat güzel sanatlar liselerinin müzik öğretmenliğine hazırlık gibi bir amacının olmaması aslında temel müzik okuryazarlık misyonuna sahip olmasından dolayı beklenenin aksine bir durum ile karşılaşmakta ve çeşitli ortaöğretim kurumu tiplerinden mezun olan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Yukarıda ki çizelgede tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre, katılımcıların değer ve sevgi alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar akademik başarı puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Öğretmen adaylarının akademik başarı puanlarının yüksek olması özellikle mesleğe yönelik derslerde başarı göstermeleri hem geleceğe hem de öğretmenlik mesleğine karşı duygu ve düşüncelerini olumlu yönde artıracığı için akademik başarı puanının arttıkça mesleğe yönelik tutumun da

artması beklenen bir durum olabilir fakat Çizelge incelendiğinde öğretmen adaylarının tutumlarının aynı kaldığı görülmektedir. Bu durum, akademik başarı puanı yüksek olan öğretmen adaylarının yaşadığı gelecek kaygısı, atama kontenjanlarının azlığı gibi olumsuzlukların yanı sıra mezun olduktan sonra iş bulmanın akademik başarı puanı ile bir ilişkisi olmaması gibi olumsuz sebeplerden dolayı müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının azalabildiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, verilerin analizi için SPSS 23. paket programı kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların sosyo-demografik bilgilerinin yüzdelik dağılımları verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Alt boyutların aralarındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Kişisel bilgi sorularının ölçek alt boyutları ile aralarındaki farklılaşma testinde iki değişken için tek örneklem t testi ve ikiden fazla değişken için tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Yukarıda ki çizelgede bağımsız tek örneklem t testi sonucuna göre, katılımcıların değer ve sevgi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar meslekleriyle ilgili iş yapma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda adayların meslekleri ile ilgili iş yapma durumlarının öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumlarını etkilemediği gözlenmektedir.

Yukarıda ki çizelgede bağımsız tek örneklem t testi sonucuna göre, katılımcıların değer ve sevgi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar okudukları üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir ($p>0,05$). Çizelge incelendiğinde müzik eğitimi anabilim dalları hangi coğrafi bölgede olursa olsun öğretmen adaylarının tutumlarının değişmemesi eğitimde fırsat eşitliğinin dengeli bir şekilde gittiğinin göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca büyükşehirlerde bulunan eğitim fakültelerinde öğrenim gören adayların barınma, yeme-içme, ulaşım ve kişisel ihtiyaçları göz önüne alındığında ekonomik olarak daha zor şartlarda öğrenim görseler bile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında olumsuz yönde bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrenim görülen her üniversitede verilen eğitimin eşdeğer olması ve üniversitelerde mesleğe yönelik

tutumu destekleyici etkinliklerin yapılması gibi sebeplerle yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmen adaylarının tutumları cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, akademik başarı puanı, meslekle ilgili iş yapma durumu, öğrenim görülen üniversite ve aylık gelir değişkenlerine göre incelenmiş ve bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farka ulaşılmamaktadır. Çiçek Sağlam (2008, s. 65) "Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmasında kadın ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bularak kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çalışmada örneklem grubunda bulunan öğrencilerin kuşak farklarının bulunması, öğrenim gördükleri şehirlerin coğrafi şartlarının farklı olması ve çalışmalar arasında 12 yıl gibi uzun bir süre olması verilerinin paralellik göstermemesinin sebepleri olarak yorumlanabilir.
- Mezun olunan ortaöğretim kurumu türü değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bulut (2011, s. 666) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmasında mezun olunan ortaöğretim kurumlarını güzel sanatlar ve spor liseleri ve genel liseler olarak ele almış güzel sanatlar ve spor lisesinden (GSSL) mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel liselerden mezun olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilere tercih edebilecekleri farklı meslekler hakkında da bilgi verilmesi ya da genel lise, Anadolu lisesi gibi orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yetenekleri doğrultusunda müzik eğitim fakültelerini de tercih edebilecekleri seçeneğinin sunuluyor olması şeklinde yorumlanabilir.
- Akademik başarı puanı değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Cinpolat ve diğerleri (2016, s. 42) "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmalarında akademik başarı puanını 2.00-2.99 arası ve 3.00-4.00 arası olarak ele almış buna göre genel not ortalaması 3.00-4.00 arasında olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, iki çalışmanın örneklem grubunda bulunan öğrencilerin farklı bölümlerde

öğrenim görmesi, beden eğitimi öğretmenliği ve müzik öğretmenliği atama sayılarının farklı olması, 2016 ve 2022 yılları arasında ülkenin ekonomik durumunun değişmesi ile ilişkilendirilebilir.

- Meslekle ilgili iş yapma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının müzik öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının müzik öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Pektaş ve Kamer (2011, s. 837). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmalarında üç üniversite bazında verilerini toplamış ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite açısından kendi aralarında karşılaştırıldığında, aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışma öğrenim görülen üniversite değişkenleri açısından birbirini destekler niteliktedir.
- Aylık gelir değişkenine göre öğretmen adaylarının müzik öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yıldız ve diğerleri (2020, s. 53) "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" adlı çalışmalarında aylık ortalama gelir değişkenini 499 tl ve altı, 1000 ve 1499 tl arası, 1500 tl ve üstü olarak ele almış buna göre gelir seviyesi düştükçe tutumların anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum çalışmalar arasındaki yıl farkıyla oluşan ekonomik değişikliklere ya da beden eğitimi bölümü ve müzik bölümü için öğrencilerin eğitimlerine harcayacakları bütçenin farklılığına bağlanarak yorumlanabilir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.
- Bu araştırma yapılırken verilerin toplanması için beş ay süre verilmiş ve öğretmen adaylarına belirli aralıklarla 3 kez hatırlatma yapılmış olmasına rağmen sadece 81 öğretmen adayı araştırma için geri dönüş sağlamıştır. Bu çalışma mümkün olan maksimum örneklem ile yapılırsa sonuçların daha gerçekçi olabileceği düşünülmektedir.
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirli aralıklarla ölçülmesi yıllar içerisindeki durum farkını ortaya koyabilmek için önem arz etmektedir.
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmak adına öğretim programlarına destekleyici dersler eklenmesi önerilmektedir.
- Meslekte belli bir yılı doldurmuş olan müzik öğretmenleri ve hâlen öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bir araya gelerek paylaşım yapmalarını sağlayan etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Balım, A. G. & Aydın, H. S. G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 33-41.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674.
- Cabı, E. (2016). Dijital teknolojiye yönelik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1229-1244.
- Cinpolat, T., Alıncak, F. & Abakay, U. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Pearson.
- Hammer, D. P. (2000). Professional attitudes and behaviors: the "A's and B's" of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64(4), 455-464.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. 20. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Meray, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96.
- Kayış A. (2009). *Güvenirlilik analizi*, Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. Baskı, ss. 403-419). Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç S. (2016). Cronbach'salphareliabilitycoefficient, *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-49.
- Kıroğlu, K. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Demirel, Ö., Kaya, Z. (ed.), Pegem Akademi.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/1111_5355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 253-275.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teachingandfamilyinfluence on studentattitudestowardscience: based on TIMSS data forcyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Pektaş, M. & Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. 15. Baskı. Pegem Akademi.
- Tufan, E. & Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. 3. Baskı. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldız, M., Efek, E. & Özbar, N. (2020). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(49), 49-58.

Extended Abstract

Introduction

There are many definitions of the concept of attitude by researchers. Papanastasiou (2002, p. 72) defines attitude as a concept that represents an individual's emotional orientation to respond positively or negatively to objects, people, places, events, or ideas, while Fishbein defines attitude as learned dispositions to respond to an object or class of objects (Hammer, 2000, p. 456). One of the most important characteristics that distinguishes people from other living things is that they are aware of what they have learned. As one learns, one becomes aware of oneself by gaining strength and virtue. Thus, learning emerges as one of the indispensable and most valuable phenomena of human life (MEB, 2017, p. 1). Undoubtedly, the occupational group that plays the most active role in learning is teachers. Teachers, who are the architects of the future of a country, train the doctors, lawyers, engineers, police, soldiers, teachers, and tradesmen of that country. In short, the professional groups that serve in every part of the society we live in. Kıroğlu (2012, p. 345) emphasizes having a positive attitude towards students and teaching while explaining the characteristics of the teacher, which is the most important of many elements that form the education system. Teachers who have positive attitudes towards their profession do their job with love and make an effort to practice their job in the best way. On the contrary, teachers who have negative attitudes about their profession reflect this negativity to the teaching process, so the group most affected by negative attitudes and behaviors is students (Çetinkaya, 2009). For these reasons, it is important to examine the attitudes of teacher candidates studying in teacher training institutions, that is, faculties of education, towards the teaching profession and to carry out the necessary studies to develop these attitudes in the light of the results (Özder et al., 2010, p. 256).

Examining the attitudes of music teachers towards their professions at certain intervals is important in terms of continuing education in a quality way. In addition to examining the attitudes of music teachers towards the profession, examining the attitudes of music teacher candidates who have recently been exposed to the COVID-19 pandemic and who have continued their education remotely, and who are concerned about health, economy and the future, will make an important contribution to the field.

In the light of all this information, the problem sentence of the research was determined as "what are the attitudes of music teacher candidates towards the

teaching profession in terms of various variables?" In this main problem axis, answers to the following sub-problems were sought:

1. What are the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of gender variable?

2. What are the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of the type of secondary education institution they graduated from?

3. What are the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of the GPA variable?

4. What are the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of the variable of working in a business related to their professions?

5. What are the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of the university variable they study at?

6. What are the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in terms of monthly income variable?

Method

This study adopted a survey model to determine the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession. The survey model is a method that aims to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2009, p. 77). The current study determined the attitudes of music teachers towards the teaching profession were determined to reveal their differences in terms of gender, age, type of secondary education institution graduated from, academic achievement score, status of doing a job related to music, monthly income and university variables they study.

Most of the participants were graduates of fine arts high school and had GPAs over 2.50. While the monthly income of the majority of these participants was 2000 TL and below, more than half of them worked at a job related to their profession. According to the distribution of the universities, the highest participation was from Gazi University and Bursa Uludağ University.

To examine the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession, the "Attitude Scale towards the Music Teaching Profession" developed by Tufan and Güdek (2008) was used in the research. In the content of the scale, there were 19 items, including 8 negative items such as "If I was asked to choose a new profession, I would choose music teaching again without hesitation", 11 positive items such as "However, if I am in a very difficult situation, I may consider doing this profession". The lowest score that preservice teachers participating in the study could get from the scale was 19, and the highest score they could get was 95. Tufan and Güdek (2008) found a Cronbach's Alpha value of .95 for the whole scale.

The "Preservice Teacher Information Form" and "Attitude Scale towards the Music Teaching Profession", which were data collection tools, were converted into Google Form in digital environment and sent to 253

preservice teachers studying at eight different universities. 81 out of 253 teacher candidates participated in this study.

SPSS 23 was used for the analysis. Initially, the percentage distributions of the socio-demographic information of the participants were given. Cronbach's Alpha analysis was performed for the reliability of the scale. Correlation analysis was conducted to test the relationship between the sub-dimensions. T-test for two variables and one-way ANOVA analyses for more than two variables were used to see the differences between participants according to some variables.

Results

The results concluded that there was no significant difference between preservice teachers' attitudes according to any variable.

Discussion

Çiçek Sağlam (2008) found a significant difference between the attitudes of female and male students towards the teaching in favor of female students' attitudes. The differences in the generations of the students between Çiçek Sağlam's (2008) study and the current study, the different geographical conditions of the cities where the participants studied at, and the long period of 12 years between the studies can be interpreted as the reasons for the lack of parallelism in the data. Bulut (2011) classified secondary education institutions as fine arts and sports high schools, and general high schools, and concluded that the attitudes of the students who graduated from the fine arts and sports high school towards the teaching profession were more positive than those who graduated from general high schools. This situation can be interpreted to mean that giving information about different professions that students studying in fine arts high schools can choose, or providing students studying in secondary education institutions such as general high schools or Anatolian high schools with the option of choosing music education faculties in line with their abilities. Cinpolat et al. (2016) grouped GPAs as between 2.00 and 2.99, and between 3.00 and 4.00. They concluded that there was a significant difference in favor of the students who had higher GPAs. This may be associated with the fact that the students in the sample group of the two studies were educated in different departments, the number of physical education teacher and music teacher appointments was different, and the economic situation of the country changed between 2016 and 2022.

Pedagogical Implications

While conducting the research, the data collection procedure took roughly five months, and although the preservice teachers were reminded 3 times at regular intervals, only 81 preservice teachers participated in the research. The researchers believe that the results can be more realistic if the further research is carried out with more participants. It is important to measure the

attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession at regular intervals in order to reveal the differences over the years. In order to increase the attitudes of music teacher candidates towards the teaching profession in a positive way, the study recommends to add supportive courses to the curriculum. The study further recommends to organize activities that enable music teachers who have experiences in the profession and preservice music teachers who are still studying to come together and share their experiences.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



An Investigation of the Types of Knowledge Requested by the Teaching Practice Process from the Candidates

Emel Bayrak Özmutlu^{1,a,*}, Sanem Tabak^{2,b}

¹Faculty of Education, Ordu University, Ordu, Türkiye

²Faculty of Education, Ordu University, Ordu, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Bilgi

*Sorumlu yazar

History

Received: 29/09/2022

Accepted: 25/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research focuses on how the types of knowledge that the teaching practice course demands from the candidates are handled by the participants. These types of knowledge, which were determined based on the evaluations of the prospective teachers and teacher educators, who were the participants of the study, within the scope of the teaching practice course they continued for an academic year, were analyzed on the basis of MPRA- Model of Pedagogical Reasoning and Action (Shulman, 1987). The research provides feedback on the awareness of the candidates for the types of knowledge that the teaching practice process demands from them. It also shows the extent to which these types of knowledge are handled by teacher educators. The case study method was adopted in the study. The participants of the study consist of four teachers, nine lecturers and 53 teacher candidates determined by criterion sampling method. Five different data collection tools were used in the study. Analyzes were performed on expressions labeled with 975 in vivo codes. The research shows that the types of knowledge expressed by teachers, lecturers and teachers have a very similar appearance. Participants handled the teaching practice process with an awareness that mainly "planning and teaching" oriented information types are demanded. The stages of comprehension, evaluation, reflection and re-comprehension in the model are rarely mentioned. Teacher education curricula and research should focus on ways to raise candidates' awareness of the types of knowledge.

Keywords: Teacher education curricula, theory and practice, teacher education, teacher knowledge base, teacher competencies

Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Adaylardan Talep Ettiği Bilgi Türlerine Yönelik Bir İnceleme

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 29/09/2022

Kabul: 25/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması dersinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin katılımcılar tarafından nasıl ele alındığına odaklanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin bir akademik yıl boyunca sürdürdükleri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki değerlendirmelerine dayalı olarak belirlenen bu bilgi türleri, PAYEM- Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modeli (Shulman, 1987) temelinde analiz edilmiştir. Araştırma, adayların öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerine yönelik farkındalıklarına ilişkin bir geribildirim sağlamaktadır. Aynı zamanda bu bilgi türlerinin öğretmen eğitimcileri tarafından hangi kapsamda ele alındığını göstermektedir. Araştırmada durum araştırması yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen dört öğretmen, dokuz öğretim üyesi ve 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Analizler 975 vivo kod ile etiketlenmiş ifade üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmen, öğretim üyesi ve öğretmenlerin ifade ettiği bilgi türlerinin oldukça benzer bir görünüme sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecini ağırlıklı olarak "planlama ve öğretim" odaklı bilgi türlerinin talep edildiği bir farkındalıkla ele almışlardır. Modelde yer alan kavrayış, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış aşamaları nadiren dile getirilmiştir. Öğretmen eğitimi programları ve araştırmaları öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türlerine yönelik adayların farkındalığını geliştirme yolları üzerinde durmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi programları, kuram ve uygulama, öğretmen eğitimi, öğretmen bilgi tabanı, öğretmen yeterlikleri

Giriş

Her meslek kendi profesyonel gerekliliklerini yerine getirmek için gerekli birtakım özelleşmiş bilgi türlerine sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerini yerine getirmeleri için sahip olmaları gereken bilgi türleri alanyazında öğretmen bilgi tabanı kavramıyla tartışılmaktadır (Verloop, Van Driel ve Meijer, 2001). Özellikle 1980 sonrası öğretmenliğin bilgi tabanı konusunda ciddi akademik çalışmalar yayınlanmıştır. Buna karşın bu konuda bir uzlaşımdan söz etmek güçtür. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gereklilikleri konusunda genel kanı, içerik hakimiyetinin yeterliliği yönündedir. Öğretmenliğin profesyonel hayatı açısından son derece sınırlı bir bakış açısını yansıtan bu görüş, öğretim sürecinin zorlu ve özgün problemlerinin çözümü konusunda yetersiz kalmaktadır (Murray, 2008). Nitekim Bucat (2005), bir içeriğe ilişkin bilgi sahibi olmak ile o içeriğin öğretimi konusunda bilgi sahibi olmak arasında büyük bir fark olduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde öğretmenlerin ciddi bir rol dönüşümü içinde olduğunu söylemek mümkündür. 21. yüzyılda öğretmenden öğretme ve öğrenme sürecinin çok yönlü taleplerini üst nitelikte yerine getirebilme konusunda uzmanlaşmış olması beklemektedir. (Hammond, 2008). İfade edilen uzmanlaşma, çok geniş bir bilgi türü üzerinde dağılım göstermektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde her şeyden önce meslek hayatının öğretmenden talep ettiği bilgi türlerinin ne olduğu konusunda bir uzlaşma içinde olunması gerektiği net olarak göstermektedir. Öğretmen eğitiminde kapsam problemine karşılık gelen bu durumun öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları tarafından nasıl ele alındığı merak konusudur.

Öğretmenlik mesleğinin talep ettiği bilgi türleri üzerinde bir uzlaşım içinde olmamak donanımlı profesyoneller yetiştirme sorumluluğuna sahip olan öğretmen eğitiminin her aşamasında ciddi bir belirsizlik yaratmaktadır. Bu açıdan uzlaşımsal bir öğretmen bilgi tabanı, öğretmen eğitimi program geliştirme sürecinin temel bir bileşenidir. Öğretmenlik mesleğinin talep ettiği bilgi türleri üzerine çok sayıda model geliştirilmiş olduğu görülmektedir (Abell, 2008; Calderhead, 1996; Carlson ve Gess-Newsome, 2013; Elbaz, 1983; Grossman, 1990; Helmes ve Stokes, 2013; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Morine-Dershimer ve Kent, 1999; Park ve Oliver, 2008; Putnam ve Borko, 1997; Rollnick vd., 2008; Shulman, 1986, 1987; Wilson, Shulman ve Richert, 1987). Bu modeller, meslek hayatının öğretmenden talep ettiği bilgi türleri konusunda kavrayışı geliştirmektedir.

Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modeli

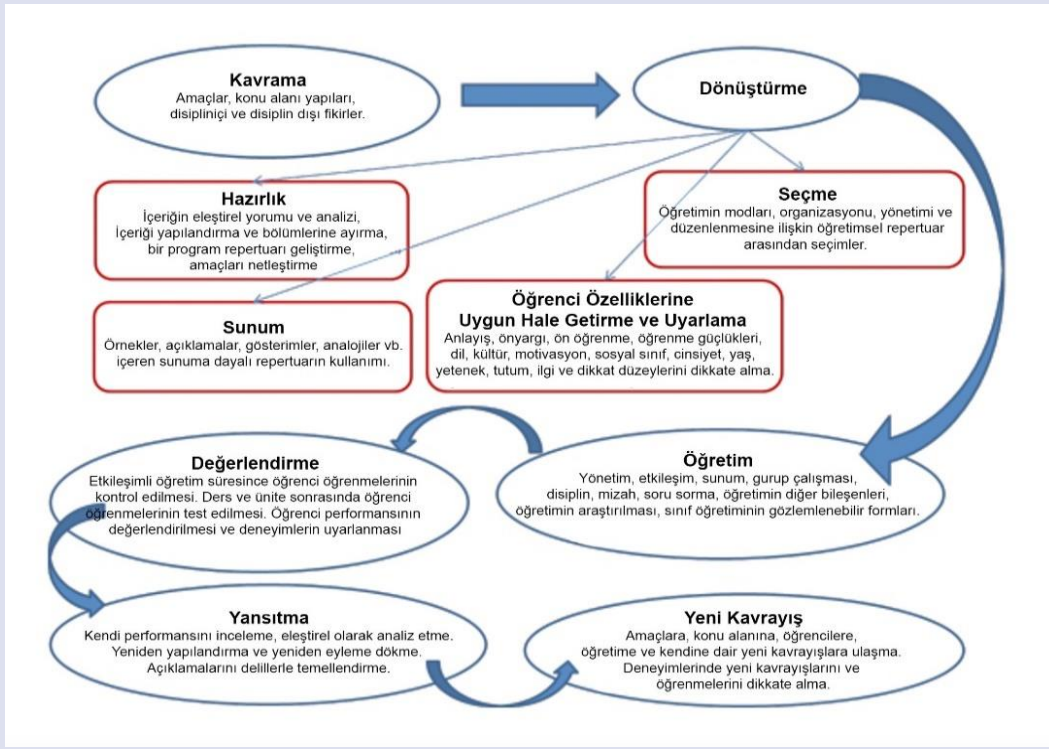
Öğretmenliğin bilgi tabanı Shulman ve Sykes (1986) tarafından öğretme yeteneğini oluşturan anlayış ve beceriler, araç ve değerler, karakter ve performans bütünü olarak tanımlanmıştır. Onlar bu bilgi tabanını sekiz kategori altında incelemişlerdir. Bunlar sırayla genel liberal eğitim, alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, öğretim programı bilgisi, performans becerileri bilgisi ve mesleki anlayışın temelleridir. Aynı yıl, Shulman (1986), öğretmenler için üç

bilgi kategorisi önermiştir. Bu bilgi türleri içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı bilgisidir. Shulman (1986), bu bilgi türlerinin öğretimi gerçekleştirilen içerik temelinde özelleşeceğini vurgulamıştır. Bu sınıflama ile pedagojik alan bilgisi ifadesi ilk kez kullanılmaya başlanmıştır. Pedagojik alan bilgisi bu tarihten önce herhangi bir isimle ayrıştırılmamış öğretmenliğe özgü bir bilgi türüdür.

Shulman (1986), pedagojik alan bilgisinin öğretmenlerin uzmanlık alanı, profesyonel anlayış biçimi olarak kendini gösteren içerik ve pedagojinin özel bir birleşimi olduğunu ifade etmiştir. O, pedagojik alan bilgisi fikrini, öğretmen bilgi tabanının bir unsuru olarak tanıtmıştır. Shulman'ın pedagojik alan bilgisi anlayışındaki temel unsurlar, bir yanda belirli içerik ve öğretim stratejilerine ilişkin bilgi, diğer yanda ise öğrencilerin belirli içeriği nasıl öğrendiğine ilişkin bilgidir. Pedagojik alan bilgisi, bir disiplinin öğretmenini o disiplinin uzmanından ayıran bilgiyi belirtir. Shulman (1983) bu bilgi türünün öğretmen eğitimi ve araştırmalarındaki eksik paradigma olduğunu belirtmiştir (Fernandez, 2014). Shulman (1986), pedagojik alan bilgisi ile ilgili araştırmasında yıllar boyunca öğretmenleri seçme amaçlı yapılan sınavlarda kullanılan soruları incelemiştir. İncelemeler sonrasında öğretmen eğitiminin tarihsel olarak bazen içeriğe, bazen de pedagojiye odaklandığını fark etmiştir. Bu noktada öğretmen olma yolunda içerik bilgisi ile pedagojik bilgi arasındaki bu ayrımın her zaman gerekli olup olmadığını sormuştur. Böylesi bir sorgulamanın ürünü olarak ortaya çıkan pedagojik alan bilgisi yalnızca öğretmenlerin evrenine ait olan ve öğretmenliğe özgü mesleki anlayış biçimini oluşturan özelleşmiş içerik ve pedagojinin birleşimidir (Shulman, 1986).

Shulman'ın öğretmen bilgi tabanı sınıflaması ve alana kazandırdığı pedagojik alan bilgisi kavramının yanında bir diğer önemli katkısı geliştirdiği Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modelidir (PAYEM). Bu model Shulman'ın öğretmen eğitimi alanına en ciddi katkılardan biri olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni meslek hayatının öğretmenden talep ettiği bilgi türlerini görünür hâle getirmesidir. Bu yönüyle adayların mesleki deneyimlerinde düşünmeleri, dikkate almaları, üzerinde durmaları gereken süreç ve bilgilerin ne olduğuna ilişkin geçerli bir kapsam sunmaktadır. PAYE modeli Resim 1.'de görülmektedir.

Shulman Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modelini, 1987 yılının aynı makalesinde sunmuştur. Bu model, bir öğretmenin herhangi bir öğretim sürecinin başından sonuna değin deneyimlediği akıl yürütme ve eylem süreçlerini temsil etmektedir. PAYE modeli, öğretim kazanımının belirlenmesi ile başlar. Öğretmenin deneyimi öğrenciye kazandırmak istediği kazanım üzerinden anlama, dönüştürme, öğretim, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış faaliyetlerini içeren bir döngü içinde sunulur. PAYE modeli, bir öğretmenin mesleki uygulamasının içerdiği süreçleri ve bu süreçlerin talep ettiği bilgi türlerini temsil etmektedir.



Resim 1. Pedagojik akıl yürütme ve eylem modeli (Fernandez, 2014).

Bu model öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde geçirdikleri öğretimsel süreçleri izlemelerini, bu sürecin kendilerinden neler beklediğini kavrayabilmeleri ve nitelikli öğretim uygulamalarına ulaşmak için nerelerde eksikliklerinin olduğunu analiz edebilmelerini sağlar. Model bir öğretim sürecinin talep ettiği tüm bilgi türlerini kapsamaması nedeniyle öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını inceleme amacıyla kullanılmaya elverişlidir. Bunun yanında öğretmen eğitimcilerinin adayların öğretim sürecinin bir bütün olarak değerlendirmeleri konusunda temel ölçütler sunar. Ayrıca kuşkusuz bu model öğretmen adayının öğretim süreci için bir düşünme disiplini kazanabilmesi için önemlidir. Diğer yandan adayların deneyimlerinin kapsam açısından değerlendirilmesi konusunda kullanılabilir bir yapıya sahiptir. Çok geniş bir bilgi türüne yayılmış olan öğretmen niteliklerini kapsayan öğretmen eğitimi program geliştirme çalışmalarında da kuşkusuz bu model önemlidir.

Araştırmanın Bağlamı

Öğretme süreci çok sayıda bilgi ve becerinin eş zamanlı ve sistemli bir şekilde kullanımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Öğretme sürecinin niteliği, sürecin gerekliliklerinin bilinmesi ve sistemli bir şekilde yerine getirilmesine bağlıdır. Bu bakımdan öğretmen adayları öğretim sürecinin kendinden talep ettiği bilgi türlerine ilişkin yüksek bir farkındalığa sahip olmalıdır. Aksi hâlde mesleğinin gerekliliklerini yanlış ya da eksik tanımlayacaktır. Öğretim sürecine yönelik etkin çözümler üretmemeye bu durumun doğal uzantılarından yalnızca biri

olacaktır. Burada öğretmen eğitimcilerinin öğretmenliğin adaydan talep ettiği bilgi türlerine yönelik uzlaşım bir farkındalığa sahip olması gerektiğini vurgulamak önemlidir. Zira bu farkındalık onun öğretmen eğitimi sürecindeki karar ve uygulamalarını şekillendirecektir. Öğretmen eğitimcilerinin adayların sahip olmaları gereken bilgi türlerine bireysel inanç ve bakış açılarının ötesinde nitelikli öğretimin uzlaşım bileşenleri temelinde karar vermesi beklenir. Öğretmenin ne bilmesi gerektiği konusunda kavramsallaştırma çabasının dönüm noktası kuşkusuz Shulman (1986, 1987)'dir. Geliştirdiği modelde öğretmenin sahip olması beklenen bilgi türlerine ilişkin analitik bir çerçeve geliştirmiştir. Bu yönüyle öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türlerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi konusunda elverişli bir yapı sunmuştur.

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türlerine ilişkin katılımcıların değerlendirmelerinin PAYEM temelindeki görünümünü betimlemektedir. Adayların öğretim sürecinde karşılaştığı durum ve olaylar karşısında profesyonel gerekliliklere uygun olarak hareket edebilmesi ancak öğretim sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerine yönelik farkındalığa sahip olmasına bağlıdır. Bu açıdan öğretmenlikte hangi bilginin ne zaman kullanılacağına karar vermek kritiktir. Adayın öğretim sürecinde sahip olduğu kuramsal ve uygulamaya dayalı bilgi tabanından yararlanabilmesi de kuşkusuz öğretim sürecinin kendinden ne beklediğinin farkında olmasına bağlıdır. Araştırma bulguları, adayların süreçte kullanması gerektiğinin farkında olduğu bilgi türleri yanında henüz

ayrımında olmadığı bilgi türlerini de göstermektedir. Bu yönüyle öğretmen eğitimi programlarının öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türü farkındalığını adaya kazandırma konusunda var olan durumunu ortaya koymaktadır. Bu da kuşkusuz adaylarda hangi bilgi türlerinin farkındalığını geliştirme üzerinde durulması gerektiğine ışık tutacaktır. Öğretmen eğitimcilerinin bu bağlamdaki ifadeleri ise adayların sahip olmalarını gerekli gördüğü bilgi türünün kapsamına ilişkin bir görünüm sunmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin öğretim sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türleri konusunda geçerli, uzlaşım sal ve kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olmaları nitelikli bir öğretmen eğitimi için çok önemlidir. Bu inceleme eğitimcilerin vurguladıkları bilgi türlerini göstermenin yanında onlar tarafından dile getirilmeyen bilgi türlerine de ışık tutmaktadır. Bu yönüyle öğretmen eğitimi sürecinde adaylarda geliştirilmesi olası olan ve olmayan alanlara yönelik birtakım öngörülerde bulunmayı mümkün hâle getirmektedir.

Bu betimleme gerek adaylar gerek öğretmen eğitimcilerinin öğretim sürecinin taleplerine yönelik farkındalıklarının sahip olduğu kapsamı görünür kılmaktadır. Bu yönüyle adaylarda geliştirilmesi ve öğretmen eğitimcilerinin de odaklanmaları gereken noktaları açıklığa kavuşturmaktadır. Araştırmanın sunduğu betimleme öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimi sürecine, öğretmen eğitimi programlarının uygulanışına ve çıktıklarına ilişkin çok sayıda çıkarımda bulunmaya imkân vermektedir. Ayrıca öğretmen eğitiminde uzlaşım sal bilgi tabanına uygun hareket etme konusunda eğitimde program geliştirme ve politika yapıcılar tarafından ciddiye alınması gereken bilgiler sunmaktadır. Alanyazında öğretmen adayı ve eğitimcilerin öğretim sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türlerini nasıl ele aldıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma soruları aşağıda görülmektedir:

1. Öğretim üyelerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiğini düşündüğü bilgi türleri PAYE modeli temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?

2. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiğini düşündüğü bilgi türleri PAYE modeli temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?

3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerinden talep ettiğini düşündüğü bilgi türleri PAYE modeli temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?

Yöntem

Araştırma durum çalışması desenlerinden bütünsel tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni araştırmada tek bir durum ve tek bir analiz birimi üzerinde çalışılmasıdır (Yin, 1994). Durum çalışmasında araştırmada odaklanılan güncel bir durum üzerine nasıl ve neden sorularına cevap aranır. Bu desen araştırmacıya derinlemesine ve zengin bir veri toplama olanağı sunan görgül bir türdür (Yin, 2017). Araştırma süresinde

öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği düşünülen bilgi ve beceriler katılımcıların değerlendirmeleri temelinde derinlemesine incelenmiştir. Öğretmen adaylarının incelenen özelliklerine ilişkin herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sürecinde beş veri toplama aracı ve üç farklı kaynaktan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmada sınırlandırılmış durum, öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türleridir. Adaydan talep edilen bilgi türü kavramı ile adayın öğretmenlik uygulaması sürecinde deneyimlediği tüm aşamaların kendilerinden bilmesini ve üstesinden gelmesini talep ettiği tüm süreç, işlem, bilgi ve eylemlere işaret etmektedir. Araştırmada duruma bağlı temaların tanımlanmasında Shulman'ın (1987) PAYE modeli kullanılmıştır. Analiz bulguları betimsel istatistiklerden yararlanarak özetlenmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminin gereği, araştırma kapsamında belirlenmiş birtakım ölçütün gerekliliklerine sahip bir grup üzerinde çalışmaktır. Katılımcı öğretmen adaylarının belirlenmesinde öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmak ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görüyor olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların uzmanlık alanları gereği sınıf öğretmeni adayları üzerinde çalışma kararı alınmıştır. Pedagojik alan bilgisinin bölümlere özgü özelleşmiş sonuçlar oluşturma olasılığı bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmacılar tek bir alan öğretmenliği üzerinde çalışılması gerektiğine karar vermişlerdir. Bu temel ölçüt uyarınca Türkiye'de bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümü sekizinci döneminde öğrenim gören 53 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Katılımcı öğretim üyelerinin belirlenmesinde ise araştırmacının gerçekleştirildiği eğitim fakültesinin temel eğitim bölümünde görev yapmak ve aktif olarak öğretmenlik uygulaması dersini yürütmek ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya bu ölçütü yerine getiren dokuz öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin öğretmenlik uygulaması dersi için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilen ve o sene içinde aktif olarak katılımcı öğretmen adaylarına danışmanlık yapmış olma ölçütünü sağlayan gönüllü dört sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmada yansıtıcı değerlendirmeleri incelenen öğretmen adayı grubu bu araştırmayı gerçekleştiren öğretim üyesinin dönem boyunca öğretmenlik uygulamasını yürüttüğü öğretmen adayları arasından gönüllü olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmen adayı grubu gönüllülük esasına dayalı olarak sınırlı kontenjana dâhil olmak isteyen dört öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Çizelge 1'de görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarından veri toplamak için üç, öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenlerinden veri toplamak için birer veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Araştırmada her bir veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde aynı adımlar takip edilmiştir. İlk adım olarak veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ilgili konunun kuramsal dayanaklarının oluşturulması için alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir (Fernandez, 2014; Stenberg vd., 2014; Shulman, 1987; Verloop vd., 2001). Ardından alanyazında benzer konulara sahip araştırmalar kapsamında kullanılmış veri toplama araçları yapısal ve içeriksel olarak incelenmiş (Buitink, 2009; He vd., 2011) ve araçlara ilişkin sorular geliştirilmiştir. Dört öğretmen adayıyla taslak araçların deneme uygulamaları yapılmıştır. Deneme uygulaması ardından görüşme dökümleriyle birlikte araçlara ilişkin üç akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler temelinde gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler tabloda görülmektedir.

Öğretmen adayı görüş formu

Bu formda öğretmen adaylarının planlama ve uygulama sürecinin kendilerinden beklediği bilgi ve becerilerin neler olduğunu açıklamaları istenmiştir. Form, adayların söz konusu ihtiyaçları bağlamları ile açıklamalarına ve derinlemesine değerlendirmelerde bulunmalarına izin veren sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu formda yer alan sorular öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerinden beklediği bilgi ve becerileri nasıl yorumladıkları, neleri ön planda tutup neleri göz ardı ettiklerini bağlamsal bir yaklaşım içinde irdelemeyi amaçlamaktadır.

Öğretmen adayı yansıtıcı değerlendirme formu

Öğretmen adaylarının kazanımı almasıyla başlayan, planlama ve uygulama ile devam edip sürece yönelik genel değerlendirmelerde bulunmasıyla sona eren öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik deneyimlerini yansıtıcı olarak ifade etmelerini sağlayan açık uçlu sorulardan oluşan bir formdur. Dört öğretmen adayı 12 hafta boyunca her hafta bu formu doldurmuştur. Yansıtıcı değerlendirme formu Buitink'in (2009) araştırmasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Yansıtıcı form öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin kendinden talep ettiğini düşündüğü bilgi türlerine yönelik geniş ve derin bir inceleme gerçekleştirmeye izin veren bir yapıdadır.

Öğretim üyesi görüş formu

Bu form öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin öğretim üyeleri tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemeye hizmet etmektedir. Formda öğretim üyelerinden öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin gözlemlerinde dayalı olarak tüm sürecin adaylardan neleri bilmeleri ve üstesinden gelmelerini talep ettiğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmalarına izin veren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması sürecini adayların plan ve uygulamalarına dayalı olarak değerlendirmelerine izin veren bir yapıdadır. Öğretmenlik

uygulaması sürecine nasıl hazırlandıkları, uygulama sürecinde neler yaşadıkları, tüm bu sürecin üstesinden gelmek için hangi bilgi ve becerilerin kendilerinden talep edildiği konusunda değerlendirmelerde bulunmalarına izin veren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Veri Analizi

Birinci aşama açık kodlama

Bu aşamada veri setleri üzerinde açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama, katılımcıların, "öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin kendinden talep ettiği bilgi türleri" temelinde analiz edilmiştir. Açık kodlama sürecinde veri setinde "adaydan talep edilen bilgi türlerine ait ifadeler" vivo kod ile kodlanmıştır. Bu aşamanın sonunda toplam 975 ifadeye kod verilmiştir. Analiz sürecinde veri toplama araçlarında kodlanan ifadelerin sayıları Çizelge 3.'te görülmektedir.

İkinci aşama veri setini modelin kategorileri temelinde sınıflama

İkinci aşama kodların kategorilerle ilişkilendirme işleminin gerçekleştirildiği eksen kodlamadır. Bu süreçte açık kodlamayla en ince ayrıntısına kadar ayrıştırılan veri kategoriler etrafında sınıflanmıştır. Bu aşamada, kodlanmış ifadeler, "öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türü (bilgi, işlem, süreç, eylem) PAYE Shulman (1987) modelinin hangi kategori/kategorilerine aittir?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoriler "Kavrayış, Dönüştürme, Öğretim, Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Kavrayış" dır. Bu aşamada ifadeler detaylı olarak okunarak, ilgili olduğuna karar verilen kategoriler temelinde tasnif edilmiştir. Çizelge 4.'te eksen kodlama sonrası kodların kategorilere dağılımı görülmektedir.

Üçüncü aşama kategorileri alt boyutlar altında sınıflandırma

Araştırmanın bu aşamasında kategoriler temelinde sınıflanmış kodlanmış ifadeler PAYE modelinin (Shulman, 1987) alt boyutları temelinde analiz edilmiştir. Bu alt boyutlar modelin orijinal hâlinde, aşamalara getirilen tanımlar temelinde oluşturulmuştur. Analiz süresince kategoriler temelinde sınıflandırılmış olan ifadeler ilgili olduğu alt boyut/boyutlar temelinde sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde, modelde yer almayan 3 alt boyut (bilgiye ulaşma, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyini belirleme, öngörülemezlik) araştırmacılar tarafından ilgili görülen aşamanın altına eklenmiştir. Kavrayış kategorisinde yer alan amaçlar alt boyutu ise dönüştürme aşamasında yer alan amaçları netleştirme alt boyutu ile sahip olduğu benzerlik nedeniyle analizde kullanılmamıştır. Analizin bu aşamasında kullanılan yapı Çizelge 5'te görülmektedir.

İnandırıcılık ve Etik

Durum çalışmalarında yapısal geçerlik bir gerekliliktir. Yapısal geçerlik araştırılan kavramları doğru olan ölçütlerle tanımlamayı gerektirir. Bunun için araştırma sürecinde farklı çeşitleme türlerinin kullanılması önemlidir (Akar, 2017). Bu araştırmada yöntemsel, veri kaynağı ve araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Yöntemsel çeşitleme

farklı veri toplama teknikleriyle benzer ya da örtüşük bulguların elde edilmesiyle ilgilidir. Bu araştırmada beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde her birine ilişkin analiz adımları detaylı olarak ifade edilmektedir. Veri kaynağı çeşitlenmesi olarak araştırmada öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim üyesi olmak üzere ilgili tüm paydaşlar sürece dâhil edilmiş ve beş farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Araştırmacı çeşitlenmesi kapsamında araştırma iki öğretim üyesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında katılımcıların nasıl seçildiği, sayı ve özellikleri, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği ve veri analizi süreçlerinin detaylı olarak açıklanması gerekir (Creswell ve Miller, 2000).

Yöntem başlığında bu bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece zengin verilere ulaşılmasına olanak sağlayan bir grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği gereğince farklı araştırmacılardan görüş alınmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde üç uzmandan görüş alınmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği kapsamında analizler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasında %97 oranında bir uyum olduğu görülmüştür. Uzlaşma sağlanamayan noktalarda tam bir uzlaşmaya ulaşıncaya dek gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

Çizelge 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

	Cinsiyet		Bölüm/Branş
	Kadın	Erkek	
Uygulama öğretmeni	2	2	Sınıf Öğretmeni
Öğretim üyesi	8	1	Temel Eğitim Bölümü
Öğretmen adayı	34	19	Sınıf Öğretmenliği Programı
Öğretmen adayı	2	2	Sınıf Öğretmenliği Programı

Çizelge 2. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler

Veri Toplama Türü	Katılımcı Sayısı
Öğretmen adayı görüş formu	53 öğretmen adayı
Öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme formu	4 öğretmen adayı
Öğretmen adayı yansıtıcı değerlendirme formu	32 adet
Öğretim üyesi görüş formu	9 öğretim üyesi
Uygulama öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu	4 uygulama öğretmeni

Çizelge 3. Veri toplama araçları temelinde kod sayılarının görünümü

Veri Toplama Türü	Kod Sayısı
Öğretmen adayı görüş formu	256
Öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme formu	68
Öğretmen adayı yansıtıcı değerlendirme formu	475
Uygulama öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu	36
Öğretim üyesi görüş formu	140
Toplam	975

Çizelge 4. Eksen kodlama sonrası kodlardaki görünüm

Veri Toplama Türü	Öğretim Üyesi	Öğretmen	Öğretmen Adayı
Kategori	f	f	GF+G+YF f
Kavrayış	6	1	18+4+38
Dönüştürme	77	17	115+26+161
Öğretim	43	15	99+30+219
Değerlendirme	7	2	9+4+29
Yansıtma	4	0	12+4+28
Yeni Kavrayış	3	1	3+0+0
Toplam	140	36	256+68+475

A: GF.Görüş formu, G.Görüşme, YF.Yansıtıcı Değerlendirme Formu

Çizelge 5. Shulman'ın pedagojik akıl yürütme ve eylem döngüsü modeli

Kategori	Alt Aşama
Kavrayış	K.1 Disiplin içi fikirler K.2 Disiplin dışı fikirler K.3 Bilgiye ulaşma
Dönüştürme	D.1 Hazırlık -İçeriğin eleştirel yorumu ve analizi -İçeriği yapılandırma bölümlerine ayırmak -Bir program repertuarı geliştirmek -Amaçları netleştirmek D.2 Seçme -Tasarım için gereken bilgileri pedagojik bilgi birikimi içinden seçmek D.3 Sunu -Öğretim süreci yöntem, teknik ve stratejinin kullanımı D.4 Öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme ve uyarılama -Tasarım sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate alma (Anlayış, ön yargı, ön öğrenme, öğrenme güçlükleri, dil, kültür, motivasyon, sosyal sınıf, cinsiyet, yaş, yetenek, tutum, ilgi, öz kavram ve dikkat düzeyleri...)
Öğretim	Ö.1 Yönetim Ö.2 Etkileşim Ö.3 Grup çalışmaları Ö.4 Disiplin Ö.5 Mizah Ö.6 Soru sorma Ö.7 Öğretimin bileşenleri Ö.8 Öğretimin araştırılması ve keşfi Ö.9 Öngörülemezlik (Öngörülemeyen Durumlarla Baş Etme)
Değerlendirme	D.1 Etkileşimli öğretim süresince öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi D.2 Ders-ünite sonrası öğrenci öğrenmelerinin test edilmesi D.3 Öğrenci performansının değerlendirilmesi ve deneyimlerin uyarlanması D.4 Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi
Yansıtma	Y.1 Kendi performansını inceleme, eleştirel olarak analiz etme, yeniden yapılandırma ve yeniden eyleme dökme Y.2 Açıklamalarını delillerle temellendirme
Yeni Kavrayış	YK.1 Yeni kavrayışlara ulaşma (amaçlara, konu alanına, öğrencilere, öğretime ve kendine dair) YK.2 Deneyimlerinde yeni kavrayışlarını ve öğrenmelerini dikkate alma

Bulgular

Öğretim Üyelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerine ilişkin öğretim üyelerine ait değerlendirmelerin PAYE modeli temelinde sahip olduğu görünüme ilişkin bulgular Resim 2'de görülmektedir. Öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin yarısından fazlasının *dönüştürme* (%54,9) kategorisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde ikinci sırada *öğretim* (%30,7) kategorisi bulunmaktadır. Bu kategorideki değerlendirmelerin neredeyse tamamının *öğretimin bileşenlerine* odaklanmış olup; *grup çalışması*, *mizah*, *soru sorma* ve *öngörülemezlik* alt aşamalarına ilişkin herhangi bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. Öğretim üyelerinin *kavrayış*, *yansıtma* ve *değerlendirme* kategorilerine ait değerlendirmeleri %5'in altında bir orana sahiptir. *Yeniden kavrayış* kategorisi %2,1 ile en düşük oranda öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde yer almaktadır. Modelde adayın öğretimini gerçekleştireceği içeriğe ilişkin kavrayışına ilişkin birikim ve hazırlık sürecine işaret eden *kavrayış* kategorisi öğretim üyelerinin

değerlendirmelerinde %4,3 oranına sahiptir. Üç alt aşamadan oluşan bu kategorinin disiplin içi fikirler aşamasına ait değerlendirmelerde yoğun olarak, adayların söz konusu disiplinin kavramsal yapısı ve bilgisine ilişkin yetersizlikleri dile getirilmiştir. Öğretim üyelerin adayları değerlendirmelerinde en fazla değindikleri kategori *dönüştürme*dir. Bu kategorinin aşamalarından biri olan hazırlık aşaması, dört alt aşamadan oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin bu alt aşamalardan *icerinin eleştirel yorumu analizi* ile *bir program repertuarı geliştirme* süreçlerine ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmüştür. Hazırlık kategorisinde yer alan *icerini yapılandırma ve bölümlere ayırma* alt aşamalarına yoğun olarak odaklanılmıştır. Bu sürece yönelik öğretim üyelerinin değerlendirmeleri yakından incelendiğinde içeriğin kavramsal yapısını oluşturma, içeriği kazanımlara uygun bir şekilde düzenleme, içeriği bütüncül bir yaklaşımla ele alma üzerinde durulduğu görülmektedir. Hazırlık kategorisinde yer alan *amaçları netleştirme* alt aşaması öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde, kazanımların ait olduğu düşünme becerisinin ne olduğu, kazanımın ilintili olduğu ön öğrenmelere karar verilmesi kapsamında ele alınmıştır.

Dönüştürme kategorisinin alt aşamalarından biri olan sunu adayların yöntem teknik bilgisi, yöntem tekniklerin çeşitlendirilmesi ve uyarlanması, özgün ve yaratıcı uygulamaların tasarımı ve tasarımların birbirine entegre edilmesi çerçevesinde ele alınmıştır. Dönüştürme kategorisinin son alt aşaması olan öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme aşamasına ait öğretim üyelerinin değerlendirmelerine bakıldığında, öğrencilerin gelişimsel öğrenme gereksinimlerine karşı duyarlı olmak, özel öğrenme gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alma, planları bireysel farklılıklara uygun olarak yapılandırma, öğrencileri tanıma yollarını bilme konuları üzerinde durmuşlardır. Öğretim kategorisine ilişkin değerlendirmelerde en fazla öğretimin bileşenlerine odaklanıldığı görülmüştür. Bu değerlendirmeler planlananları doğru olarak uygulama, hatalı öğrenmeleri düzeltme, becerinin doğasına uygun uygulamalar gerçekleştirme, öğrenme fırsatlarını değerlendirme ve öğrenci katılımını sağlama kapsamında ele alınmıştır. Öğretimin araştırılması ve keşfi alt aşaması ise eğitim araştırmalarının bulgularının sınıfta sınanması temelinde incelenmiştir. Değerlendirme kategorisine ilişkin çok az sayıda değerlendirmede bulunulmuştur. Öğretim üyelerinin daha çok öğrenci performansının değerlendirilmesi üzerine odaklandığı görülmüştür. Yansıtma alt aşaması ile ilgili olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinin delillerle temellendirmelerine yönelik herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Uygulama Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

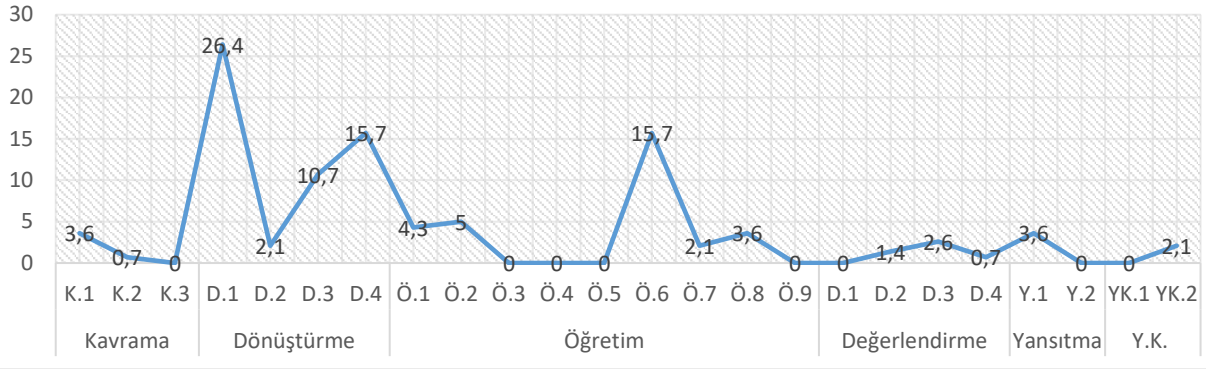
Öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerine ilişkin uygulama öğretmenlerine ait değerlendirmelerin PAYE modeli temelinde sahip olduğu görünüme ilişkin bulgular Resim 3'te görülmektedir. Öğretmenlerin, adaylara ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, en yüksek orana sahip olan kategorinin dönüştürme (%47,2) olduğu görülmektedir. Onu öğretim (%41,7) kategorisi izlemektedir. Ardından sırayla değerlendirme, kavrayış ve yeniden kavrayış kategorileri yer almaktadır. Öğretmenlerin yansıtma ile ilgili herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmektedir. Kavrayış ve yeniden kavrayış kategorilerine ilişkin bir, değerlendirmeye ilişkin ise sadece iki ifade vardır. Kavrayış kategorisinde gerçekleştirilen tek değerlendirme "konuya hâkim olmaları gerek" şeklindedir. Öğretmenlerin en fazla değerlendirmede bulunduğu dönüştürme kategorisi incelendiğinde en fazla değerlendirmenin öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme ve uyarlama olduğu görülmektedir. Hazırlık kategorisinde içeriğin eleştirel yorumu ve analizi, bir program repertuarı oluşturma ve amaçları netleştirme konusunda herhangi bir değerlendirmede bulunulmadığı görülmüştür. İçeriği yapılandırma ve bölümlere ayırma alt aşamasında ise içeriği kolaydan zora aşamalandırma üzerinde durulduğu görülmüştür. Adayların seçme ve sunu kapsamına giren dikkat çekme, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin az sayıda yüzeysel değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Öğretim kategorisinde grup çalışmaları, mizah, soru sorma, öğretimin araştırılması

keşfi ve belirsizlikle baş etmeye yönelik herhangi bir değerlendirmede bulunulmadığı görülmektedir. Değerlendirme kategorisi ile ilgili az sayıda değerlendirme hazır bulunuşluk düzeylerinin belirleme ve ders ünite sonrası öğrenci değerlendirmeleridir. Sürece yönelik değerlendirmelere ilişkin herhangi bir ifade yoktur. Adayların yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin öğretmenler herhangi bir değerlendirmede bulunmamış olup yeniden kavrayış kategorisine ilişkin yalnızca bir görüş ifade etmişlerdir.

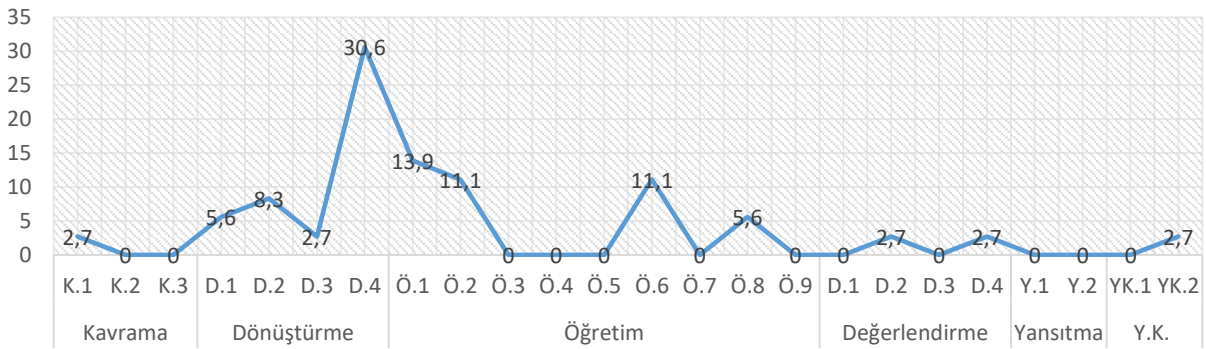
Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerine ilişkin öğretmen adaylarına ait değerlendirmelerin PAYE modeli temelinde sahip olduğu görünüme ilişkin bulgular Resim 4'te görülmektedir.

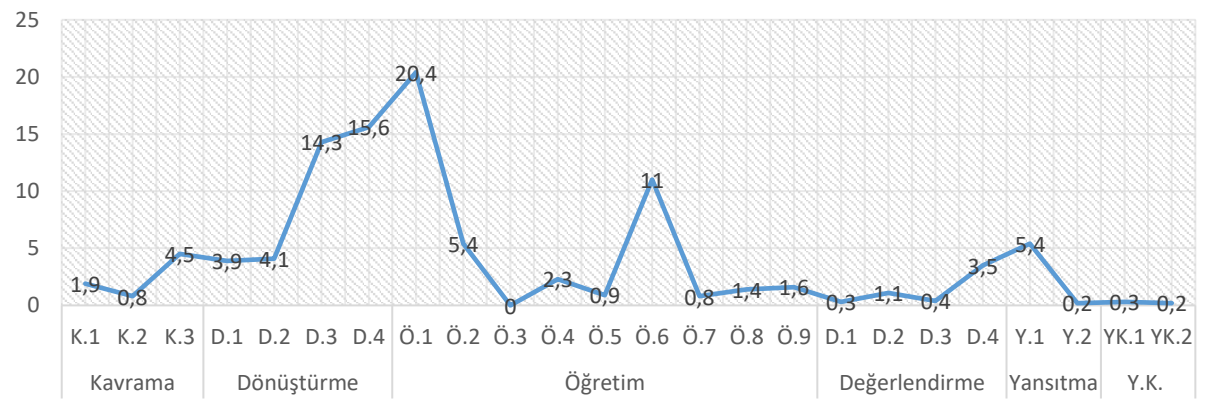
Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri en yüksek oranda öğretim kategorisindedir. Onu dönüştürme kategorisi izlemektedir. Ardından sırayla kavrayış, yansıtma, değerlendirme ve yeniden kavrayış kategorileri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerinden talep edildiğini düşündüğü bilgi türünün %20'sinin sınıf yönetimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Adayların istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme, onların isteklerine yetişme, sınıf kurallarını netleştirme, kendi duygularını kontrol etme ve hızlı karar verme konusunda yeterli olmanın talep edildiğini ifade etmişlerdir. Öğretimin boyutları alt aşamasında ise yaratıcı yollar bulma, çoklu öğretim yollarını hayata geçirme, somutlaştırma, aktif katılım, yaşama bağ kurma, düşünme becerilerini geliştirme ve plan dışı öğretim durumlarını yönetebilme ve geri bildirim etkili kullanma üzerine odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerinden talep edildiğini düşündükleri bilgi türlerinden dönüştürme kategorisi ikinci sırada yer almaktadır. Bu aşamaya yakından bakıldığında, hazırlık alt aşaması içeriğin eleştirel yorumu ve analizine ilişkin iki ihtiyacı ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının içeriği yapılandırma ve bölümlere ayırma alt aşamasında özellikle de konunun kavramsal yapısını bilmeme, konuyu sınırlandırma ve kazanıma uygun olarak hareket etme noktasında bilgi talepleri olduğunu ifade etmişlerdir. Amaçları netleştirme alt aşamasında adayların kazanımın bilişsel düzeyini ve buna karşılık gelen içeriğin kavramsal yapısını belirleme konusunda bilgilere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Adayların bir program repertuarı oluşturma konusunda herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmektedir. Adayların kavrayış kategorisinde öğretecekleri konunun yapı ve içeriğine ilişkin bilgi eksikliği içinde olduklarına işaret etmektedir. Adayların uygulama sürecine yönelik yansıtma kategorisi ile ilgili olarak sadece bir ifadede açıklamalarını delillere değerlendirme özelliği izlenmiştir. Öğretmen adaylarının deneyimleri temelinde yeni bir kavrayışa sahip olma yönündeki değerlendirmeleri %1'in altında bir orana sahiptir.



Resim 2. Öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin PAYEM analizi



Resim 3. Uygulama öğretmenlerinin değerlendirmelerinin PAYEM analizi



Resim 4. Öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin PAYEM analizi

Tartışma

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin katılımcılar tarafından nasıl ele alındığına odaklanmaktadır. Araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin öğretmen, öğretim üyesi ve öğretmenler tarafından oldukça benzer bir yapıda ele alındığını göstermektedir. Katılımcılar kavrayış, değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türlerini oldukça düşük (%5'in altında) bir oranda

ifade etmişlerdir. Dönüştürme kategorisine ait bilgi türlerine duyulan talep, öğretmen eğitimcilerinin değerlendirmelerinin yaklaşık yarısına karşılık gelmektedir. Bu kategori yakından incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmelerinin tamamına yakını öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme iken öğretim üyelerinin değerlendirmeleri ise ağırlıklı olarak hazırlık kategorisine aittir. Öğretmen adayları hazırlık kategorisine ait bilgi türlerine az sayıda değinirken sunu ve öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme kategorilerine ait bilgi türlerine fazlaca değinmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin

içeriğin eleştirel yorumu ve analizi, bir program repertuarı oluşturma ile ilgili bilgi türlerine yönelik herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları da benzer biçimde bir program repertuarı oluşturma konusunda herhangi bir bilgi türüne yönelik açıklamada bulunmazken içeriğin eleştirel yorumu ve analizine yalnızca bir öğretmen adayı iki yerde değinmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretim kategorisine ilişkin değerlendirmelerinde soru sorma, mizah, grup çalışması ve sınıftaki öngörülemez durumlara ilişkin talep edilen bilgi türlerine yer vermemiş olmaları dikkat çekmektedir. Bu kategoride öğretim üyeleri öğretimin bileşenlerine odaklanırken, öğretmenler sınıf yönetimine ağırlıklı olarak yer vermişlerdir. Öğretim kategorisinin talep ettiği bilgi türlerinin neredeyse tamamı adaylara göre sınıf yönetimi ile ilgilidir.

Öğretmen eğitimi sürecinde adayların nitelikli öğretimin uzlaşım gereklilikleri konusunda üst düzey bir farkındalığa kavuşmaları gerekir. Bu farkındalığın adaylarda gelişebilmesi için, öğretmen eğitimcilerinin mesleki uygulamalarının adaylardan talep ettiği bilgi türleri konusunda geçerli, uzlaşım ve kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olması önemli bir gerekliliktir. Araştırma bulguları en genel anlamda katılımcıların değerlendirmelerinin PAYE modelinin içerdiği bilgi türlerinin tamamını kapsamadığını göstermektedir. Bu modelin nitelikli bir öğretim süreci ve mesleki gelişim için gereken bilgi türleri açısından kapsayıcı bir model olduğu dikkate alındığında, katılımcılar tarafından ifade bulunmayan bilgi türlerinin varlığı düşündürücüdür. Söz konusu bilgi türlerinin modelin hangi aşamalarına karşılık geldiği ve bu eksikliğin öğretmen adayının nitelikli bir profesyonel olarak gelişimi önünde ne gibi engellere neden olabileceği üzerinde durulmalıdır. Kendilerine az sayıda yer bulan bilgi türleri öğretmen eğitiminde gerekliliği yeterince anlaşılmamış, aday tarafından ayırdına yeterince varılmamış öğretim süreci gerekliliklerine işaret ediyor olabilir. Araştırmanın en temel bulgusu katılımcıların öğretmenlik uygulaması sürecini ağırlıklı olarak “planlama ve öğretim” odaklı bilgi türlerinin talep edildiği bir farkındalıkla ele almalarıdır. Kavrayış, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türleri katılımcılar tarafından nadiren dile getirilmiştir. Kavrayış kategorisine ait bilgi türlerinin farkında olmamak içerik bilgisindeki olası hata ve kavram yanlışlarına; değerlendirme kategorisine ait bilgi türlerinin farkında olmamak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun yeterince dikkate alınmaması ve öğrenme çıktılarının takibinin yapılmamasına; yansıtma ve yeniden kavrayış kategorisine ait bilgi türlerinin farkında olunmaması deneyimin mesleki gelişimin bir aracı hâline getirilememesine neden olabileceği öngörülmektedir. Her bir öğretim deneyiminin yansıtıcı değerlendirme ve yeniden kavrayış ile bir sonraki öğretim deneyimini beslediği döngüsel doğasının aksine katılımcıların ifadelerinin büyük çoğunluğu tarafından planlama ile başlayıp öğretim deneyimi ile biten iki aşamalı bir süreç temelinde ele alınmıştır. Öğretim sürecinin gerekliliklerine ilişkin böylesi bir kapsam probleminin en çok da kavrayış

temelinde zenginleşmiş ve mesleki gelişimin öz dinamosuna sahip öğretmenlerin yetişmesine engel olacağı düşünülmektedir.

Modelde kavrayış kategorisi öğretmen adayının içerik bilgisine olan hakimiyeti ile ilgilidir. Araştırma bulguları katılımcıların nadiren kavrayış kategorisine ait bilgi türlerini dile getirdiklerini göstermektedir. Bu kategorinin alt aşamalarından biri olan disiplin içi fikirlere ilişkin bilgi türlerine ilişkin değerlendirmeler %4’ün altındadır. Katılımcıların öğretimi gerçekleştirilecek konu alanına yönelik ihtiyacı bu denli az dile getirmelerinin altında, ilkökul öğretim programlarının içerik düzeyinin basit olarak değerlendiriliyor olması yatıyor olabilir. Öte yandan kavram yanlışları üzerine gerçekleştirilen araştırmalar sınıf öğretmeni ve adayların konu alanına ilişkin hatalı ve eksik öğrenmelerine dikkat çekmektedir (Tunç vd., 2012; Uyanık ve Serin, 2016; Uyanık, 2015). Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programlarındaki içeriğe hakimiyet konusunda eksikliklerinin olduğu (Arslan ve Özpınar, 2008; Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010) ve alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri (Yenen, 2022) de bilinmektedir. Yine bu kategoride yer alan disiplinler arası fikirlere yönelik değerlendirmelerin %1’in altında olduğu görülmüştür. Oysa ilkökul öğretim programlarının içerikleri arasında disiplinler arası bağlantılar kurulması oldukça önemlidir. Morin (2013) böylesi bir bağlantının bireyin gelişimi için elzem olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan becerilerin transfer edilebilmesi konusunda da disiplinler arası ilişkiler kurulmalıdır (Salomon ve Perkins, 1989). Adayların öğretmenlik uygulaması sürecinin konu alanına ait bilgi türlerine ait taleplerine yönelik farkındalıklarını geliştirmek kuşkusuz çok önemlidir. İçerik bilgisinin sürekli olarak kendini yenilediği bilginin katlanarak arttığı çağımız koşullarında böylesi bir eksikliğin eğitim kurumlarına yansımaları çok geniş olacaktır.

Dönüştürme kategorisi planlama becerisi ile ilgilidir. Model gereğince adayların nitelikli bir planlama sürecinin talep ettiği bir dizi bilgi türünün farkında olması gerekir. Katılımcıların planlama sürecinin talep ettiği bir dizi bilgi türünün bir ya da birkaçına ağırlık verirken bazı bilgi türlerine hiç değinmedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının planlama becerilerini onların planları temelinde inceleyen araştırmaların sayısı az olsa da adayların planlama becerileri ile ilgili problemlerin varlığı dile getirilmektedir (Aktemur-Gürler vd., 2017; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Demir ve Şahin, 2015). Dönüştürme kategorisinin ilk aşaması olan hazırlık, kazanıma karşılık gelen içeriğin eleştirel yorumunun yapıldığı, amaçların netleştirildiği ve içeriğin öğrenci özelliklerine uygun bir hâle getirildiği bir sürece karşılık gelmektedir. Araştırmada hazırlık aşamasının diğer süreçleri olan içerik üzerinde eleştirel yorum ve amaçları netleştirme üzerinde herhangi değerlendirmeye rastlanmamıştır. Modelde yer alan amaçları netleştirme süreci kazanımın hangi alana, hangi bilişsel düzeye karşılık geldiği, kazanımın geliştirmeyi hedeflediği becerinin ne olduğu temelindeki çalışmaları gerektirir. Böylesi önemli bir sürece ait bilgi türlerinin katılımcılar tarafından dile

getirilmemiş olması düşündürücüdür. Öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının kazanımdan sadece konuyu belirlemek için yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretimde konu odaklı bir yaklaşımın yansıması olan bu davranış biçimini değiştirme konusunda adımların atılması önemli bir gerekliliktir. Araştırmada da hiçbir katılımcının içeriğin eleştirel analizine yönelik bir gereklilikten söz etmediği görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisinin sahip olduğu önem dikkate alındığında bu bulgunun ciddiye alınması gerektiği açıktır. Öğretmen eğitimcileri öğretim sürecinin planlama sürecinin talep ettiği eleştirel analiz gerekliliklerine daha çok odaklanmaları gerektiği açık bir şekilde görülmektedir.

Öğretim kategorisi öğretmen adayının planladığı öğretim tasarımını sınıfta uygulaması ile ilgilidir. Bu aşama planın hayata geçirildiği adımdır. Modelde bu aşamada yer alan alt süreçlerden mizah, soru sorma, grup çalışması, teknolojik temel ve öngörülemez durumlara yönelik bir bilgi türü talebine ilişkin değerlendirmelerin sayısı oldukça düşüktür. Öte yandan öğretimin araştırılması aşamasına giren bilgi türlerine ilişkin değerlendirmelere çok düşük bir oranda yer verilmektedir. Her biri kendi içinde öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğinin belirleyicisi olan bu aşamalara ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunulmamıştır.

Öğretmen adayları en fazla sınıf yönetimi konusundaki bilgi türü taleplerinin dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili araştırmalar da adayların sınıf yönetimi konusunda öz yeterliliklerinin düşük olduğunu göstermektedir (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Gökyer ve Bakcak, 2018; Güzel ve Oral, 2008; Yenen, 2022). Öğretmenlerin sınıftaki disiplin sorunlarını çoğunlukla uyarma ve cezalandırma ile çözmeye çalışmaları da (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Karahancı, 2013) bu konudaki yeterliklerini düşündürmektedir. Diğer yandan sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar öğretim sürecinde var olan çok sayıda problemin varlığına işaret etmektedir. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun ders içeriği ve etkinliklerle sınıf içerisinde disiplin problemlerinin azaldığını gösteren araştırmalar bu argümanı güçlendirmektedir (Çelik, 2003; Korkmaz, 2009). Öğretim sürecinde hesaba katılmayan ve layıkıyla üstesinden gelinemeyen her türlü durum kendini sınıf yönetimi problemi olarak gösterdiğini dikkate almak önemlidir. Adayların sınıf yönetimi problemi olarak kendini gösteren durumların gerisinde yatan karşılanmayan taleplere ilişkin ileri düzey bir farkındalık sahibi olmaması da bu bilgi türünün ağırlıklı olma nedenleri arasında olabilir.

Değerlendirme kategorisine ait bilgi türleri katılımcılar tarafından çok az sayıda ifade edilmiştir. Etkileşimli öğretim süresince öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi konusunda neredeyse hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi öğretimi biçimlendirme amacıyla kullanımını daha az gerçekleştirdikleri (Birgin ve Baki, 2012) bilinmektedir. Ayrıca konu ile ilgili olarak öğretmenler süreç değerlendirme uygulama koşullarına sahip olmadıkları (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Birgin ve Baki, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ve kendilerini

yetersiz hissettiklerini (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Gencel ve Özbaşı, 2013; Özenç ve Çakır, 2015) gösteren araştırmalar vardır. Ölçme ve değerlendirmenin öğretmenlerin düşünme ve eylem süreçlerinin bir parçası hâline getirilmesi konusunda gereken adımlar atılmalıdır. Öte yandan ders ünite sonrası öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi konusundaki bilgi türlerinin oldukça düşük bir oranda dile getirildiği görülmektedir. Bu bulguyu öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenme temelinde ele almak mümkündür. Öğretmen adaylarının öğretim süreci sonrasında öğrencilerde öğrenme gerçekleşme düzeyine ilişkin bir değerlendirmede bulunma konusunda herhangi bir açıklamada bulunmaması öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmediklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin değerlendirmeleri, onların da adaydan bu yönde bir beklentisi olmadığını düşündürmektedir. Böylesi bir yaklaşım adaylarda hatalı bir öğrenmeye neden olabilir.

Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecinin talep ettiği yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türlerine neredeyse hiç değinmemişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının pedagojik deneyimlerinden yeni öğrenmelere ulaşmalarının önünde engel yaratabilir. Çünkü bir deneyimin öğrenme ile sonuçlanması için bireyin kendi deneyimini mesleki gelişiminin bir aracı hâline getirebilmesi gerekir. Adayın kendi deneyimine ilişkin objektif bir gözlem gerçekleştirebilmesi ve deneyimlerinden öğrendikleri temelinde sonraki deneyimlerini yeniden yapılandırması PAYEM'de yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine karşılık gelmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş ve yeni kavrayışa ulaşan bir öğretmen, mesleki gelişiminin temel bir aracına sahiptir. Alanyazında yansıtıcı düşünme öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Öte yandan Elmalı ve Balkan-Kıyıcı'nın (2018) da ifade ettiği gibi bu becerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda oluşu dikkat çekicidir. Bu becerinin nitel araştırma paradigması temelinde incelendiği (Buitink, 2009; Stenberg vd., 2014) araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitimi adaylara öğretim sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerinin ne olduğu konusunda üst düzey bir farkındalık kazandırılmalıdır. Bunun en temel nedeni sınıfta pek çok şeyin eş zamanlı olarak gerçekleşmesidir. Bu nedenle, öğretmen her türlü karar ve uygulamadan önce sınıfta gerçekleşen ve gerçekleşebilecek durumları analiz edebilme becerisine sahip olmalıdır. Öğretmenin sergileyeceği her türlü karar ve uygulamanın niteliği bu analiz becerisine bağlı olacaktır. Diğer bir neden ise öğretim sürecinde öğretmenin karşılaştığı durumların ondan çok sayıda bilgi türünün eş zamanlı ya da sıralı olarak kullanılmasını talep etmesidir. Diğer bir ifadeyle öğretim süreci adaydan karşılaştığı durum ve olayı analiz etmesini, durum ve olayın gerektirdiği bilgi türüne karar vererek uygulamaya geçirmesini beklemektedir. Bu durum öğretmenlikte

hangi bilginin ne zaman kullanılacağına karar vermenin kritik bir beceri olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen eğitimi programlarında bağlamsal koşullar temelinde adayların hangi bilgi türünü kullanması gerektiği yönündeki becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmamaktadır (Bayrak-Özmütlu, 2022). Nitekim alanyazında öğretmen eğitiminin adaylar üzerinde sahip olduğu etkinin sorgulandığı ve sanılanın aksine kuramsal bilginin adayın öğretim süreci karar ve uygulamalarını besleyemediği sıklıkla dile getirilmektedir (Korthagen, 2018). Bu durumun altında yatan nedenlerden biri, öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türlerinin aday tarafından ayırt edilemiyor olmasıdır. Kuramsal bilgilerin sınıfta uygulamaya dönüşebilmesi için adayın öğretim sürecinin kendinden talep ettiği bilgi türünün ne olduğu konusunda üst düzey farkındalığa sahip olmalıdır. Aksi hâlde aday öğretim sürecinin gerektirdiği bilgi türlerine hâkim olsa bile o bilgiyi uygulamaya aktaramayacaktır. Bu araştırmanın odaklandığı olgu öğretmen eğitiminde böylesi bir konuma sahiptir. Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türlerinin katılımcılar tarafından nasıl ele alındığına odaklanılmıştır. Araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği düşünülen bilgi türlerinin öğretmen, öğretim üyesi ve öğretmenler tarafından oldukça benzer bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. İleri araştırmalar bu kapsamda adaylar ile öğretmen eğitimcilerinin yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını inceleyebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu katılımcıların ifade ettiği bilgi türlerinin modelde ifade edilen bilgi türlerinin tamamını kapsamamasıdır. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecini ağırlıklı olarak “planlama ve öğretim” odaklı bilgi türlerinin talep edildiği bir farkındalıkla ele almışlardır. Kavrayış, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türleri katılımcılar tarafından nadiren dile getirilmiştir. Bu durum öğretim sürecine yönelik farkındalığın dar bir alana sıkışmış olduğunu düşündürmektedir. Gelecek araştırmalar, öğretmen eğitiminde adayların öğretim sürecinin gerektirdiği bilgi türlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmenin yolları üzerinde durmalıdır. Ayrıca öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türü farkındalığının adayların kuramsal bilgiden istifade edebilme potansiyeli üzerinde belirleyici olup olmadığı araştırılmalıdır. Son olarak öğretmen eğitimi programlarının öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türü farkındalığını geliştirme konusunda var olan durumunu daha farklı araçlarla incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Abell, S.K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Akar, H. (2017). Durum Çalışması. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-178). Anı Yayıncılık.
- Aktemur Gürler, S., Akcanca, N., Alkan, M., & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri ve ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 365-380.
- Aküzüm, C., & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International E-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 88-102.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Bayrak-Ozmütlu, E. (2022). The relationship between theory and practice: An examination based on pre-service teachers' beliefs. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 223-249.
- Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 153-167.
- Bucat, R. (2005). Implications of chemistry education research for teaching practice: Pedagogical content knowledge as a way forward. *Chemistry Education International*, 6(1), 1-2.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118-127.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* içinde (pp. 709-725). Macmillan.
- Carlson J., & Gess-Newsome, J. (2013). *The PCK summit consensus model and definition of pedagogical content knowledge*. The Symposium Reports from the Pedagogical Content Knowledge (PCK) Summit, ESERA Conference 2013.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(12), 140-163.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for Intelligence*, 2(1), 91-100.
- Demir, S., & Şahin, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 5E yöntemini kullanarak deney yapma ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 35, 385-397
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking*. A study of practical knowledge. Croomhelm.
- Elmalı, Ş., & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 79-100.

- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gencil, İ. E., & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* içinde (pp.3-17). Kluwer Academic Publishers.
- Gökçer, N., & Bakcak, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elâzığ ili örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Güzel, H., & Oral, İ. (2008). SÜ Eğitim fakültesi OFMAE bölümü öğrencilerinin okul deneyimi etkinlikleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 249-261.
- He, Y., Levin, B. B., & Li, Y. (2011). Comparing the content and sources of the pedagogical beliefs of Chinese and American pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 155-171.
- Helmes, J., & Stokes, L. (2013). A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: Designing an international PCK summit for professional, community, and field development. Retrieve from: http://www.inverness-research.org/reports/2013-05_Rpt-PCK-Summit-Evalfinal_03-2013.pdf.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Korkmaz, A. (2009). Sınıf organizasyonu. Küçükahmet L. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.277-294). Pegem Akademi.
- Korthagen, F. A. (2018). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Magnusson, S., Krajick, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* içinde (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Morin, E. (2013). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (H. Dilli, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Morine-Dershimer, G., & Kent, T. (1999). *The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge*. Springer.
- Murray, F. B. (2008). The role of teacher education courses in teaching by second nature. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* içinde (pp.1228-1246). Routledge.
- Özeng, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Park, S., & Oliver, S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284.
- Putnam, R., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp.1223-1296). Kluwer Academic Publishers.
- Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Nadine, D., & Ndlovu, T. (2008). The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1365-1387.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S., & Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profession*. Carnegie Corporation.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Tunç, T., Hatice Kübra, A., & Dökme, İ. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı fizik konularındaki kavram yanlışları ve araştırmada uygulanan tekniğin araştırma sonucuna etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 137-153.
- Uyanık, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının temel kimya kavramlarına ilişkin başarı düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4, 18-28.
- Uyanık, G., & Serin, M. K. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 510-538.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Cassell Educational.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

Summary

Introduction

The teaching process is a complex process that requires the simultaneous and systematic use of many knowledge and skills. The quality of the teaching process depends on knowing and systematically fulfilling the requirements of the process. In this respect, the pre-service teacher should have a high awareness of the types of knowledge that the teaching process demands from them. Otherwise, they will define the requirements of their profession incorrectly or incompletely. It is

important to emphasize here that teacher educators should have a conventional awareness of the types of knowledge that teaching demands from the candidate. Because this awareness will shape his decisions and practices in the teacher education process. In this respect, it is thought that this research will contribute to the field by examining the types of knowledge that the teaching practice process demands from the candidate on the basis of qualitative data reflecting the perspectives of the participants and in terms of the dimensions of the pedagogical reasoning process. The research questions are shown below: 1. How do the types of knowledge that faculty members think the teaching practice process demands from the candidate, based on the MPRA model? 2. How do the types of knowledge that practice teachers think the teaching practice process demands from the candidate, based on the MPRA model? 3. How do the types of knowledge that teacher candidates think the teaching practice process demands from them, based on the MPRA model?

Method

The case study method was adopted in the study. The participants of the study consist of four teachers, nine lecturers and 53 teacher candidates determined by criterion sampling method. Five different data collection tools were used in the study. Analyzes were performed on expressions labeled with 975 in vivo codes. Analyzes were performed on the basis of MPRA developed by Shulman (1987).

Results

The research has shown that the types of knowledge that the teaching practice process is thought to demand from the candidates have a very similar structure by teachers, faculty members and teachers. Another finding of the study is that the information types expressed by the participants do not cover all the knowledge types expressed in the model. Participants handled the teaching practice process with an awareness that mainly "planning and teaching" oriented knowledge types are demanded. The types of knowledge belonging to the categories of comprehension, evaluation, reflection, and re-comprehension were rarely mentioned by the participants.

Discussion

Considering that this model is an inclusive model in terms of the types of knowledge required for a qualified teaching process and professional development, the existence of knowledge types that are not expressed by the participants is thought-provoking. It should be emphasized which types of knowledge correspond to which stages of the model and what obstacles this deficiency may cause in front of the pre-service teacher's development as a qualified professional. The types of knowledge that find a small number of places for themselves may indicate the requirements of the teaching process, the necessity of which is not sufficiently

understood in teacher education and not sufficiently recognized by the candidate. The most basic finding of the study is that the participants handled the teaching practice process with an awareness that mainly "planning and teaching"-oriented knowledge types are demanded. The types of knowledge belonging to the categories of comprehension, evaluation, reflection, and re-comprehension were rarely mentioned by the participants. Contrary to the cyclical nature of each teaching experience, in which it feeds the next teaching experience together with reflective assessment and re-comprehension, the majority of the participants' statements were addressed on the basis of a two-stage process that starts with planning and ends with the teaching experience.

Pedagogical Implication

Future research should focus on ways to improve pre-service teachers' awareness of the types of knowledge required by the teaching process. In addition, it should be investigated whether the awareness of the type of knowledge demanded by the teaching process is determinative on the potential of the candidates to benefit from theoretical knowledge. Research can be conducted in which the current situation of teacher education programs in developing awareness of the type of information demanded by the teaching process is examined with different tools.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



The Effect of Narrative Texts Written by Students on Comprehension of Story Elements[#]

Emrah Kultas^{1,a,*}, Yusuf Kızıltas^{2,b}

¹ Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

² Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#] This research was presented as an oral presentation at an international congress in 2022.

History

Received: 07/10/2022

Accepted: 13/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine whether there was a change in the level of understanding of the story elements as a result of the process of writing a narrative text that the students have constructed themselves. The study adapted one group pretest-posttest design. The participants consisted of 25 first grade students studying in a primary school in Edremit district of Van province in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The study, which lasted for 4 weeks, used narrative text writing activities with students by following the Process-Based Writing Approach processes suggested by Tompkins (1998) and Jones (2002). In the pre-test and post-test process of the research, the success of the students in the comprehension questions about the story map was measured by reading two separate children's picture books written by professional authors and then using the "Story Map Questions" developed by Baumann and Bergeron (1993). Percentage, frequency, arithmetic mean, eta-square effect size correlation coefficient and T-Test were used in the analysis of the research data. The research concluded that there was a significant difference in favor of the post-test in terms of the students' comprehension questions about the story map, there was a score increase in the last measurement compared to the first measurement in terms of knowing/finding the elements of the story by the students, and there was a significant increase in points.

Keywords: Story text, picture book, writing, reading comprehension, story elements

Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Unsurlarını Anlama Üzerindeki Etkisi

Bilgi

#Bu araştırma 2022 yılında uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 07/10/2022

Kabul: 13/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kurgulamış oldukları bir hikâye edici metin yazma süreci sonucunda hikâye unsurlarını anlama seviyelerinde bir değişikliğin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın modeli olarak deneysel araştırma türlerinden tek grup ön test - son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında Van ili, Edremit ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 25 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 4 hafta süren araştırmada, Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından öne sürülen Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı süreçleri takip edilerek öğrencilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test sürecinde, profesyonel yazarlar tarafından yazılan iki ayrı resimli çocuk kitabı okutulmuş ve ardından Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilmiş olan "Hikâye Haritası Soruları" kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ölçülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, eta-kare etki büyüklüğü korelasyon katsayısı ve T-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama soruları açısından son test lehine anlamlı bir fark oluştuğu ve hikâyenin unsurlarının öğrenciler tarafından bilinmesi/bulunması açısından son ölçümde ilk ölçüme göre puan artışlarının olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye edici metin, resimli kitap, yazma, okuduğunu anlama, hikâyenin unsurları

Giriş

Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine etkili bir şekilde aktarılması (Calp, 2005); konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesi (Özbay, 2006); her türlü olay, düşünce, durum ve duyguların, belli bir plân dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırılmasına ve böylece kalıcılığın sağlanmasına fırsat veren bir araç (Aktaş ve Gündüz, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu tanımlardan hareketle yazmanın iki yönlü bir beceri olduğu söylenebilir. İlki, insanın çıkardığı seslere karşılık gelen görsel sembollerin kâğıda aktarılması durumu olan mekanik yazma; ikincisi ise insanın duygu, düşünce ve hayallerini yine bir takım semboller kullanarak muhatabına aktarması durumu olan ve daha çok zihinsel bir eylem niteliği taşıyan anlatım becerisi olarak yazmadır.

Yazma sürecinde duygu, düşünce istek ve arzuların anlatımı, farklı metin türleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Alan yazında metin türleri konusunda farklı tasnifler olmasına karşın metinlerin genel anlamda; içinde deneme, makale vb. türlerin yer aldığı “bilgilendirici metin”, hikâye, roman vb. türleri içeren, “hikâye edici” ya da “öyküleyici metin” ve nesir dilinden farklı bir dil benimseyen “şiir” olmak üzere üç başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir (Çeçen, 2011). İlkokul Türkçe ders kitaplarında da metin türlerinin sınıflandırılması, söz konusu genel tasnifi destekler niteliktedir.

Bu çalışmada yazma sürecinde tercih edilen ve üzerinde durulan hikâye edici metin; okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme (Shank, 1990) gibi fırsatlar sunan etkili okuma metinleridir (Aktaran Akyol, 2010). Giriş, gelişme ve sonuç bölümünün olduğu, hikâyenin giriş bölümünde “çatışma” olarak nitelendirilen bir problemin, gelişme bölümünde problemin çözümü sürecinde kahramanın önünde engellerin, sonuç bölümünde ise problemin çözümlenmekte olduğu “doruk” olarak adlandırılan en heyecanlı kısmın olduğu; ayrıca ana ve yardımcı kahramanlar, yer (mekân), zaman ve olay gibi temel unsurları barındıran metinlerdir (Akyol, 2010).

Bir hikâye edici metin, bazen metin içerisinde gizlenmiş bazen de açık bir şekilde görülebilecek birbiriyle ilişkili çok sayıda unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurları; olay, tema, kurgu, kahramanlar, zaman, sahne, çatışma, çözüm ve motif olarak sıralamak mümkündür (Kirsznar ve Mandel, 2004; Yakıcı, 2005). Alan yazında hikâye unsurlarına ilişkin birbirinden çok az farklılık gösteren listelere rastlanılmaktadır. Bu çalışmada sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak kahramanlar, yer, zaman, olay ve çözüm olmak üzere 5 unsur üzerinde durulmuştur. Hikâye edici metinde, metni oluşturan unsurlara öğrencilerin metinden hareketle cevap verebilmesi önem arz eden bir durumdur. Bu cevaplar, aynı zamanda bu unsurların metin içindeki işlevlerini göstermesi açısından da önemlidir (Çetışli, 2004; Kirsznar ve Mandel, 2004).

Hikâyeler, edebi metinler içerisinde çocuklar için önemli bir yere sahiptir. Hikâyeler çocukların kişilik ve dil kullanımı açılarından gelişmelerini sağlar. Kişisel olarak çocuk, hikâye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurarak

duygularının gelişimini sağlar. Kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur. Hikâyeler çocuğun kelime hazinesini geliştirerek, dilin gücünü tanıtır ve mesajı iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2010). Okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesi sürecinde de hikâyeler çocuklar için önem taşımaktadır. Hikâye edici metinler, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir. Farklı insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar, geliştirmekte oldukları değer yargılarının açıklık kazanmasına yardımcı olur ve böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007). Bu yönüyle hikâyeler, çocuğa gerçek hayat içinde karşılaşması muhtemel türlü durumları o durumlarla karşılaşmazdan önce tecrübe etme imkânı tanımaktadır. Dolayısıyla hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin söz konusu anlama, anlatma ve yorum yapabilme becerilerini; hayal kurma ve duygusal becerilerini; sosyal ve kültürel ortama uyma becerilerini geliştirmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Yazma öğretiminde çok sayıda aşama ve stratejiden söz etmek mümkündür. Yazmanın hangi aşamasında hangi stratejilerin kullanılacağı bilindiğinde, daha etkili bir yazma süreci gerçekleştirilebilir. Yazma sürecinin aşamalarında kullanılabilecek bazı yazma stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Graham, Harris ve Mason, 2005):

- Planlama Aşaması: Düşün-Düzenle-Yaz (DDY, POW) Stratejisi, Düşünceleri Listeleme Stratejisi
- Taslak Oluşturma Aşaması: Taklit veya Cümle Oluşturma Stratejileri
- Paylaşma Aşaması: Yazar Sandalyesi, Akran Paylaşımı
- Değerlendirme Aşaması: Kendini Değerlendirme ve Kendini İzleme Stratejileri
- Gözden Geçirme Aşaması: Akran Redaksiyonu, COPS (İmlâ ve Noktalama kontrolü)

Bu çalışmada hikâye edici metin yazma sürecinde Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından ele alınan *Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı* kullanılmıştır. Sürece dayalı yazma yaklaşımının aşamaları ve ilgili aşamalarda nelere dikkat edilmesi gerektiği aşağıda sırasıyla açıklanmıştır (Jones, 2002; Tompkins, 1998):

1. Yazma Öncesi Hazırlık

Bu aşamada çocuklar, yazmak için hazırlık yapmaktadırlar. En çok ihmal edilen aşamadır. Yazmaya ayrılan zamanın % 70'i bu aşamaya harcanmalıdır. Yazma öncesi hazırlık aşamasında sırasıyla şunlar üzerinde durularak ilgili adımlar netleştirilmelidir:

- Konu, öğretmen tarafından öğrencilere hazır olarak verilmemelidir. Çünkü hakkında yazı yazılması istenen konu ile ilgili öğrencilerin ön bilgisi yeterli düzeyde olmayabilir. Dolayısıyla çocukların ilgisi ve isteği baz alınarak konu seçimi yapılmalıdır.
- Yazma amacı belli olmalıdır. Öğrencinin yazacağı yazıyı niçin yazacağını bilmesi ve yazma amacının belli olması, motivasyon düzeyini olumlu etkileyecektir. Eğlendirmek için mi? Bilgilendirmek için mi? Yoksa ikna etmek için mi? Bu konudaki seçim belirlenmelidir.

- Yazı, kimin için yazılacak? Kendisi için mi? Ailesi için mi? Bir arkadaşı için mi? Yoksa gazetede yayınlanması için mi? Bu noktada hedef kitle belirlenmelidir.
- Yazılacak metin, hikâye türünde mi olacak? Yoksa bir mektup, günlük veya bir şikâyet yazısı mı olacak? Bu noktada hangi metin türünün kullanılacağı belirlenmelidir.
- Yazmaya başlamadan önce hazırlık sürecinde ele alınan bilgi ve düşünceler; çizimler, resimlemeler veya şemalarla bir araya getirilmelidir. Bilgi ve düşünceler organize etme edilmelidir.

2. Taslak Oluşturma

Hazırlık aşamasında gerekli çalışmalar tamamlandıktan sonra konu ile ilgili yazma çalışmalarının başlatıldığı aşamadır. Bu aşama, birkaç yazma ve yeniden yazma aşamalarını içerir. Bu aşamada imlâ ve noktalamaya bakılmamaktadır.

3. Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma

Oluşturulan taslak yazının, sınıf arkadaşları ve öğretmenle paylaşıldığı aşamadır. Öğretmen ve sınıf dönütleri sonucunda yazı yeniden yazılarak olgunlaştırılmaktadır.

4. Redaksiyon (Düzenleme)

Son yazım aşaması olarak kabul edilen aşamadır. Bu aşamaya kadar yazının içeriğine yoğunlaşmıştır. Burada yazının içeriğinin yanı sıra, şekilsellik, imlâ ve noktalama durumları da kontrol edilmektedir. Verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak yazı son halini almaktadır.

5. Yayımlama ve Paylaşım

Bu aşamada yazı bitmiştir. Başkalarının faydalanmasına fırsat verilir. Gönüllülük esasına göre sınıf arkadaşlarıyla, aileyle ve öğretmenle paylaşılır. Gazete, dergi, pano vb. yerlerde yayımlanıp sergilenir veya yazılanlar kitaplaştırılabilir.

Sürece dayalı yazma yaklaşımıyla ilgili yurt dışı çalışmalar incelendiğinde; hikâye yazma ve plânlama stratejisinin hikâye yazma ve öz düzenleme becerisine etkisinin (Tracy, Reid, ve Graham, 2009), plânlama ve yazmaya yönelik strateji öğretiminin yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerisine etkisinin (Saddler, Moran, Graham, ve Harris, 2004), öz düzenleme stratejisi ve yazma sürecinin kompozisyon yazmaya etkisinin (Sexton, Harris, ve Graham, 1998) araştırıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Sürece dayalı yazma yaklaşımıyla ilgili yurt içi çalışmalara bakıldığında ise uygulanan modelin; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve tutumlarına (Erdoğan, 2012; Karatay, 2011), yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine (Sever, 2013), yazma başarısı ve kaygısına (Bayat, 2014), hikâye edici metin yazma ve yazılan metni değerlendirme becerilerine (Özkara, 2007) ve akademik başarılarına (Güvercin, 2012) etkilerinin incelendiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların gerçekleştirilme süreleri ve kimi aşamaları farklı olmakla birlikte sürece dayalı yazma çalışmalarının hemen

hepsinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazmaya ilişkin katılımcıların tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve yazma kaygılarını azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda ele alınan değişkenler açısından yazma becerileri adına olumlu sonuçlar gözlenmekle birlikte, yurt içi çalışmaların genellikle büyük yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olduğu, ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda sürece dayalı yazma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın küçük yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması, alan yazındaki söz konusu eksikliği gidermesi açısından da önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin hikâye unsurlarını anlama seviyeleri üzerinde bir değişikliğin olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin hikâye haritasına ilişkin okuduğunu anlama puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
2. Son testte anlamlı bir farklılık çıkması durumunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki derecesi ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmada, deneysel araştırma türlerinden tek grup ön test - son test desen kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın modeli, nicel yöntemdir. Deneysel araştırmalarda temel amaç, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisinin test edilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu bağlamda araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama puanlarıdır. Araştırmanın etkisi test edilen bağımsız değişkeni ise öğrenciler tarafından yazılan hikâye edici metinlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Van ili, Edremit ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeyde ve kolay ulaşılabilir bir ilkökulda öğrenim gören 25 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun birinci sınıf düzeyinde olmasından dolayı tüm öğrencilerin okumaya geçmiş olmaları ve yazma becerilerinin gelişmiş olması ölçüt alınarak bu ölçütlere uygun bir sınıf belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sayısını ve cinsiyet durumlarını gösteren Çizelge 1, aşağıda verilmiştir:

Çizelge 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%	Toplam
Kız	12	48	25
Erkek	13	52	

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubu 12 kız (% 48), 13 erkek (% 52) olmak üzere toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Hikâye Haritası Soruları” kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ölçülmüştür. Ölçek, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına (kahramanlar, yer, zaman, olay ve çözüm) ilişkin bilgilerini tespit etmeye yönelik beş sorudan oluşmuştur.

Ölçekte; ideal veya mükemmel cevaplara 3, ufak hataları da olsa kabul edilebilir cevaplara 2, büyük hataları olan zayıf veya yetersiz cevaplara 1, boş bırakılan veya tamamen yanlış olan cevaplara ise 0 puan verilerek puanlanmaktadır. Dolayısıyla bu testten alınabilecek en düşük puan 0 iken; en yüksek puan ise (3x5) 15'tir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından elde edilmiştir. Verileri toplama ve deneysel işlem sürecini gösteren Çizelge 2, aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2. Deneysel işlem süreci

Hafta	Deneysel İşlem Süreci	
	Çalışma Grubu	Test/işlem
1. Hafta	Tanışma Bilgilendirme Okuduğunu anlamının ölçülmesi 1. Yazım öncesi hazırlık 2. Taslak oluşturma	Ön test
2. Hafta	3. Gözden geçirme ve düzenleme	Hikâye Edici Metin Yazma
3. Hafta	4. Redaksiyon 5. Paylaşım 6. Yayınlama	
4. Hafta	Okuduğunu anlamının ölçülmesi	Son test

Çizelge 2’de görüldüğü üzere araştırma, 4 hafta sürmüştür. Araştırmanın ön test ve son test verileri, profesyonel yazarlar tarafından yazılan resimli çocuk kitapları olan *Kirpi ve Sergi* (Sunar, 2017) ile *Şu Yaramaz Tavşanlar* (Flood, 2015) kullanılarak elde edilmiştir. Kitaplar, 1 alan uzmanı ve 2 sınıf öğretmeni olmak üzere 3 uzmandan görüş alınarak seçilmiş olup; kitapların ilgili sınıf seviyesine uygunluğu, hikâyenin unsurlarına yer vermesi, iç ve dış özelliklerinin uygunluğu gibi durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

İlk hafta, 2 ders saati sürmüş olup ilk ders saatinde öğrencilerle tanışılmış; öğrenciler ve sınıf öğretmeni araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Sonraki ders saatinde ise ön test uygulanmıştır. Ön test verilerinin elde edilmesinde Özge Bahar Sunar tarafından yazılan *Kirpi ve Sergi* adlı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Kitap, öğrenciler ve öğretmen tarafından okunduktan sonra Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Hikâye Haritası Soruları” kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ölçülmüştür.

İkinci ve üçüncü haftalarda, öğrencilerin kendileri tarafından hazırlanan hikâye edici metninin yer aldığı resimli kitap kullanılmıştır. Bu iki haftalık süreçte günde 2 ders saati olmak üzere haftada 3 gün ve toplamda 12 ders saati boyunca Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından öne sürülen *Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı* süreçleri takip edilerek öğrencilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yazım öncesi hazırlık aşamasında; öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre bir konu belirlemeleri, yazma amacını belirlemeleri ve hitap edecekleri hedef kitleyi belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca hikâye unsurlarının neler olduğu öğrencilere hatırlatılarak hikâyelerinde kullanacakları ana ve yardımcı kahramanlar, olayın ne olacağı, olayın geçeceği yer ve zaman ve olayın nasıl çözüleceği gibi unsurlar öğrenciler tarafından belirlenerek tüm bu bilgiler, şemalar veya çizimler kullanılarak organize edilmiştir. Taslak oluşturma aşamasında öğrenciler, belirlemiş oldukları unsurları kullanarak hikâyelerini oluşturmaya başlamıştır. Bu aşama, öğretmen dönütleri doğrultusunda imlâ ve noktalamaya dikkat edilmeden birkaç yazma ve yeniden yazma çalışması içermektedir. Bir sonraki aşama olan gözden geçirme ve yeniden yazma aşamasında ise öğrenciler tarafından oluşturulmuş hikâyeler, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenle paylaşılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda yazılan hikâyeler olgunlaştırılmıştır. Son yazım aşaması veya düzenleme aşaması olarak da adlandırılan redaksiyon aşamasında ise öğrenciler tarafından yazılmış olan hikâyeler, içeriğin yanı sıra imla, noktalama gibi şekilsel unsurlara da dikkat edilerek öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Gerekli dönütler sonucunda yapılan düzenlemeler sonrasında hikâyeler son halini almıştır. Metin yazma sürecinin son aşamaları olan paylaşım ve yayınlama aşamalarında ise bitmiş olan hikâyeler, gönüllülük esasına dayalı olarak sınıf arkadaşlarına okunmuş ve öğrenci aileleriyle paylaşılmıştır. Ayrıca yazılan hikâyelerle ilgili öğrencilerin resim yapmaları, hikâyelerini resme dökmeleri istenmiştir. Sürecin en sonunda; öğrenciler tarafından yapılmış olan resimler de kullanılarak, yazılmış olan hikâye edici metninin tümünün yer aldığı bir resimli kitap oluşturulmuştur. Oluşturulan resimli kitap, çoğaltılarak öğrencilerin her birine dağıtılmıştır. Sonuç itibarıyla, her bir öğrencinin hikâyesinin ve yazar olarak kendi isminin yer aldığı hikâye edici metinlerden oluşan bir resimli kitapçık oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinin son haftasında, son test verilerinin elde edilmesinde Ciara Flood tarafından yazılan *Şu Yaramaz Tavşanlar* adlı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır.

Kitap öğrenciler ve öğretmen tarafından okunduktan sonra aynı ölçek kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ile ilgili ölçümler yapılmıştır. Araştırmacılar, ön test ve son test sürecinde sınıfta bulunmuş olup; uygulama süreci sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinin her aşaması, sınıf öğretmenleriyle birlikte değerlendirilerek bilgi alışverişinde bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmış olup aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. T-Testi kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ortalama puanların karşılaştırılmasında ve test sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü istatistiği olan eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Eta-kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü (effect size) olarak adlandırılan eta-kare, 0.00 ile 1.00 arasında değer almaktadır. .01, .06 ve .14 düzeyindeki eta-kare değerleri, sırasıyla küçük (small), orta (medium) ve geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2016). Dolayısıyla, çalışmanın bağımsız değişkeni olan *hikâye edici metin yazma sürecinin*, bağımlı değişken olan *hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama becerileri* üzerindeki etkisinin büyüklüğü tespit edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada ön test ve son test için kullanılan kitaplar, kitabın dış özellikleri (kitabın boyutu, kâğıt özelliği, kapak ve cilt, sayfa düzeni, kullanılan resimler) ve iç özelliklerinin (tema, konu, kahramanlar, yer, zaman, dil ve anlatım) uygunluğu göz önünde bulundurularak uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Bunun yanı sıra, hikâyenin unsurlarına dair ön test ve son testte verilen cevaplar, uzman incelemesine tabi tutularak uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde raporlanmış, veri toplama ve veri analizi ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Etik Onayı

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (2022/19-02) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma sürecinin öncesinde ve sonrasında elde edilen okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine, anlamlı bir farklılık çıkması durumunda bu farklılığın etki büyüklüğüne ve öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ait bilgi düzeylerine ilişkin bulgulara alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri açısından ön teste göre anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ve ön teste göre ilerleme kaydedilip kaydedilmediğine ilişkin elde edilen sonuçlar, Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Hikâye Unsurlarını Anlama Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Ön test	25	7,16	3,03	24	-7.30	.000
Son test	25	12,28	2,40			

Çizelge 3'e göre, öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama ön test ve son test puanları arasında, son test lehine anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($t_{(24)} = -7.30$, $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı kullanılarak hikâye edici metin yazma süreci öncesinde ortalama puanları 7,16 olan öğrencilerin, hikâye edici metin yazma süreci sonrası ortalama puanlarının 12,28'e yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Son test ölçümleri sonucunda, hikâye edici metin yazma ile öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğundan, hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyini ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış olup elde edilen bulgular, Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Son test puanına ilişkin etki büyüklüğü sonuçları

	η	η^2	Etki Büyüklüğü
Son-test	.836	.698	Geniş (Large)

Çizelge 4'e göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine hikâye edici metin yazma sürecinin etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) değerinin .698 olduğu görülmektedir. $\eta^2 = .698 > .14$ olduğundan dolayı, belirlenmiş olan etkinin geniş (large) etki büyüklüğü derecesine sahip olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu, hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâyenin unsurları ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin ön test ve son test ortalamaları Çizelge 5 ve Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 5. Hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama ön test verileri

Ön test	Kahr.	Yer	Zaman	Olay	Çözüm	Top.
Ort.	2,08	2,6	0,44	0,8	1,24	7,16

Kahr: Kahramanlar, Top: Toplam, Ort: Ortalama

Çizelge 5'te öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama ön test verileri ortalama puanlarına bakıldığında; hikâyenin unsurlarını bilme ve yazılı olarak ifade edebilme toplam ortalama puanlarının 7,16 olduğu görülmektedir. Her bir unsur için alınabilecek en yüksek puanın 3 olduğu göz önüne alındığında; öğrencilerin hikâyede zaman ve olay unsurlarını bilme ve bunları ifade edebilme becerilerinin düşük seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, çalışmada yer alan 25 öğrenciden 21'inin hikâyede zaman unsurunu hiç ifade edemedikleri veya yanlış ifade ettikleri, dolayısıyla 0 puan aldıkları sonucu elde edilmiştir. Benzer bir durumun olay unsuru için de söz konusu olduğu, 18 öğrencinin olay unsuru ile ilgili soruya zayıf ve yetersiz cevap verdiği, 6 öğrencinin ise hiç cevap veremediği sonucuna varılmıştır.

Çizelge 6. Hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama son test verileri

Son test	Kahr.	Yer	Zaman	Olay	Çözüm	Top.
Ort.	2,92	2,72	1,88	2,56	2,2	12,28

Kahr: Kahramanlar, Top: Toplam, Ort: Ortalama

Çizelge 6'ya bakıldığında, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama son test verileri ortalama puanlarına göre; hikâyenin unsurlarını bilme ve yazılı olarak ifade edebilme toplam ortalama puanlarının 12,28 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin hikâyenin unsurlarının her birine ilişkin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son test puanlarına bakıldığında; alınabilecek maksimum puanın 15 olduğu göz önünde bulundurularak ön test puan ortalamasının 7,16, son test puan ortalamasının 12,28 olduğu sonucuna varılmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları açısından yaklaşık 5 puana yakın bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuç; hikâye edici metin yazma sürecinin, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi sürecine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Çalışmanın konusuyla ilgili alan yazın incelendiğinde; hikâye okumanın veya hikâye haritası kullanımının okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir (Beyhatin, 2019; Palavuzlar, 2009; Şahinli, 2008; Yılmaz, 2008). Öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisini araştıran Ulusoy (2019), öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların öğrenciler tarafından beğenildiğini ve bu kitapların onların okuma, yazma ve

tepkilerini geliştirecek öğretimsel materyaller olarak kullanılabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, Ada ve Campoy (2004), profesyonel yazarlar dışında bireylerin kendileri tarafından hazırlanan kitapların, öğrencilerin okuma ve yazmalarını güçlendirme potansiyelleri olduğu sonucuna varmıştır. Ancak süreçte öğrencilerin kendileri tarafından yazılan hikâye edici metinler kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin buna bağlı olarak incelendiği çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyini ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla elde edilen etki büyüklüğü sonuçlarına bakıldığında; etki büyüklüğünün geniş (large) düzeyinde olması, hikâye edici metin yazmanın öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada hikâyenin unsurlarının öğrenciler tarafından bilinmesi/bulunması sürecine daha yakından bakıldığında; bireysel ve ortalama ön test ve son test puanlarından da anlaşılacağı üzere; her unsur için alınabilecek maksimum puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak ana ve yardımcı kahramanları bulma ve yazılı olarak ifade edebilme noktasında ortalama puanın 2,08'den 2,92'ye yükseldiği ve son testte neredeyse tam puana yakın bir ortalama puana ulaşıldığı görülmektedir. Hikâyede yardımcı karakterleri belirtmede bazen sorunlar yaşansa da genel olarak öğrenciler tarafından ana ve yardımcı kahramanların kolaylıkla bulunup belirtilebildiği görülmektedir.

Hikâyenin unsurlarından yer açısından bakıldığında; hikâyenin nerede geçtiğini bulma ve yazılı olarak ifade edebilme noktasında ortalama puanın 2,6'dan 2,72'ye yükseldiği ve her iki testte de tam puana yakın bir ortalama puana ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla genel olarak hikâyede yer kavramının öğrenciler tarafından kolaylıkla bulunup belirtilebildiği, bu açıdan herhangi bir problemin yaşanmadığı görülmektedir.

Hikâyenin unsurlarından zaman açısından bakıldığında; öğrencilerin hikâyede zamanı tespit edebilme ve doğru bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin ön testte çok zayıf olduğu görülmektedir. Hikâye yazma sürecinden sonra öğrencilerin önemli bir kısmının hikâyede zaman mefhumunu daha kolay tespit etmekte olduğu ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin ön teste göre daha iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Hikâyede zaman unsurunu bulma ve yazılı olarak ifade edebilme açısından elde edilen ön test ortalama puanının 0,44 olduğu, son test ortalama puanının ise 1,88 olduğu görülmektedir. Bu noktada ön test sonuçlarına göre yaklaşık 1,4 puanlık bir artış olmasına rağmen tam puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak son test ortalama puanının istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. İlkokul 1. sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada öğrencilerin Piaget'e (1999) göre henüz somut işlemler döneminde olduklarından, soyut kavramları kullanma ve anlama noktasında zihinsel olarak henüz yeterli düzeyde

olmadıklarından zaman mefhumunu da yeterli düzeyde kavrayamadıkları ve kullanamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Hikâyenin unsurlarından olay açısından bakıldığında; öğrencilerin hikâyede olayı tespit edebilme ve doğru bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin zaman unsurunda olduğu gibi ön teste çok zayıf olduğu görülmektedir. Hikâye yazma sürecinden sonra öğrencilerin büyük bir kısmının hikâyede olay unsurunu daha kolay tespit etmekte olduğu ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin ön teste göre çok daha iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Hikâyede olay unsurunu bulma ve yazılı olarak ifade edebilme açısından elde edilen ön test ortalama puanının 0,8 olduğu, son test ortalama puanının ise 2,56 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamalarından da anlaşılacağı üzere hikâye yazma sürecinden sonra olay unsurunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ve ifade edilebildiği görülmektedir. Bununla birlikte hikâyedeki problemin nasıl çözüme kavuşturulduğu durumu da olay unsurunun anlaşılması ile birlikte daha iyi bir düzeye ulaşmıştır. Nitekim hikâyedeki çözüm durumunu anlama ve ifade edebilme becerileri açısından öğrencilerin ön test ortalama puanları, yaklaşık 1 puanlık bir artış göstererek 2,2 puana ulaşmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kendileri tarafından yazılan metinler ve bu metinlerin anlama becerilerini geliştirmede öğretimsel bir araç olarak kullanımıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının alan yazın ile karşılaştırılması olanağı da söz konusu olmamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama soruları açısından ön test ve son test verilerinde anlamlı bir fark oluştuğu, hikâye edici metin yazmanın öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veri ve bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması için yazma öncesi etkinliklere ve hazırlık sürecindeki aşamaların gerçekleştirilmesine azami derecede önem verilebilir.
2. İlkokul Türkçe Öğretimi Ders Programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitaplarındaki yazma çalışmalarına daha çok önem verilerek etkinlikler zenginleştirilebilir. Ayrıca hikâye edici metin yazma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hususu, eğitimler aracılığıyla uzman kişilerce öğretmenlere anlatılabilir.
3. Okuma ile yazmanın birbirini tamamlayan iki önemli öge olduğu bilinmelidir. İyi bir yazar olmak için iyi bir okuyucu olmak gerektiği öğrencilere anlatılabilir. Okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yöntemi kullanılabilir.
4. Bu çalışma ilkökul 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup sadece hikâyenin unsurları temel alınarak yürütülmüştür. Üst düzey sınıf öğrencilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları yapılarak bu sürecin

okuma becerilerine, okuma alışkanlığına veya okumaya karşı tutuma etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Ada, A. F. & Campoy, F. I. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. Pearson.
- Aktaş, S. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayın.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Baumann, J. F. & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Beyhatın, F. (2019). *Hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi, yazma eğitimi*. Özbay, M. (Ed.). Öncü Kitap.
- Çetişi, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş 2*. Akçağ.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. [Doktora tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Flood, C. (2015). *Şu yaramaz tavşanlar*. Türkiye İş Bankası.
- Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effect of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Gürel, Z., Temizyürek F. & Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Jones, D. (2002). *Unlocking writing: A guide for teachers*. Mary Williams (Ed.) David Fulton Publishers.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kirsznner, L. & Mandel, S. (2004). *Literature: Reading, reacting writing*. Thompson Publishing.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özkar, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora tezi]. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Edirne Trakya Üniversitesi.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem Yayıncılık.

- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Sexton, M., Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-Regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311.
- Sunar, Ö. B. (2017). *Kirpi ve sergi*. Redhouse Kidz.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts. Content and teaching strategies* (4th ed.) Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Tracy, B., Reid, R. & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331.
- Ulusoy, M. (2019). Öğretmen adayları tarafından yazılan resimli kitapların anlama, anlatma ve tepkiler üzerindeki etkisi: biçimlendirici deneme araştırması. *Turkish Studies*, 14(3), 1805-1821.
- Yakıcı, A. (2005). *Türkçe yazılı anlatım*. Bilge Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225. <https://www.istockphoto.com/tr>

Extended Abstract

Introduction

Stories are important for children in the process of developing reading habits and pleasure. Narrative texts enrich children's limited life experiences. Narrative texts allow children to think about different types of people, help to clarify the value judgments they are developing, and thus greatly facilitate the adaptation of children to the social and cultural environment in which they live. (Gurel, et al., 2007). In this respect, the stories give the child the opportunity to experience various situations likely to be encountered in real life before encountering those situations. Therefore, this study is important in terms of developing the students' skills of understanding, telling and interpreting, dreaming and emotional skills, and adapting to the social and cultural environment in the process of writing a narrative text.

Therefore, the purpose of this research was to determine whether there was a change in the level of understanding of the story elements as a result of the process of writing a narrative text that the students had constructed themselves.

Method

The research used one group pretest-posttest design. The study, which lasted for 4 weeks, used narrative text writing activities with students by following the Process-Based Writing Approach processes suggested by Tompkins (1998) and Jones (2002). In the pre-test and post-test process of the research, the success of the

students in the comprehension questions about the story map was measured by reading two separate children's picture books written by professional authors and then using the "Story Map Questions" developed by Baumann and Bergeron (1993).

Results

The results indicated that the average scores of the students who were 7.16 before the narrative text writing process by using the Process-Based Writing Approach increased to 12.28 after the narrative text writing process. Therefore, this finding showed that the process of writing a narrative text was effective in improving students' reading comprehension levels.

The results further concluded that the total average score of knowing the elements of the story and being able to express them in writing was 7.16. The results indicated that 21 of 25 students in the study could not express the time element in the story at all or they expressed it incorrectly, so they received 0 points. The results highlighted a similar situation in question for the event element, 18 students gave weak and insufficient answers to the question about the event element, and 6 students could not answer at all. The reading comprehension post-test data average scores concluded that the total average score of knowing and expressing the elements of the story in writing was 12.28. The study also concluded that the students' scores for each of the elements of the story were above the average.

Discussion

Considering the reading comprehension post-test scores and considering that the maximum score that could be obtained was 15, the study concluded that the pre-test mean scores was 7.16 and the post-test mean score were 12.28. The results indicated an increase of about 5 points in terms of pre-test and post-test mean scores. This result shows that the process of writing a narrative text makes significant contributions to the process of developing students' reading comprehension skills regarding the elements of the story.

The relevant literature on the subject highlight that there are studies on the positive effects of reading a story or using a story map on reading comprehension skills (Beyhadin, 2019; Palavuzlar, 2009; Şahinli, 2008; Yılmaz, 2008). Ulusoy (2019), who investigated the effect of picture books prepared by pre-service teachers on students' reading and writing skills, concluded that picture books prepared by pre-service teachers were liked by students and that these books could be used as instructional materials that would improve their reading, writing and reactions.

The effect size results obtained in order to determine to what extent the process of writing a narrative text affect the level of reading comprehension of the elements of the story indicated a large effect size indicates in writing a narrative text leading to improvement in students' reading comprehension skills.

In terms of knowing/finding the elements of the story by the students, the study concluded that there was a score increase in the last measurement compared to the first measurement and that there was a significant increase in points, especially in the elements of the story, time, and event elements. In addition the study concluded that there was a significant difference in the pre-test and post-test data in terms of students' comprehension questions about the story map in general and that writing a narrative text was effective on students' reading comprehension skills.

Pedagogical Implications

In line with the results obtained within the scope of the research, the following suggestions can be made:

1. Maximum importance can be given to pre-writing activities and the realization of the stages in the preparation process in order to provide students with writing skills.

2. Activities can be enriched by giving more importance to the writing activities in the coursebooks prepared in line with the Primary School Turkish Language Teaching Curriculum. In addition, the issue of how students can gain the skill of writing narrative texts can be explained to teachers by experts through trainings.

3. It should be known that reading and writing are two important elements that complement each other. Students can be told that it is necessary to be a good reader in order to be a good writer. The story map method can be used to improve the reading comprehension skills of students with reading comprehension difficulties.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Ek 1. Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâye Edici Metin Örnekleri

FURKAN'IN DİKKATSİZLİĞİ

Günlerden bir gün Furkan adlı bir çocuk varmış. Annesinden izin alarak abisi ile dışarıya çıkmış. Abisi ve arkadaşlarıyla oynarken oyunu bırakıp bahçeye gitmiş ve bir kedi görmüş.



Kediye yavaşça yaklaşmış, sevmeye başlamış. Kedi sinirlenip bir hamlede Furkan'ın eline ısınk atmış. Furkan ağlamaya başlamış, koşarak eve gitmiş. Kapıyı çalmış, ağlayarak annesine olayı anlatmış.

Annesi Furkan'ı alarak hızlıca doktora götürmüştü. Doktor Furkan'a aşının ilk dozunu yapmış. Furkan bu olaydan sonra artık hayvanları uzaktan sevmeye başlamış.



ARKADAŞIM BUDDY

Babam bir köpek almıştı. Adını Buddy koydum. Aradan aylar geçmişti. Buddy'i veterinerine götürme zamanı gelmişti. Babam öğle vakti işten gelince Buddy'i veterinerine götürecektik. Babam birkaç saat sonra işten gelecekti.



Babam geldi, biraz dinlendi ve bizi veterinerine götürdü. Arabadan indik, veterinerin içine girdik, veteriner amcanın yanına gittik, veteriner amca Buddy'nin aşısını yaptı.


Eve gittik babam Buddy'e kulübe yaptı, Buddy'i kulübesine koydum. Sonra babamla markete gittik. Buddy için mama, mama kabı ve su kabı aldık. Eve doğru yola çıktık, eve vardık. Buddy'e mamasını verdim, suyunu verdim. Eve girdim yemek yedim, annemden izin alarak Buddy'nin yanına gittim.




Annem çağırdı çünkü yatma saatim gelmişti hem Buddy'nin de uykusu gelmişti. Eve girdim, yatağımı hazırladım, yatağıma uzanıp uykuya daldım. Sabah olunca annem beni uyandırdı Buddy'e mamasını verdim. Ben de kahvaltımı yaptım. Buddy'nin yanına gidip oyun oynadım, sonra eve girdim.

KÖPEĞİM VE BEN

Güzel bir yaz sabahıydı. Köpeğimle dışarı çıktıktan sonra birden yağmur yağmaya başladı. Sonra köpeğim kayboldu ve çok üzülüm ve hemen aramaya başladım. Uzun bir süre bulamadım.



Sabah olunca yine aramaya başladım. Yine bulamadım sonra uyudum. Sabah uyandığımda bir baktım ki köpeğim yanımda. Çok sevindim. Köpeğim beni bir yere götürdü, bir amca vardı, köpeğime baktığını söyledi. Ben de ona teşekkür ettim. Sonra ona bir hediye yaptım, hediye olarak ona bir köpek aldım. Sonra amcaya verdim, bana teşekkür etti, başımı okşadı. Sevgi kadar güzel bir şey yok.



KANİSPİ

Günlerden bir gün pazardı. Babam bizi Kanıspisi'ye götürdü. Orada birçok insan vardı. Herkes suyun yanına toplanmıştı. Su bembeyazdı, sanki köpük köpüktü.

Suyun yanına geldik, çok soğuktu. Çok üşüdüm. Tuana ablam ve Ecrin Nisa ablam da üşüyordu. Babam arabadan hırkamızı getirdi giydik.



Babam, annem ve ablalarım ve ben en suyun yukarısına gittik. Herkes de gidiyordu, çok yüksekti. Yukarıdan aşağıdakiler çok küçük görünüyordu. Aşağıya inerken biraz korkmuştuk.

Arabada bidon vardı, biz de su doldurduk, fotoğraf çektirdik, piknik yaptık. Tuana ablam ve Ecrin Nisa ablamla oyunlar oynadım. Yağmur yağdı hepimiz çok ıslandık. Daha sonra evimize geldik. Günümüz çok güzel geçmişti.



Difficulties in English Language Learning: The Opinions of High School Students in EFL classes

Esmira Mehdiyev¹, Kübra Okumuş Dağdeler^{2,*}

¹Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

²Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 12/10/2022

Accepted: 23/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to determine the opinions of high school students on difficulties they faced as they were learning English and examining these opinions within the framework of some variables. It is a fact that some factors such as age can affect the level and type of difficulty that are experienced. Thus, it was searched that if the factors of gender, grade and parents' education level were related to the difficulties that English learners encountered. A descriptive survey study was conducted. The participants of the study were 305 high school students who enrolled in different high schools in Türkiye. In order to collect data, English Language Learning Difficulties Scale (ELLDS), which was developed by Mehdiyev, Uğurlu and Usta (2017) was used. Data analysis was performed on an R program. The total score of ELLDS and its sub-factors of Interest-Willingness (IW), Practice (P), Setting-Material (SM), and Social Opportunities (SO) were dependent variables, while gender, grade level, mother's education, and father's education were independent variables. The findings showed that the difficulties did not show significant differences according to gender and fathers' education level. On the other hand, grade level of students and mothers' education level were found to be related with the difficulties that the high school students encountered in English language learning.

Keywords: difficulty, English language learning, gender, parents' education level, high school

Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 12/10/2022

Kabul: 23/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırma, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşleri bazı değişkenler çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Bazı değişkenlerin yaşanan zorluğun seviyesi ve türünü etkileyebileceği bir gerçektir. Bu nedenle bu çalışmada cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyi faktörlerinin İngilizce öğrenenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'de farklı liselere devam eden 305 lise öğrencisidir. Verilerin toplanmasında Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017) tarafından geliştirilen İngilizce Öğrenme Güçlükleri Ölçeği (İÖGÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizi bir R programında yapılmıştır. İÖGÖ toplam puanı ile İlgililik, Uygulama, Ortam-Materyal ve Sosyal İmkanlar alt faktörleri bağımlı değişkenler iken cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitimi ve babanın eğitimi bağımsız değişkenlerdir. Bulgular, güçlüklerin cinsiyete ve baba eğitim seviyesine göre değişmediğini göstermiştir. Öte yandan, sınıf düzeyi ve anne eğitim seviyesi ile algılanan güçlük düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterirken öğrencilerin sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyi lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: güçlük, İngilizce öğrenimi, cinsiyet, aile eğitim seviyesi, lise

^a emehdiyev@cumhuriyet.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-1779-4682>

^c kokumus@cumhuriyet.edu.tr

^d <https://orcid.org/0000-0002-3781-3182>

How to Cite: Mehdiyev, E., & Okumuş Dağdeler, K. (2023). Difficulties in English language learning: The opinions of high school students in EFL classes. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):193-203

Introduction

Language is not a monolithic ability but consists of various parts, and it is the most fascinating function of the human brain (Dingman, 2019). Hence, the acquisition of both first language and a second/foreign language is a complex process that researchers are still trying to comprehend. It is believed that this complexity causes challenges but it is a fact that learning a new language can be a painstaking process for learners. Many variables such as differences in environmental surroundings and personal characteristics of learners can affect the success of learning a new language (Fathman, 1976). Thus, some researchers have asked the question of what difficulties that students encounter while learning a foreign/second language and what the reasons are of these difficulties. Furthermore, it has been questioned why learners that are successful in other courses are underachievers in foreign language learning. One of the key answers suggested for this question is the native language effect which proposes that if the learners have deficiencies in their native language, they will encounter difficulties learning a foreign language (Ganschow, Sparks and Javorsky, 1998). Another issue with the role of native language in foreign/second language learning is the difference between the native language and the foreign/second language that is learnt. It has been assumed that the degree to which native language of learners differs from English causes most of the difficulties that learners experience while learning English (Khan, 2011). Likewise, in Türkiye, learning English is seen as a challenging process and the main reason for this is shown as the difference between Turkish and English. Turkish and English are in different language families and have great differences in grammar (e.g. Turkish has word order of S+O+V in comparison to English which has S+V+O). Moreover, Turkish is pronounced as it is written, which makes English pronunciation scary for Turkish learners.

Although the fact that Turkish is different from English is regarded as one of the main reasons of difficulties learning English by Turkish people, the scientific studies do not always support it. In order to find the difficulties that Turkish learners encounter while learning English, several researchers have conducted perception and opinion studies. While some of these studies targeted teachers, others were interested in learners' beliefs. Çelebi and Yıldız-Narinalap (2020) revealed that English language teachers in Türkiye thought that:

- examination system negatively affected teaching,
- students did not regularly repeat what they had learned in the classroom,
- the foreign language education program was not effective,
- the textbooks were not sufficient,
- adequate in-service training opportunities were not provided,
- the solutions of the Ministry of Education were not effective,

- the classroom sizes were crowded.

Similar findings were also observed in the study of Kızıldağ (2009) who examined English teachers' beliefs on the difficulties of learning English. The findings were busy curriculum, inappropriate textbooks, lack of institutional support and socio-economic challenges such as lack of support from families. In order to see the problem with a different lens, Hayırlı (2019) studied with foreign teachers teaching English in Türkiye. According to them, lack of motivation, weak teachers with bad English, lack of practice, poor materials and authoritarian and crowded classes were the difficulties of learning English.

With respect to learners, the situation is not different. The literature shows that the learners also complain about the same or similar difficulties. For example, Solak and Bayar (2015) showed that there were different challenges according to the university students learning English. These were: focus on grammar teaching, lack of materials, negative attitude of social environment, personal differences, lack of practice, structure of languages, methods of English teaching and low-qualified teachers. Similarly, Uğurlu, Mehdiyev and Usta (2016) studied on university students, and found that the participants believed that the main difficulties were quality of teachers, memorizing words, lack of practical use, grammar –based language teaching, lack of sufficient class time and crowded classes.

Focusing on secondary and high school students' perceptions, Özmat and Senemoğlu (2021) indicated that lack of adequate technology support and need for audiovisual equipment were the challenges that learners faced. Furthermore, Şahin, Çelik and Gök Çatal (2018) revealed that lack of technology support, limited class time, crowded classes, textbooks that were difficult and not clear to understand, and difficulty of retention of vocabulary were the difficulties that secondary school students faced as they were learning English.

The abovementioned studies show that although the groups (learner-teacher) differ, the problems are the same. The study of Akkuş (2009) is evidentiary for this inference. The participants of Akkuş (2009) consisted of managers, teachers and students. The results showed that the three groups agreed on those challenges: focus on grammar, low quality of teachers and textbooks, lack of technology use, crowded classes, limited classroom time, and lack of interest of students.

Although some studies examining teachers' and students' beliefs on the difficulties exist in literature, there are limited studies that search these difficulties in terms of different variables. It is a fact that some factors can affect the level and type of difficulty that are experienced. For example, lack of support from families were found to be a challenge in some studies (Kızıldağ, 2009; Solak and Bayar, 2015). Moreover, parents' level of education is related to the children's second/foreign language learning (Forey, Besser and Sampson, 2016;

Walczak et al, 2017; Zhou, 2020). In this study, the relation of parents' level of education with difficulties were searched. Moreover, the variables of gender and grade were included in the study. Gender was found to be an important factor in some behaviours of language learning such as learning strategies, motivation, aptitude, expectations, communication and beliefs about the difficulty of learning to use different language skills (Oxford, 1990; Kamarul et al, 2009; Mars and Yeung, 1998; Xiyang, 2010; Yeung et al. 2011; Daif-Allah, 2012; Özer and Akay, 2022). On the other hand, both female and male students perceived similar difficulties of learning English (Yahya, 2012). There is a limited number of study on the gender differences in English language learning difficulties and there is limited study in the context of Türkiye. Thus, this study aimed to determine the opinions of high school students about the difficulties they encounter in English language learning, and to examine these opinions within the framework of the variables of gender, grade and parents' education level. In this direction, answers to the following questions were sought;

Do difficulties in language learning show significant differences between; a) gender b) grade level c) maternal education level and d) paternal education level?

a) Does interest-willingness show significant differences between gender, grade level, maternal education level, and paternal education level?

b) Does practice show significant differences between gender, grade level, maternal education level, and paternal education level?

c) Does setting-material show significant differences between gender, grade level, maternal education level, and paternal education level?

d) Do social opportunities show significant differences between gender, grade level, maternal education level, and paternal education level?

Method

Research Design

The model of this research is the descriptive survey model, which is one of the survey models whose main

purpose is to accurately describe or portray the characteristics of a situation or phenomenon (Johnson and Christensen, 2014). In educational sciences, the survey model often gives information about the demographic characteristics of individuals as well as their attitudes, opinions, beliefs and motivations. This research is a descriptive survey study in which the views of high school students on English learning difficulties are discussed in terms of various variables.

Participants

The participants consisted of 304 high school students enrolled in different high schools in the province of Sivas in Türkiye. The study was conducted in the first (fall) semester of the 2019-2020 academic year. The demographic information such as gender, grade and parents' level of education of participants were presented below. A total of 304 students participated in the research. Three of these students did not complete their gender and class level information, six of them did not complete their father's education level and eight of them did not complete their mother's education level. For this reason, while reporting the results of the research, analyzes were made by considering 301 students for the gender and grade level variable, 296 participants for the mother's education level variable, and 298 participants for the father's education level variable (see Table 1).

As can be seen in Table 1, the study group shows a balanced distribution according to gender and grade level. Approximately 56% of the group consists of female students and 44% of male students. Considering the distribution by grade levels, each grade level constitutes about 25% of the group.

In addition, to be used in comparisons in the study, the frequency and percentage values of parental education level variables of the study group are presented in Table 2.

Table 1: Frequency distribution of the high school students by gender and grade level variables

Variable		f	%
Gender	Female	168	55.81
	Male	133	44.19
Total	301	100	
Grade Level	9	78	25.91
	10	76	25.25
	11	71	23.59
	12	76	25.25
Total	301	100	

Table 2: Frequency distribution of the high school students according to parental education level variable

Variable		f	%
Mother's Education Level	Primary	111	37.50
	High School	112	37.84
	Higher Education	73	24.66
Total		296	100
Father's Education Level	Primary	53	17.79
	High School	120	40.27
	Higher Education	125	41.95
Total		298	100

Table 3: CFA modeled goodness of fit criteria and calculated values

Goodness of Fit Indices	Criteria	Calculated Values
χ^2 /sd	$2.5 \leq \chi^2 /sd \leq 5.00$	3.17
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.08
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.10$	0.07
GFI	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$	0.90
NFI	$0.80 \leq NFI \leq 0.95$	0.89
AGFI	$0.80 \leq AGFI \leq 0.90$	0.89

As can be seen in Table 2, maternal education of 37.50% of the students participating in the study is at primary level, which is defined as the first eight years of education, approximately 38% is at high school level and approximately 25% has higher education level (vocational school, undergraduate, postgraduate, doctorate) Paternal education levels are distributed as 18% primary, 40% high school and 42% higher education.

Data Collection Tool

The research employs English Language Learning Difficulties Scale (ELLDS), which was developed by Mehdiyev, Uğurlu and Usta (2017). The scale consists of 15 items which is 5 points Likert scale under 4 subfactors which are *Interest-Willingness*, *Practice*, *Setting-Material* and *Social Opportunities* (see Appendix 1). The total reliability value of the scale was observed to be .89. The Cronbach's Alpha value of the items under practice (P) subfactor was .85, the Cronbach's Alpha value of the items under setting-material (SM) was .77, the Cronbach's Alpha value of the items under interest-willingness (IW) was .80 and the Cronbach's Alpha value of the items under social opportunities (SO) was .71. Confirmatory factor analysis results in the evaluation of ELLDS's construct validity revealed $\chi^2=247.23$, $sd=80$ and p value was found significant ($p=.000$). The calculated value was $\chi^2/sd=3.09$. This value was considered as an indicator of a good harmony of the ELLDS in general.

Although ELLDS was originally developed for university students, it was thought to be applicable for high school students as well due to the structure of its items. Accordingly, the opinions of specialists in English teaching and assessment-evaluation were received. The item under SM subfactor "*Book contents not oriented towards profession*" was updated to "*Insufficient book contents*". Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed by

applying the scale to a similar group. As a result of CFA, goodness of fit values was observed to function for high school students as well. The values related to CFA results are given in Table 3.

When the criteria and calculated values given in Table 3 are compared, it can be seen that the fit values of the scale are in the acceptable interval.

Data Analysis

Data analysis was performed on an R program. In the study, the total score of ELLDS and variables of four sub-factors Interest-Willingness (IW), Practice (P), Setting-Material (SM) and Social Opportunities (SO) were dependent variables, while gender, grade level, mother's education and father's education were independent variables. In the study, in which multiple dependent variables were handled, descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data.

Prior to the MANOVA test, missing data and extreme outliers analyses were performed and the normal distribution of the dependent variables were examined. After the data mining process was completed, the assumptions for MANOVA were checked. Once the assumptions were met, MANOVA was applied and the results were reported.

The research had five missing data while no extreme value was observed. However, since the missing rate (1.64%) was under 5%, no imputation was applied (Çokluk, Şekerçioğlu, Büyüköztürk, 2010). The Kolmogorov-Smirnov was performed to test the normality. The Kolmogorov-Smirnov test results revealed that the variables, the total score ELLDS (ELLDSKS=.96, $p<.05$), Interest-Willingness (IWKS=.93, $p<.05$), Practice (PKS=.96, $p<.05$), Setting-Material (SMKS=.97, $p<.05$) and Social Opportunities (SOKS=.96, $p<.05$) did not show normal

distribution. However, when the skewness coefficients of the variables were examined, it was observed that the variables Interest-Willingness, Practice, Setting-Material and Social Opportunities (.45, -.17, -.20 and -.30 respectively) displayed near-normal distribution.

Before the data analysis, the assumptions for MANOVA were checked. First, Mahalanobis distance values were calculated to check the multivariate normality assumption. (Pallant, 2005; Tabachnick and Fidel, 2007). Mahalanobis p value lower than .001 was an indicator of extreme outlier (Maesschalck, Jouan-Rimbaud & Massart, 2000). When the assumption was examined, it was observed that all the p values were higher than .001, thus the multivariate normality was met. Levene's test was carried out to assess homogeneity of variances. P values of variances of the five dependent variables on the categories gender, grade level, mother's education level and father's education level were determined to be higher than .05. (Field, 2009). Box's M test was applied for another assumption, homogeneity of variance-covariance matrices. Since Box's M test is highly susceptible to violations, .001 was taken as the criterion for significance (Tabachnick and Fidell 2012). As a result of the test, it was observed that the p values of the assumption were above .001, that is, the assumption of covariance matrices are equal, which is an H0 hypothesis, was met (Secer, 2015). To check the multicollinearity assumption, the correlation between variables were examined. Tabachnick and Fidell (2012) state that a correlation between variables lower than .90 achieves multicollinearity assumption. Accordingly, since the correlation between variables in the research varied between .35 and .90, multicollinearity assumption was seen to be met.

After it was demonstrated that the research data met the relevant assumptions, necessary analyses were made and the results were reported.

Results

Difficulties in Language Learning, which are the dependent variables of the study, and its sub-factors, Interest-Willingness, Practice, Setting-Material, Social Opportunities variables were checked if they significantly

differ according to gender, grade level, maternal and paternal education level. Since the difference of multiple dependent variables were tested, one-way MANOVA was applied in order to keep the error margin at a minimum level. Analysis results were reported in a way that the difference of dependent variables under each independent variable was observed.

Results related to difficulties in English learning, its sub-factors and gender variable

First, it was checked if the dependent variables of the study differ between female and male student groups. For this, the significance of Pillai's trace value was tested. Pillai's trace is considered to be the one of the strongest statistics that ranges from 0 to 1 (Olson, 1974). Test result revealed that difficulty in English learning and the linear combinations of sub-factors did not show a significant difference by gender. (Pillai=.004, F (2, 297)=.266, p=.899).

According to the one-way ANOVA results given in Table 4, which was performed for the high school students' perception about difficulties in English learning and sub-factors, no significant difference was observed between the variables of interest-willingness ($F_{1-297}=.198$, $p>.05$), practice ($F_{1-297}=.081$, $p>.05$), setting-material ($F_{1-297}=.040$, $p>.05$), social opportunities ($F_{1-297}=.361$, $p>.05$) and difficulties in English learning total ($F_{1-297}=.102$, $p>.05$) as to gender. Since the difference was not significant, the effect size was not mentioned. The test results revealed

that the perceptions of the high school students about the difficulties in English learning did not differ between female and male students. That is, both gender groups showed similar behaviors.

Results for the difficulties in English learning, its sub-factors and grade level variable

It was examined whether the dependent variables differ significantly as to four-category grade level variable. When the Pillai's trace was checked, high school students' perception of difficulty in English learning and linear

Table 4: One-way ANOVA results related to perception of difficulty in English learning, its sub-factors and gender of the high school students

Dependent Variable	Gender	n	\bar{X}	Sd	df	F	P																																												
Interest-Willingness	Female	168	2.56	1.22	1	.198	.657																																												
	Male	133	2.57	1.24				Practice	Female	168	3.18	1.11	1	.081	.775	Male	133	3.13	1.05	Setting-Material	Female	168	3.23	1.12	1	.040	.841	Male	133	3.14	1.13	Social Opportunities	Female	168	3.19	1.07	1	.361	.548	Male	133	3.22	1.05	Difficulties in English Learning	Female	168	3.07	.91	1	.102	.749
Practice	Female	168	3.18	1.11	1	.081	.775																																												
	Male	133	3.13	1.05				Setting-Material	Female	168	3.23	1.12	1	.040	.841	Male	133	3.14	1.13	Social Opportunities	Female	168	3.19	1.07	1	.361	.548	Male	133	3.22	1.05	Difficulties in English Learning	Female	168	3.07	.91	1	.102	.749	Male	133	3.05	.95								
Setting-Material	Female	168	3.23	1.12	1	.040	.841																																												
	Male	133	3.14	1.13				Social Opportunities	Female	168	3.19	1.07	1	.361	.548	Male	133	3.22	1.05	Difficulties in English Learning	Female	168	3.07	.91	1	.102	.749	Male	133	3.05	.95																				
Social Opportunities	Female	168	3.19	1.07	1	.361	.548																																												
	Male	133	3.22	1.05				Difficulties in English Learning	Female	168	3.07	.91	1	.102	.749	Male	133	3.05	.95																																
Difficulties in English Learning	Female	168	3.07	.91	1	.102	.749																																												
	Male	133	3.05	.95																																															

combinations of the sub-factors were observed to show significant difference by grade level variable. (Pillai=.048, $F_{3, 296}=3.30$, $p=.01$). Since there was a significant difference by grade levels, one factor ANOVA test results were analyzed to observe which dependent variable differed as to which grade levels. Test results are given in Table 5.

According to the ANOVA results given in Table 5, interest-willingness ($F_{3-296}=2.36$, $p>.05$) sub-factor does not display significant difference by the grade level variable. On the other hand, practice ($F_{3-296}=6.46$, $p<.05$), setting-material ($F_{3-296}=5.39$, $p<.05$) and social opportunities ($F_{3-296}=13.10$, $p<.05$) and difficulty in English learning total score ($F_{3-296}=9.24$, $p<.05$) show significant difference depending on the grade level variable. 9th grade students ($\bar{X}=2.82$) have lower scores than 12th graders ($\bar{X}=3.25$) regarding their general perceptions

about the difficulties in learning English. 10th, 11th and 12th graders share similar scores. When the sub-factors are examined, different grades are seen to show similarities concerning the difficulties related to interest-willingness. Regarding practice sub-factors, 9th graders have lower mean ($\bar{X}=2.89$) than 12th graders ($\bar{X}=3.38$). In other words, 12th graders consider English learning to be more difficult in terms of practice factor. The same applies for the social opportunities factor. 9th graders' perception of difficulty relating to social opportunities ($\bar{X}=2.84$) are lower than those of 12th graders ($\bar{X}=3.43$). Regarding setting-material, 9th grade students show lower scores ($\bar{X}=2.90$) than 12th graders ($\bar{X}=3.39$). The results revealed that, while the high school students' perception of difficulty in English learning was at low levels in their first year, it increased significantly as the grade level increased.

Table 5: One-way ANOVA results for the high school students' perception of difficulty in English learning, its sub-factors and grade levels

Dependent Variable	Grade Level	n	\bar{X}	Sd	df	F	p	η^2	Dif.
Interest-Willingness	9	78	2.59	1.23	3	2.36	.12	-	-
	10	76	2.32	1.22					
	11	71	2.62	1.20					
	12	76	2.75	1.25					
Practice	9	78	2.89	1.33	3	6.46	.01*	.03	9-12
	10	76	3.05	1.16					
	11	71	3.33	.98					
	12	76	3.38	1.10					
Setting-Material	9	78	2.90	1.10	3	5.39	.02*	.033	9-11
	10	76	3.21	1.05					
	11	71	3.39	1.04					
	12	76	3.34	.98					
Social-Opportunities	9	78	2.84	1.11	3	13.10	.000*	.035	9-12
	10	76	3.21	1.13					
	11	71	3.30	1.00					
	12	76	3.43	1.18					
Difficulty in English Learning	9	78	2.82	1.00	3	9.24	.002*	.039	9-12
	10	76	2.98	.94					
	11	71	3.20	.82					
	12	76	3.25	.87					

Results for high school students' perception of difficulty in English learning, its sub-factors and mother's education level variable

Pillai's trace value was checked following the MANOVA that tested the significance of the difference depending on the maternal education level variable, which was considered in three levels as primary, high school and higher education. High school students' perception of difficulty in English learning and linear combinations of the sub-factors were observed to differ significantly depending on mother's education level (Pillai=.050, $F_{2, 292}=3.44$, $p=.009$). The results of the one-way ANOVA, which was performed to observe the difference of difficulty in English learning and its sub-factors depending on mother's education level are given in Table 6.

ANOVA results given in Table 6 display no significant difference between interest-willingness ($F_{2-292}=.77$, $p>.05$), practice ($F_{2-292}=2.57$, $p>.05$), social opportunities ($F_{2-292}=51$, $p>.05$) factors, difficulty in English total score ($F_{2-292}=1.08$, $p>.05$) by mother's education level. The difference for the setting-material ($F_{2-292}=4.03$, $p<.05$) sub-factor, can be observed to be significant at a value of .05. When the direction of the difference between groups was examined, it was observed that setting-material related English learning difficulty perception of the students whose mothers' education was at primary level ($\bar{X}=3.38$) was higher than those with high school ($\bar{X}=3.10$) and higher ($\bar{X}=3.09$) maternal education level. In conclusion, the students with maternal education at primary level

experience more difficulties. The students with high school and higher maternal education levels show similar behavior.

Results for high school students' perception of difficulty in English learning, sub-factors and father's education level variable

According to Pillai's trace value that was checked following to the MANOVA test, high school students' perception of difficulty in English learning and linear combinations of the sub-factors showed no significant difference depending on the father's education level variable. (Pillai=.003, $F_{2, 294}=.23$, $p=.92$). Accordingly, the students in the categories of paternal education level show similar behavior in terms of the perception of difficulty in English learning and its sub-factors.

According to ANOVA results given in Table 7, no significant difference was observed between interest-willingness ($F_{1-269}=.04$, $p>.05$), practice ($F_{1-269}=.04$, $p>.05$), setting-material ($F_{1-269}=.005$, $p>.05$), social opportunities ($F_{1-269}=.44$, $p>.05$) sub-factors, difficulty in English learning total mean score ($F_{1-269}=.03$, $p>.05$) with regard to father's education level. Since the difference was not significant, the effect size was not mentioned. In other words, there is not any relationship between the students' perception of difficulties in English learning and paternal education level. Different levels of paternal education, such as primary, high school or higher education do not have any influence on student behaviors regarding the difficulties they face in learning English.

Table 6: One factor ANOVA results for high school students' perception of difficulty in English learning, its sub-factors and mother's education level

Dependent Variable	Mother's Education Level	n	X̄	Sd	df	F	p	η^2	Dif.
Interest-Willingness	Primary	111	2.44	1.11	2	.077	.78	-	-
	High-School	112	2.74	1.27					
	Higher Education	73	2.48	1.33					
Practice	Primary	111	3.27	1.12	2	2.57	.11	-	-
	High-School	112	3.19	1.14					
	Higher Education	73	2.96	1.24					
Setting-Material	Primary	111	3.38	.99	2	4.03	.04*	.02	Primary-High school, Primary-Higher Education
	High-School	112	3.10	1.08					
	Higher Education	73	2.96	1.24					
Social Opportunities	Primary	111	3.19	1.11	2	.51	.47	-	-
	High-School	112	3.22	1.08					
	Higher Education	73	3.18	1.21					
Difficulties in English Learning	Primary	111	3.11	.83	2	1.08	.30	-	-
	High-School	112	3.08	.96					
	Higher Education	73	2.94	.98					

Table 7: One-way ANOVA results for high school students' perception of difficulty in English learning, its sub-factors and father's education level variable

Dependent Variable	Father's Education Level	n	X̄	Sd	df	F	p
Interest-Willingness	Primary	53	2.32	1.10	2	.04	.85
	High-School	120	2.67	1.19			
	Higher Education	125	2.57	1.31			
Practice	Primary	53	3.20	1.26	2	.04	.83
	High-School	120	3.25	1.15			
	Higher Education	125	3.05	1.14			
Setting-Material	Primary	53	3.27	1.08	2	.005	.94
	High-School	120	3.27	1.05			
	Higher Education	125	3.09	1.05			
Social Opportunities	Primary	53	3.15	1.19	2	.44	.51
	High-School	120	3.25	1.13			
	Higher Education	125	3.14	1.09			
Difficulties in English Learning	Primary	53	3.03	1.02	2	.03	.86
	High-School	120	3.14	.90			
	Higher Education	125	2.98	.90			

Discussion and Conclusion

Despite its preliminary character in terms of searching difficulties within the context of parents' level of education, gender and grade; the study has produced some noteworthy data. The study had four key findings which were:

a) high school students' English learning difficulties and linear combinations of sub-dimensions did not differ significantly in terms of gender

b) high school students' English learning difficulties and linear combinations of sub-dimensions showed a significant difference in terms of grade level

c) high school students' English learning difficulties and linear combinations of sub-dimensions showed a significant difference in terms of mothers' level of education

d) high school students' English learning difficulties and linear combinations of sub-dimensions did not differ significantly in terms of fathers' level of education

Firstly, gender was not found to be important in terms of variation of difficulties of English learning. This finding supports some previous research. Yahya (2012) also found that there was no difference between male and female learners in terms of perceived difficulties. On the other hand, male and female students showed different levels of difficulty in learning to use different language skills (Daif-Allah, 2012). This shows that both female and male students perceive same difficulties as learning English in general. However, male students believe that it is easier to read and write in English than to speak it and also to speak than understand a foreign language more than female students (Daif-Allah, 2012). Özer and Akay (2022) also found that there was significant difference between

male and female secondary school students in their perceived difficulties.

Secondly, the survey indicated that there was a difference in difficulties of English learning in terms of grade. As grade level increased, the perceived difficulty increased. As learners grow and pass the upper class, they think that English is more difficult to learn. This finding is parallel with the study of Özmat and Senemoğlu (2021) who found that eleventh grade students experienced difficulties at higher levels than the seventh grade students did. This finding may be related to the nature of learning in which learning begins with simple skills and topics and goes on with more difficult topics and higher skills. As Bloom (1956) puts forward in his taxonomy, there are some levels of learning and these levels move beyond from simple to complex and from concrete and abstract. While knowledge that does not require skills and abilities is at the beginning of the continuum, evaluation requiring high-level of skills and abilities is at the end of the continuum.

Butler (2014) found that "parental indirect behaviours (i.e. the home literacy and language environment and indirect modelling) and parental direct behaviours (i.e. direct assistance with their child's studying and learning of English) were significantly positively correlated with their socio-economic status" (p. 431). Which includes education and English level of parents, income, and parents' behaviors etc. In this study, it was found that mothers' level of education was related to the perceived difficulties. The learners with mothers whose educational level is high school or higher education experience less difficulties than those whose mothers have elementary level of education. The support of families is one of the factors affecting learners' level of difficulties in English

learning. (Kızıldağ, 2009; Solak & Bayar, 2015). Thus, it can be supposed and commented that mothers with higher levels of education may be more conscious in some aspects such as the importance of knowing a foreign language or scaffolding their children. The most common reasons for difficulties that parents experience in scaffolding their children are lack of time, lack of skills, and not knowing enough English (Forey et al., 2016). Except for the lack of time, it can be said that two of the most common reasons are related to the level of education. Thus, parents who have higher level of education face fewer challenges in assisting their children with English learning, which can affect the perceived difficulties of learners.

On the contrary to the results seen in mothers, fathers' level of education did not show any significant difference. According to the traditional Turkish family culture, it is the mother who takes more responsibility for children. Thus, it is understandable to see such a result. In the study of Kalaycı and Öz (2018), a significant difference was observed between mother and fathers in terms of parents' perceptions of logistic and indirect help for their children. The same study showed that mothers were more keen on doing their children's homework than fathers. Although it (doing homework for children) is not appreciated, it is clear that this kind of help will require more knowledge and skills about the target language, which is directly related to the level of education.

The results of this study cannot be taken as absolute evidence for the variables of gender and fathers' level of education which did not show significant difference. On the other hand, there were some important data for grade and mothers' level of education, so it would be appropriate to suggest some pedagogical implications. When reading this finding, which is perceived difficulties were related to some variables such as gender and mothers' level of education, by comparing and relating it with the previous research, it can be highlighted that individual differences play an important role in both level and kind of perceived difficulties. Thus, the stakeholders of curriculum design and implementation should pay attention to the beliefs and differences of learners. Secondly, increasing the level of education of parents will positively affect the children's learning process. Türkiye's level of education attainment to both secondary (57%) and tertiary level (33%) is low compared to the OECD countries where the rate of 85% for secondary and 44% for tertiary is observed. (OECD report, 2020). Nevertheless, it is promising that Türkiye has experienced the second-largest increase in secondary education and the largest increase in tertiary education among the OECD countries between 2008-2018 (ibid).

The findings of this study are restricted to a few variables and learners of secondary schools. The further studies can focus on the learners at different levels. Moreover, parents' voices also can be heard in order to read these data with their eyes.

References

- Akkuş, O. (2009). Problems in English learning and teaching in Turkey: Sample of Sivas (Unpublished doctoral thesis). Cumhuriyet University.
- Bloom, B.S. (1956) Taxonomy of educational objectives handbook: The cognitive domain. David McKay.
- Butler, Y. G. (2014) Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China, *Research Papers in Education*, 29(4), 410-437, <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.776625>.
- Çelebi, M., & Yıldız-Narinalp, N. (2020). The problems encountered in English language teaching in secondary schools. *International Journal of Society Researches*, 15(1), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, S. (2010). Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. Pegem Publishing.
- Daif-Allah, A. S. (2012). Beliefs about foreign language learning and their relationship to gender. *English Language Teaching*, 5(10), 20-33. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p20>
- De Maesschalck, R., Jouan-Rimbaud, D., & Massart, D. L. (2000). The Mahalanobis distance. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 50(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/S0169-7439\(99\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0169-7439(99)00047-7)
- Dingman, M. (2019). *Your brain, explained: what neuroscience reveals about your brain and its quirks*. Nicholas Brealey Publishing.
- Fathman, A. K. (1976). Variables affecting the successful learning of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 10 (4), 433-441.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Forey, G., Besser, S., & Sampson, N. (2016). Parental involvement in foreign language learning: The case of Hong Kong. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3) 383- 413. <https://doi.org/10.1177.146879841558746>
- Ganschow, L., Sparks, R., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: an historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*. 31(3), 248-58.
- Hayırlı, O. (2019). Cultural reasons behind Turkish speakers having difficulty in learning English. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10 (36), 528-537.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage Publications.
- Kalaycı, G., & Öz, H. (2018). Parental involvement in English language education: Understanding parents' perceptions. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 832-847. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/447/296>
- Kamarul, S. M. T., Mohamed A. E., Nik, M. R. N., Yusoff, Zamri, M. (2009). A closer look at gender and Arabic language learning strategies use, *European Journal of Social Sciences*, 9(3), 399-407.
- Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research*, 2 (7), 1248-1257.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English

- constructs. American Educational Research Journal, 35, 705–738.
- OECD (2020). Education policy outlook: Turkey. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- Olson, C. L. 1974. Comparative robustness of six tests in multivariate analysis of variance. Journal of the American Statistical Association, 69(348), 894-908.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle Publishers.
- Özer, S. & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: bir durum çalışması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42 (1), 711-747. <https://doi.org/10.17152/gefad.949137>.
- Özmat, D. & Senemoğlu, N. (2021). Difficulties in learning English by EFL students in Turkey. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 54 (1) , 141-173. <https://doi.org/10.30964/auebfd.742803>
- Pallant, J. (2005). Spss survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows. Australian Copyright.
- Seçer, İ. (2015). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma. Anı Publishing.
- Solak, E. & Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. Participatory Educational Research, 2(1), 106-115. <https://doi.org/10.17275/per.15.09.2.1>
- Şahin, H. , Çelik, F. & Gök Çatal, Ö. (2018). An examination of problems encountered in the process of learning English in 6th, 7th and 8th grades. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 123-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). Using multivariate statistics. Pearson Education, Inc..
- Uğurlu, C. T.; Mehdiyev, E. & Usta, H. G. (2016). Difficulties in English language learning. Turkish Studies, 11 (3), 2261-2272.
- Walczak, A., Harrison, G., Muratorio, M., Flores, C., Brunner, S., & Docherty, C. (2017). Which factors affect English language attainment? A study of school students in Chile. Cambridge English Language Assessment-Research Notes, 65, 51-88.
- Xiying, F. (2010, September, 24-25). A study of gender differences in English learning strategies of middle school students (Conference presentation). Conference on Web based Business Management, Chengdu, China.
- Yahya, M. (2012). A study of the language difficulties of the English Language Center (ELC) students at the Arab American University of Jenin. Asian Journal of Management Sciences and Education, 1(2), 119-130.
- Yeung, A. S.; Lau, S. & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. Contemporary Educational Psychology, 36, 246-256.
- Zhou, Y. (2020). The influence of family on children's second language learning. Retrieved from <https://scholar.uwindsor.ca/major-papers/112/>

Genişletilmiş Özet

Giriş

Türkiye'de İngilizce öğrenmek zorlu bir süreç olarak görülmekte ve bunun temel nedenlerinden biri Türkçe ile İngilizce dil yapıları arasındaki farklılıklar olarak gösterilmektedir. Türkçe ve İngilizce farklı dil ailelerindedir ve dilbilgisi açısından büyük farklılıklar göstermektedir.

Ayrıca Türkçenin yazıldığı gibi telaffuz edilmesi, İngilizce telaffuzunu Türkçe öğrenenler için ürkütücü hâle getirmektedir. Türkçe öğrenenlerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek için bazı araştırmacılar algı ve görüş çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmaların bazıları öğretmenleri hedef alırken, diğerleri öğrenci görüşlerini temel almışlar. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğrenmenin zorluklarına ilişkin inançlarını inceleyen çalışmalarda bulgular yoğun müfredat, uygun olmayan ders kitapları, kurumsal destek eksikliği ve ailelerden destek eksikliği gibi sosyo-ekonomik zorlukları ortaya çıkarmaktadır. Bu alanda yapılmış bir diğer çalışma bulgularına göre ise motivasyon eksikliği, İngilizcesi zayıf öğretmenler, pratik eksikliği, malzeme yetersizliği ve otoriter ve kalabalık sınıflar İngilizce öğrenmenin zorlukları olarak bilinmektedir. Literatürde öğretmen ve öğrencilerin zorluklara ilişkin inançlarını inceleyen bazı çalışmalar bulunmakla birlikte, bu zorlukları farklı değişkenler açısından araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. İngilizce öğrenme güçlüklerinde cinsiyet farklılıklarına yönelik sınırlı sayıda çalışma vardır ve bilimize göre Türkiye bağlamında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırma, lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin belirlenmesini ve bu görüşlerin cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenler çerçevesinde incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Dil öğrenimindeki güçlükler, dil öğrenimi güçlüğü alt boyutları olan İlgi ve İstek Uygulama, Ortam ve Materyal ve Sosyal İmkânlar,

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre manidar farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre manidar farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre manidar farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre manidar farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmanın modeli, temel amacı bir durumun veya olgunun özelliklerini doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmek olan tarama modellerinden betimsel tarama modelidir. (Johnson & Christensen, 2014). Tarama modeli, eğitim bilimlerinde sıklıkla bireylerin tutum, görüş, inanç, motivasyon gibi özelliklerinin yanında demografik özellikleri hakkında da bilgi vermektedir. Bu araştırma lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme güçlüklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Çalışmaya Sivas'ta lisede öğrenim gören 305 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017) tarafından geliştirilen İngilizce Öğrenme Güçlükleri Ölçeği (İÖGÖ) kullanılmıştır. Ölçek İlgi-İsteklilik, Uygulama, Ortam-Materyal ve Sosyal İmkânlar olmak üzere 4 alt faktör altında 15 maddeden oluşmaktadır. Veri analizi R programında yapılmıştır.

Sonuç

Analiz sonuçlarına göre, ilgi-isteklilik ($F_{1-297}=1.198$, $p>.05$), uygulama ($F_{1-297}=0.081$, $p>.05$), ortam-materyal ($F_{1-297}=0.040$, $p>.05$), ve sosyal imkânlar ($F_{1-297}=0.361$, $p>.05$) alt boyutları ile İngilizce öğrenme güçlükleri toplamı ($F_{1-297}=1.102$, $p>.05$) cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Yani her iki cinsiyet grubu da benzer davranışlar göstermektedir. Öte yandan, algılanan güçlüklerin sınıf seviyesine göre farklılaştığı görülmektedir. İlgi isteklilik ($F_{3-296}=2.36$, $p>.05$) alt faktörü sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak, uygulama ($F_{3-296}=6.46$, $p<.05$), ortam materyal ($F_{3-296}=5.39$, $p<.05$) ve sosyal imkânlar ($F_{3-296}=13.10$, $p<.05$) ve İngilizce öğrenme güçlüğü toplam puanı ($F_{3-296}=9.24$, $p<.05$) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 9. sınıf öğrencilerinin ($X=2.82$) İngilizce öğrenme güçlüklerine ilişkin genel algıları 12. sınıf öğrencilerine ($X=3.25$) göre daha düşük puanlara sahiptir. 10, 11 ve 12. sınıflar benzer puanları paylaşmaktadır. Sonuçlar, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmede zorluk algılarının ilk yıllarında düşük seviyelerdeyken sınıf seviyesi arttıkça önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur.

Anne eğitim düzeyi, ilgi isteklilik, uygulama ve sosyal imkânlar alt faktörlerine göre değişkenlik göstermezken toplam puan ve ortam-materyal boyutuna göre farklılaştığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın yönüne bakıldığında, annesi ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ($X=3.38$) ortam-materyal ile ilgili İngilizce öğrenme güçlüğü algısının lise mezunu olanlardan ($X=3.10$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, ilköğretim düzeyinde anne eğitimi alan öğrenciler daha fazla zorluk yaşamaktadır. Lise ve üzeri anne eğitim düzeyine sahip öğrenciler de benzer davranışlar göstermektedir. Anne eğitim düzeyinde görülen bu farklılaşmaya rağmen baba eğitim düzeyinin öğrencilerin algıladıkları zorlukları etkilemediği bulgulanmıştır.

Tartışma

Çalışmanın ilk bulgusu İngilizce öğrenme güçlüklerinin değişkenliği açısından cinsiyetin önemli olmadığıdır. Bu bulgu önceki araştırmaları desteklemektedir. Yahya (2012) de algılanan zorluklar açısından kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark olmadığını bulmuştur. Öte yandan, erkek ve kız öğrenciler farklı dil becerilerini kullanmayı öğrenmede farklı düzeylerde zorluk göstermişlerdir (Daif-Allah, 2012). İkinci olarak, anket İngilizce öğrenme güçlüklerinde sınıf bazında farklılık olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, algılanan zorluk artmaktadır. Bu bulgu, Özmat ve Senemoğlu'nun (2021) on birinci sınıf öğrencilerinin yedinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla düzeyde zorluk yaşadıklarını saptayan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu bulgu, öğrenmenin basit beceri ve konularla başlayıp daha zor konular ve daha yüksek becerilerle devam ettiği öğrenmenin doğasıyla ilgili olabilir. Bloom'un (1956) taksonomisinde öne sürdüğü

gibi, öğrenmenin bazı düzeyleri vardır ve bu düzeyler basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerler. Beceri ve yetenek gerektirmeyen bilgi sürekliliğinin başında yer alırken, yüksek düzeyde beceri ve yetenek gerektiren değerlendirme sürekliliğinin sonundadır.

Ailelerin desteği, öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki zorluk düzeylerini etkileyen faktörlerden biridir (Kızıldağ, 2009; Solak ve Bayar, 2015). Ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olurken yaşadıkları zorlukların en yaygın nedenleri zaman eksikliği, beceri eksikliği ve yeterli İngilizce bilmemektir (Forey ve diğerleri, 2016). Annelerde görülen sonuçların aksine babaların eğitim düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Geleneksel Türk aile kültürüne göre çocuklardan daha çok anne sorumludur. Kalaycı ve Öz'ün (2018) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarına yönelik lojistik ve dolaylı yardım algıları açısından anne ve babalar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Aynı araştırma, annelerin çocuklarının ödevlerini yapmaya babalardan daha istekli olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Examination Of Digital Literacy Levels of Primary School Teachers and Primary School Teacher Candidates According to Various Variables

Bengisu Kaya Özgül^a, Nurhan Aktaş^{2,b}, Ezgi Çetinkaya Özdemir^{3,c*}

¹ Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Türkiye

² Faculty of Education, Selçuk University, Konya, Türkiye

³ Dede Korkut Faculty of Education, Kafkas University, Kars, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 18/10/2022

Accepted: 18/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aimed to examine the digital literacy levels of primary school teachers and primary school teacher candidates in terms of many variables. The study adopted the survey model, and the data was collected through convenience sampling method. The participants consisted of 191 primary school teachers working in public and private primary schools in different provinces or district centres of Turkey, and 348 preservice primary school teachers studying in education faculties of different universities. The data of the study were collected using the personal information form prepared by the researchers and the Digital Literacy Scale. The analysis of the data included T-test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests. The results indicated that the digital literacy levels of in-service primary school teachers were higher than those of preservice primary school teachers. In addition, male teachers had higher digital literacy levels than female teachers, younger teachers had higher digital literacy levels than older teachers, teachers with less professional experience had higher digital literacy levels than teachers with more professional experience, private school teachers had higher digital literacy levels than public school teachers, teachers with postgraduate degrees had higher digital literacy levels than teachers with undergraduate and associate degrees, and teachers with personal computers/tablets had higher digital literacy levels than those without. Finally, the study concluded that gender did not affect the digital literacy levels of preservice primary school teachers, the highest digital literacy scores belonged to the ones between the ages of 22 and 23 and 3rd- grade students, and preservice teachers who had personal computers/tablets had higher digital literacy levels than those who did not. According to the results of the study, some suggestions were made for further studies.

Keywords: Primary school education, digital literacy, primary school teachers, primary school teacher candidates, survey model

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bilgi

* Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 18/10/2022

Kabul: 18/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin birçok değişken bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada, veriler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı il veya ilçe merkezlerinde devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda görev yapan 191 sınıf öğretmeni ile farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan 348 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgiler formu ile Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, t-testi, tek faktörlü varyans analizi, Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadınlara, yaşı genç olan öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere, mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin fazla olan öğretmenlere, özel okuldaki öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlere, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans ve önlisans sahibi öğretmenlere, kişisel bilgisayara/tablete sahip olan öğretmenlerin sahip olmayanlara göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, cinsiyetin, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini etkilemediği, dijital okuryazarlık puanlarının en yüksek 22-23 yaş aralığındaki ve 3. sınıf öğrencilerine ait olduğu, kişisel bilgisayara/tablete sahip olan öğretmen adaylarının sahip olmayanlara göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, dijital okuryazarlık, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, tarama modeli

^a drbengiskusaya@gmail.com

^b https://orcid.org/0000-0001-6299-1370

^c nurhanakts@gmail.com

^d https://orcid.org/0000-0003-0264-5120

^e ezgicetinkaya1990@gmail.com

^f https://orcid.org/0000-0002-4341-7864

How to Cite: Kaya-Özgül, B., Aktaş, N., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):204-221

Giriş

Günümüz dünyasında iletişim ve bilgi teknolojileri her geçen gün gelişerek hayatımıza yenilikler katmakta ve varlığını kalıcı hâle getirmektedir. Teknolojinin yaşamımızdaki yerini sağlamlaştırması onu nasıl etkili kullanabileceğimiz ve ondan nasıl doğru bir şekilde faydalanabileceğimiz konusunda bilgi birikiminin artırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için bireylerin, bazı okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği dijital çağda gerekli olan bu beceriler dijital okuryazarlık kavramını önemli hale getirmiştir.

Dijital okuryazarlık kavramını ilk olarak kullanan Paul Gilster (1997) bu kavramı, elde edilen bilgiyi anlamlandırma, bilgisayarın bize sunduğu birçok boyutta değerlendirebilme ve bununla birlikte yeni bilgileri önceki bilgilerle birleştirme becerisi olarak ifade etmiştir (Akt. Pool, 1997). Elektronik okuryazarlık, bilgisayar ve internet okuryazarlığı, teknoloji ve ağ okuryazarlığı, görsel ve medya okuryazarlığı gibi birçok kavramla bütünleşmiş olan dijital okuryazarlık (Altun ve Bangir-Alpan, 2021), alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Hague ve Payton (2010) dijital okuryazarlık kavramını, bireylerin teknolojiyi doğru ve güvenli kullanmaları olarak tanımlarken; Martin (2006) bu kavramı, bireylerin dijital materyalleri tanıma, bu materyallere ulaşma, kullanma, birleştirme, değerlendirme, analiz ve sentezleme becerisi ile teknolojik araçlardan yararlanarak yeni bilgiye ulaşması şeklinde açıklamaktadır. Dijital okuryazarlık; kitle iletişim araçlarının etkili kullanılmasını kapsadığı gibi bu teknolojilerin güvenli, ahlaki ve yasal bir şekilde kişisel gelişim, problem çözme becerisi, toplumsal katılım ve üretimde kullanılabilmesine ilişkin yeterlilikleri kazanması olarak da ifade edilebilir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Tanımların vurguladığı ortak nokta, bireylerin bilgiye ulaşırken dijital kaynakları doğru ve güvenli bir şekilde kullanma becerisine sahip olmaları gerektiğidir.

Bilginin kaynağına ulaşma ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma arasında köprü vazifesi gören dijital okuryazarlığın, eğitim ortamında da önemi her geçen gün artmaktadır. Dünyada pek çok ülkede, dijital okuryazar bireyler yetiştirmek eğitim-öğretim planlamaları arasında yer almaktadır. Örneğin; dijital okuryazarlık becerilerinin İngiltere ve İskoçya'nın müfredatlarına eklenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (The Royal Society, 2012). Türkiye'de de, dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bazı adımlar atmaya başlamıştır. YÖK, belirlediği sekiz pilot ilde öğretim elemanlarına dijital araçlar ve kullanımı konusunda gerekli eğitimler vermiş ve bu illerin lisans ve ön lisans programlarına "Dijital Okuryazarlık" dersi eklenmiştir. Bu kapsamda YÖK'ün hazırladığı bilgilendirme raporunda ilerleyen yıllarda dijital okuryazarlık dersinin tüm üniversitelerin programlarına ekleneceği vurgulanmıştır (YÖK, 2019).

Okuryazar bireyler, toplum içerisinde ve sosyal ortamda bilgiyi uygun ve doğru biçimde kullanabilme becerisine sahip olan bireylerdir (Kane, 207). Bu durum

dijital okuryazarlık bağlamında ele alındığında, özellikle dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak adlandırılan öğrencilerimiz ve son yıllarda sıkça kullandığımız uzaktan eğitim platformları düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitim ortamlarını zenginleştirmeleri için teknolojik araçları doğru bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Öğrencilere attığımız dijital yerli kavramı, doğduklarında kendilerini teknoloji ortamının içinde bulan, erken yaşlarda teknolojiyle tanışan, bu yönde yeni bir öğrenme dili oluşturan yeni nesil bireyleri ifade etmektedir (Oblinger ve Oblinger, 2005; Pedró, 2006; Prensky, 2001). Öğretmenler ise yaş itibarıyla dijital göçmen kategorisine girmektedir. Dijital göçmenler ise, dijital yerlilerin aksine yeni teknolojilerle sonradan tanışan ancak dijital dünyada kendi yolunu bulmaya çalışan bireyler (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 4) olduklarından dijital okuryazarlığın gerektirdiği karmaşık dijital görevleri gerçekleştirmede genellikle zorlanmaktadırlar. Dijital göçmen olarak nitelendirilen öğretmenlerin, teknolojik araçların gelişmesi ve güncel teknolojilerin de eğitim ortamında kullanılması sebebiyle bu teknolojileri takip etmeleri (Aksoy, Karabay & Aksoy, 2021) ve kullanmaları önem arz etmektedir. Günümüzde değişen sınıflar içinde, öğretmen ve öğrencilerin dijital kimlikten ayrı bir yapıda düşünülmeceğini dile getiren Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), sınıfta ders araç-gereçlerinin geleneksellikten uzaklaşarak dijital teknolojiler etrafında şekillendiğini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin dijital kimlik kazanmaları ve dijital okuryazar bir birey olarak yetişebilmesinin anahtarı kuşkusuz öğretmenlerin elindedir. Ancak öncelikle bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmen yeterlilikleri üzerine kriterler belirlenmiştir. Nitekim Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği, teknolojik okuryazarlık, teknolojiyi derse entegre etme, öğrencileri teknoloji kullanmaya teşvik etme, öğrenme ortamını teknolojik gelişmelere uygun tasarlama, teknolojik ağ aracılığıyla meslektaşlarıyla işbirliği sağlayabilmenin öğretmenlerde bulunması gereken beceriler olduğunu ifade etmiştir (ISTE, 2017). Ülkemizde ise öğretmenlerin dijital yeterliliğe sahip olması gerektiği Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlilikleri Kitabı'nda (2017) yer almaktadır. Nitekim öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, bahsedilen dijital yeterliliklerden biridir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerle birlikte öğretmen adayları gibi diğer eğitim paydaşlarının da dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması eğitimin kalite ve nitelik açısından günümüz dijital çağın gerekliliklerini karşılaması açısından önemlidir. Bu dijital gereklilikler arasında sayılabilen, özellikle son yıllarda öğretmenler tarafından kullanılan/kullanılması beklenen EBA, MEBBİS, ÖBA, Okulistik, Vitamin ve Morpa Kampüs gibi dijital platformlar bulunmaktadır. Bu platformların eğitim faaliyetlerinde yer alması ve eğitim-öğretim çalışmalarına entegre edilmesinin istenmesi dijital okuryazarlık becerisinin öğretmenler için önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının güncel hayata uygun olarak kendilerini şekillendirebilmeleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek güçte olabilmeleri için, dijital okuryazarlığa yönelik bilgi durumları ve düzeylerinin (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018) araştırılması gerekmektedir.

Dijital okuryazarlıkla ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; *sınıf öğretmenlerinin* (Aksoy ve diğerleri, 2021; Arslan, 2019; Korkmaz, 2020) ve *öğretmen adaylarının* (Alhazza & Lucking 2017; Ata & Yıldırım, 2019; Boyacı, 2019; Maden, Banaz & Maden, 2018; Ocak & Karakuş, 2019; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Tondeur, Aesaert, Prestridge & Consuegra, 2018; Yazıcıoğlu, Yaylak & Genç, 2020; Yontar, 2019, Zhou, 2014) dijital okuryazarlıklarının incelenmesine yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların amaç ve kapsamı incelendiğinde mevcut çalışmadan bazı yönleri ile ayrıldıkları görülmüştür. Örneğin Korkmaz (2020) çalışmasında dijital okuryazarlık açısından, sınıf öğretmenlerinin yeterlilik algılarını bazı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, meslekteki kıdemleri, internet bağlantısına sahip olma, okuttukları sınıf düzeyi) karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine bakılmamış ve sadece belirli bir ilde (Eskişehir) görev yapan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Arslan (2019) çalışmasında, ilkokul ve ortaokulda farklı branşlardaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini araştırmıştır. Çalışma dâhilinde yer verilen birçok değişken ortak olsa da, çalışmada İstanbul dışında görev yapan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yer verilmemiştir. Ocak ve Karakuş (2019) adayların dijital okuryazarlık düzeylerini ve özyeterliliklerini çeşitli değişkenler bakımından değerlendirmişlerdir. Çalışmada tek bir üniversitede farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının yer alması, öğretmenlerin kapsam dışı bırakılması ve incelenen değişkenlerin benzer olmaması mevcut araştırma ile farklılık göstermektedir. Kapsam bakımından mevcut çalışma ile en çok örtüşen çalışma Aksoy ve arkadaşlarına (2021) aittir. Ancak bu çalışmada da okul türü değişkeninin eksik olması ve öğretmenler kadar sürecin önemli bir paydaşı olan öğretmen adaylarının çalışma grubunda olmaması mevcut çalışmayı bu çalışmalardan ayırmakta ve önemli kılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında, mevcut çalışma ile tüm boyutları ile örtüşen ve dijital okuryazarlık becerilerini hem sınıf öğretmenlerine hem de sınıf öğretmeni adaylarına göre değerlendiren bir çalışmaya rastlanmadığından bu araştırmanın alanyazına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, meslekte görev süresi, görev yapılan okul türü, eğitim durumu ve kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre değişkenlik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Belirlenmiş olan bir grubun belirlenmiş özelliklerini saptamak için verilerin toplanmasını amaç edinen araştırmalara tarama (survey) araştırması adı verilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014; Fraenkel, Vallen & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021–2022 akademik yılı bahar yarıyılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve il/ilçe merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yine farklı bölgelerde ve il/ilçe merkezlerindeki devlet üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenimine devam eden sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Grubun belirlenmesinde, katılımcılara kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılması ve çalışmaya sadece gönüllü kişilerin katılması amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Çizelge 1'de araştırmanın katılımcılarından olan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri sunulmuştur.

Çizelge 1'de görüldüğü üzere araştırmaya toplam 191 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %74,3'ü kadın, %25,7'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %64,9'u 22-32 yaş, %25,7'si 33-43 yaş, %6,3'ü 44-54 yaş aralığında ve %3,1'i 55 yaş ve üstündedir. Görev süreleri bakımından katılımcıların %10,5'i 1 yıldan az bir süredir öğretmen olarak çalışırken, %34'ü 1-4 yıl, %28,3'ü 5-9 yıl, %13,1'i 10-15 yıl, %4,2'si 16-20 yıl aralığında ve %9,9'u 21 ve üstü süredir görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %84,3'ü devlet okulunda, %15,7'si ise özel okulda çalışmaktadır. Eğitim durumları bakımından öğretmenlerin %2,1'i ön lisans, %88,5'i lisans ve %9,4'ü de lisansüstü eğitim almıştır. Katılımcıların %88,5'i kişisel bilgisayar/tablete sahipken, %11,5'i ise kişisel bilgisayar/tablete sahip değildir.

Çizelge 1. Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	142	74,3
	Erkek	49	25,7
Yaş	22-32 yaş	124	64,9
	33-43 yaş	49	25,7
	44-54 yaş	12	6,3
	55 yaş ve üstü	6	3,1
Görev Süresi	1 yıldan az	20	10,5
	1-4 yıl	65	34,0
	5-9 yıl	54	28,3
	10-15 yıl	25	13,1
	16-20 yıl	8	4,2
Görev Yapılan Okul Türü	21 ve üstü	19	9,9
	Devlet Okulu	161	84,3
Eğitim Durumu	Özel Okul	30	15,7
	Ön Lisans	4	2,1
	Lisans	169	88,5
Kişisel Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Durumu	Lisansüstü	18	9,4
	Var	169	88,5
	Yok	22	11,5

Çizelge 2. Sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	252	72,4
	Erkek	96	27,6
Yaş	18-19 yaş	40	11,5
	20-21 yaş	151	43,4
	22-23 yaş	127	36,5
	24 yaş ve üstü	30	8,6
Sınıf Düzeyi	1	46	13,2
	2	158	45,4
	3	50	14,4
	4	94	27,0
Kişisel Bilgisayar/Tablete Sahip Olma Durumu	Var	203	58,3
	Yok	145	41,7

Çalışmanın bir diğer katılımcıları olan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2’ye göre araştırmaya Türkiye’nin farklı illerindeki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 348 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların %72,4’ü kadın, %27,6’sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının %11,5’i 18-19 yaş, %43,4’ü 20-21 yaş, %36,5’i 22-23 yaş aralığında ve %8,6’sı 24 yaş ve üstündedir. Sınıf düzeyleri bakımından katılımcıların %13,2’si 1. sınıf, %45,4’ü 2. sınıf, %14,4’ü 3. sınıf, %27’si ise 4. sınıftadır. Katılımcıların %58,3’ü kişisel bilgisayar/tablete sahipken, %41,7’si ise kişisel bilgisayar/tablete sahip değildir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgiler formu

Çalışma kapsamında incelenen değişkenlere yönelik bilgiler, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Formda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslekte görev süresi, görev yapılan okul türü, eğitim durumu ve kişisel bilgisayar/tablete sahip olma durumlarının belirlenmesine yönelik altı soru bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının ise cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve kişisel bilgisayar/tablete sahip olma durumlarının belirlenmesine yönelik dört soru yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık ölçeği

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik Sulak (2019) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır.

Beşli likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı ölçek, “öğretim teknolojileri”, “bilgi ve iletişim”, “teknik” olmak üzere üç faktörden ve 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayılarının birinci faktör için ,92, ikinci faktör için ,90 ve üçüncü faktör için ,91 olduğu belirlenmiştir. Sulak (2019), yüksek bir iç tutarlılığa sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olan “Dijital Okuryazarlık

Ölçeği'nin, öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini belirlemede kullanılabileceği belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama süreci, 2021–2022 akademik yılının bahar yarıyılında Nisan ayında başlamış Haziran ayının sonuna kadar devam etmiştir. Çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Kişisel Bilgiler Formu ve Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin maddeleri Google Formlar üzerinden hazırlanmıştır. Hazırlanan formun linki dijital mecralarda sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri adayları ile paylaşılmıştır. Katılımcıların çalışmayı tamamlama süresi 15–20 dakika sürmüştür. Veriler formun ve ölçeğin bir kez uygulanması neticesinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 584 katılımcıya ulaşılmıştır. Veriler üzerinde yapılan ilk inceleme sonucunda bazı katılımcıların hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına yönelik soruları yanıtlaması, bazı soruların yanıtızsız bırakılması gibi nedenlerden dolayı 45 veri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmanın analizleri, 191'i sınıf öğretmeni ve 348'i sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 539 katılımcıya ait veriler üzerinden yapılmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 21.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Betimleyici istatistikler ve verilerin değişkenlere göre normalliği ayrı ayrı incelendikten sonra parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Çizelge 3'te değişkenlere ait normallik analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3. Değişkenlere göre dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının normallik testi sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık	
Katılımcı Grupları	Sınıf Öğretmeni	191	3,760	,616	-,474	-,361
	Sınıf Öğretmeni Adayı	348	3,585	,554	-,051	-,287
Cinsiyet (Sınıf Öğretmeni)	Kadın	142	3,702	,624	-,425	-,300
	Erkek	49	3,928	,565	-,584	-,704
Yaş (Sınıf Öğretmeni)	22-32 yaş	124	3,885	,586	-,754	,395
	33-43 yaş	49	3,619	,593	-,177	-,608
	44-54 yaş	12	3,083	,543	,973	2,055*
	55 yaş ve üstü	6	3,693	,483	-,888	1,433
Görev Süresi (Sınıf Öğretmeni)	1 yıldan az	20	4,102	,356	-,741	,903
	1-4 yıl	65	3,850	,574	-,699	,256
	5-9 yıl	54	3,787	,622	-,680	0,22
	10-15 yıl	25	3,692	,652	-,310	-,739
	16-20 yıl	8	3,321	,371	-,300	-2,297*
	21 ve üstü	19	3,293	,671	,261	-,629
Okul Türü (Sınıf Öğretmeni)	Devlet Okulu	161	3,706	,622	-,376	-,402
	Özel Okul	30	4,054	,494	-1,015	,689
Eğitim Durumu (Sınıf Öğretmeni)	Ön Lisans	4	142,5	19,841	,104	-5,375*
	Lisans	169	164,053	26,706	-,521	-,349
	Lisansüstü	18	183,944	24,295	-,718	,536
Bilgisayar/Tablet (Sınıf Öğretmeni)	Var	169	3,826	,578	-,524	-,111
	Yok	22	3,258	,674	,361	-,708
Cinsiyet (Sınıf Öğretmeni Adayı)	Kadın	252	3,559	,512	,023	-,720
	Erkek	96	3,652	,649	-,267	,023
Yaş (Sınıf Öğretmeni Adayı)	18-19 yaş	40	3,327	,455	,743	,241
	20-21 yaş	151	3,613	,570	-,127	-,128
	22-23 yaş	127	3,657	,515	-,191	-,460
	24 yaş ve üstü	30	3,475	,650	,076	,141
Sınıf (Sınıf Öğretmeni Adayı)	1	46	3,422	,542	,463	-,443
	2	158	3,553	,552	-,145	-,072
	3	50	3,740	,519	,100	-,258
	4	94	3,634	,561	-,160	-,308
Bilgisayar/Tablet (Sınıf Öğretmeni Adayı)	Var	203	3,681	,542	-,158	-,385
	Yok	145	3,450	,543	,099	,086

Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığına, verilerin normal dağılım gösterdiği

kabul edilmektedir. Çizelge incelendiğinde; *katılımcı, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, okul türü, bilgisayar/tablet, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve kişisel*

bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına ait ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ve -1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre verilerin normal dağılıma sahip olduğu ve parametrik testler için uygun olduğu söylenebilir. Fakat sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeninde 44–54 yaş düzeyine, görev süresi değişkeninde 16–20 yıl düzeyine, eğitim durumu değişkeninde ön lisans düzeyine ait basıklık değerlerinin belirtilen aralıklarda olmadığı görülmektedir.

Buna göre, normal dağılım gösteren veriler için bağımsız örneklem için t-testi ile tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi çalışmaları detaylı bir şekilde açıklanarak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, mümkün olduğunca benzer örneklerle ve yakın dönemlerde yapılmış çalışmalarla ilişkilendirilmiş, veri ötesi genellemelerden kaçınılmıştır. Ulaşılan veriler üzerinde ön inceleme yapılarak doğru bir şekilde yanıtlanmadığı belirlenen formlar elenmiştir. Böylece, araştırma sonuçlarının güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması ve yanıtlanması bakımından da tüm koşulların katılımcılar açısından denk olması sağlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulunun 15.02.2022 tarih ve 22 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital

Çizelge 4. Katılımcı gruplarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri

Katılımcı Grupları	N	\bar{X}	ss	t	p
Sınıf Öğretmeni	191	165,47	27,10	-3,38	,001*
Sınıf Öğretmeni Adayı	348	157,74	24,37		

*p< .05

Çizelge 5. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin t testi sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Kadın	142	162,92	27,46	-2,23	,027*
Erkek	49	172,85	24,87		

*p< .05

Çizelge 6. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
22-32 yaş	124	107,58	3	21,40	,000*
33-43 yaş	49	81,68			
44-54 yaş	12	39,63			
55 yaş ve üstü	6	86,25			

*p< .05

okuryazarlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcı değişkeni açısından dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanlar normal dağılıma sahip olduğu için (bkz. Çizelge 3) parametrik testler uygulanmıştır. Dijital okuryazarlık düzeylerinin katılımcı gruplarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 4'te sunulmaktadır.

Çizelge 4 incelendiğinde dijital okuryazarlık düzeylerinin katılımcı gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{537}=-3,38$, $p<.05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ($x=165,47$) sınıf öğretmeni adaylarından ($x=157,74$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, meslekte görev süresi, görev yapılan okul türü, eğitim durumu ve kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (bk. Çizelge 3). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{189}=-2,23$, $p<.05$). Buna göre dijital okuryazarlık bakımından erkek öğretmenlere ait düzey ($x=172,85$), kadın öğretmenlerden ($x=162,92$) daha yüksektir.

Yaş düzeyi değişkeni açısından dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış, verilerin normal dağılıma sahip olmaması sebebiyle (bkz. Çizelge 3) Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 6'da sunulmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda yaş düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur [$X_2(3)=21,40$; $p<.05$]. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puana ilişkin dijital okuryazarlık düzeylerinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7 incelendiğinde, 22–32 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin, 33–43 yaş (U=2205,50, $p<.05$) ve 44–54 yaş aralığındaki (U=234,00, $p<.05$) meslektaşlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çizelgeye göre, 33–43 yaş aralığındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, 44–54 yaş aralığındaki meslektaşlarından daha yüksektir (U=148,50, $p<.05$). Ayrıca, 55 yaş üstü öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, 44–54 yaş aralığındaki meslektaşlarından daha yüksek olduğu söylenebilir (U=15,00, $p<.05$).

Meslekte görev süresi değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden elde

ettikleri puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış, verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir (bkz. Çizelge 3). Bu sebeple Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 8'de sunulmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin meslekte görev süresine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda görev süreleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur [$X_2(5) = 23,57$; $p<.05$]. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puana ilişkin dijital okuryazarlık düzeylerinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9 incelendiğinde, 1 yıldan az görev yapan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin, 5-9 yıl (U=370,00, $p<.05$), 10-15 yıl (U=145,50, $p<.05$), 16-20 yıl (U=5,00, $p<.05$) ve 21 ve üstü (U=59,00, $p<.05$) görev yapan meslektaşlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çizelgeye göre, 1-4 yıl görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, 16-20 yıl (U=107,00, $p<.05$) ve 21 ve üstü (U=322,00, $p<.05$) görev yapan meslektaşlarından daha yüksektir. Ayrıca, 5-9 yıl görev yapan öğretmenlerin de dijital okuryazarlık düzeylerinin, 16-20 yıl (U=102,00, $p<.05$) ve 21 ve üstü (U=310,00, $p<.05$) görev yapan meslektaşlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 7. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu

	Yaş Grupları	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ölçek Toplam	22-32 yaş	124	93,71	11620,50	2205,50	,005*
Puanı (1-2)	33-43 yaş	49	70,01	3430,50		
Ölçek Toplam	22-32 yaş	124	72,61	9004,00	234,00	,000*
Puanı (1-3)	44-54 yaş	12	26,00	312,00		
Ölçek Toplam	22-32 yaş	124	66,26	8216,00	278,00	,297
Puanı (1-4)	55 yaş üstü	6	49,83	299,00		
Ölçek Toplam	33-43 yaş	49	33,97	1664,50	148,50	,008*
Puanı (2-3)	44-54 yaş	12	18,88	226,50		
Ölçek Toplam	33-43 yaş	49	27,70	1357,50	132,50	,695
Puanı (2-4)	55 yaş üstü	6	30,42	30,42		
Ölçek Toplam	44-54 yaş	12	7,75	93,00	15,00	,049*
Puanı (3-4)	55 yaş üstü	6	13,00	78,00		

* $p<.05$

Çizelge 8. Sınıf öğretmenlerinin meslekte görev süresi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu

Görev Süresi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1 yıldan az	20	128,88	5	23,57	,000*
1-4 yıl	65	103,94			
5-9 yıl	54	98,53			
10-15 yıl	25	86,96			
16-20 yıl	8	49,94			
21 ve üstü	19	58,34			

* $p<.05$

Çizelge 9. Sınıf öğretmenlerinin meslekte görev süresi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu

	Görev Süresi Grupları	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ölçek Toplam Puanı (1-2)	1 yıldan az 1-4 yıl	20 65	51,85 40,28	1037,00 2618,00	473,00	,067
Ölçek Toplam Puanı (1-3)	1 yıldan az 5-9 yıl	20 54	46,00 34,35	920,00 1855,00	370,00	,038*
Ölçek Toplam Puanı (1-4)	1 yıldan az 10-15 yıl	20 25	28,23 18,82	564,50 470,50	145,50	,017*
Ölçek Toplam Puanı (1-5)	1 yıldan az 16-20 yıl	20 8	18,25 5,13	365,00 41,00	5,00	,000*
Ölçek Toplam Puanı (1-6)	1 yıldan az 21 ve üstü	20 19	26,55 13,11	531,00 249,00	59,00	,000*
Ölçek Toplam Puanı (2-3)	1-4 yıl 5-9 yıl	65 54	61,44 58,27	3993,50 3146,50	1661,50	,618
Ölçek Toplam Puanı (2-4)	1-4 yıl 10-15 yıl	65 25	47,82 39,46	3108,50 986,50	661,50	,174
Ölçek Toplam Puanı (2-5)	1-4 yıl 16-20 yıl	65 8	39,95 17,88	2558,00 143,00	107,00	,007*
Ölçek Toplam Puanı (2-6)	1-4 yıl 21 ve üstü	65 19	47,05 26,95	3058,00 512,00	322,00	,002*
Ölçek Toplam Puanı (3-4)	5-9 yıl 10-15 yıl	54 25	41,54 36,68	2243,00 917,00	592,00	,382
Ölçek Toplam Puanı (3-5)	5-9 yıl 16-20 yıl	54 8	33,61 17,25	1815,00 138,00	102,00	,017*
Ölçek Toplam Puanı (3-6)	5-9 yıl 21 ve üstü	54 19	40,76 26,32	2201,00 500,00	310,00	,011*
Ölçek Toplam Puanı (4-5)	10-15 yıl 16-20 yıl	25 8	18,30 12,94	457,50 103,50	67,500	,172
Ölçek Toplam Puanı (4-6)	10-15 yıl 21 ve üstü	25 19	25,70 18,29	642,50 347,50	157,50	,058
Ölçek Toplam Puanı (5-6)	16-20 yıl 21 ve üstü	8 19	14,75 13,68	118,00 260,00	70,00	,750

*p< .05

Görev yapılan okul türü değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olması sebebiyle (bkz. Çizelge 3) sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 10'da sunulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin görev

yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{189}=-2,89$, $p<.05$). Çizelge 10 incelendiğinde, özel okulda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ($x=178,40$) devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden ($x=163,06$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 10. Görev yapılan okul türüne göre dijital okuryazarlık düzeyleri

Okul Türü	N	\bar{X}	ss	t	P
Devlet Okulu	161	163,06	27,38		
Özel Okul	30	178,40	21,73	-2,89	,004*

*p< .05

Çizelge 11. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
Ön Lisans	4	44,63			
Lisans	169	93,19	2	12,31	,002*
Lisansüstü	18	133,81			

*p< .05

Eğitim durumu değişkeni kapsamında sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış, verilerin normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir (bkz. Çizelge 3). Bu sebeple Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 11'de sunulmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur [$X_2(2)=12,31$; $p<.05$]. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puana ilişkin dijital okuryazarlık düzeylerinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir. Çizelge 12'ye göre, lisansüstü eğitime sahip sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin, ön lisans ($U=7,50$, $p<.05$) ve lisans ($U=869,00$, $p<.05$) eğitimi alan meslektaşlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel bilgisayara/tablete sahip olma değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış, verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (bkz. Çizelge 3). Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 13'te sunulmaktadır. Çizelge 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kişisel

bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{189}=4,24$, $p<.05$). Buna göre, kişisel bilgisayara/tablete sahip olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ($x=168,35$) sahip olmayan sınıf öğretmenlerinden ($x=143,36$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü ve son alt probleminde, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumuna göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmış, ölçek puanlarının normal dağılıma sahip ve parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür (bkz. Çizelge 3). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 14'te sunulmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{346}=-1,27$, $p>.05$). Buna göre cinsiyetin, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Çizelge 12. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu

Eğitim Durumu Grupları	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Ölçek Toplam Puanı (1-2)	4	42,75	171,00	161,00	,074
Ön Lisans	169	88,05	14880,00		
Ölçek Toplam Puanı (1-3)	4	4,38	17,50	7,50	,015*
Ön Lisans	18	13,08	235,50		
Ölçek Toplam Puanı (2-3)	169	90,14	15234,00	869,00	,003*
Lisansüstü	18	130,22	2344,00		

* $p<.05$

Çizelge 13. Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeyleri

Bilgisayar/Tablet	N	\bar{X}	ss	t	P
Var	169	168,35	25,46	4,24	,000*
Yok	22	143,36	29,67		

* $p<.05$

Çizelge 14. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	T	p
Kadın	252	156,60	22,53	-1,27	,206
Erkek	96	160,72	28,57		

Çizelge 15. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre puan ortalamaları

Yaş	N	\bar{X}	SS
18-19 yaş	40	146,40	20,03
20-21 yaş	151	159,01	25,09
22-23 yaş	127	160,94	22,69
24 yaş ve üstü	30	152,74	28,63

Çizelge 16. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arası	7386,18	3	2462,06	4,26	,006*	18-19 ve 20-21 yaş
	Gruplar İçi	198822,05	344	577,97			18-19 ve 22-23 yaş

*p< .05

Çizelge 17. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre puan ortalamaları

Sınıf	N	\bar{X}	SS
1	46	150,58	23,89
2	158	156,36	24,29
3	50	164,58	22,83
4	94	159,92	24,37

Yaş düzeyi değişkeni açısından dijital okuryazarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (bkz. Çizelge 3). Sınıf öğretmeni adaylarının yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Öncelikle Çizelge 15'te katılımcıların yaş aralıklarına göre dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları sunulmuştur. Çizelge 15 incelendiğinde 22-23 yaş aralığındaki sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının en yüksek ($\bar{x}=160,94$), 18-19 yaş aralığındaki sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarının ise en düşük ($\bar{x}=146,40$) olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 16'da yer almaktadır. Çizelge 16 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda yaş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{344}=4,26$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen olduğu Levene testinden görülmüş ($p>0.05$) ve Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır.

Çizelge 18. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arası	5439,71	3	1813,24	3,10	,027*	1 ve 3. Sınıf
	Gruplar İçi	200768,52	344	583,62			

*p< .05

Buna göre ölçeğin genelinde 20-21 yaş aralığında olan katılımcılar ($\bar{x}=159,01$) ve 18-19 yaş aralığındaki katılımcıların ($\bar{x}=146,40$) puanları arasındaki fark ile 22-23 yaş aralığında olan katılımcılar ($\bar{x}=160,94$) ve 18-19 yaş aralığındaki katılımcıların ($\bar{x}=146,40$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf seviyesi değişkeni açısından dijital okuryazarlık ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uyup uymadığına bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (bkz. Çizelge 3). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyesi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Öncelikle Çizelge 17'de katılımcıların yaş aralıklarına göre dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları sunulmuştur. Çizelge 17 incelendiğinde 3. sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının en yüksek ($\bar{x}=164,58$), 1. sınıf seviyesindeki sınıf öğretmeni adaylarının puan ortalamalarının ise en düşük ($\bar{x}=150,58$) olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf seviyesi değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 18'de yer almaktadır.

Çizelge 19. Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeyleri

Bilgisayar/Tablet	N	\bar{X}	ss	t	p
Var	169	161,98	23,87	3,91	,000*
Yok	22	151,81	23,91		

*p< .05

Çizelge 18 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyesi değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{344}=3,10$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıflar arasında oluştuğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen olduğu Levene testinden görülmüş ($p>0.05$) ve Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre ölçeğin genelinde 3. sınıftaki katılımcılar ($\bar{x}=164,5$) ve 1. sınıftaki katılımcıların ($\bar{x}=150,58$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel bilgisayara/tablete sahip olma değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarına ait dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının normal dağılıma sahip olduğu ve parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür (bkz. Çizelge 3). Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 19'da sunulmaktadır. Çizelge 19 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{346}=3,91$, $p<.05$). Buna göre, kişisel bilgisayara/tablete sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ($x=161,98$) sahip olmayan sınıf öğretmeni adaylarından ($x=151,81$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, alanyazında bulunan araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerine ait dijital okuryazarlık düzeylerinin, öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma özelinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre, öğretim sürecinin içinde daha fazla bulunması, öğretimde dijital okuryazarlık becerilerini işe koşması, mesleki bilinç ve tecrübe bu duruma neden olabilir. Bunun yanında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş ortalamasına bakıldığında, Prensky'nin (2001) ifade ettiği dijital yerliler olarak adlandırılan ve günümüz teknolojilerini hayatının merkezine koyan, birçok işini

teknoloji ile yürüten 21. yy gençlerinden oluşan 22-32 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu durumda böylesi bir sonucun çıkması olağan gözükmemektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık açısından karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerle yapılan birçok çalışma, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan, 2019; Cote & Milliner, 2018; Korkmaz, 2020; Öçal, 2017). Bu, mevcut araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran önemli bir özelliktir. Nitekim Keskin ve Küçük'ün (2021) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık alanında gerekli beceriye sahip olduklarını düşünmesi bu araştırmanın sonucunu doğrular niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, meslekte görev süresi, görev yapılan okul türü, eğitim durumu ve kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, yaşı genç olan öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere, mesleki tecrübesi az olan öğretmenlerin fazla olan öğretmenlere, özel okuldaki öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlere, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans ve önlisans sahibi öğretmenlere, kişisel bilgisayara/tablete sahip olan öğretmenlerin sahip olmayan öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet bakımından incelendiğinde, erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu söylenebilir. Bu duruma yönelik Volman'ın (1997) ortaya attığı düşünce elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. Volman (1997), dijital okuryazarlığın cinsiyet farkı olmadan eşit olması gerektiğini fakat erkeklerde daha iyi olmasının nedeninin bilgisayarın maskülen olarak görülmesine ve erkeklerin oyun bağımlılığına bağlı olabileceğini ifade etmiştir. Şahin ve Kalkan (2022) da bu durumun, erkeklerin bilgisayar oyunlarına olan bağlılığından kaynaklanabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu farkın bir nedeninin de onların dijital teknolojiye karşı daha ilgili ve meraklı olmaları ile açıklanabileceğini ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Kozan ve Özek, 2019). Dang, Zhang, Ravindran ve Osmonbekov (2016), erkeklerin teknoloji öz yeterliklerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu durum elde edilen sonucu da açıklar niteliktedir. Çünkü öz yeterliği yüksek bireyler, yaptıkları işte doyum alma, o işi daha iyi yapabilme ve daha yüksek motivasyona sahip olma gibi özelliklere sahiptir (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Ancak alanyazında farklı sonuçların olduğu çalışmalar da

bulunmaktadır. Nitekim Kahveci (2021), İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında cinsiyet açısından herhangi bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Arslan (2019) ile Kozan ve Bulut-Özek (2019) de aynı şekilde kadın ve erkek öğretmenler arasında herhangi bir fark bulamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş açısından ele alındığında, genel olarak yaş ilerledikçe dijital okuryazarlık puanlarının düştüğü sonucuna varılabilir. Bu durum, dijital yerliler olarak adlandırabileceğimiz yaşlı genç bireylerin teknolojiyle daha fazla iç içe olmaları ve teknolojiyi günlük hayatta daha aktif olarak kullanmalarından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Prensky'e (2001) göre dijital yerliler, dijital alanı çok iyi kullanmakta, oyunlarla öğrenmekte ve web2 araçlarından yararlanarak yeni dil oluşturmaktadırlar. Bunun aksine dijital göçmenler ise, teknolojiyi iyi öğrenseler de geçmişten getirdikleri özelliklerini koruyarak interneti ikincil olarak kullanırlar. Nitekim Korkmaz (2020) da gerçekleştirdiği çalışmada, yaş düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık seviyesinin azaldığını ifade etmiş, bu duruma dijital teknolojileri kullanan profilin yaş açısından Z kuşağına yakın olması ve bu teknolojilerle erken yaşlarda tanışmış olmalarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021), sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini inceledikleri çalışmalarında, yaş arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü sonucuna varmışlardır. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan başka bir çalışmada da yine benzer sonuçlar elde edilmiştir (Gülay-Ogelman, Demirci & Güngör, 2022). Carrington ve Robinson (2009) da yaşın artmasıyla birlikte bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının azaldığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin meslekte görev süresi bakımından, görev süresi az olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genç öğretmenlerin meslekte yeni olmanın verdiği çalışma motivasyonu ile geleneksel araç gereçlerden ziyade teknolojik araçlardan yararlanmaları bu duruma neden olabilir. Arslan (2019) da bu durumu genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamasından kaynaklı olarak eğitimde dijital teknolojilerin kullanımına önem vermesiyle ilişkilendirmiştir. Nitekim genç öğretmenlerin öğrenim sürecinde teknolojiyle daha fazla karşılaşmış olması ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğretim sürecinde dijital araçlardan yararlanmayı kendisine yük olarak görmesi de bu duruma neden olmuş olabilir (Arslan ve Şendurur, 2017). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, benzer sonuçların olduğu ve kıdem yılı arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü görülmektedir (Aksoy, Karabay & Aksoy, 2021; Gülay-Ogelman, Demirci & Güngör, 2022; Sur, 2012). İlkokul ve ortaokullarda çalışan 345 öğretmenin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Arslan, 2019). Nitekim Özerbaş ve Güneş (2015), ilk okuma yazmada sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinden faydalanmasına yönelik görüşlerine

ilişkin yaptığı çalışmada, teknolojik araçların kullanımının mesleki kıdem arttıkça azaldığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul bakımından dijital okuryazarlık becerilerine bakıldığında, özel okuldaki öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre bu konuda daha yetkin oldukları söylenebilir. Bunun nedeni olarak da özel okulların teknolojik imkânlarının devlet okullarına nazaran geniş olması, öğretmenlerin derslerde bu imkânlardan faydalanması ve teknolojik araçları kullanması gösterilebilir. Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007), öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretimde nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Bu noktada özel okullarda bu teknolojilerin kullanılmasına ilişkin hizmetçi eğitimlerin verilmesi de bu sonuca neden olmuş olabilir. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gülay-Ogelman, Demirci & Güngör, 2022). Araştırmacılar bu durumu, özel okulların sunduğu teknolojik imkânların ve eğitimlerin, öğretmenlerin öğretim teknolojileri konusunda bilgi seviyelerini ve kullanım alanlarını artırmış olabileceği şeklinde açıklamışlardır. Üstün ve Akman'ın (2015) özel okulda görev yapan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerinin olumlu olduğu şeklindedir. Dijital okuryazarlık becerisini belirlemeye yönelik olarak, görev yapılan okul türüyle ilgili yeterli düzeyde veri olmamasıyla birlikte gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarından farklı olarak ulaşılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün, eğitimde teknolojiyi kullanmasıyla ilişkili olmadığını ortaya koymuştur (Ulaş & Ozan, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerisi eğitim durumu bakımından incelendiğinde, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarının, lisans ve önlisans sahibi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Lisansüstü eğitim almış bireylerin, bulunduğumuz çağ ve aldıkları eğitim itibarıyla teknolojik araçların eğitim-öğretim sürecinde kullanımının gerekli olduğunun bilincinde olmaları böyle bir sonucun çıkmasını sağlamış olabilir. Nitekim Öçal (2017), sınıf öğretmenleri ve velilerin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını incelediği çalışmasında, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık açısından özyeterliliklerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı özyeterlilik inançlarının belirlendiği bir çalışmada da lisansüstü eğitim alanların, lisans ve önlisans mezunu öğretmenlere göre kendilerini dijital okuryazarlıkta daha iyi gördüğü ifade edilmiştir (Baş, 2011). Korkmaz (2020) da sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerini ölçtüğü çalışmada, lisansüstü eğitim görenlerin lisans ve altı düzeydeki öğretmenlere göre dijital okuryazarlık konusunda daha yetkin olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleriyle ilgili son değişken olan kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumuna yönelik olarak, bilgisayar/tableti olan öğretmenlerin olmayanlara göre dijital okuryazarlık düzeyi daha yüksektir. Bilgisayar ve

tablete sahip bireyler, süreç içerisinde teknolojik araçları kullanacakları için bu becerilerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar da benzer sonuçlara sahiptir (Arslan, 2019; Elçi & Sarı, 2016; Öçal, 2007; Usta, Bozdoğan & Yıldırım, 2007). Ancak Li ve Ranieri (2010), araştırma sonuçlarının aksine bilgisayara sahip olmanın bu konuda herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve son alt probleminde, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyetin, sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte 22-23 yaş aralığındaki sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık puanları en yüksek, 18-19 yaş aralığındaki adayların ise en düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Sınıf seviyesi açısından bakıldığında, 3. sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanlarının en yüksek, 1. sınıf öğretmen adaylarının ise en düşük puanı aldığı görülmüştür. Ayrıca kişisel bilgisayar/tablete sahip olma durumu açısından ele alındığında, bilgisayar ve tableti olan adayların, olmayan adaylara göre dijital okuryazarlık puanları yüksektir.

İlk olarak sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet açısından ele alındığında, adaylar arasında herhangi bir fark olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlığın bireyin cinsiyetinden bağımsız olarak gelişen bilişsel bir süreç olduğu göz önüne alındığında cinsiyet durumunun dijital okuryazarlık düzeyinde bir etki meydana getirmediği söylenebilir (Yaman, 2019). Pala ve Başbüyük (2020), bu durumu, günümüzde dijital teknolojilerin cinsiyet fark etmeksizin bütün öğrencilerin hayatlarında önemli bir yeri olmasına bağlamışlardır. Yine, okullarda dijital okuryazarlık becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamaların yapılmasıyla birlikte kız ve erkek öğrencilerin benzer gelişim sağlamış olabileceğini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet bakımından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalara bakıldığında, kadın adayların, erkek adaylara oranla dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu (Alhazza & Lucking, 2017) sonucunun yanında dijital okuryazarlık düzeyi bakımından erkeklerin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar aldığına ilişkin çalışma sonuçları da mevcuttur (Ata & Yıldırım, 2019; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Yontar, 2019; Zhou, 2014). Bunun yanında araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen cinsiyetin dijital okuryazarlık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığına yönelik çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Bay, 2021; Maden, Banaz & Maden, 2018; Kara, 2021; Kozan & Bulut-Özerk, 2019; Tondeur, Aesaert, Prestridge & Consuegra, 2018; Sarıkaya, 2019; Şahin, 2021; Yazıcıoğlu, Yaylak & Genç, 2020).

Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada, iki farklı üniversiteden veri toplanmış ve üniversitelerden birinden toplanan veriler cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlıkta belirleyici bir

faktör olmadığı şeklinde ifade edilmiştir (Yazıcıoğlu, Yaylak & Genç, 2020). Benzer nitelikte çalışmalara bakıldığında, Bay (2021), okul öncesi öğretmen adaylarıyla; Kara (2021), birkaç farklı bölümdeki öğretmen adaylarıyla; Kozan ve Bulut-Özek (2019), BÖTE bölümü öğrencileriyle; Sarıkaya (2019), Türkçe öğretmeni adaylarıyla; Şahin (2021), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarıyla; Yaman (2019), sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda, dijital okuryazarlığın cinsiyete göre değişim göstermediğini bulmuşlardır. Peng, Tsai ve Wu (2006) da erkeklerin teknoloji tutumlarının kız öğrencilere nazaran daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Tutum değişkeni, bireylerin başarılarını da etkileyebilecek bir faktör olduğu için bu araştırmanın sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyusmamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri yaş ve sınıf seviyesi açısından incelendiğinde, en yüksek puanın 22-23 yaş aralığında ve 3. sınıf; en düşük puanın ise 18-19 yaş aralığı ve 1. sınıf öğretmen adayları tarafından alındığı görülmektedir. Ayrıca genel olarak 20-21 yaş aralığında olan katılımcılar ve 18-19 yaş aralığındaki katılımcıların puanları arasındaki fark ile 22-23 yaş aralığında olan katılımcılar ve 18-19 yaş aralığındaki katılımcıların puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bunun yanında 3. sınıftaki katılımcılar ve 1. sınıftaki katılımcıların puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumun, çalışmaya katılan öğretmen adayı sayısı ile ilgili olduğu gibi; 22-23 yaş aralığındaki adayların ortalama 3. sınıf düzeyine denk geliyor olması ve 1. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin farkındalıklarının fazla olması, teknolojinin öğretim sürecinde kullanılmasının faydalarına ilişkin daha yeterli bilgiye sahip olmasıyla da ilişkisi olabilir. Bu noktada Şahin (2021) din kültürü öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada da 23 yaş ve üstü grubun dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğunu; Yaman (2019) ise dijital okuryazarlık becerisi açısından yaş faktörünün anlamlı bir fark yaratmadığını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri konusunda yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin yapılan bir araştırmada yine yaş faktörünün herhangi bir etkisi olmadığı ifade edilmiştir (Tondeur, Aesaert, Prestridge & Consuegra, 2018).

Sınıf düzeyine ilişkin olarak, 3. sınıfta bulunan adayların, diğerlerine göre dijital okuryazarlık puanlarının yüksek olduğunu belirten birçok çalışma vardır (Akgün & Akgün, 2020; Bay, 2021; Hamutoğlu, Güngören, Gür- Erdoğan & Kaya-Uyanık, 2017; Kozan & Bulut-Özek, 2019; Yaman, 2019). Ancak Sarıkaya (2019) sınıf değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Son olarak sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerileri bilgisayar/tablete sahip olma açısından incelendiğinde, bilgisayar ve tableti olan adayların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yaman (2019) da aynı şekilde kişisel bilgisayarı olan adayların dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Türkiye ve Kazakistan'da bulunan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını

belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada, kişisel bilgisayarı olan adayların dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olacağı belirtilmiştir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Dinçer (2012) ve Öçal (2017) da araştırmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bundan sonraki çalışmalara ışık tutabilecek şu önerilerde bulunulabilir; lisans ve lisansüstü eğitim programları düzenlenirken teknolojik gelişmeler göz ardı edilmeden, dijital okuryazarlık becerisine yönelik seçmeli derslerden ziyade zorunlu dersler ve içerikler sunulmalı, etkinlikler tasarlanmalıdır. MEB'e bağlı okullarda dijital platform olarak kullanılan EBA, MEBBİS, ÖBA, Okulistik, Vitamin ve Morpa Kampüs'e ilişkin yine lisansta eğitim verilerek adayların öğretmenlikte karşılaşacağı bu platforma yönelik farkındalığı artırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için uzmanlar tarafından uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmeli, verilen eğitimin sınıf ortamında uygulanması sağlanmalı ve öğretmenlere yaptığı uygulamalara yönelik dönüt ve düzeltmeler yapılmalıdır. Bununla birlikte bundan sonraki araştırmalarda, farklı branşlarda dijital okuryazarlık düzeyinin ne durumda olduğunu inceleyen araştırmalar yapılabileceği gibi sınıf öğretmenleri ve adaylarıyla daha genellenebilir sonuçlar elde etmek adına örneklem sayısı artırılabilir, nicel araştırmaların yanında görüşmeler ve gözlemlerle de yöntem çeşitlemesi yapılarak alanyazına katkıda bulunulabilir.

Kaynaklar

- Akgün, İ. H., & Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-19.
- Aksoy, N.C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Alhazza, T. C., & Lucking, R. (2017). An examination of preservice teachers' view of multiliteracies: Habits. *Reading Improvement*, 54(1), 32-43.
- Altun, N., & Bangir-Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 280-294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Arslan, S., & Şendurur, P. (2017). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlerdeki Değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-50.
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40. <https://doi.org/10.3390/educsci9010040>
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51.
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carrington, V., & Robinson, M. (2009). *Digital literacies: Social learning and classroom practices*. SAGE Publications.
- Cote, T., & Milliner, B. (2018). A survey of ffl teachers' digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology*, 4, 71-89.
- Dang, Y. Q. M. Q., Zhang, Y. Q. G. Q., Ravindran, S., & Osmonbekov, T. (2016). Examining student satisfaction and gender differences in technology-supported, blended learning. *Journal of Information Systems Education*, 27(2), 119-130.
- Dinçer, S. (2012). A study of the relationship between pupils and parents' computer literacy level and use. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 484-489.
- Elçi, C. A., & Sarı, M. (2016). Bilişim Teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gülay-Ogelman, H., Demirci, F., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya-Uyanık, G., & Gür-Erdoğan, D. (2017, 18-21 Mayıs). *Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanma sıklıkları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. ERPA International Congresses on Education, Budapeşte, Macaristan.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2017). ISTE Standards For Educators. Erişim adresi: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kahveci, P. (2021). Language teachers' digital literacy and self-efficacy: Are they related?. *ELT Research Journal*, 10(2), 123-139.
- Kane, S. (2017). *Literacy and learning in the content areas*. Routledge.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Keskin, H., & Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kozan, M., & Bulut-Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Lamers, H., & Van Den Oetelaar, F. (2012). 21st century skills in het Onderwijs. <http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper>
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?—A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.

- Martin, A. (2006). A European framework for dijital literacy. *Nordic Journal of Dijital Literacy*, 2, 151-161. https://www.idunn.no/file/pdf/33191479/a_european_framework_for_digital_literacy.pdf
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., & Güneş, A. M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1775-1788.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic.
- Pedro, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. <https://www.oecd.org/edu/cei/38358359.pdf>
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.672882>
- Peng, H., Tsai, C. C., & Wu, Y. T. (2006). University students' self-efficacy and their attitudes toward the internet: The role of students' perceptions of the internet. *Educational Studies*, 32, 73-86.
- Pool, C. R. (1997). A new digital literacy: A conversation with paul gilster. *Integrating technology into teaching. Educational Leadership*, 55 (3), 6-11, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov97/vol55/num03/A-New-Digital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx>
- Prensky, M. (2001). *Digital game based learning*. McGraw-Hill.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Sulak, S. E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31), 1329-1342. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1345>
- Sur, D. (2012). *Meslek liselerinin büro yönetimi ve sekreterlik programlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 3496-3525.
- Şahin, H., & Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Pearson.
- The Royal Society. (2012). *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*. Manchester: Royal Academy of Engineering. <https://royalsociety.org/-/media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestidge, S., & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32-42.
- Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Usta, E., Bozdoğan, A., & Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 209-22.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.
- Üstün, A., & Akman, E. (2015). Özel okul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri (Samsun ili örneği). *Journal of Educational Sciences*, 3 (4), 94-103.
- Volman, M. (1997). Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 315-328.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2019). "YÖK'ün 'Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi'nde İmzalar Atıldı". 12.12.2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agridijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Zhou, M. (2014). Gender difference in web search perceptions and behavior: Does it vary by task performance?. *Computers & Education*, 78, 174-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.005>

Extended Abstract

Introduction

In today's world, communication and information technologies are developing day by day, adding innovations to our lives and making their presence permanent. The consolidation of the place of technology in our lives has led to the need to increase knowledge on how we can use it effectively and how we can benefit from it correctly. In order to meet this need, individuals need to have some literacy skills. These skills, which are necessary in the digital age where technology is developing rapidly, have made the concept of digital literacy important. Digital literacy can be defined as the effective use of mass media as well as the acquisition of competencies related to the use of these technologies in personal development,

problem-solving skills, social participation and production in a safe, ethical and legal manner (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). The common point emphasized by the definitions is that individuals should have the ability to use digital resources correctly and safely while accessing information. The importance of digital literacy, which acts as a bridge between accessing the source of information and using this information effectively, is increasing day by day in the educational environment. In many countries around the world, raising digitally literate individuals is among the goals of education and training. Undoubtedly, teachers hold the key for students to gain digital identities and grow up as digitally literate individuals. However, first, teachers should be trained to acquire these qualifications. From this point of view, this study aimed to examine the digital literacy levels of in-service primary school teachers and preservice primary school teachers according to various variables. In line with this main purpose, the answers to the following questions were sought:

1. Do the digital literacy levels of in-service primary school teachers and preservice primary school teachers differ?
2. Do the digital literacy levels of in-service primary school teachers vary according to gender, age, length of service in the profession, type of school, educational status and having a personal computer/tablet?
3. Do the digital literacy levels of preservice primary school teachers vary according to their gender, age, grade level and having a personal computer/tablet?

Method

This study adopted a survey model. The participants consisted of primary school teachers working in different regions and provincial/district centres of Turkey in the spring semester of the 2021-2022 academic year, and preservice primary school teachers studying in the Department of Primary School Education at the Faculties of Education of state universities in different regions and provincial/district centres. Information about the variables examined within the scope of the study was collected through the Personal Information Form prepared by the researchers. The study used the Digital Literacy Scale developed by Sulak (2019) to determine the digital literacy levels of primary school teachers and candidates with the permission of the researcher. In the analysis of the obtained data, t-test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used.

Results

The first sub-problem of the study examined whether the digital literacy levels of in-service primary school teachers and preservice primary school teachers differed. Accordingly, the results indicated that the digital literacy levels of in-service primary school teachers were higher than those of preservice primary school teachers. The second sub-problem of the study questioned whether the digital literacy levels of in-service primary school teachers varied according to gender, age, length of service in the profession, type of school, educational status and having

a personal computer/tablet. The results indicated that the digital literacy levels of male teachers were higher than that of female teachers. In terms of age level variable, the digital literacy levels of primary school teachers between the ages of 22 and 32 were higher than their colleagues between the ages of 33 and 43, and between the ages of 44 and 54. In addition, the digital literacy levels of teachers between the ages of 33 and 43 were higher than their colleagues between the ages of 44 and 54. The results further highlighted that the digital literacy levels of teachers over the age of 55 were higher than their colleagues between the ages of 44 and 54. In terms of the length of service in the profession variable, the digital literacy levels of primary school teachers who had been working for less than 1 year were higher than their colleagues who had experiences between 5 and 9 years, 10 and 15 years, 16 and 20 years, and 21 or more years. The digital literacy levels of teachers with an experience between 1 and 4 years were higher than their colleagues with an experience between 16 and 20 years, and 21 or more years. In addition, the digital literacy levels of teachers working for between 5 to 9 years were higher than their colleagues working for between 16 to 20 years, and 21 and above. According to the school type variable, the results concluded that the digital literacy levels of teachers working in private schools were higher than those working in public schools. Within the scope of the educational status variable, the digital literacy levels of primary school teachers with postgraduate education were higher than their colleagues with associate and undergraduate degrees. According to the variable of having a personal computer/tablet, the digital literacy levels of primary school teachers who had a personal computer/tablet were higher than those of primary school teachers who did not. The third and final sub-problem of the study examined whether the digital literacy levels of preservice primary school teachers varied according to gender, age, grade level and having a personal computer/tablet. In terms of gender variable, the results indicated that the digital literacy levels of preservice primary school teachers did not change. In terms of the age level variable, the results determined that the difference between the scores of the participants between the ages of 20 and 21, and between the ages of 18 and 19, and the difference between the scores of the participants between the ages of 22 and 23, and 18 and 19 were statistically significant. In terms of the grade level variable, the results underlined that the mean scores of preservice teachers at the 3rd-grade level were the highest, and the mean scores of preservice primary school teachers at the 1st-grade level were the lowest. Accordingly, the results determined that the difference between the scores of the participants in the 3rd grade and the participants in the 1st grade was statistically significant. In terms of the variable of having a personal computer/tablet, the digital literacy levels of preservice primary school teachers who had a personal computer/tablet were higher than the preservice primary school teachers who did not.

Discussion

To the best of the researchers' knowledge, no study yet attempted to compare in-service teachers and preservice teachers in terms of digital literacy. However, many studies conducted with teachers revealed that teachers had high levels of digital literacy (Arslan, 2019; Cote & Milliner, 2018; Korkmaz, 2020; Öçal, 2017). This is an important feature that distinguishes the current study from other studies.

When the digital literacy levels of primary school teachers were analyzed in terms of gender, male teachers had higher digital literacy scores than female teachers. The idea put forward by Volman (1997) for this situation confirmed the results of the current study. Volman (1997) stated that digital literacy should be equal without gender differences, but the reason why male had higher levels of digital literacy may be due to the fact that the computer was seen as masculine and men's addiction to games. Dang et al. (2016) found that men had higher technology self-efficacy than women. These findings support the result of the current study. When the digital literacy levels of primary school teachers were analyzed in terms of age, digital literacy scores generally decreased as the age increased. Korkmaz (2020) also stated that the level of digital literacy decreased as the age increased, and that this was related to the fact that the profile using digital technologies was close to Generation Z in terms of age and that they had met these technologies at an early age. In terms of the tenure of primary school teachers in the profession, the results indicated that the digital literacy levels of teachers with less tenure were higher. This may be due to the fact that young teachers utilized technological tools rather than traditional tools with the motivation of being new in the profession. Arslan (2019) also attributed this situation to the fact that young teachers attached great importance to the use of digital technologies in education due to their newness to the profession. When the digital literacy skills of primary school teachers were examined in terms of educational status, the study concluded that the digital literacy scores of teachers with postgraduate education were higher than those of teachers with undergraduate and associate degrees. Korkmaz (2020) also examined the digital literacy skills of primary school teachers and found that those with postgraduate education were more competent in digital literacy than teachers with bachelor's degrees and below. Regarding the last variable related to primary school teachers, having a personal computer/tablet, teachers who had a computer/tablet had a higher level of digital literacy than those who did not. Previous studies yielded similar results (Arslan, 2019; Elçi & Sarı, 2016; Öçal, 2007; Usta et al., 2007).

When the digital literacy skills of preservice primary school teachers were analyzed in terms of gender, the study observed that there was no difference between the participants. Pala and Başbüyük (2020) attributed this situation to the fact that digital technologies had an important place in the lives of all students regardless of gender. Supporting the results of this study, there are

studies in the literature that gender has no effect on digital literacy (Bay, 2021; Maden et al., 2018; Kara, 2021; Kozan & Bulut-Özerk, 2019; Tondeur et al., 2018; Sarıkaya, 2019; Şahin, 2021; Yazicioğlu et al., 2020). When the digital literacy skills of preservice primary school teachers were analyzed in terms of age and grade level, the results indicated that the highest score was obtained by the participants between the ages of 22 and 23 and 3rd grade, and the lowest score was obtained by the participants between the ages of 18 and 19 and 1st-grade preservice teachers. At this point, Şahin (2021), in his study of religious culture and ethics teacher candidates, stated that the digital literacy scores of the group aged between 23 and above were higher, and Yaman (2019) stated that the age factor did not make a significant difference in terms of digital literacy skills. A study conducted to determine preservice teachers' competencies in information technologies also stated that the age factor did not have any effect (Tondeur et al., 2018). Regarding the grade level, there were many studies indicating that candidates in the 3rd grade had higher digital literacy scores than others (Akgün & Akgün, 2020; Bay, 2021; Hamutoğlu et al., 2017; Kozan & Bulut-Özek, 2019; Yaman, 2019). Finally, when the digital literacy skills of primary school teacher candidates were analyzed in terms of having a computer/tablet, the study concluded that the scores of the candidates with computers and tablets were higher. Similarly, Yaman (2019) also stated that the digital literacy levels of candidates with personal computers were higher. A study aiming to determine the digital literacy of teacher candidates in Turkey and Kazakhstan stated that the digital literacy scores of candidates with personal computers were higher (Özberbaş & Kuralbayeva, 2018). Dinçer (2012) and Öçal (2017) also obtained similar results with the results of this study.

Pedagogical Implications

In line with the findings obtained from the research, the following suggestions can shed light on future studies. While organizing undergraduate and graduate education programs, compulsory courses and contents should be offered and activities should be designed for digital literacy skills rather than elective courses without ignoring technological developments. Awareness of EBA, MEBBİS, ÖBA, Okulistik, Vitamin and Morpa Kampüs, which are used as digital platforms in schools affiliated with the Ministry of National Education, should be increased by providing training in undergraduate education. In addition, to improve teachers' digital literacy skills, in-service trainings should be provided by experts, the training should be implemented in the classroom environment, and teachers should be given feedback and corrections regarding their practices. In addition, the future studies can examine the level of digital literacy between different branches, the number of participants can be increased to obtain more generalizable results with primary school teachers and candidates, and method diversification can be made with interviews and

observations in addition to quantitative research and their contributions to the literature.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



An Evaluation of the Effect of Undergraduate Multicultural Education Course on the Attitudes and Opinions of Prospective Teachers

Yahya Han ERBAŞ^{1,a,*}

¹Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 08/11/2022

Accepted: 07/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

Human mobility in the world affects the demographic structure of the classrooms, as it does in every field today. This change allows teachers to meet more cultures; naturally, it causes them to have more diverse students. One of the ways that can be applied to integrate these differences into education and society is multicultural education. It is important that teachers and prospective teachers receive training on multiculturalism to become more conscious. This study was carried out with 44 prospective teachers who took the "Multicultural Education" course offered as an elective in the school of education of a state university in the Marmara Region in the academic year of 2021-2022. The research was designed with an explanatory sequential design. Quantitative data were collected by Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS), and qualitative data were obtained with the prepared interview form. According to the findings, the attitudes of the prospective teachers who took the multicultural education course changed positively compared to their scores before taking the course. In addition, prospective teachers expressed their opinions on the positive and negative aspects of the application of multiculturalism and what should be in the content of the course. Prospective teachers expressed a positive opinion that multicultural education would contribute to professional development. In addition, prospective teachers highlighted that planning in crowded classrooms may be a possible negative aspect of multicultural education. Finally, prospective teachers expected many topics to be included in the multicultural education course such as gender equality, immigrants, communication skills, and globalization.

Keywords: Multiculturalism, Multicultural Education, Prospective Teachers, Multicultural Education Course, Mixed Method Research

Lisans Düzeyinde Çokkültürlü Eğitim Dersinin Öğretmen Adaylarının Tutumlarına ve Görüşlerine Etkisinin Değerlendirilmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 08/11/2022

Kabul: 07/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Dünyada var olan insan hareketliliği günümüzde her alanda olduğu gibi sınıflardaki demografik yapının değişmesine etki etmektedir. Bu değişim öğretmenlerin daha fazla kültürlerle tanışmasına, doğal olarak daha farklı öğrencilere sahip olmasına sebep olmaktadır. Bu farklılıkları doğru bir şekilde eğitime ve topluma entegre etmek için uygulanabilecek yollardan biri de çokkültürlü eğitimidir. Aktif olarak görev yapan ve yeni yetişen öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik eğitim alıp bilinçlenmeleri önemlidir. Bu çalışma 2021-2022 akademik yılında Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli olarak sunulan "Çokkültürlü Eğitim" dersini alan 44 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açılımcı sıralı desen ile desenlenmiştir. Nicel veriler "Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)" ile toplanmış olup nitel veriler hazırlanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Bulgulara göre, çokkültürlü eğitim dersi alan öğretmen adaylarının, dersi almadan önceki durumlarına göre tutumları olumlu yönde değişmiştir. Ayrıca öğretmen adayları çokkültürlülüğün uygulanmasında karşılaşılabilecek olumlu, olumsuz yönleri ve dersin içeriğinde neler olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları çokkültürlü eğitimin en çok mesleki gelişime katkı sağlayacağı konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları kalabalık sınıflarda planlamanın çokkültürlü eğitimin muhtemel olumsuz yönü olabileceğini dile getirmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları çokkültürlü eğitim dersi kapsamında cinsiyet eşitliğinden, göçmenlere, iletişim becerilerinden küreselleşmeye kadar birçok konunun yer almasını istemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Öğretmen Adayları, Çokkültürlü Lisans Dersi, Karma Yöntem Araştırması

^a yahyahan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0802-4536>

Giriş

Göç olarak adlandırılan insan hareketliliği, son yıllarda dünyanın büyük bir kısmını etkisi altına almıştır. Bu hareketlilik toplum yapısında değişikliklere neden olduğu gibi göçün gerçekleştiği ülkelerdeki insan çeşitliliğini de arttırmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü'nün hazırladığı rapora göre, 2019 yılı sonu itibarıyla dünya genelinde yaklaşık 80 milyon insan bulunduğu yerleri işkence, çatışma, şiddet, insan haklarının ihlali, kıtlık, savaş, göçe zorlama gibi nedenlerle terk ederek farklı coğrafyalarda yaşamaya devam etmektedirler. Bu insanlardan 26 milyona yakın bir nüfus farklı ülkelerde göçmen olma durumunda kalırken, 46 milyona yakın sayıda insan ise yurtiçi göç hareketlerine maruz bırakılmışlardır.

Asya ve Avrupa arasında bir köprü görevi gören, geçiş yolları üzerinde bulunan bir ülke konumundaki Türkiye, bu göç hareketlerinin uğrak güzergâhlarından biri hâline gelmiştir. Bu nedenle ortaya çıkan bu göç hareketleri sonucunda Türkiye'de okullarda farklı deneyimlere ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin varlığının daha da arttığı görülmektedir (Yolcu ve Doğan, 2022). Belirli aralıklarla Türkiye'de yaşayan göçmen nüfus sayılarına yönelik raporlar yayınlayan Göç İdaresi Başkanlığı'nın (2022) son verilerine göre 3,6 milyon Suriyeli göçmen ülke geneline yayılmış bulunmaktadır. Bu göçmen nüfus içerisinde yaklaşık 1,7 milyon okul çağı (5-18 yaş aralığı) olarak kabul edilen dönemde olan çocuklar bulunmaktadır. Bu çocukların eğitim-öğretim hakkı çeşitli yasalarla güvence altına alınmıştır. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Beyanname (1948) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) gibi uluslararası sözleşmelerin altında imzası olan Türkiye, topraklarında yaşayan, herhangi bir çeşitliliğe (ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi görüş, sosyoekonomik durum vb.) sahip bireylerin eğitim-öğretim haklarından faydalanmalarını garanti altına almıştır.

Türkiye'de var olan çeşitliliğin temel kaynağının sadece göç hareketleri olmadığı bilinmektedir. Bulduğu coğrafi konum nedeniyle birçok medeniyete ve kültüre ev sahipliği yapmış olan Türkiye, göçmenler dışında da farklılıkları barındıran bir ülke konumundadır. Farklılıkların yapısına ilişkin detaylı bir araştırma olan "Toplumsal Yapı Araştırması" (2006), KONDA Araştırma ve Danışmanlık Şirketi tarafından tamamlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, Türkiye'deki insanların %21,9'u kendilerinin Türklük dışında farklı bir etnik kökenden geldiklerini dile getirmişlerdir. Bu rapora göre ülke nüfusunu etnik boyutta en yüksek oranda temsil eden yapılar kendilerini "%78,1 Türk ve %13,4 Kürt" (s.15) geriye kalan yaklaşık %9'luk bölümü kendilerini diğer etnik yapılar olarak (Kafkas Kökenliler, Arap, Roman ve diğerleri) tanımlamaktadırlar. Ayrıca araştırmanın katılımcıları ana dillerini en yüksek oran olan %84,54 ile Türkçe olarak tanımlarken, %15,5 oranında anadillerinin Türkçe'den farklı bir dil olarak Kürtçe, Zazaca, Ermenice, Rumca ve diğer diller şeklinde tanımlayan katılımcılar bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, aynı raporda inanç ve

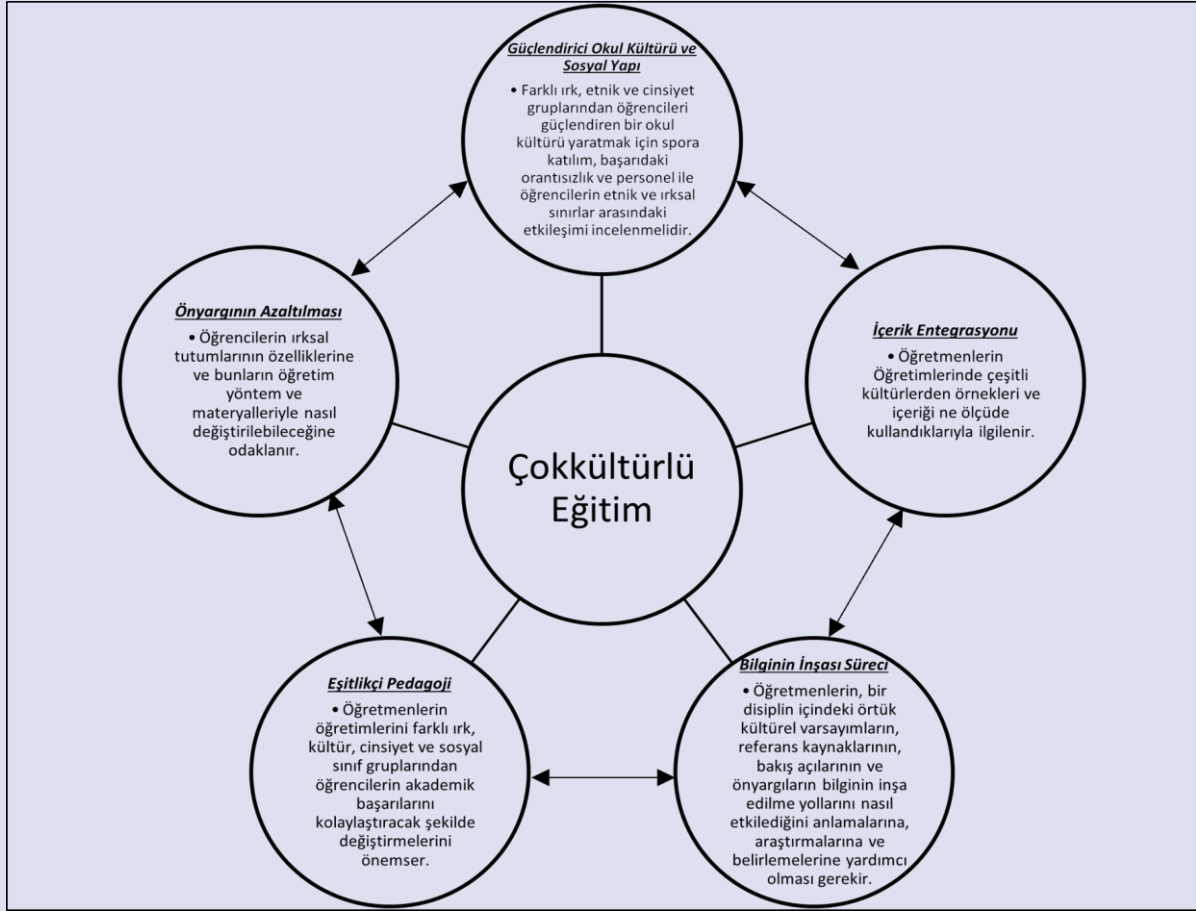
mezhep farklılıklarına ilişkin yapılan incelemede 13 farklı din, mezhep ve inanç (Katolik, Yahudi, Nusayri gibi) katılımcıların sahip oldukları dini değerleri tanımlamada kullandıkları özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu rapordan yola çıkarak Türkiye'nin sadece göçmenlerden kaynaklı farklılıklara sahip olan bir ülke olmadığı, kendi içerisinde de en genel kavramlarla açıklarsak etnik yapı, anadil ve inanç boyutunda çeşitliliklere sahip bir ülke niteliğinde olduğu söylenebilir.

Kuramsal Çerçeve

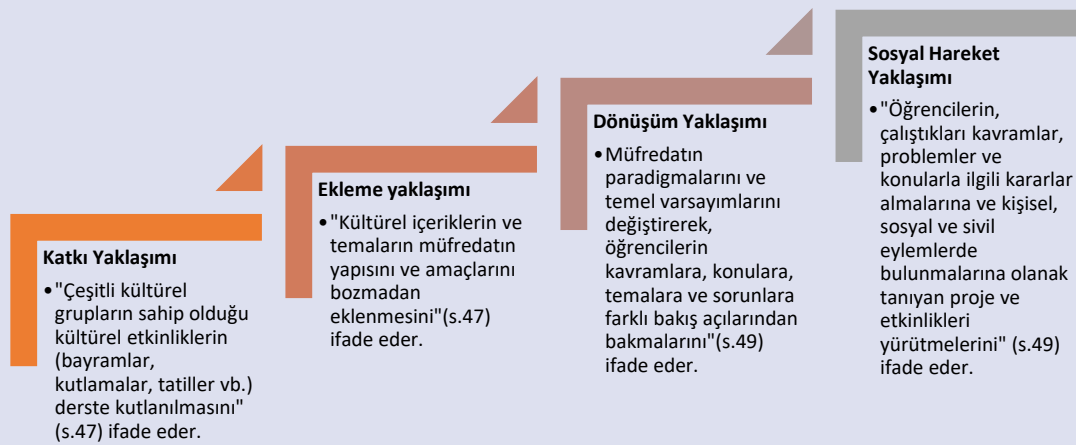
Bütün bu çeşitliliklerin varlığı göz önünde bulundurulunca, eğitim-öğretim ortamının ve faaliyetlerinin farklılıklarının dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi önem arz etmektedir. Alanyazında bu düzenlemenin yapılması ve toplumun sahip olduğu çeşitliliklerin eğitim sistemine entegre edilmesi araştırmacılar tarafından "çokkültürlü eğitim" (Banks ve Banks, 2001; Cochran-Smith, 2001; Gay, 2000; Grant ve Sleeter, 2003; Nieto, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Yine alanyazında sıklıkla karşımıza çıkan tanım, Brown'un (2018) "çokkültürlü eğitimin babası" olarak bizlere tanıttığı James Banks ve meslektaşının yaptığı tanımdır. Banks ve Banks'a (2001) göre çokkültürlü eğitim "erkek ve kız öğrencilerin, özel gereksinimli çocukların, çeşitli ırk, etnik, dil ve kültürel grupların üyesi öğrencilerin okulda akademik olarak başarılı olmaları için eşit şansa sahip olacağı, eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeye yönelik bir fikir, bir eğitim reform hareketine yönelik bir süreç" (s.1) olarak tanımlanmaktadır. Banks'a (1993) göre çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için "programın, öğretim materyallerinin, öğrenme ve öğretme yöntemlerinin, öğretmen ve yöneticilerin tutum ve davranışlarının ve okulun amaçlarının, normlarının ve kültürünün" (s.4) değişime uğraması gerekmektedir. Banks (1993) ayrıca bu değişimin çokkültürlü eğitimin boyutlarının uygulanması ile mümkün olduğunu söylemektedir.

Banks'a (1993) göre çokkültürlü eğitimin beş boyutu vardır ve bu boyutların eğitime uyarlanmasıyla çokkültürlülüğün doğru bir şekilde sistem içerisinde yer alacağını iddia etmektedir. Bu boyutlar "içerik entegrasyonu, bilginin inşası süreci, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı" (s.5) olarak adlandırılmaktadır. Resim 1 Banks (2008) tarafından oluşturulan çokkültürlü eğitimin boyutlarını göstermektedir. Resim 1'de de görüleceği üzere, bu boyutlar bağımsız olarak eğitimde uygulanabileceği gibi birbirleriyle ilişkilendirilerek uygulanması da mümkündür.

İçerik entegrasyonu boyutu, ders içeriğine öğretmenler tarafından çeşitli kültürlere ait örneklerin entegre edilmesini tanımlayan çokkültürlü eğitim boyutudur. Banks (2008), içerik entegrasyonunun dört yaklaşımdan meydana gelebileceğini ortaya koymuştur (Resim 2).



Resim 1. Çokkültürlü eğitimin boyutları (Banks, s.32, 2008 – Çokkültürlü Eğitime Giriş kitabından uyarlanmıştır.)



Resim 2. İçerik Entegrasyonu Yaklaşımları (Banks, s.48, 2008 – Çokkültürlü Eğitime Giriş kitabından uyarlanmıştır.)

Bu aşamaların nelerden meydana geldiği Resim 2'de gösterilmektedir. Bunlardan katkı yaklaşımı içerik entegrasyonunun en basit ve kolay uygulanabilen aşamasını temsil ederken, sosyal hareket yaklaşımı en zor ve karmaşık aşamasını temsil etmektedir. Öğretmenlerin

çokkültürlülüğe ilişkin sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinliklerini planlarken bunlardan birini veya birkaçını işe koşması, farklılıkların eğitim içerisinde kendilerine yer bulmaları bakımından önem arz etmektedir (Banks, 2008). Bilginin inşası boyutu, öğretmenlerin sınıfta ırksal, etnik,

cinsiyet ve sosyoekonomik farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenme yollarını keşfederek, bu farklılıkların bilgiyi zihinlerinde nasıl işleyeceklerini bilerek eğitim-öğretimi planlamasıdır. Önyargının azaltılması boyutu, öğrencilerin sahip olduğu farklılıkların diğer farklılıklara yönelik pozitif tutum geliştirmeleri için kullanılacak yöntem ve materyallerin nasıl olması gerektiğine odaklanmaktadır. Eşitlikçi pedagoji boyutu, farklılıkların dezavantaja dönüşmesini engellemek ve öğrencilerin farklılıklarına rağmen herkesle eşit akademik başarıyı yakalamasında öğretmenin kullanacağı yöntem ve metotların önemine vurgu yapmaktadır. Son olarak güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı boyutu, okul ortamında gerekli düzenlemelerin yapılarak farklılıklara sahip öğrencilerin eşit fırsatlar elde etmesini önemsemektedir (Banks, 2008). Görüldüğü üzere, Banks'ın geliştirdiği bütün boyutlar kendi alt bileşenleriyle beraber farklılıkların eğitim sisteminde kendilerine yer edinmelerini sağlayacak amaçlara hizmet etmektedir.

Çokkültürlü Öğretmen Eğitimi

Banks'ın (1993) oluşturduğu çokkültürlü eğitim kuramından yola çıkarsak, bu eğitim modeli öğretmenlik mesleğine yeni görevler yüklemektedir. Özellikle yeni yetişen öğretmen adaylarının bu farklılıkları bilerek mezun olmaları, farklılıkların günden güne arttığı sınıflar için büyük önem arz etmektedir (Eryaman ve diğ., 2011; Ünlü ve Örtten, 2013). Bununla beraber, eğitim fakültelerinin yeni nesil öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin bilinçli ve etkin bir şekilde eğitilmeleri konularında sorun yaşamaktadırlar (Ray vd. 2006). Bu tür sorunlara rağmen öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik bilgi düzeylerini değerlendiren, tutumlarını ve düşüncelerini analiz eden ve öğretmen eğitimi politikalarının analizine yönelik çalışmalarla karşılaşmaktayız (Cho ve DeCastro-Ambrosetti, 2005; Keengwe, 2010; Neuharth- Pritchett ve diğ., 2009; Oryan ve Ravid, 2019; Ruales ve diğ. 2020; Silva, 2022; Smith, 2009; Taylor ve diğ., 2019). Keengwe (2010) yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarına kültürel çeşitliliğe yönelik verilen eğitimlerin sonucunda, kültürel farklılıklara yönelik yeterliklerinin arttığı, kültürel deneyimlerin gelecekte karşılaşacakları sınıf içi çeşitliliklere karşı hazırladığı ve çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğrencilerle doğru iletişim kanallarıyla etkileşim kurmalarına yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde, Whitaker ve Valtierra (2018) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları araştırmalarında, adayların çokkültürlülüğe yönelik ders almalarının ve bu ders ile uygulamaya yönelik etkinlikler yapmalarının, öğretmen adaylarının somut beceriler edinmelerine, bu becerileri uygulamalarına ve geliştirmelerine, sonuç olarak kapsayıcı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmalarına destek olduğuna katkı sağladığını söylemektedirler. Araştırmacılar ayrıca, çokkültürlü ortamda profesyonel katılımlı bir öğretmen eğitim programının, öğretmen adaylarının öğretme yeteneklerine ve farklılıklarına önemine yönelik inançlarına olumlu katkı yapacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Bunlara ek olarak, Türkiye'deki çalışmalarda da çokkültürlülüğe yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini, tutumlarını ve bilgi düzeylerini değerlendiren araştırmalar bulunmaktadır (Akar, 2017; Akkaya ve diğ., 2018; Akcaoğlu ve Kayış, 2021; Arsal ve diğ., 2017; Bulut ve Sarıçam, 2016; Çalışkan ve Genç, 2016; Erbaş, 2019; Göküş, 2020; Güngör ve diğ. 2018; İşler ve Dedeoğlu, 2019; Karaçam ve Koca, 2012; Karadağ ve Özdemir-Özden, 2020; Karakaş ve Erbaş, 2018; Kaya, 2019; Kimzan ve Arıkan, 2018; Öksüz ve diğ., 2016; Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2017; Şengül, 2021; Tertemiz ve Aslantaş, 2016; Türkan ve diğ., 2016; Yazıcı ve diğ., 2016). Akkaya ve diğerlerine (2018) göre, eğitim-öğretim ortamında başarının elde edilmesi, öğretmen adaylarının çokkültürlü bir eğitimden geçmesiyle mümkün olacaktır. Bu düşünceyi destekleyen araştırmalar alanyazında yer almaktadır. Örneğin, Karadağ ve Özdemir-Özden'in (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik deneyimlerini, tutumlarını ve yeterliklerini inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının orta düzeyde çokkültürlü deneyime ve öğretme becerilerine sahip oldukları, yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Karadağ ve Özdemir-Özden (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim yapabilme becerilerini geliştirici şekilde öğretmen programlarının yeniden düzenlenmesini tavsiye etmektedirler. Benzer şekilde yapılan çeşitli araştırmalar, öğretmen adaylarına kültürel çeşitlilik konusunda bilgi ve becerilerini artıracak eğitimlerin verilmesinin önemli olduğunu söylemektedirler (Engin ve Genç, 2015; Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2017; Ünlü ve Örtten, 2013). Bu eğitimi doğru bir şekilde verebilmek adına, Karakaş ve Erbaş (2018) öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliği öğrenmesine yönelik lisans derslerinin programlara seçmeli olarak eklenmesini tavsiye etmektedirler.

Yapılan çeşitli araştırmalarda, eğitim fakültesinde lisans seviyesinde çokkültürlü eğitime yönelik derslerin olmadığı, bazı içeriklerle beraber kültürel çeşitliliğe yönelik konuların işlendiği görülmüştür (Akman, 2020; Beldağ ve Teymur, 2018; Kamışlı 2019; Karabacak 2022; Polat ve Kılıç, 2013). Yapılan çalışmaların ışığında, bu araştırmanın amacı, lisans düzeyinde Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde sunulan, seçmeli "Çokkültürlü Eğitim" dersini alan öğrencilerinin ders öncesi ve sonrası çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının ölçülmesi ve aldıkları dersin çokkültürlülüğe yönelik görüşlerini nasıl şekillendirdiğini incelemek olarak belirlenmiştir. Demirdağ ve Ünlü-Kaynakçı'nın (2019) yaptığı araştırmada Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik yapılan araştırmaların incelemesi yapılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre belirtilen tarihler arasında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik karma araştırma yöntemlerinin en az kullanılan yöntem (%2,2) olduğu, uluslararası alanyazında bu yönetime sıklıkla başvurularak belirtilen konularda sıklıkla çalışmaların yapıldığı, bu nedenle Türkiye'de karma araştırma yöntemleriyle çokkültürlü eğitim konusu üzerinde çalışmaların yapılması gerektiğini tavsiye etmektedirler.

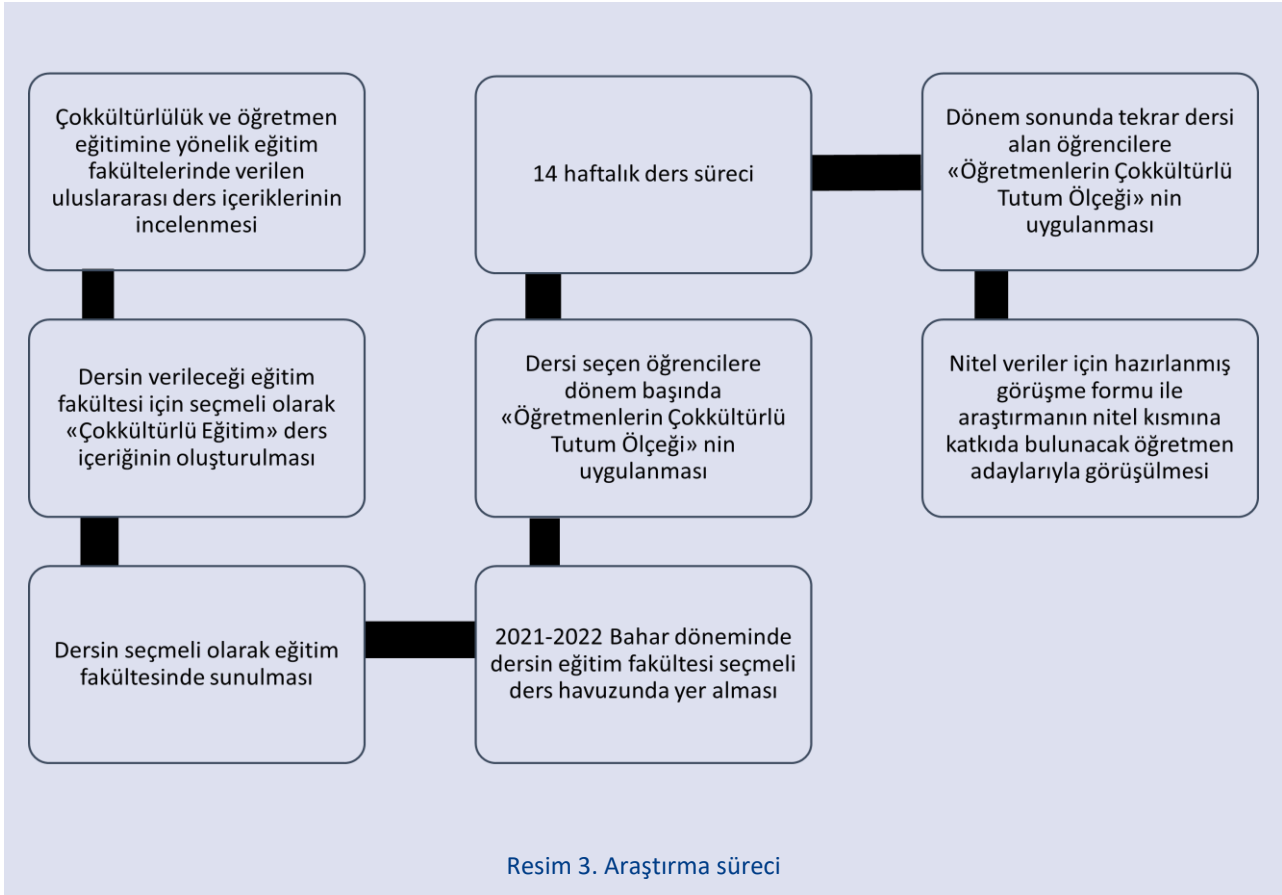
Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının seçmeli “Çokkültürlü Eğitim” dersini almadan önce ve aldıktan sonra çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik görüşleri, “Çokkültürlü Eğitim” dersini aldıktan sonra nasıl şekillenmiştir?

Yöntem

Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen ile desenlenmiştir. Açıklayıcı sıralı desende

“araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir” (Creswell ve Clark,2020, s.80). Araştırmanın nicel verileri “Çokkültürlü Eğitim” dersinden önce ve sonra Ponterotto ve diğerleri (1998) tarafından “Teacher Multicultural Attitude Survey” olarak geliştirilen, Yazıcı ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” olarak uyarlanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nasıl ilerlediğine ilişkin anlatım, Resim 3’te sunulmuştur.



Resim 3. Araştırma süreci

Resim 3’te görüldüğü üzere, dersin tasarım aşamasından sonra ders eğitim fakültesinde öncelikle seçmeli olarak sunulmuştur. Daha sonra dersin açılmasıyla beraber, dersi seçen öğrencilere ölçek ile ön-test uygulanmış, daha sonra dersin 14 haftalık programına takiben aynı ölçek son-test olarak uygulanmıştır. Son olarak hazırlanan görüşme formu ile araştırmacının nitel verilerini oluşturacak kısmı gönüllü öğrencilerin katılımıyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2021-2022 akademik yılında Marmara Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli olarak sunulan “Çokkültürlü Eğitim” dersini alan öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Katılımcılar “amaçlı örnekleme” (Creswell,2012, s.206)

yönteminin “ölçüt örnekleme” (Büyüköztürk ve diğ., 2020, s.94) yöntemi ile belirlenmiştir. Burada kullanılan ölçütler, katılımcıların “Çokkültürlü Eğitim” dersini alıyor olmaları ve araştırmaya gönüllü katılım göstermiş olmaları şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden 2., 3. ve 4. sınıfında seçmeli olarak “Çokkültürlü Eğitim” dersini alan 44 öğrenci araştırmaya gönüllü katılım göstermişlerdir. Katılımcı öğretmen adaylarının 6’sı erkek (%13,6), 38’i kadındır (%86,4).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmıştır. Araştırma, eğitim fakültesinde seçmeli meslek bilgisi olarak verilen “Çokkültürlü Eğitim” dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olup, araştırma için veriler ön-test ve son-test şeklinde “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”

ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” Yazıcı ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup, 20 maddeden oluşan, tek faktörlü, 5’li likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki olumsuz 7 madde bulunmaktadır ve bu maddelerin puanlaması ise ters kodlama olarak yapılmıştır.

Nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile dersi alan 3 erkek ve 12 kadın öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilere, araştırmacının nitel bölümünü oluşturan verilere sağlayacağı katkılara ilişkin bilgiler önceden verilmiş olup, katılım tamamen gönüllü gerçekleşmiştir. Katılımcılardan tamamı ile online görüşme platformu olan Zoom üzerinden görüşme sağlanarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel veriler SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde katılımcıların beyan ettiği görüşlerden verileri açıklayan kavramlar ve ilişkiler elde edilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel veriler analiz edilmeden önce, araştırmacının kuramsal yapısı göz önünde bulundurularak “daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama” (Strauss ve Cobin, 1990; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 244) yöntemi ile oluşturulan temalar ve alt kodlardan bir liste oluşturulup, veriler bu listedeki temalar ve kodlara göre incelenmiştir. Ayrıca araştırmacının nitel kısmına katkıda bulunan öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3,....., ÖA15 olarak takma isimlerle kodlanmıştır.

Araştırmanın Güvenirliği

Nicel ölçeğin bütünüün orijinal dilinde güvenilirlik değeri (Cronbach Alfa) 0,86 ve Türkçeye uyarlanmış halinin güvenilirlik değeri 0,75 olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada ölçeğin hem ön-test hem de son-test güvenilirlik değerleri hesaplanmış olup, ön-test sonucu Cronbach Alfa değeri 0.75, son-test sonucu Cronbach’s Alfa değeri 0.70 bulunmuştur. Bu değerlerde ölçeğin “oldukça güvenilir” (Büyüköztürk ve diğ., 2020) olduğunu göstermektedir.

Nitel verilerin güvenirliliğinin sağlanması, okuyucunun araştırmaya ne kadar güveneceğini de gösteren bir durumdur (Fraenkel ve diğ., 2012). Araştırmacı nitel verilerin analizinde daha önceden belirlediği temalar ve

kodları alanında uzman ve daha önce konuyla ilgili çalışma yapmış bir uzmanın görüşleriyle (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kodlara son şeklini vermiştir. Araştırmacı, alan uzmanının görüşleriyle güvenilirliği, güvenilirlik formülü (Miles ve Huberman, 2016) ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamada geçerli 29 tema üzerinden 75 kod edilmiş olup, bunlardan üç temada yer alan toplam yedi kodda (kültürel öğeler (1), farklı kültürlerin temsilcileri (1), hoşgörüde dengesizlik (5)) görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman’ın (2016) formülünden hareketle [$\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği}+\text{Görüş Ayrılığı})\times 100$] yapılan hesaplama sonucu $(75/(75+7)\times 100)$ %91,46 güvenlik katsayısı bulunmuştur. Daha sonra bulgular kısmında katılımcıların görüşleri herhangi bir yorum katılmadan doğrudan verilerle nitel bulguların güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 05/32

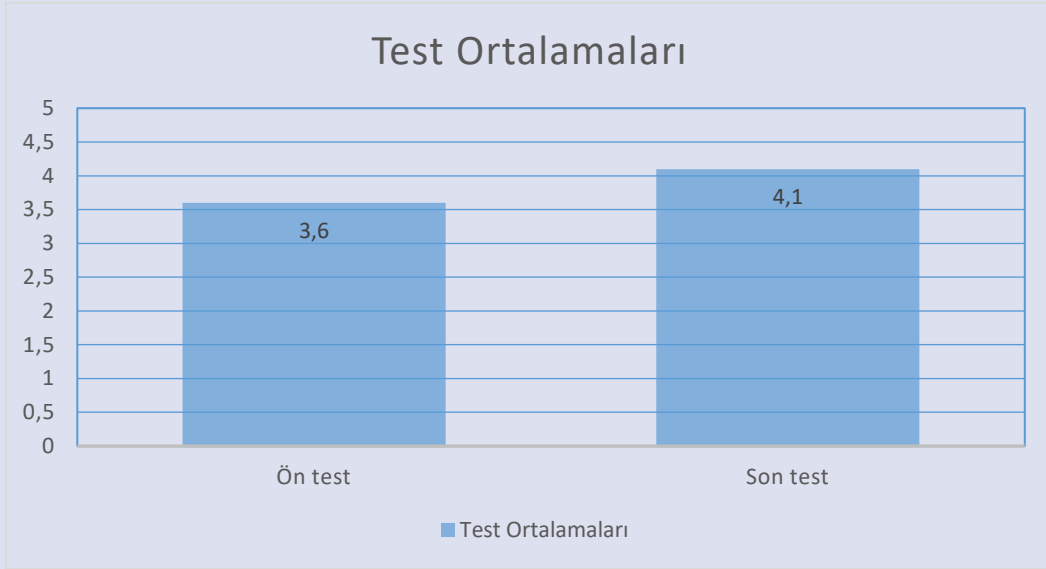
Bulgular

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği

Nicel verilerin analizinde kullanılacak ölçeğin karar aşamasında verilerin normallik varsayımları yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerine çözümlenmiş ve bu değerlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sonrasında Skewness (basıklık), kurtosis (çarpıklık) katsayıları kontrol edilmiş ve bu değerlerin kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerine bakılmıştır. Skewness ve kurtosis katsayılarının ± 1 sınırları içinde değişkenlik gösterirken, basıklık ve çarpıklık indekslerinin de ± 2 arasında değişkenlik gösterdikleri belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde olması, normal dağılım olarak değerlendirilmektedir. Pallant’a göre ± 2 aralığı normal dağılım için yeterlidir. Son olarak, verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespiti için Q-Q plot grafiği incelenmiş, grafiğin doğrusallık varsayımını karşıladığı görülmüştür. Tüm bu varsayımlar dikkate alınarak verilerin normal dağılım gösterdiklerini söylenebilmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, verilerin analizinde parametrik testlerden bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşleri

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
ÖÇTÖ Ön- Test	44	72,09	6,91	43	7,32	0,000
ÖÇTÖ Son-Test	44	82,04	6.14			



Resim 4. Çokkültürlü eğitim dersinin ön test- son test ortalama puanlarının karşılaştırılması

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM		
<p><i>Olumlu Yönleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesleki Gelişime katkı • Farklılıkların Farkındalığını Sağlama • Eşitlikçi Pedagoji • Tolerans • Önyargının Azaltılması • Özgüven Kazandırma • Empati Geliştirme 	<p><i>Olumsuz Yönleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kalabalık Sınıflarda Planlama • Kültürel Bilgi Eksikliği • Hoşgörüde Dengesizlik • Kültürel Çatışma • Dil Farklılıkları • Bütün Farklılıkları Kapsamada Güçlük 	<p><i>Kapsamı</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Farklı Sosyoekonomik Durumların Varlığı • Cinsiyet Eşitliği • Dil Farklılıkları • İnanç Farklılıkları • Etnik Köken Farklılıkları • Fırsat Eşitliği • Ailelerin Yaşam Biçimleri • İçerik Entegrasyonu • Önyargının Azaltılması • Kültürel Öğeler • Göçmenler • Kültürlerarası İletişim Becerileri • Küreselleşme • Farklı Kültürlerin Temsilcileri • Uygulanabilir Ders İçerikleri • Tolerans

Resim 5. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri

Çizelge 1’den de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının ön ve son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(43) = 7,32, p < 0,05$). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük son test puanlarının ($M=82,04$), ön test puanlarına göre ($M=72,09$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim dersinin öncesi ve sonrasına yönelik tutum ortalama puanları Resim 4’de gösterilmektedir.

Resim 4’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik tutumlarının son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik aldıkları dersin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğine yönelik yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Çokkültürlü Eğitim dersini alan öğretmen adaylarından gönüllü olarak görüşme yapmaya katılmak isteyenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular içerik analizi ile değerlendirilmiş olup, özeti Resim 5’de sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşleri çokkültürlü eğitimin “olumlu yönleri”, “olumsuz yönleri” ve “kapsamı” başlıkları altında incelenmiş, olumlu yönler başlığı altında 7, olumsuz yönleri başlığı altında 6 ve kapsam başlığı altında 16 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodların birleştirilmesiyle olumlu görüşler altında iki, olumsuz görüşler altında iki ve kapsam altında dört farklı kategori meydana getirilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları	F
Bireysel Kazanımlara Yönelik Olumlu Görüşler	Mesleki Gelişime Katkı	ÖA1, ÖA5, ÖA9, ÖA10, ÖA13, ÖA14, ÖA15	7
	Farklılıkların Farkındalığını Sağlama	ÖA1, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA15	6
	Özgüven Kazandırma	ÖA4, ÖA6	2
	Empati Geliştirme	ÖA8	1
Eğitim-Öğretim Ortamına Yönelik Olumlu Görüşler	Eşitlikçi Pedagoji	ÖA3, ÖA7, ÖA11	3
	Tolerans	ÖA2, ÖA11, ÖA12	3
	Önyargının Azaltılması	ÖA8, ÖA11	2

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları	F
Eğitim-Öğretim Ortamına Yönelik Olumsuz Görüşler	Kalabalık Sınıflarda Planlama	ÖA1, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA12, ÖA15	6
	Kültürel Çatışma	ÖA11, ÖA14	2
	Dil Farklılıkları	ÖA10, ÖA15	2
	Bütün Farklılıkları Kapsamada Güçlük	ÖA13	1
Bireysel Nedenlerden Kaynaklanan Olumsuz Görüşler	Kültürel Bilgi Eksikliği	ÖA4, ÖA6, ÖA10, ÖA12, ÖA14	5
	Hoşgörüde Dengesizlik	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA13	5

Çizelge 2’de öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik olumlu görüşleri kategoriler altında yer almaktadır.

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Olumlu Görüşler. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşleri “Bireysel Kazanımlara Yönelik Olumlu Görüşler” ve Eğitim-Öğretim Ortamına Yönelik Olumlu görüşler” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır (Çizelge 2). Öğretmen adaylarının olumlu görüşleri en çok “Mesleki Gelişime Katkı” (F=7) ve en az “Empati Geliştirme” (F=1) kodları ile açıklanmıştır. Mesleki gelişim ve farklılıkların farkındalığı noktasında çokkültürlü eğitimin katkı sağlayacağını söyleyen bir öğretmen adayı düşüncelerini; “Öğretmen her yönden farklı öğrencilere ders vereceğinden dolayı bir nevi kendisini de geliştirmiş oluyor. Öğretmen sınıfta sosyoekonomik ve kültür anlamında farklı olan öğrencilerle karşılaşacağı zaman nasıl davranması gerektiği konusunda eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenin bu yönden eğitilmesi ve geliştirilmesi hem öğrenciye hem de topluma faydalı olacaktır.” (ÖA1)

olarak belirtmiştir. Benzer şekilde ÖA10 “çokkültürlü eğitimde öğretmen öğrencileri daha iyi anlayabilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi fark edebilirler. Her öğrencinin kültürü aynı olamayacağı için istek ve ihtiyaçları da farklı olacaktır. Öğretmen bunun bilincinde

olursa daha iyi öğrenme ortamı oluşur.” şeklinde düşüncelerini beyan ederek mesleki gelişime ve farklılıkların farkındalığının önemine atıfta bulunmuştur. Çokkültürlü eğitimin eğitim-öğretim ortamında olumlu bir hava yaratacağını düşünen ÖA11 düşüncelerini

“Öğretmenler de farklı kültürleri tanıyıp kendi kültürlerini tanıtabilirler düzeye gelirler. Herkesi kapsayan ayırım gözetmeyen bir eğitim ortamı oluşturabilecek öğretmenler yetişebilir. Ayrımcılıktan ya da ön yargılardan uzak durabilirler. Öğrencilerine de bunu aşılayabilirler. Göçmen, mülteci ya da farklı ırktan öğrencilerini daha iyi anlayıp olumlu bir hava oluşturabilirler.” (ÖA11)

şeklinde belirterek, eğitimde eşitliği yakalamanın, toleranslı olmanın ve önyargıları yok etmenin önemine değinmektedir.

Çokkültürlü Eğitime Yönelik Olumsuz Görüşler. Bununla beraber öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitimin eksik veya hatalı uygulamalarının ve eğitim ortamından kaynaklanan yanlışların doğurabileceği olumsuz durumları ifade eden görüşleri Çizelge 3’te verilen kategori ve kodlarla gösterilmektedir. Olumsuz görüşler “Eğitim-Öğretim Ortamına Yönelik Olumsuz Görüşler” ve Bireysel Nedenler Kaynaklanan Olumsuz Görüşler” olarak iki kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik

olumsuz görüşleri en çok “Kalabalık Sınıflarda Planlama” (F=6) ve en az “Bütün Farklılıkları Kapsamada Güçlük” (F=1) kodları ile açıklanmıştır. Bilgi eksikliğinin, kalabalık sınıflarda kültürel çatışma doğurabilecek bir etkisi olduğuna değinen bir diğer öğretmen adayı düşüncelerini “Farklı kültürlere sahip insanları tanırken çoğunluktan azınlığa doğru gidilir genellikle. Özellikle azınlıkların oluşturduğu gruplar çok fazla çeşitlilik gösterebilir. Bu kadar fazla çeşitliliği tek tek öğrencilere göstermek eğitim ve öğretim sürecinde gösterilmesi gereken başka konulara düşen zamanı kısıtlayabilir. Ayrıca azınlık grupları içerisinde art niyetli gruplar mevcut olabilir. Çokkültürlü eğitim verirken bu eğitimin mantığını iyice anlamamız gerekmektedir. Her bir kültürü tek tek ele almaktansa farklılıklara saygı, uyum içinde yaşama ve farklı kültürlerin varlığını benimseme kavramları üzerinde durulmalıdır. Öteki türlü kısıtlı olan eğitim öğretim sürecinde sadece farklı kültürler üzerinde durulur. Çokkültürlülüğü konuların içine serpiştirmek gerekmektedir, tüm bunlar iyi bir planlama gerektirir. Çokkültürlü eğitimin olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum ancak iyi planlanmamış çokkültürlü eğitimin faydasının azalacağını hatta suistimale açık bir hale geleceğini düşünüyorum.” (ÖA12)

şeklinde ifade etmiştir. Hoşgörünün ne ölçüde ve ne kadar gösterilmesi gerektiğinin önemine değinen ÖA3 düşüncelerini “sınıf ortamında çeşitlilikten kaynaklı

oluşabilecek sorunlara gereğinden fazla müsamaha gösterilmesi olumsuz bir durum olabilir” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenin bilgi eksikliğinin kültür çatışması doğurabileceğine inanan ÖA14 çokkültürlü eğitim olumsuz etkisini “eğer öğretmen bireysel gelişimine ve öğrenciye bakış açısı olarak bireysel farklılıklarını göremezse kültür çatışmasından doğan düşünce farklılıkları ortaya çıkabilir.” şeklinde açıklamıştır.

Çokkültürlü Eğitimin İçeriğine Yönelik Görüşler.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik bir derste hangi konuların yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri Çizelge 4’te gösterilmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri “Evrensel Boyutta Ele Alınması Gereken Konular”, “Ulusal Boyutta Ele Alınması Gereken Konular”, Kuramsal Boyutta Ele Alınması Gereken Konular” ve “Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Düzenlemede Ele Alınması Gereken Konular” olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik bir derste olmasını istediğini konular en çok “Cinsiyet Eşitliği” (F=3), “Dil Farklılıkları” (F=3), “İnanç Farklılıkları” (F=3), “Etnik Köken Farklılıkları” (F=3) ve “Farklı Sosyoekonomik Durumların Varlığı” (F=3) başlıklarında toplanırken, “Tolerans”, “Küreselleşme”, “Göçmenler”, “Kültürel Öğeler”, “Kültürlerarası İletişim Becerileri”, Farklı Kültürlerin Temsilcileri” ve “Uygulanabilir Ders İçerikleri” birer kez ifade edilmiştir. Sosyoekonomik yapıların fırsat

Çizelge 4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kapsamında öğretilmesini istediği konular/kavramlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Adayları	F
Evrensel Boyutta Ele Alınması Gereken Konular	Cinsiyet Eşitliği	ÖA3, ÖA6, ÖA8	3
	Dil Farklılıkları	ÖA6, ÖA8, ÖA15	3
	İnanç Farklılıkları	ÖA6, ÖA8, ÖA11	3
	Etnik Köken Farklılıkları	ÖA6, ÖA8, ÖA11	3
	Fırsat Eşitliği	ÖA1, ÖA4	2
	Tolerans	ÖA14	1
	Küreselleşme	ÖA11	1
	Göçmenler	ÖA7	1
Ulusal Boyutta Ele Alınması Gereken Konular	Ailelerin Yaşam Biçimleri	ÖA2, ÖA10	2
	Farklı Sosyoekonomik Durumların Varlığı	ÖA1, ÖA6, ÖA8	3
	Kültürel Öğeler (Giyim, Dini törenler vs.)	ÖA5	1
Kuramsal Boyutta Ele Alınması Gereken Konular	İçerik Entegrasyonu	ÖA12, ÖA13	2
	Önyargının Azaltılması	ÖA13, ÖA14	2
Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Düzenlemede Ele Alınması Gereken Konular	Kültürlerarası İletişim Becerileri	ÖA10	1
	Farklı Kültürlerin temsilcileri (Bilim İnsanları, Sanatçılar)	ÖA12	1
	Uygulanabilir Ders İçerikleri	ÖA13	1

eşitliği konusunda belirleyici bir etken olduğunu söyleyen ÖA1 düşüncelerini

“Öğrencilerin maddi ve manevi yönden eşitliğin sağlanması için ne gibi çalışmaların yapılması yönünde içerikler artırılabilir. Ben en çok sosyoekonomik yönden zorluk çeken öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmasını istiyorum. Ayrıca bu dersin içeriğinde işsiz çocukların ve yetim olan çocuklara yönelik de ne yapılması gerektiğine dair içeriklerin olmasını isterim.”(ÖA1)

şeklinde ifade etmiştir. Güncel bir konu olarak göçmenlerin içerikte olmasını isteyen ÖA7 düşüncelerini *“Kesinlikle son zamanlarda çok fazla karşılaştığımız mülteci sorununa karşın bu öğrencilerin sınıfta nasıl adaptasyonunun sağlanacağı ile ilgili bir içerik olmalıdır.”* diyerek bildirmiştir. İnanç, etnik yapı ve küreselleşmenin ders kapsamında olmasını gerektiğini söyleyen ÖA11 düşüncelerini

“Özellikle farklı dinlerin ve inanışların eğitimde çok az yer aldığını düşünüyorum. Daha fazla öğrenilmeye açık bir hale getirilmesi gerekiyor. Tek bir ırk ya da etnik köken yerine çok daha fazlasını içinde barındırmalı. Bu durum bütün dünyanın ortak yaşadığı bir olay diğer ülkelerde ne gibi çalışmalar yapıyor bunlar içerikte yer almalıdır.” (ÖA11)

şeklinde belirtmiştir. Toleransın ve önyargının azaltılmasının bu dersin içeriğinde yer alması gerektiğini söyleyen ÖA 14 *“toplumun kazanabileceği bireyler yetiştirmek ilk görevimiz. Kişiyi anlayan ve ona saygı duyan, hoşgörüsü bireyler yetiştirmek hedef olmalıdır”* sözleriyle çokkültürlü eğitim dersinde olması gereken konuları dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda ortaya koyduğu tutumlar ve görüşler incelenmiştir. Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli ders olarak sunulan “Çokkültürlü Eğitim” dersini seçen ve 14 hafta derse ve etkinliklere katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri, öğretmen adaylarına uygulanan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin istatistiksel analizleri sonucu ortaya çıkmıştır. Karma araştırma yöntemi olarak tasarlanan bu araştırmanın ilk bölümünü oluşturan bu bulgular, alanyazındaki çalışmalarla benzer sonuçlar barındırmaktadır. Szabo ve Anderson'un (2009) aynı ölçekle yaptıkları bir çalışmada, çokkültürlü eğitime yönelik ders alan öğretmen adaylarının tutumlarının, ders öncesine göre olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Bodur (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim eğitimi alanında eğitim alan öğretmen adaylarından 3. dönem eğitimi alanların, 1. dönem eğitim alan adaylara göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu yükselmenin nedeni olarak 2. dönem öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim içeriğine sahip uygulamalı

bir ders almalarının etkili olduğunu dile getirmektedir. Aynı ölçeği kullanarak, yarı deneysel bir çalışma olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını deney ve kontrol gruplarıyla karşılaştırmalı bir şekilde sunan Arsal (2019), Banks'ın içerik entegrasyonu boyutunu kapsar bir şekilde 20'şer dakikalık ders içeriğini alan deney grubunun, bu içeriğe maruz kalmayanlara göre daha olumlu bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri çokkültürlü eğitimin olumlu yönleri, çokkültürlü eğitim olumsuz yönleri ve çokkültürlü eğitimin içeriği başlıkları altında toplanmıştır. İlk olarak, olumlu görüşler içerisinde yer alan, öğretmen adayları tarafından dile getirilen bu ders içeriğinin mesleki gelişime katkı sağlayacağı düşüncesi alanyazında da desteklenmektedir (Colon-Muniz ve diğ., 2010). Colon-Muniz ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf içi kültürel çeşitliliğini destekleyecek şekilde eğitim veren okulların, bu adayların alanda profesyonel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer başka bir çalışmada Florian (2012), kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini arttırmanın ve profesyonel gelişime katkıda bulunmanın yolunun, öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitime yönelik bir eğitimin verilmesinden geçtiğini iddia etmiştir. Aynı bakış açısından yola çıkan Alvarez-Gutierrez (2013) okullarda göçmenlere karşı gelişen olumsuz dilin etkisinin, öğretmen adaylarına kültürel çeşitlilik konularında doğru bir eğitim vermekle ve onları profesyonel eğitimcilere dönüştürmekle azaltılacağını söylemektedir.

Bir diğer olumlu görüş, çokkültürlü eğitim alan öğretmenlerde oluşacağına inanılan eşitlikçi pedagoji algısıdır. Bilindiği üzere eşitlikçi pedagoji Banks'ın (2008) ortaya koyduğu çokkültürlü eğitimin boyutlarından biridir. Bu boyuta göre öğretmen öğrencilerin farklılıklarının onların akademik başarılarının önüne geçmesini engelleyerek, bütün çocukların akademik başarıya ulaşmasını amaçlamalıdır. Eşitlikçi pedagoji kavramına farklı bir bakış açısı kazandıran Mcshay ve Leigh (2005), günümüzde eşitlikçi pedagojinin bütün öğrenciler tarafından deneyimlenmesinin yolunun teknolojik altyapısı zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamıyla sağlanabileceğini söylemektedirler. Bu deneyim kazandırılması ve eşitlikçi pedagojinin vücut bulması için öğretmen adaylarına “teknoloji ve çokkültürlülük” (s. 18) kavramlarını beraber işleyebilen derslerin verilmesinin önemini vurgulamaktadırlar.

Araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz görüşlerin önemli bir bölümü kalabalık sınıflarda uygulamada yaşanabilecek aksilikler ile açıklanmıştır. Gay ve Howard (2000) öğretmen adaylarının bu tür korkuları sürekli dile getirdiklerini fakat bununla mücadele etmenin en etkin yolunun kültürel çeşitliliği konu alan pedagojik beceriler kazanmaktan geçtiğini söylemektedirler. Kültürel olarak zengin bir sınıf ortamında doğru yönetim becerilerinin kazanılması, kalabalık sınıfların yönetimini kolaylaştırmaktadır (Tartwijk ve diğ., 2009). Tarwijk ve diğerleri (2009)

yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını gözlemlemelerinin ve yönetmelerinin, olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkilerinin oluşturulmasının, öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekecek şekilde dersi anlatmanın, öğrencilerin yaşamları ve o zaman kadar getirdikleri deneyimlerini öğrenmenin çokkültürlü sınıf ortamında başarılı sınıf yönetimi stratejileri olarak belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarına bu stratejilerin çokkültürlü sınıf yönetimi içeriğinde verilmesi, meslek hayatlarında kalabalık sınıfların getireceği olumsuz etkileri en aza indirmede yardımcı olacaktır. Bir diğer olumsuz yön olarak kabul edilen kültürel bilgi eksikliği, Blas (2014) tarafından “sosyokültürel okuryazarlık” (s.32) ile giderilebilecek bir eksik olarak görülmektedir. Blas’a göre (2014) bir öğretmenin sınıf içinde sosyokültürel okuryazarlık becerilerini sınıf içi etkinliklere öğrencilerin aktif katılımını sağlayıp kendilerini ifade etmelerine fırsat vererek, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini her fırsatta ifade edebilmeleri için gerekli ortamı yaratarak, akran öğrenmesinden önceki deneyimlerini sınıf içerisinde paylaşmaya kadar düzenlenmiş etkinlikler oluşturarak ve okulun resmi dilini bilmeyen çocuklarla küçük gruplar halinde çalışmalar yaparak geliştirebilir. Öğretmen adaylarının da bu etkinlikleri uygulamaya fırsat veren bir eğitim vermek, okul ortamında sosyokültürel okuryazarlık becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları için fırsat sağlayacaktır.

Son olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim dersinin içeriğinde olmasını istediği konulara baktığımızda, birçok konunun çokkültürlü eğitimin temellerini oluşturan kuramların ortaya koyduğu düşüncelerle ilişkilendiğini görmekteyiz. Örneğin, Banks’ın (2008) çokkültürlü eğitimin boyutları kuramı, Sleeter ve Grant’ın (2007) belirlediği çokkültürlü eğitimin amaçları ve Nieto’nun (2004) çokkültürlü anlayışın basamakları “hoşgörü, kabullenme, saygı ve onaylama, dayanışma ve eleştiri” (s.4), çokkültürlü eğitimin öğretiminde öğretmen adaylarına verilecek teorik ve uygulamalı örnekleri detaylıca açıklamada katkıda bulunacak temel kuramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramların öğretmen eğitimi programında sadece bir ders olarak değil, bütün içeriğe yerleştirilmesi çokkültürlü eğitimin amaçladığı öğretmen modeline katkıda bulunacaktır.

Sınıf içi kültürel çeşitliliğin her gün arttığı Türkiye’de öğretmen adaylarının bu farklılıkları kapsayacak şekilde eğitim almaları kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu bulguların ışığında, çokkültürlü öğretmen eğitime yönelik yapılacak bazı öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe tutumlarını ölçmeye yönelik, Türkiye’nin güncel çeşitlilik durumunu göz önünde bulunduran ölçekler geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kültürel çeşitlilik konularını, konu alan bilgilerine göre nasıl işlediklerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adayları için hazırlanacak, çokkültürlü eğitime yönelik derslerin bütün öğretmenlik

bölmelerinde zorunlu meslek bilgisi başlığı altında verilmesi sağlanabilir.

- Öğretmen adaylarının çokkültürlü sınıflarda yaşanabilecek muhtemel sorunlara yönelik görüşlerini inceleyen nitel araştırmalar planlanabilir.

Kaynaklar

- Akar, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 741-762.
- Akcaoğlu M, & Kayış A. (2021). Öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve öz-yeterliliği: Kültürlerarası duyarlılığın aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1241-1262. <https://doi.org/10.14812/cufej.884922>
- Akkaya, N., Kırmızı, F. S., & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 308-335. <https://doi.org/10.14520/adyusb.381005>
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Alvarez Gutiérrez, L. (2013). Costo Alto de Política Anti-imigrante Sobre la Familia y Educación 1 [The adverse consequences of anti-Latino immigration laws]. *Theory Into Practice*, 52(3), 169–179. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.804308>
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers’ multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>
- Arsal, Z., Arsal, D. M., & Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Müzik öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-31. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304618>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). Multicultural education: issues and perspectives. 4th ed: JohnWiley
- Banks, J.A. (2008), An Introduction to Multicultural Education, Allyn and Bacon.
- Beldağ, A., & Teymur, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlü eğitim: bir içerik analizi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 2(2), 117-129.
- Blas, E. A. (2014). Information literacy in the 21st century multicultural classroom: Using sociocultural literacy. *Education Libraries*, 37, 33-41.
- Bodur, Y. (2012). Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *Educational Forum*, 76(1), 41-56
- Bulut, M., & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teachers' Attitudes Toward Multicultural

- Education. *The High School Journal* 89(2), 24-28. doi:10.1353/hsj.2005.0020.
- Cochran-Smith, M. (2001). Multicultural education: Solution or problem for American schools? *Journal of Teacher Education*, 52(2), 91-93.
- Colon-Muniz, A., Brady, J., & SooHoo, S. (2010). What do graduates say about multicultural teacher education? *Issues in Teacher Education*, 19(1), 85-108.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, H., & Genç, R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 52, 63.
- Demirdağ, S., & Ünlü-Kaynakçı, F. Z. (2019). Review of research on multiculturalism and multicultural education in Turkey: 2000-2018. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(5), 1-13.
- Engin, G., & Genç, S. Z. (2015). Attitudes teacher candidates towards multicultural education (Çanakkale Onsekiz Mart University Example). *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 30-39.
- Erbaş, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43.
- Eryaman, M. Y., Genc, S. Z., & Aktan, E. (2011) Perceptions of the EU and Democratic Values, Spinthourakis, J. A., Lalor J. & Berg W. (Eds.) içinde, *Cultural diversity in the classroom*, ss. 199- 217, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc-Graw Hill: Boston.
- Gay, G. (2000). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4).
- Gay, G. & Howard, T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century, *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16, https://doi.org/10.1080/08878730009555246
- Göç İdaresi Başkanlığı (Kasım, 2022). *Geçici koruma*. 4 Kasım 2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden alınmıştır.
- Göküş, Ş. (2020). DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 96-126.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2003). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability* (3rd ed.). New York: Wiley
- Güngör, S., Buyruk, H., & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-836. https://doi.org/10.17755/esosder.386067
- Brown, R. (December, 2018). *Thanks, Professor Banks: 'The Father of Multicultural Education' is retiring after 50 years at UW*. 25 Ekim 2022 tarihinde https://magazine.washington.edu/feature/james-banks-uw-retires-multicultural-education/ adresinden alınmıştır.
- İnsan Hakları evrensel beyannamesi (1948) https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/trk.pdf
- İşler, N. K., & Dedeoğlu, H. (2019). Multicultural children literature in preservice teacher education: Responses through literature circles. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 130-141. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.10
- Kamışlı, H. (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programının çok kültürlü eğitim kavramları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1539-1549. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632381
- Karabacak, N. (2022). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programı revizyonunun uygulayıcıların gözünden incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 12(2), 574-607. https://doi.org/10.18039/ajesi.936035
- Karaçam, M. Ş., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- Karadağ, Y., & Özden, D. Ö. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201. https://doi.org/10.7822/omuefd.764913
- Karakaş, H., & Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81. https://doi.org/10.20860/ijoses.374599
- Kaya, Ö. S. (2019). Çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık Suriyelilere yönelik tutumu etkiler mi? Öğretmen adayları gözünden bir çalışma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 86-100. https://doi.org/10.33710/sduijes.612077
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204.
- Kimzan, İ., & Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686. https://doi.org/10.17679/inuefd.426978
- KONDA (2006). *Toplumsal Yapı Araştırması*. 10 Ekim 2022 tarihinde https://konda.com.tr/uploads/2006-09-konda-toplumsal-yapi-e06eae581afa97f4a6acc01606f55f9f4f8a3a44797a2401c11b16aca4f34aec.pdf adresinden alınmıştır.
- McShay, J., & Randolph Leigh, P. (2005). Reconceptualizing equity pedagogy in technology teacher education: A double infusion model. *Multicultural Perspectives*, 7(3), 10-19.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.)*. Pegem Akademi.
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., & Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural journey from teacher education. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman
- Onur-Sezer, G., & Bağçeli-Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. https://doi.org/10.17860/mersinefd.336742
- Oryan, S., & Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism

- and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102911>
- Öksüz, Y., Güven-Demir, E. & İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının "çokkültürlü eğitim" kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1263-1278. <https://doi.org/10.17755/esosder.263230>
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. *Educational and psychological measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Ray, A., Bowman, B., & Robbins, J. (2006). *Preparing early childhood teachers to successfully educate all children: The Contribution of State Boards of Higher Education and National Professional Accreditation Organizations*, Project on race, class, and culture in early childhood. Chicago, IL: Erikson Institute.
- Ruales, S. T. P., Agirdag, O., & Van Petegem, W. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>
- Sleeter, C., & Grant, C. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (5th ed.). John Wiley and Sons.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Szabo, S., & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 190-197.
- Sengül, F. N. (2021). Öğretmen adaylarında çokkültürlülük ve dini tutum ilişkisi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(20), 89-117. <https://doi.org/10.51553/bozifder.994581>
- Taylor, R., Kumi-Yeboah, A., & Ringlaben, R. P. (2016). Pre-Service Teachers' Perceptions towards Multicultural Education & Teaching of Culturally & Linguistically Diverse Learners. *Multicultural Education*, 23, 42-48.
- Tertemiz, N. İ., & Aslantaş, S. (2016). Çokkültürlü eğitime dayalı proje çalışmasının sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 7-22.
- Türkan, A., Aydın, H., & Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159. <http://dx.doi.org/10.17051/uo.2016.16818>
- UNICEF (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. 3 Ekim 2022 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden alınmıştır.
- Ünlü, İ., Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(3), 453-460.
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching And Teacher Education*, 73, 171-182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yazıcı, F., Pamuk, A., & Yıldırım, T. (2016). Tarih öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve yurtseverlik tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 947-964
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yolcu, A., & Doğan, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 390-408. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1063513>

Extended Abstract

Introduction

Human mobility, which is called migration, has taken a large part of the world under its influence in recent years. This mobility does not only cause changes in the social structure, but also increases the diversity of people in the countries where migration takes place. According to the report prepared by the United Nations Refugee Organization, as of the end of 2019, around 80 million people around the world have left their homelands due to torture, conflict, violence, violation of human rights, famine, war, forced migration and continue to live in different geographic regions. While nearly 26 million of these people have been forced to migrate to different countries, close to 46 million people have been exposed to domestic migration movements.

It is known that the main source of diversity in Türkiye is not only migration movements. Türkiye, which has hosted many civilizations and cultures due to its geographical location, is also a country with differences apart from immigrants. It can be said that Türkiye is not only a country with differences due to immigrants, but also it is a country with diversity in terms of ethnicity, mother tongue and belief. Considering the existence of all these diversities, it is important to reorganize the educational environment and activities by considering the differences. In the literature, making this arrangement and integrating the differences of the society into the education system is mostly defined as "multicultural education" by the researchers.

The relevant literature shows that there are limited courses for multicultural education at the undergraduate level in the faculty of education in Türkiye, however, subjects related to cultural diversity are covered with some content. In the light of the studies carried out, the aim of this study was to measure the attitudes of the students who took the elective "Multicultural Education" course at the school of education of a state university in the Marmara Region at the undergraduate level before and after the course and to examine how the course they took shaped their views on multiculturalism.

In line with these purposes, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the mean scores of prospective teachers' attitudes towards multiculturalism before and after taking the elective "Multicultural Education" course?

2. How did prospective teachers' views on multiculturalism shape after taking the "Multicultural Education" course?

Method

The research was designed with an explanatory sequential design. The exploratory sequential design begins with the collection and analysis of quantitative data that primarily responds to the research question. This first phase is followed by the collection and analysis of qualitative data. Quantitative data of the study were collected with a scale developed by Ponterotto et al. (1998) as a "Teacher Multicultural Attitude Survey" and adapted into Turkish by Yazıcı et al. (2009). Qualitative data of the research were collected with the interview form prepared by the researcher.

This study was carried out with prospective teachers who took the "Multicultural Education" course offered as an elective in the education faculty of a state university in the Marmara Region in the academic year of 2021-2022. Participants were determined by the "criteria sampling" method among "purposive sampling methods". The criteria used here were determined as the participants taking the "Multicultural Education" course and having voluntarily participated in the research. In this context, 44 students who took the "Multicultural Education" course as an elective in their 2nd, 3rd, and 4th years from different departments of the school of education participated in the research. Participants of the research were 6 (13.6%) male and 38 (86.4%) female prospective teachers.

Results

A significant difference was found between the pre-test and post-test total scores of the prospective teachers ($t(43)=7.32, p<0.05$). The result indicated that prospective teachers' multiculturalism post-test scores ($M=82.04$) were higher than their pre-test scores ($M=72.09$). These results can be interpreted that taking a course related to multicultural education changed prospective teachers' attitudes positively.

Content analysis was used to gather information from the interviews with prospective teachers. Positive views of the prospective teachers were explained mostly with the codes of "Contribution to Professional Development" ($F=7$) and at least with the codes of "Developing Empathy" ($F=1$). The negative views of the prospective teachers towards multicultural education were explained mostly with the codes of "Planning in Crowded Classes" ($F=6$) and "Difficulty in Covering All Differences" ($F=1$). The topics that prospective teachers expected to be included in the course were mostly "Gender Equality" ($F=3$), "Language Differences" ($F=3$), "Belief Differences" ($F=3$), "Ethnicity

Differences" ($F=3$) and "Different Socioeconomic Differences" ($F=3$), while "Tolerance", "Globalization", "Immigrants", "Cultural Elements", "Intercultural Communication Skills", "Representatives of Different Cultures" and "Applicable Course Contents" were expressed once.

Discussion

When we examine the topics that prospective teachers expected to be included in the content of the multicultural education course, the researcher found out that many topics were related to the ideas put forward by the theories that formed the basis of multicultural education. For example, Banks's (2008) theory of dimensions of multicultural education, Sleeter and Grant's (2007) aims of multicultural education and Nieto's (2004) levels of multicultural understandings (tolerance, acceptance, respect and affirmation, solidarity, and critique) (p. 4) appear as the basic theories that will contribute to explaining in detail the theoretical and applicable examples to be given to teacher candidates in multicultural education courses. The inclusion of these theories in the whole content, not just as a course in the teacher education program, will contribute to the teacher model aimed at multicultural education.

Pedagogical Implications

In Türkiye, where the cultural diversity in the classroom is increasing day by day, it is an inevitable fact that prospective teachers receive training to cover these differences. In the light of all these findings, some suggestions for multicultural teacher education are as follows:

- Scales can be developed to measure prospective teachers' attitudes towards multiculturalism, considering the current diversity situation in Türkiye.
- Research can be conducted to examine how prospective teachers deal with cultural diversity issues in their teaching practices according to their subject knowledge.
- It can be ensured that the courses for multicultural education, which will be prepared for prospective teachers, are given under the title of compulsory professional knowledge in all teacher education departments.
- Qualitative research can be planned to examine the views of prospective teachers on possible problems that may be experienced in multicultural classrooms.

Araştırmannın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu

Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Investigation of Mathematics Teacher Candidates' Mathematical Connections Skills and Problem Posing and Connections Self-efficacy in the Context of Problem Posing

Nazan Mersin^{1,a,*}, Elif Nur Akkaş^{2,b}

¹Faculty of Educational Sciences, İstanbul Medeniyet University, İstanbul, Türkiye

²Faculty of Education, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Türkiye

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 08/11/2022

Accepted: 06/03/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

It is thought that the use of problem posing skills together in order to acquire the skill of connections is important for an effective mathematics teaching. In this study, it was aimed to examine the relationship between school pre-service primary mathematics teachers' connections skills, problem posing and connection self-efficacy in the context of problem posing related to the concept of ratio-proportion. Quantitative research method was used in this study. The research group consists of 40 pre-service teachers who continue their education in the third year of the elementary mathematics teaching program of a state university. Problem posing-connections test, which consists of free and semi-structured problem posing questions, and problem posing, and connection self-efficacy scales were used as data collection tools. In addition, rubrics were used to evaluate problem posing and mathematical connection skills. In the data analysis, descriptive analysis was performed in the qualitative part and correlation analysis was performed in the quantitative part. It was observed that pre-service teachers' free problem posing skills scored higher than their semi-structured problem posing skills. Similarly, mathematical connection skills were found to be higher in freely posed problems. In addition, a moderate positive correlation was found between the problem posing self-efficacy and mathematical connection self-efficacy scores of pre-service teachers.

Keywords: mathematical connections, problem posing, pre-service mathematics teachers, self-efficacy, correlational study

Matematik Öğretmeni Adaylarının Oran-Orantı Konusuna Yönelik Problem Kurma Bağlamında Matematiksel İlişkilendirme Becerisi ile Problem Kurma ve İlişkilendirme Öz-yeterliklerinin İncelenmesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 08/11/2022

Kabul: 06/03/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

İlişkilendirme becerisini kazanmak için problem kurma becerisinin de birlikte kullanılmasının etkili bir matematik öğretimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının oran-orantı kavramıyla ilgili problem kurma bağlamında ilişkilendirme becerileri, problem kurma ve ilişkilendirme öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı üçüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma sorularından oluşan problem kurma-ilişkilendirme testi, problem kurma ve ilişkilendirme öz yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca problem kurma ve matematiksel ilişkilendirme becerilerini değerlendirme rubrikleri kullanılmıştır. Veri analizinde nitel bölümünde betimsel analiz, nicel bölümde de korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının serbest problem kurma becerilerinin yarı-yapılandırılmış problem kurma becerilerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde serbest kurulan problemlerde matematiksel ilişkilendirme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının problem kurma öz yeterlik ve matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: matematiksel ilişkilendirme, problem kurma, matematik öğretmeni adayları, öz yeterlik, korelasyonel araştırma

^a nazan.mersin@medeniyet.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-4208-3807>

^a elifakkas@ibu.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-8286-8203>

How to Cite: Mersin, N., & Akkaş, E. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının oran-orantı konusuna yönelik problem kurma bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi ile problem kurma ve ilişkilendirme öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):237-248

Giriş

Matematik eğitiminde farklı konular arasında bağ kurma, ilişkilendirmeler yapma ve zihinsel süreçleri aktif olarak kullanma önem teşkil etmektedir (Eli, 2009; House ve Coxford, 1995; Özgen ve Bindak, 2018). Zihinsel süreçleri aktif kullanma ve ilişkilendirme becerisi de sürece dahil edildiğinde, problem kurma- problem çözme süreçleri akıllara gelmektedir. Özellikle geleneksel yaklaşımdan uzak, öğrencinin zihinsel olarak aktif olduğu, matematiğin farklı disiplinlerle ilişkilendirilebildiği, problem çözme ve kurma, akıl yürütme ve ispat durumlarının etkin kullanıldığı matematik dersleri tercih sebebidir (NCTM, 2000). Bu noktada başarılı problem çözen kişilerin matematiksel ilişkilendirme becerilerinin de daha iyi olduğu gözlemlenmiştir (Eli, 2009; Evitts, 2005). Problem çözme sürecinde, matematiksel bilgi ön plana çıkmakta ve bilgiler arasında matematiksel ilişkiler kurulmaktadır (Swing ve Peterson, 1988).

Matematiksel ilişkilendirme, matematiksel düşünmenin temel unsurlarından biri olarak görülmektedir (Umay, 2007). Ayrıca matematiksel durumlar arasında bağlantı kurma, ağ oluşturma ve şemalaştırma olarak da düşünülebilmektedir (Eli, 2009). Matematiksel ilişkilendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, farklı matematiksel ilişkilendirme türleri belirlenmiştir (Eli, Mohr-Schroeder ve Lee, 2011; Lockwood, 2011; Özgen, 2013; Özgen, 2016). Bu türler farklı farklı isimlerle tanımlanmış olsalar da genel olarak; matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme (GYİ), farklı disiplinlerle ilişkilendirme (FDİ), matematiği kendi içinde ilişkilendirme (MKİİ) şeklinde üç başlık altında birleştirilebilir. Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme, formal öğrenilen matematiğin hayata uyarlanması; farklı disiplinlerle ilişkilendirme, matematiğin, Türkçe, fen, sosyal, spor vb. gibi farklı disiplinlerle ilişkilendirilebilir olması; son olarak, matematiği kendi içinde ilişkilendirme ise, matematiksel olarak kavram- işlem uyumu, anlaşılır ve çözülebilir olması şeklinde tanımlanabilir. Tanımlanan bu matematiksel ilişkilendirme türleri sayesinde, bireylerde kavramlar arasında güçlü anlamsal bağların kurulduğu, öğrenmelerin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir (Bosse, 2003).

Problem kurma, problem çözme gibi matematiksel ilişkilerin kurulabileceği, matematiksel etkinliklerin merkezinde yer alan bir süreçtir (Crespo, 2003). Böylece problem kurma ve problem çözme matematik eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Silver, 1997). Problem kurma ile farklı disiplinlerde, günlük yaşamda karşılaşılabilecek matematiksel durumlar yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edilebilmektedir (Gökkurt, vd., 2015). Kısacası problem kurma ile bireyler farklı yollar aracılığıyla yeni düşünceler üretmektedir (Turhan ve Güven, 2014). Böylece öğrenciler, problem kurma bağlamında, farklı problem durumlarında matematiksel ilişkilendirme becerilerini kullanarak, herhangi bir konudan yeni fikirler üretebileceklerdir (Brown ve Walter, 1990). Bu fikre paralel olarak Abu-Elwan (2002) problem kurmanın, matematiksel ilişkilendirme becerisinde, günlük yaşam ilişkisini kurmakta faydalı olduğunu belirtmiştir. Benzer

şekilde problem kurmada başarılı olan öğrencilerin, matematiğe karşı olumlu tutumlar oluşturdukları, matematiğe karşı ilgilerinin arttığı da belirlenmiştir (Altun, 2002).

Problem kurma etkinliklerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, problem kurma etkinliklerinin; serbest, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Stoyanova ve Ellerton, 1996; Stoyanova, 1997). Bu çalışmalarda serbest problem kurma etkinliklerinde, herhangi bir yönlendirme olmaksızın, verilen duruma uygun problem kurulması istenir. Yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde ise, açık-uçlu durumlar verilerek problemler kurmaları istenir. Yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde, verilen bir problem ve problem çözümünden yola çıkılarak, farklı bir problem kurmaları ya da çözüm üzerinden gidiliyorsa, farklı çözüm stratejileri kullanarak problem kurmaları istenir. Bu şekilde yapılan problem kurma etkinliklerinin matematiksel ilişkiler kurmakta, özellikle sayı ve kavram arası ilişkilerin kurulmasına, bireylerin zihinsel süreçlerini aktif kullanmalarına ve farklı düşüncelerine olanak sağladığı belirtilmektedir (Crespo ve Sinclair, 2008, Silver, vd., 1996; Yuan ve Sriraman, 2010). Ancak yapılan pek çok çalışma öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin problem kurarken zorlandıklarını ya da özgün olmayan, alışagelmış şekilde problem kurduklarını göstermektedir (Harpen ve Presmeg, 2013; Özgen, Aydın, Geçici ve Bayram, 2017; Şengül ve Katrancı, 2014). Bu zorlukların esas nedeni olarak, bireylerin daha önceden yeterince açık uçlu problem durumları ile karşılaşmamaları ve öz yeterlik inançları düşünülmektedir (Özgen ve Bayram, 2019).

Öz yeterlik, bireylerin belirlenen düzeylerdeki eylemleri yapabilmelerine ve öğrenebilmelerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Yüksek öz yeterlik, bireyleri daha zorlayıcı işlere yönlendirmektedir (Covington, 1984). Eğitim alanında ele alındığında, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında elde ettikleri deneyimler, öz yeterliklerini şekillendirmektedir. Böylece doğrudan kendilerini örnek alan bireylerin özyeterliklerini de yükseltmektedirler (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Wood ve Bandura, 1989). Bir işte başarılı olmak kişinin özyeterliliğini artırırken, başarısızlıkta doğru orantılı olarak özyeterliliğe olumsuz etki etmektedir (Bandura, 1986). Bu tanımdan yola çıkarak, matematiksel ilişkilendirme becerisinde başarılı olan bireylerin matematiksel ilişkilendirme özyeterliliklerinin de yüksek olacağı beklenebilir. Dede (2008) de çalışmasında, bireylerin matematik başarısında özyeterliliğin önemli olduğunu belirtmiştir.

Son yıllarda öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının özyeterliliklerini inceleyen çalışma sayısının artmakta olduğu görülmektedir (Kurt, 2012; Oğuz, 2015; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013; Yeşilyurt, 2013). Öyle ki matematik eğitiminde de Özgen, Bindak tarafından matematiksel ilişkilendirme (2018) ayrıca Özgen ve Bayram (2019) tarafından problem kurma öz-yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Kılıç ve İncikabı (2013) tarafından

yapılan çalışmada da sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin problem kurmaya yönelik yeterlik inançlarını belirlemek için problem kurma öz-yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca literatürde, matematik öğretmen adaylarının oran-orantı konusu kapsamında öz-yeterliklerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tespite ilaveten matematik öğretmen adayları ile yapılan ve problem kurma bağlamında, onların matematiksel ilişkilendirme becerilerini, problem kurma ve ilişkilendirme öz-yeterlik ölçeğine göre inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Böylece bu çalışmanın sonuçlarının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının oran-orantıyla ilgili serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri ile problem kurma ve ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik belirlenen araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1. Öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri ne düzeydedir ve aralarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının kurdukları serbest ve yarı yapılandırılmış problemlerdeki ilişkilendirme becerileri ne düzeydedir ve aralarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının ilişkilendirme öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
5. Öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri, ilişkilendirme becerileri, problem kurma öz-yeterlik ve ilişkilendirme öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının oran-orantı konularıyla ilgili serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri ile problem kurma ve ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel(korelasyonel) karşılaştırma desenleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiş 40 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçimindeki ölçüt, öğretmen adaylarının üçüncü sınıftaki "matematik öğretiminde ilişkilendirme" dersini alıyor olmalarıdır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak problem kurma formu, problem kurma öz-yeterlik inanç ölçeği ve ilişkilendirme öz-yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır.

İlişkilendirmeye Yönelik Problem Kurma Formu

Bu form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarından, oran-orantı konusuna yönelik "kavramlar arası, günlük yaşam, farklı temsiller ve farklı disiplinler" ile ilişkilendirilmiş serbest problem kurmaları istenmiştir. İkinci bölümde ise araştırmacılar tarafından, örnek LGS sorularından bir görsel alınmıştır. Bu görsel yönelik oran-orantı konusu temel alınarak, öğretmen adaylarından, farklı ilişkilendirme türlerinin kullanılmasını gerektiren dört farklı yarı-yapılandırılmış problem oluşturmaları istenmiştir.

Problem Kurma Öz-yeterlik Ölçeği

Kılıç ve İncikabı (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek 9'u olumsuz, 17'si olumlu olmak üzere 26 maddeden oluşmuştur. Ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .91, bileşenlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .85 ve .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

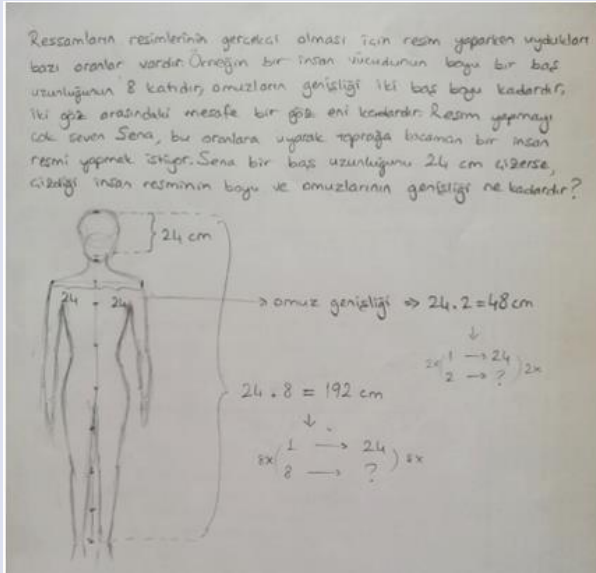
İlişkilendirme Öz-yeterlik Ölçeği

Özgen ve Bindak (2018) tarafından geliştirilen bu ölçek 6'sı olumsuz olmak üzere, 22 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Zorluk olarak adlandırılan ilk faktör, altı maddeden; matematiği kullanma adlı ikinci faktör ve matematiği kendi içinde ilişkilendirme adlı üçüncü faktör beş maddeden oluşmaktadır. Ek olarak günlük yaşamla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme faktörleri ise üçer maddedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır.

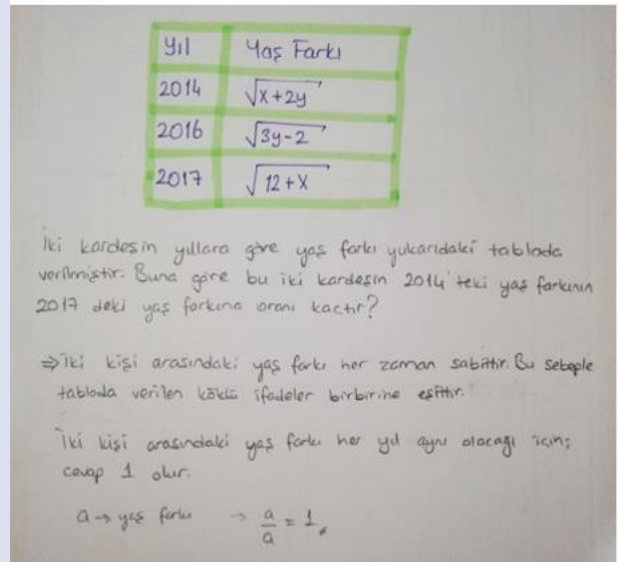
Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci yalnızca matematik öğretiminde ilişkilendirme dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu ders kapsamında veri toplanmadan önce öğretmen adaylarına, Bingölbali ve Coşkun'un (2016) matematiksel ilişkilendirme türlerine yönelik ortaya koyduğu teorik çerçeve kapsamında 5 ders saati ders işlenmiştir. Ardından 3 ders saati Stonoyava'nın (1996) problem kurma türleri anlatılmıştır. Bu anlatımlardan sonra öğretmen adaylarının hem problem kurma hem de ilişkilendirme türlerini kapsayan problemler kurmalarına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Dönem sonunda ise araştırmacılar tarafından hazırlanan ilişkilendirmeye yönelik problem kurma formu öğretmen adaylarına ödev olarak verilmiştir. Bu uygulamaya paralel olarak öğretmen adayları, Google formlar aracılığıyla hazırlanan problem kurma öz-yeterlik ve ilişkilendirme öz-yeterlik ölçeklerini doldurmuşlardır.

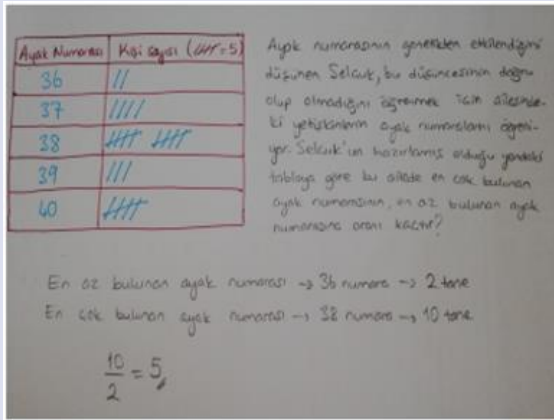
Matematik öğretmen adaylarının veri toplama sürecinde oran-orantı kavramıyla ilgili kurdukları problem örnekleri Resim 1-4'te verilmiştir.



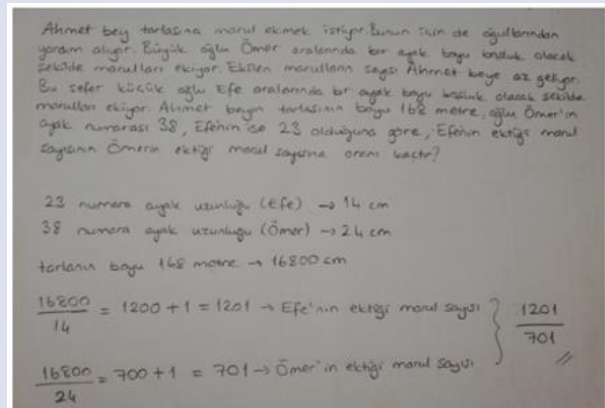
Resim 1. Farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiş problem örneği



Resim 2. Farklı kavramlarla ilişkilendirilmiş problem kurma örneği



Resim 3. Farklı temsillerle ilişkilendirilmiş problem örneği



Resim 4. Gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş problem kurma örneği

Çizelge 1. Öğretmen adaylarının kurdukları problemler için analiz örnekleri

Problemler	md	db	ku	mu	ç	ö	i
Resim 1	3	2	3	3	3	3	3
Resim 2	3	3	3	2	3	1	1
Resim 3	3	2	3	2	3	1	3
Resim 4	2	2	3	1	1	2	3

md: matematiksel dil, db: dilbilgisi, ku: kazanıma uygunluk, mu: mantıksal uygunluk, ç: çözülebilirlik, ö: özgünlük, i: ilişkilendirme becerisi

Resim 1-4'te öğretmen adaylarının her bir ilişkilendirme türü (farklı temsil, gerçek yaşam, farklı kavram, farklı disiplin) ile ilgili kurdukları problemlere örnekler verilmiştir. Çizelge 1'de ise bu örnek problemlerin, problem kurma beceri rubriğine (matematiksel dil, dil bilgisi, kazanıma uygunluk, mantıksal uygunluk, çözülebilirlik kategorilerinde) ve matematiksel ilişkilendirme rubriğine göre analizleri verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler yüzde, frekans gibi betimsel yöntemlerin yanında t testi ve korelasyon analizi gibi nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarının, oran-orantı konusuyla ilgili kurduğu problemler, Özgen vd. (2017) tarafından geliştirilen, "problem kurma becerilerini değerlendirmeye yönelik derecelendirilmiş puanlama anahtarına (rubrik)" göre değerlendirilmiştir. Bu rubriğe göre kurulan problemler; matematik dilini kullanma, dil bilgisi ve ifade uygunluğu,

kazanımlara uygunluk, problemdeki veri miktarı ve niteliği (mantıksal uygunluk), problemin çözülebilirliği, problemin özgünlüğü ve öğrenci tarafından çözülme durumuna göre yedi kriter altında incelenmektedir (Özgen vd., 2017). Bu araştırmada öğretmen adaylarından kurdukları problemleri çözmeleri istenmediği için son kriter değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Rubriğe göre incelenen her bir kriter düzey 1(0 puan), düzey 2(1 puan), düzey 3(2puan), düzey 4(3puan) olmak üzere puanlanmıştır (Bkz. Özgen vd., 2017). Kriterlerin tamamını sağlayan katılımcılar 3 puan alırken, hiçbirini karşılamayanlar 0 puan almışlardır. Katılımcıların problem kurma becerileri rubrikte belirtilen altı kriterden aldıkları toplam puan olarak değerlendirilmiştir.

İlişkilendirme becerilerinin değerlendirilmesinde ise literatürde olan çalışmalardan (Yıldırım Akar, 2020; Siregar ve Surya, 2017) yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ilişkilendirme beceri rubriği kullanılmıştır. Bu rubriğe göre, öğretmen adayının kurduğu problem, farklı matematiksel kavramlarla, farklı gösterimlerle, günlük yaşamla veya farklı disiplinlerle hiçbir şekilde ilişkili değilse ya da belirtilen ilişkilendirme türünde problem kurulmadıysa 0 puan; eğer bir problem kurulmuş ancak hem problem hem de ilişkilendirmesi oldukça eksik durumdaysa, istenen ilişkilendirme ve problemde kullanılan ilişkilendirme tutarsız ise 1 puan; ilişkilendirme doğruya yakın ancak hep karşılaşılan türde (sıradan) ise 2 puan; tam, doğru ve her zaman karşılaşılmayan (özgün) şekilde yapılmışsa 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu puanlamaya göre kurulan bir problemde en fazla 3, en az 0 puan alınabilmektedir. Öğretmen adaylarının serbest problem kurma problemlerinden aldıkları ilişkilendirme puanlarının toplamı, serbest problemlerde ilişkilendirme beceri puanı olarak adlandırılırken, yarı yapılandırılmış problemlerden aldıkları ilişkilendirme puanları ise, yarı yapılandırılmış problemlerde ilişkilendirme beceri puanı olarak isimlendirilmiştir.

Bir sonraki aşamada SPSS programı kullanılarak bağımlı gruplar t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri, ilişkilendirme becerileri, ilişkilendirme öz-yeterlik ve problem kurma öz-yeterlik becerilerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca problem kurma öz-yeterlik ölçeğinde yer alan maddelerin cevap seçeneklerinin puan karşılıkları "5=Kesinlikle katılıyorum", "4= Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2= Katılmıyorum" ve "1=Kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Ölçeğin aralık genişliğinin, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanmış ve araştırma bulgularının puanlanmasında esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; "1,00-1,80=Kesinlikle katılmıyorum", "1,81-2,60=Katılmıyorum", "2,61-3,40=Kararsızım", "3,41-4,20= Katılıyorum" ve "4,21-5,00=Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir.

Bunun yanında serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri arasında ayrıca serbest ve yarı yapılandırılmış problemlerdeki ilişkilendirme yapma

becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmak amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Ayrıca serbest problem kurma becerisi, yarı yapılandırılmış problem kurma becerisi, ilişkilendirme becerileri, problem kurma öz-yeterlikleri ve ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik korelasyon analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Öncelikle öğretmen adaylarının, serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma başlıkları altında kavramlar arası, farklı temsiller, günlük yaşam ve farklı disiplinlerle ilişkili yazdıkları problemler iki araştırmacı tarafından problem kurma ve ilişkilendirme becerileri rubriğine göre ayrı ayrı puanlanmıştır. Sonrasında iki araştırmacının puanlamaları arasında farklı olanlar gözden geçirilip ortak bir görüşe varılmıştır. Ayrıca yazılan problemlerden doğrudan alıntılar yapılarak bunların rubriğe göre örnek analizinin yapılmasıyla, çalışmanın güvenirliliği artırılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma beceri düzeyleri ve bu iki tür beceri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına dair analiz sonuçları Çizelge 2 ve Çizelge 3'te verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri ne düzeydedir ve aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının oran-orantı ile ilgili serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma beceri puanları Çizelge 2'de verilmiştir. Buna göre adaylarının serbest problem kurma puan ortalamaları 13.75 ile 17.25 arasında, yarı yapılandırılmış problem kurma puan ortalamaları ise 7 ile 16.75 arasında değişiklik göstermektedir. Puanların ranjlarına ve standart sapmalarına bakıldığında öğretmen adaylarının oran-orantı ile ilgili yarı- yapılandırılmış problem kurma becerilerinin daha fazla değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan serbest problem kurma puan ortalamalarının ($x=15.80$), yarı yapılandırılmış puan ortalamalarına ($x=13.06$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise adayların oran-orantı ile ilgili yarı yapılandırılmış problem kurmada, serbest problem kurmaya göre daha fazla zorlandıklarını göstermektedir.

Çizelge 2'ye göre iki farklı problem kurma türüne yönelik oluşan puan farklılığının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Çizelge 3'te olduğu gibi bağımlı gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Bu test sonucuna göre iki problem kurma becerisinin arasında serbest problem kurma becerisinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{40}(10.068, p<0.05)$). Bir diğer ifadeyle, öğretmen adayları oran-orantı konusu ile ilgili serbest problem kurmada, yarı yapılandırılmış problem kurmaya göre anlamlı derecede daha başarılıdır.

Çizelge 2. Serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerilerine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min	Maks	Ort.	ss
SPK	40	13.75	17.25	15.80	.801
YYPK	40	7	16.75	13.06	1.99

SPK: Serbest Problem Kurma, YYPK: Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma

Çizelge 3. Serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma becerilerine ilişkin bağımlı gruplar t testi

	N	χ	Ss	Sd	T	P
SPK	40	15.80	.801	39	10.068	0,00
YYPK	40	13.06	1.959			

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma

Çizelge 4. Öğretmen adaylarının problem kurmada matematiği kendi içinde ilişkilendirme puan dağılımı

Problem Türü	MKİİ								Toplam	
	3p		2p		1p		0p		f	T. Puan
	f	%	f	%	f	%	f	%		
SPK	25	62.5	9	22.5	6	15	0	0	40	99
YYPK	21	52.5	13	32.5	6	15	0	0	40	95

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma, MKİİ: Matematiği Kendi İçinde İlişkilendirme

Çizelge 5. Öğretmen adaylarının problem kurmada matematiği farklı temsillerle ilişkilendirme puan dağılımı

Problem Türü	MFTİ								Toplam	
	3p		2p		1p		0p		f	T. Puan
	f	%	f	%	f	%	f	%		
SPK	25	62.5	4	10	9	22.5	2	5	40	92
YYPK	9	22.5	17	42.5	13	32.5	1	2.5	40	74

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma, MFTİ: Matematiği Farklı Temsillerle İlişkilendirme

Çizelge 6. Öğretmen adaylarının problem kurmada matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme puan dağılımı

Problem Türü	MGYİ								Toplam	
	3p		2p		1p		0p		f	T. Puan
	f	%	f	%	f	%	f	%		
SPK	28	70	12	30	0	0	0	0	40	108
YYPK	13	32.5	19	47.5	8	20	0	0	40	85

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma, MGYİ: Matematiği Gerçek Yaşamla İlişkilendirme

Çizelge 7. Öğretmen adaylarının problem kurmada matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme puan dağılımı

Problem Türü	MFDİ								Toplam	
	3p		2p		1p		0p		f	T. Puan
	f	%	f	%	f	%	f	%		
SPK	32	80	3	7.5	4	10	1	2.5	40	106
YYPK	10	25	17	42.5	13	32.5	0	0	40	77

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma, MFDİ: Matematiği Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme

2. Öğretmen adaylarının kurdukları serbest ve yarı yapılandırılmış problemlerdeki ilişkilendirme becerileri (alt boyutlarıyla birlikte) ne düzeydedir ve aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problemlerdeki ilişkilendirme beceri türlerine yönelik betimsel istatistikler ve serbest ve yarı yapılandırılmış problemlerdeki ilişkilendirme puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına dair analiz sonuçları Çizelge 4-12 aralığında verilmiştir.

Çizelge 4'e göre öğretmen adaylarının MKİİ türünde aldıkları puanlar incelendiğinde, serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurmada tam puan alan öğretmen adaylarının sayıları birbirine yakın olmakla birlikte serbest problem kurmada bu sayı daha yüksektir. Ayrıca MKİİ türünde tamamen yanlış ilişkilendirme yapan öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Çizelge 5'e göre öğretmen adaylarının serbest problem kurma türünde- yarı yapılandırılmış problem kurmaya göre, MFTİ türünde ilişkilendirme yapmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra serbest problem kurmada tamamen yanlış yapan aday sayısının da yarı yapılandırılmışa göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde ise öğretmen adaylarının MGYİ türünde serbest problem kurmada, yarı-yapılandırılmış problem kurmaya göre tam puan alanların sayısının iki katından daha fazla olduğu görülmektedir. Serbest problem kurmada öğretmen adaylarının tamamının doğru veya doğruya yakın ilişkilendirme yaptığı, yarı yapılandırılmış problem kurmada ise tamamen yanlış ilişkilendirme yapılmadığı ancak eksik veya tutarsız ilişkilendirmeler yapıldığı belirlenmiştir.

Çizelge 7’de MFDİ türünde serbest problem kurmada, yarı-yapılandırılmış problem kurma türüne göre tam puan alan öğretmen adayı sayısının üç katından fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yarı-yapılandırılmış problem kurmada doğruya yakın ancak sıradan ilişkilendirmeler ve ilgisiz ilişkilendirmelerin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının oran-orantı ile ilgili serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurmadaki, türlerine bakılmaksızın toplam ilişkilendirme beceri puanları Çizelge 8’de verilmiştir. Buna göre adaylarının serbest problem kurmadaki ilişkilendirme puan ortalamaları 1.25 ile 3 arasında, yarı-yapılandırılmış problem kurmadaki ilişkilendirme puan ortalamaları ise 1 ile 2.75 arasında değişiklik göstermektedir. Diğer yandan serbest problem kurmadaki ilişkilendirme puan ortalamalarının ($x=2.53$), yarı-yapılandırılmış problem kurmadaki ilişkilendirme puan ortalamalarına ($x=2.06$) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise adayların oran-orantı ile ilgili yarı-yapılandırılmış problem kurmada ilişkilendirme yaparken, serbest problem kurmaya göre daha fazla zorlandıklarını göstermektedir. Çizelge 8’e göre iki farklı problem kurma türünde ilişkilendirme yapma beceri puan farklılığının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Çizelge 9’da olduğu gibi bağımlı gruplar t testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre iki problem kurma türündeki ilişkilendirme becerisinin arasında

serbest problem kurmada ilişkilendirme yapma becerisinin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t_{40}(-6.533p<0.05)$). Bir diğer ifadeyle, öğretmen adayları oran-orantı konusu ile ilgili serbest problem kurma türünde ilişkilendirme yapmada, yarı yapılandırılmış problem kurma türünde ilişkilendirme yapmaya nazaran anlamlı derecede daha başarılıdır.

3.Öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlikleri ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlik puanlarının betimsel istatistikleri Çizelge 10’da verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlik ortalamaları 2.88 ile 4.73 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 3.41’dir. Bu değer Tekin (2002) tarafından belirlenen aralıklara göre “katılıyorum” düzeyindedir.

4.Öğretmen adaylarının ilişkilendirme öz-yeterlikleri ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlik puanlarının betimsel istatistikleri Çizelge 11’de verilmiştir. Bu çizelgeye göre öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3.80 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde MKKİ’de en yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını, MK alt boyutunda ise en düşük öz-yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

5.Öğretmen adaylarının serbest ve yarı-yapılandırılmış problem kurma becerileri, ilişkilendirme becerileri, problem kurma öz-yeterlik ve ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının serbest ve yarı-yapılandırılmış problem kurma becerileri, ilişkilendirme becerileri, problem kurma öz-yeterlik ve ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analiz sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretmen adaylarının problem kurmada matematiksel ilişkilendirme puanlarının betimsel istatistikleri

	N	Min	Maks.	Ortalama	SS
SPKİ	40	1.25	3	2.53	0.39
YYPKİ	40	1	2.75	2.06	0.44

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma

Çizelge 9.Serbest ve yarı yapılandırılmış problemlerde ilişkilendirme becerilerine ilişkin bağımlı gruplar t testi

	N	χ	SS	SD	T	P
SPKİ	40	2.53	0.39	39	-6.533	0.00
YYPKİ	40	2.06	0.44			

SPK: Serbest Problem kurma, YYPK: Yarı-yapılandırılmış problem kurma

Çizelge 10. Öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlik puanlarının betimsel istatistikleri

	N	Min	Maks.	Ortalama	SS
PKÖP	40	2.88	4.73	3.41	0.29

PKÖP: Problem Kurma Öz-yeterlik Puanları

Çizelge 11. Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlik puanlarının betimsel istatistikleri

	N	Min	Maks.	Ortalama	SS
MiÖP	40	2.33	4.67	3.80	0.55

MiÖP: Matematik İlişkilendirme Öz-yeterlik Puanı, MK: Matematiği Kullanma, MMKİ: Matematiği Kendi İçinde İlişkilendirme, MGYİ: Matematiği Gerçek Yaşamla İlişkilendirme, MFDİ: Matematiği Farklı Disiplinle İlişkilendirme

Çizelge 12. Öğretmen adaylarının problem kurma becerileri, ilişkilendirme becerileri, problem kurma öz-yeterlik ve ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. PKÖZORT	1					
2. İÖZORT	.507**	1				
3. SPKBORT	.546**	.371*	1			
4. YYPKBORT	.458**	.572*	.506*	1		
5. SPKİORT	.537**	.502**	.343*	.188	1	
6. YYPİORT	.474**	.419**	.227	.340*	.514**	1

PKÖZORT: Problem Kurma Öz-yeterlik puan ortalaması, İÖZORT: İlişkilendirme Öz-yeterlik Puan Ortalaması, SPKBORT: Serbest Problem Kurma Beceri Puan Ortalaması, YYPKBORT: Yarı-yapılandırılmış problem Kurma Becerisi Ortalaması, SPKİORT: Serbest Problem Kurarken Kullanılan İlişkilendirme Becerisi Puan Ortalaması, YYPİORT: Yarı yapılandırılmış Problem Kurarken Kullanılan İlişkilendirme Becerisi Puan Ortalaması

Çizelge 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlik puanları ile serbest problem kurma beceri puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.546$, $p<.005$). Problem kurma öz-yeterlik puanları ile yarı yapılandırılmış problem kurma beceri puanları arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.458$, $p<.05$). Buradan hareketle problem öz-yeterliği yüksek olan adayların problem kurma beceri düzeylerinin de yüksek olduğu veya tam tersi söylenebilir.

Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlik puanlarıyla serbest problem kurmadaki ilişkilendirme becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.502$, $p<.05$). Buna mukabil ilişkilendirme öz-yeterlik puanlarıyla yarı-yapılandırılmış problem kurmadaki ilişkilendirme becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.419$, $p<.05$). Ayrıca öğretmen adaylarının serbest problem kurma beceri puanları ile serbest problemlerde ilişkilendirme yapma beceri puanları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken ($r=.343$, $p<.05$), benzer olarak yarı-yapılandırılmış problem kurmada ilişkilendirme yapma puanları arasında da düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.340$, $p<.05$).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlik algıları ile ilişkilendirme öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.507$, $p<.05$). Benzer olarak serbest problemlerde ilişkilendirme yapma ve yarı-yapılandırılmış problemlerde ilişkilendirme yapma puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.514$, $p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının serbest ve yarı-yapılandırılmış problem kurma becerileri, matematiksel ilişkilendirme becerileri, problem kurma öz-yeterlik ve matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öncelikle öğretmen adaylarının oran-orantı kavramı ile problem kurmada genel olarak başarılı oldukları söylenebilir. Literatürde pek çok çalışmada öğretmen adaylarının problem kurmada başarılı oldukları belirtilmiştir (Cai vd., 2019; Şengül-Akdemir & Türnüklü, 2017; Ünlü & Sarpkaya-Aktaş, 2017).

İlgili yarı-yapılandırılmış problem kurmada daha çok zorlandıkları söylenebilir. Nitekim serbest problem kurma beceri ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca serbest problem kurma ve yarı-yapılandırılmış problem kurma becerileri arasında serbest problem kurma lehine anlamlı derecede farklılık tespit edilmiştir. Köken ve Gökkurt-Özdemir (2018), Özgen ve Bayram (2020) ile Kılıç (2013) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Öğretmen adaylarının serbest problem kurmada daha başarılı olmalarının altında bu tür serbest etkinliklerde herhangi bir kısıtlama olmaması ve adayların oran-orantı çerçevesinde problemde istedikleri bağlamı seçme özgürlüğüne sahip olmaları söylenebilir. Buna karşılık yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde adaylar kısmen sınırlandırılmaktadır ki bu durum daha kısıtlı düşünmelerine ve bir problem ortaya koymada zorlanmalarına neden olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının oran-orantı ile ilgili problem kurarken ayrıca matematiksel ilişkilendirme yapabilme becerileri incelenmiştir. Adayların serbest türde problem kurarken, yarı yapılandırılmış problem kurmaya göre matematiksel ilişkilendirme türlerinin tamamında daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmen adaylarının matematiği kendi içinde ilişkilendirme beceri puanları hem serbest hem de yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliğinde birbirine daha yakın iken matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme becerisini kullanmada serbest problem kurma etkinliklerinde açık ara daha başarılıydılar. Burada serbest problem kurmada adayların bağlamı tamamen kendilerinin oluşturmasında farklı disiplinlerle ilişkilendirmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının farklı temsillerle ilişkilendirme yaparak hem serbest hem de yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde, diğer ilişkilendirme türlerine göre daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Işık ve Kar (2011) matematik öğretmen adaylarıyla yaptıkları bir problem kurma çalışmasında söz konusu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak adayların farklı temsillerle problem kurma başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının serbest ve yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliklerinde matematiksel ilişkilendirmeyi kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın serbest problem kurma etkinlikleri lehine olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle adayların oran-orantı konusuyla ilgili serbest problem kurarken matematiksel ilişkilendirme yapmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının problem kurma ve ilişkilendirme becerilerine ek olarak bu becerilerinde kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini araştırmak amacıyla problem kurma öz-yeterlikleri ve matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterliklerinin katılıyorum düzeyinde, matematiksel ilişkilendirme becerilerinin “çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle adayların problem kurma ve matematiksel ilişkilendirme öz-yeterliklerinin düşük düzeyde olmadığı ancak çok yüksek düzeyde de olmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Özgen, Özer ve Arslan (2018), Esendemir, Çırak ve Samancıoğlu'nun (2015) çalışmalarında da öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerileri benzer düzeyde çıkmıştır, yani öğretmen adayları kendilerini matematiksel ilişkilendirmede yeterli görmüşlerdir. Ünlü ve Sarpkaya-Aktaş (2016), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının, Altıntaş ve Tanrıseven (2017) ve Deringöl (2018) sınıf öğretmenlerinin problem kurma öz-yeterliklerini incelemişler ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarını desteklemektedirler.

Matematik öğretmen adaylarının problem kurma, matematiksel ilişkilendirme becerileri, problem kurma ve matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin korelasyonunun incelendiği son araştırma sorusunda da çeşitli ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının problem kurma öz-yeterlikleri ile serbest problem kurma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunurken problem kurma öz-yeterlikleri ile yarı-yapılandırılmış problem kurma becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle yarı-yapılandırılmış problem kurma becerisine nazaran serbest problem kurma becerisi daha yüksek olan adayların kendilerini problem kurmada daha yeterli gördükleri, ya da problem kurmada kendini daha yeterli gören adayların, serbest problem kurma becerisinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Özgen ve Bayram (2020) da çalışma ortaokul öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada öğrencilerin problem kurma becerileri ve problem kurma öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Benzer olarak öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlikleri ile serbest problem kurma etkinliklerindeki ilişkilendirme becerileri arasındaki ilişki, matematiksel ilişkilendirme öz-yeterlikleri ile yarı-yapılandırılmış problem kurma etkinliklerindeki matematiksel ilişkilendirme becerileri arasındaki korelasyonel ilişkiden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca hem serbest problem kurma becerisi ile serbest problem kurma etkinliklerindeki matematiksel ilişkilendirme becerileri arasında hem de yarı yapılandırılmış problem kurma ve

yarı yapılandırılmış problem kurma etkinliklerindeki ilişkilendirme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının hem serbest hem de yarı yapılandırılmış problem kurma becerileriyle, matematiksel ilişkilendirme becerilerinin birbirini karşılıklı etkilediği, yine problem kurma ve matematiksel ilişkilendirme becerilerinin öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yeterli görmeleriyle (öz-yeterlikleri) karşılıklı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmen adaylarının hem problem kurma hem de matematiksel ilişkilendirme becerilerine sahip olmasının önemli olduğu düşüncesi ışığında bu becerilerin gelişme sürecinde birbirinden etkilendiği, ayrıca kendilerini bu konuda yeterli hissetmeleri ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüş ve bu yeterliklerden herhangi birisinin artırılması için diğerlerinin de işe koşulması gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan öğretmen eğitiminde bu becerilerin birbirinden ayrı değil de bir bütün halinde kazandırılmaya çalışılmasının daha doğru olacağı ve bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abu-Elwan, R. (1999). The development of mathematical problem posing skills for prospective middle school teachers. In A. Rogerson (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social Challenges, Issues and Approaches* (Vol. 2, pp. 1-8). Cairo: Egypt.
- Altıntaş, Y. D., & Tanrıseven, I. (2017). Sınıf öğretmenlerinin problem kurma öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 33-42.
- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bosse, M. J. (2003). The beauty of “and” and “or”: Connections within mathematics for students with learning differences. *Mathematics and Computer Education*, 37(1), 105-114.
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (1993). Problem posing in mathematics education. In S. I. Brown & M. I. Walter (Eds.), *Problem posing: Reflection and applications* (pp. 16-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BüyükÖztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Cai, J., Chen, T., Li, X., Xu, R., Zhang, S., Hu, Y., Zhang, L., & Song, N. (2019). Exploring the impact of a problem-posing workshop on elementary school mathematics teachers' conceptions on problem posing and lesson design. *International Journal of Educational Research*, 102, 101404. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.004>.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elem. Sch. J.* 85, 5–20.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices, *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243–270.

- Crespo, S., & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 395-415.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 741-757.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözmeye Yönelik İnançları ile Problem Kurma Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(1), 31-53.
- Elkatmış, M., Demirbaş M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eli, J.A. (2009). *An exploratory mixed methods study of prospective middle grades teachers' mathematical connections while completing investigative tasks in geometry.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], University of Kentucky.
- Eli, J. A., Mohr-Schroeder, M. J., & Lee, C. W. (2011). Exploring mathematical connections of prospective middle-grades teachers through card-sorting tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 23(3), 297-319. doi: 10.1007/s13394-011-0017-0.
- Esendemir, Ö., Çırak, S. & Samancıoğlu, M. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 217-239.
- Gökkurt, B., Örnek, T., Hayat, F. & Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 751-774.
- Işık, A., & Kar, T. (2011). Öğretmen adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 39-49.
- Kılıç, Ç. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının farklı problem kurma durumlarında sergilemiş oldukları performansın belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1195-1211.
- Kılıç, Ç. & İncikabı, L. (2013). Öğretmenlerin problem kurma ile ilgili öz-yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 223-234.
- Köken, C. B., & Gökkurt-Özdemir, B. (2018). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı problem kurma durumlarına ilişkin performanslarının incelenmesi: prizma örneği.* II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Van Harpen, X.Y. & Presmeg, N.C. (2013). An Investigation of Relationships between Students' Mathematical Problem-Posing Abilities and Their Mathematical Content Knowledge. *Educ. Stud. Math.*, 83, 117-132.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404-420.
- House, P., Coxford, A. (Eds.). (1995). *Connecting mathematics across the curriculum.* Reston, VA: NCTM.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7) 765-780
- Özgen, K. (2013). Self-efficacy beliefs in mathematical literacy and connections between mathematics and real-world: *The case of high school students.* *Journal of International Education Research*, 9(4), 305-316.
- Özgen, K. (2016). *Matematiksel ilişkilendirme üzerine kuramsal bir çalışma.* International Conference on Research in Education & Science, 19-22 May 2016, Bodrum, Proceeding Book, pp. 235-245.
- Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M. E., & Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 323-351.
- Özgen, K., & Bayram, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin problem kurmaya yönelik beceri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 455-485.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 913-924. doi:10.24106/kefdergi.413386.
- Özgen, K., & Bayram, B. (2019). Problem kurma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 663-680.
- Özgen, K., Özer, Y. & Arslan, E. (2018). Öğretmenlerin matematik okuryazarlığı ve problem kurma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-21.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- Evitts, T. (2005). *Investigating the mathematical connections that preservice teachers use and develop while solving problems from reform curricula.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. ATT 3157533).
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich mathematical problem solving and problem posing. *International reviews on Mathematical Education*, 29, 75-80.
- Silver, E. A., Mamona-Downs, J., Leung, S. S., & Kenney, P. A. (1996). Posing mathematical problems: An exploratory study. *Journal for research in mathematics Education*, 27(3), 293-309.
- Stoyanova, E. N. (1997). *Extending and exploring students' problem solving via problem posing: A study of years 8 and 9 students involved in mathematics challenge and enrichment stages of Euler enrichment program for young Australians* (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University, Joondalup.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education.* (pp. 518-525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia
- Swing, S. & Peterson, P., (1988). Elaborative and integrative thought processes in mathematics learning, *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 54-66.
- Şengül-Akdemir, T., & Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin açılar ile ilgili problem kurma süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(2), 17-39.
- Şengül, S. & Kantarcı, Y. (2014). Structured problem posing cases of prospective mathematics teachers: Experiences and suggestions. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 190- 204.
- Turhan, B. & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.

- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Ünlü, M., & Sarpkaya-Aktaş, G. (2017). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifade ve denklemlere yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 161-187.
- Ünlü, M., & Sarpkaya Aktaş, G. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Özyeterlik Ve Problem Çözmeye Yönelik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2040-2059.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45) 88-104
- Yuan, X., & Sriraman, B. (2011). An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem-posing abilities. In B. Sriraman & K. Lee (Eds.), *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 5-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wood, R. E., & Bandura, A., (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

Summary

Introduction

In mathematics education, establishing connections between different subjects, making connections, and actively using mental processes are important (House & Coxford, 1995; Eli, 2009; Özgen & Bindak, 2018). When the ability to actively use and relate mental processes is also included in the process, problem-solving processes come to mind. Mathematics courses that are far from the traditional approach, in which the student is mentally active, mathematics can be associated with different disciplines, problem solving, and construction, reasoning and proof situations are effectively used are preferred (NCTM, 2000). At this point, it has been observed that the mathematical association skills of successful problem solvers are also better (Eli, 2009; Evitts, 2005). Mathematical association types are defined; association of mathematics with daily life, association with different disciplines, association of mathematics within itself (Eli, Mohr- Schroeder & Lee, 2011; Lockwood, 2011; Özgen, 2013; Özgen, 2016).

Problem posing is a process in which mathematical relationships such as problem-solving can be established, which is at the center of mathematical activities (Crespo, 2003). Problem posing activities are classified as free, structured and semi-structured (Stoyanova & Ellerton, 1996; Stoyanova, 1997).

Self-efficacy is defined as the belief of individuals in their ability to perform and learn actions at certain levels (Bandura, 1977). While being successful in a job increases a person's self-efficacy, it has a negative effect on self-efficacy in direct proportion to failure (Bandura, 1986). Based on this definition, it can be expected that individuals who are successful in mathematical association skills will also have high mathematical association self-efficacy. It is observed that the number of studies examining the self-efficacy of teachers, students and pre-service teachers has been increasing in recent years ((Kurt, 2012; Oğuz, 2015; Elkatmış, Demirbaş &

Ertuğrul, 2013; Yeşilyurt, 2013). However, in the literature, it has been determined that there are limited studies examining the self-efficacy of pre-service mathematics teachers within the scope of any subject. In addition to this determination, there was no study conducted with pre-service mathematics teachers that examined their mathematical association skills in the context of problem posing according to the problem posing and association self-efficacy scale. Thus, it is thought that the results of this study will make important contributions to the field.

In this study, it is aimed to examine the relationship between the free and semi-structured problem posing skills of pre-service teachers related to ratio-proportion and their problem-solving and deconstruction self-efficacy.

Method

Quantitative research method was used in the study. The participants of the study are 40 pre-service mathematics teachers selected from a state university with criteria sampling from purposeful sampling methods. In this study, problem posing form, problem posing self-efficacy belief scale developed by Özgen, et. (2018) and association self-efficacy belief scale developed by Kılıç & İncikabı (2013) were used as data collection tools. The necessary permits for the use of the scales have been obtained. The data collection process was carried out only within the scope of the association course in mathematics teaching. Five lesson hours, the theoretical framework put forward by Bingölbali and Coşkun (2016) for the types of mathematical association, followed by 3 lesson hours Stonoyava's (1996) types of problem posing were explained. After these lessons, applications have been made for pre-service teachers to establish problems that cover both problem-building and association types.

The data were analysed by quantitative analysis, descriptive and comparative analysis. Rubrics that have been developed in the literature and evaluate problem posing and association skills have been used (Özgen, et., 2018; Yıldırım Akar, 2020; Siregar & Surya, 2017). T-test and correlation analysis were performed.

Results

First of all, it can be said that pre-service teachers are generally successful in problem posing with the concept of ratio-proportion.

Pre-service teachers have more difficulty in establishing semi-structured problems related to ratio-proportion than in posing free problems. When we examined the scores of pre-service teachers in mathematics association, type, free, and semi-structured pre-service teachers who score full to the problem the problem with being close to each other in establishing the numbers of this free number is higher. Associating mathematics with different representations was also found to be more successful in the type of free problem posing than semi-structured problem posing. It is observed that the number of those who scored full points

in associating mathematics with real life, free problem posing is more than twice as high as in semi-structured problem posing. It has been found that pre-service teachers have more difficulty in semi-structured problem posing related to ratio-proportion when making connections than when free problem posing.

A significant difference was found between the pre-service teachers' ability to use mathematical decoupling in free and semi-structured problem posing activities, and it was found that this difference was in favor of free problem posing activities. Based on this, it can be said that pre-service teachers are more successful in making mathematical connections when setting up free problems related to the subject of ratio-proportion. While there is a positive moderate level of relationship between the problem posing self-efficacy of pre-service teachers and their free problem posing skills, a low level of positive relationship was found between their problem posing self-efficacy and semi-structured problem posing skills.

Discussion

First, it can be said that pre-service teachers are generally successful in posing problems with the concept of ratio-proportion. In many studies in the literature, it has been stated that pre-service teachers are successful in posing problems (Cai et al., 2019; Şengül-Akdemir & Türnüklü, 2017; Ünlü & Sarpkaya-Aktaş, 2017). While there was a moderate positive correlation between pre-service teachers' problem posing self-efficacy and free problem posing skills, a low-level positive correlation was found between their problem posing self-efficacy and semi-structured problem posing skills. Özgen and Bayram (2020) also found a significant relationship between students' problem posing skills and problem posing self-efficacy in a study conducted with secondary school students. As a result, it was concluded that both free and semi-structured problem posing skills and mathematical association skills of pre-service teachers affect each other, and that problem posing, and mathematical association skills are also correlated with pre-service teachers' self-efficacy in this subject.

Pedagogical Implications

In the light of the thought that it is important for pre-service mathematics teachers to have both problem posing and mathematical association skills, it has been observed that these skills are affected by each other during the development process, and that they are directly related to their feeling of competence in this regard, and it is thought that to increase any of these competences, others should be employed. In this respect, it is thought that it would be more appropriate to try to gain these skills, not separately from each other in teacher education, and necessary arrangements should be made in this regard.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir



Attitudes of University Students towards Students from the Turkic World

Vedat Şahin^{1,a,*}, Ziya İnce^{2,b}, Kübra Erhan^{3,c}

¹Faculty of Arts and Sciences Education, Namık Kemal University, Tekirdağ, Türkiye

²Faculty of Arts and Sciences Education, Namık Kemal University, Tekirdağ, Türkiye

³Faculty of Arts and Sciences Education, Namık Kemal University, Tekirdağ, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 12/11/2022

Accepted: 18/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research was conducted to determine the "attitudes of students studying at universities in Turkey towards students from the Turkic world". In this context, it was investigated whether the opinions of the students change according to some variables. The study was conducted mainly by cross-sectional survey method. The sample group of the research is 314 students studying at a university in the west of Turkey. In order to determine the attitudes of the students, a questionnaire created by the researchers and containing 16 items was used. Mann Whitney U test was applied in the analysis of binary variables and Kruskal Wallis test was applied in the analysis of ternary variables. Students' responses to the items used to collect data in the questionnaire were calculated according to their average scores. According to the results, university students have a positive perception towards students from the Turkic world. However, it was observed that there were no significant differences on the basis of gender and class level variables. In the analysis of the data in terms of the faculty type variable, it was determined that there was a significant difference. This difference was found to be between the students of the faculty of arts and sciences and the students of the faculty of veterinary medicine and between the students of the faculty of sport sciences and the students of the faculty of veterinary medicine. As a result, it was found that the attitudes of university students towards students from the Turkic world are positive. However, in order to further improve this situation, it would be useful to organize various seminars and symposiums for university students and to increase the level of awareness on these issues.

Keywords: Turkic world, students from Turkish world, university students, attitudes of university students, student exchange.

Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyasından Gelen Öğrencilere Yönelik Tutumları

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 12/11/2023

Kabul: 18/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye’de üniversitede öğrenim gören öğrencilerin “Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını” tespit etmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin görüşlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği tarama yöntemiyle araştırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Türkiye’nin batısındaki bir üniversitede eğitim gören 314 öğrencidir. Öğrencilerin tutumlarını tespit etmeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 16 maddeyi içeren bir anket kullanılmıştır. İkili değişkenlerin analizinde Mann Whitney U testi, üçlü değişkenlerin analizinde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların puan ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre üniversite öğrencileri, Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik olumlu bir tutuma sahiptir. Ancak katılımcıların cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri bazında anlamlı farklılıklarının olmadığı görülmüştür. Verilerin fakülte türü değişkeni açısından analizinde ise anlamlı farklılığın var olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile veterinerlik fakültesi öğrencileri arasında ve spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile veterinerlik fakültesi öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu durumun daha da geliştirilmesi için üniversite öğrencilerine yönelik olarak çeşitli seminer ve sempozyumların düzenlenmesi ve bu hususlarda bilinçlenme düzeyinin artırılması faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türk dünyası, Türk dünyasından gelen öğrenciler, üniversite öğrencileri, üniversite öğrencilerinin tutumları, öğrenci değişimi.

^a vsahin@nku.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-5502-5219>

^c zince@nku.edu.tr

^d <https://orcid.org/0000-0001-7389-8083>

^e kerhan@nku.edu.tr

^f <https://orcid.org/0000-0002-5391-8435>

How to Cite: Şahin, V., İnce, Z., & Erhan, K. (2023). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):249-257

Giriş

Türkler, bugün yeryüzünün geniş bir coğrafyasında yaşamakla birlikte bazı coğrafyalarda nüfusun büyük kısmını oluşturmaktadır. Tarih boyunca çok sayıda devlet kurmuş olan Türkler, günümüzde de çok sayıda bağımsız ve özerk devlete sahiptir. Bunların yanında birçok devlet içinde azınlık olarak yaşayan Türk bölgeleri de vardır (Doğanay, 1995; Özey, 2018). Genel olarak Moğolistan ve Çin dolaylarından Rusya içlerine, buradan Balkanlara kadar geniş bir coğrafyada yoğunlaşan Türk halkları çok sayıda boya sahiptir (Ercilasun, 2017).

Dünyada gelişen şartlar Türk dünyasında çeşitli teşkilatların kurulmasına fırsat vermiştir. Bu bağlamda 1993 yılında hayata geçirilen Uluslararası Türk Kültür Teşkilatı bunlardan birisidir. (TÜRKSOY, 2022). Türk dünyası arasında iş birliğinin tesisi etmeyi hedefleyen bu örgüt gibi kültür ve eğitim konularında da çeşitli organizasyonlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: Türk Devletleri Parlamenter Asamblesi (TÜRKPA), Türk Devletleri Teşkilatı, Türk İş Konseyi, Uluslararası Türk Akademisi, Türk Kültür ve Miras Vakfı. Dolayısıyla bu oluşumlar Türk dünyası devletlerinin çeşitli alanlarda birlikte hareket edebilmesine ve birbirini daha yakından tanımalarına vesile olmaktadır (Erol, Çelik, 2017).

20. yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojileri ve ulaşım olanaklarının hızla artması Türk toplumlarının birbirleriyle daha kolay etkileşime geçebilmesine olanak vermiştir. Nitekim daha önceki dönemlerde Türk dünyasının bütünleşmesine engel unsurlardan birisi ilişkileri geliştirecek diyalog yollarının çok sınırlı olmasıydı (Veliyev, 2009). Diğer yandan Sovyetler Birliği'nin çökmesi ve Orta Asya Türk ülkelerinin bağımsızlıkları Türkiye'de Türk dünyasına yönelik ilgi ve algıyı önemli ölçüde olumlu yönde değiştirmiştir. Ancak bu coğrafyalardaki insanların Türk kimliklerinin geliştirilmesi ve kültürel alışverişin yüksek düzeylere çıkarılması gerekliliği vardır. Bu nedenle Türkiye'de çeşitli Türkiyat enstitüleri kurulmasının yanında, Türk dünyası ile Türkiye üniversiteleri arasında öğrenci değişimleri başlatılmıştır. Türk dünyasını konu edinen çok sayıda kongre ve konferanslar düzenlenmiştir (Aka, 2019; Kanlıdere, 2020). Ancak bunlar, tüm Türk dünyasını detaylarıyla araştırıp ortaya koymaktan uzaktır.

Türk dünyasının birbirini daha iyi tanınması ve iyi ilişkiler geliştirmesi açısından öğrenci değişim programları önemlidir. Bu bağlamda bağımsızlıkları sonrasında özellikle Türk cumhuriyetlerindeki yüksek öğretim kurumlarına öğrenci gönderme ve yurt dışından öğrenci gelmesi hızlanmıştır (Ergin, Çelik, Akkaya, 2021; Savaş, 2009). Ayrıca geniş bir alanda eğitim hizmetleri Türk cumhuriyetleri ile Türk ve akraba toplulukları coğrafyasında siyasi sınırları da aşarak yayılmıştır (Yazgan, 2011).

Bu çalışma Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını tespit etmeye yönelik hazırlanmıştır. Çalışmanın günümüzde üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin Türk dünyasının farklı coğrafyalarından Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen öğrencilere yönelik tutum düzeylerini

ölçmesi bakımından faydalı ve alana katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Literatür Taraması

Türk dünyası üzerine yapılmış birçok makale ve kitap çalışması bulunmaktadır. Bununla birlikte konunun dikkate alındığında bunlar oldukça yetersizdir. Makale olarak Akengin (2017) tarafından Türk dünyası ve Orta Asya Türk cumhuriyetleri üzerine jeopolitik bir değerlendirme yapılırken Aksoy ve Karaçalı (2015) 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında Türk dünyası algısı incelenmiştir. Doğanay (1995) tarafından yapılan çalışmada Türk dünyasının siyasi sınırları ele alınmıştır. Nitel yöntemle yapılan çalışmada Türk dünyasının coğrafyasının temel özellikleri incelenmiştir.

Bayraktaroğlu ve Mustafayeva (2009) tarafından yapılan araştırmada Türk yükseköğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada Türk dünyasında yer alan ülkelerin yüksek öğretim sistemleri gözden geçirilmiş ve değerlendirilmiştir. Veliyev (2009) tarafından yapılan incelemede küreselleşme sürecinde Türk dünyası ele alınmıştır. Doküman incelenmenin esas alındığı çalışmada jeopolitik gelişmeler ışığında bağımsız Türk cumhuriyetlerinin iktisadi ve sosyal entegrasyon eğilimleri değerlendirilmiştir. Topal ve Sezer (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin Türk dünyası coğrafyasına dair farkındalık düzeyleri araştırılmıştır. Bu kapsamda 800 üniversite öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türk dünyasına yönelik üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Batmaz (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin Türk dünyasına ilişkin tutumları incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmaya 271 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türk dünyasına ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kitap olarak; Öke'nin (2106) Türk dünyası, Fevziyev'in (2022) beş ciltten oluşan Türk dünyası, Özey'in Türk dünyası coğrafyası (2018), Ercilasun'un (2017) Türk dünyası üzerine incelemeler, Köseoğlu'nun dört kitaptan oluşan Türk dünyası tarihi ve Türk medeniyeti üzerine düşünceler I (2015), Aka'nın (2019) Türk dünyası tarihi ve Zorlu'nun (2020) Türk dünyası güncesi gibi bireysel çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca editörlü kitap şeklinde birçok yazarın katkısı ile yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan bazılarının editör ve kitap isimleri: Yıldırım, Tuğluoğlu, Gökçe ve Okumuş'un (2021) 20. yüzyılda Türkiye-Türk dünyası ilişkileri, Yesevi'nin (2021) Türk dünyası ve göç, Söylemez ve Azap'ın (2018) Türk dünyası çağdaş edebiyatları el kitabı şeklindedir.

Amaç ve Önem

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultusunda literatür taranmış, üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını araştıran çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu

sebeple bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada “üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumları nedir?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik genel tutumları nedir?

- Üniversite öğrencilerinin Türk ülkelerinden gelen ve üniversitede tanıdıkları bir öğrenci olup olmamasının Türk Dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Sınıf seviyesine göre üniversite öğrencilerinin Türk Dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Fakülte türüne göre üniversite öğrencilerinin Türk Dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında cinsiyet, sınıf, fakülte türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırıldığı bu araştırmada öncelikle öğrencilere Türk ülkelerinden gelen ve tanıdıkları öğrenci olup olmadığı sorulmuştur. Böylece yakından tanışan öğrenciler ile tanışmayan öğrencilerin tutumlarının nasıl değiştiğinin anlaşılması bakımından bu konu araştırılmaya değer bulunmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin Türk Dünyası ülkelerinden gelen öğrencilere yönelik tutumlarını incelemek amacıyla, nicel araştırma yönteminde ve tarama deseni esasına göre kurgulanmıştır. Bu bağlamda Köse (2017) ve Karasar (2013) tarama desenini; geçmişte ya da günümüzde var olan bir olgu veya durumu olduğu gibi tanımlama ve ortaya koyma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilimler çalışmalarında yaygın olarak başvurulan tarama deseni, sayıca fazla gruplara yönelik yapılan çalışmalarda bireylerin bir durum veya olaya yönelik algı ve tutumlarının tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Çepni, 2018). Bu tür geniş kitlelere yönelik gerçekleştirilen tarama (survey) araştırmalarında anket veya mülakat yöntemine sıklıkla başvurulmaktadır (Kaptan, 1973). Bu çalışmada, üniversite öğrencilerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılarak elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim yılı bahar döneminde Türkiye’nin batısındaki bir üniversitenin üç fakültesindeki öğrencileri (N=4600) oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu üç fakültedeki 314 öğrenci meydana getirmektedir. Araştırmaya başlanırken 350

öğrenciye uygulanan anket formları hatalı doldurma, eksik bilgi verme, form tahribi ve verilerde uç değer oluşması gibi sebepler ile ayıklanmış ve 314 öğrencinin net verisine ulaşılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2019)’nün de ifade ettiği gibi, çalışmada örneklemin evreni temsil edici olması açısından maksimum çeşitlilik esasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda yüksek güvenilirlik (%95) düzeyi elde edebilmek için örneklem sayısının (Cohen, Manion ve Morrison, 2017) yüksek tutulmasına önem verilmiştir. Anket, her bir fakülteye farklı zamanlarda, farklı sınıflarda ve 30 dakikalık zaman aralığında uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Çizelge 1’de görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini test etmek maksadı ile yapılan bu araştırmada yazarlar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde katılımcılara ait veriler yer alırken ikinci bölümde 16+1 sorudan oluşan anket maddeleri yer almaktadır. İkinci bölümde 16 adet tutum maddesi ile beraber, bir tane de “Türk ülkelerinden gelen üniversitede tanıdığınız bir öğrenci var mı?” şeklindeki evet hayır sorusu yer almaktadır. Anket soruları geçerlik ve güvenilirlik testlerinden ve ön uygulamadan sonra uygulanmaya alınmıştır.

Anket hazırlama sürecinde ön hazırlıklar yapılmıştır. Bu bağlamda Büyüköztürk (2005)’ün belirttiği anket geliştirme süreciyle ilgili olarak; problemi tanımlanması, maddelerin yazımı, uzman görüşüne başvurma ve ön uygulama yapma gibi şartlar dikkate alınmıştır. Araştırma anketi Beşli Likert sisteminde hazırlanmıştır. Öğrenci görüşleri; “Hiç katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde kodlanmıştır. Öncelikle anket maddelerinin görünüş ve kapsam geçerliği için, soru havuzu oluşturulmuş, literatür taranmış, alan, istatistik ve eğitim bilimleri uzmanlarına danışılmıştır. Uzman görüşleri ve uyarıları doğrultusunda uyuşmayan sorular madde havuzundan eksiltilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Pilot uygulama sonrası anket son halini almıştır. Anketin güvenilirlik analizinde, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .92$ bulunmuştur. Bu değer ile anketin literatüre göre oldukça güvenilir olduğu (Özdamar, 1999, s. 522) kabul edilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma Namık Kemal Üniversitesinde 02.03.2022 tarihinde alınan Etik Kurul kararı doğrultusunda, 16 maddelik anket formu fakülteelerde öğrencilere sınıf ortamında araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı ile değerlendirilmiş ve analizlere geçilmeden önce verilere Normallik testleri uygulanmıştır. Bir araştırmada verilerin normal dağılıp dağılmadığı farklı yöntemler ile tespit edilmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri, normallik testindeki p değerinin ($p>0,05$) .05’den büyük olması, Detrended, Q-Q plot grafikleri, Histogram ve Stem-and-Leaf

Plot grafiklerinin dağılım yapıları (Pallant, 2016) bunlardan bazılarıdır. Araştırma verilerine göre normallik testi sonuçlarında Kolmogrov-Smirnov ($p=.005$) değerinin $p<0.05$ 'den küçük olması ve grafik yapıları normal değerlere uyumsuz (George ve Mallery, 2005) olması sebebi ile verilerinin normal dağılmadığı kabul edilmiş ve nonparametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Gruplar arasında farklılıklar ele alınırken ikili gruplarda, Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplar arasındaki farklılıklar ise Kruskal Wallis testi ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu gruplar arasında farklılıklarda anlamlılık derecesi 0.05 kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre anlamlılık derecesi $p<0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca araştırmada betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bilimsel araştırmaların bulgular kısmında, araştırmayla elde edilen veriler belli bir sistematik ve bütünlük içinde, gerekli şekil ve tablolar verilerek suretiyle açıklanır (Bakar & Akgün, 2006). Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını tespit için yapılan anketten elde edilen veriler, SPSS programında analizlere (analiz) edilerek, çizelgeler hâlinde sunulmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyasından Gelen Öğrencilere Yönelik Genel Tutumları

Bu araştırmanın birinci alt problemi üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik genel tutumlarının ne olduğudur. Bu durumu tespit için yapılan ankete ait ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 2'de görülmektedir.

Çizelge 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik veriler

Özellik	Değişken	Sıklık (f)	Oran(%)	Özellik	Değişken	Sıklık (f)	Oran(%)
Cinsiyet	Kadın	158	50,3	Bölüm	Coğrafya	118	74,7
	Erkek	156	49,7		Sosyoloji	40	25,3
Okuduğu sınıf	1.Sınıf	106	33,8	Okuduğu Fakülte	Toplam	198	100,0
	2.Sınıf	43	13,7		Fen Edebiyat F.	158	50,3
	3.Sınıf	66	21,0		Spor Bilimleri F.	116	36,9
	4.Sınıf	99	31,5		Veterinerlik F.	40	12,7
	Toplam	314	100,0		Toplam	314	100,0

Çizelge 2. Üniversite öğrencilerinin Türk Dünyasından gelen öğrencilere yönelik genel tutumlarına ait veriler

Sıra	Anket Maddeleri	N	\bar{x}	ss
1	Türk dünyasından Türkiye'ye öğrenci gelmesi iyidir.	314	4,267	,798
2	Türk ülkeleri arasında öğrenci değişimini faydalı buluyorum.	314	4,254	,790
3	Türk dünyasından gelen öğrencileri tanımak, onlara bakış açımı olumlu etkiledi.	314	4,025	,904
4	Türk ülkeleri arasında birliğin kurulması için öğrenci değişimi faydalıdır.	314	4,203	,772
5	Türk dünyasından gelen öğrenciler ile anlaşmakta zorlanmıyorum.	314	3,707	1,052
6	Türk dünyasından daha çok öğrenci Türkiye'ye gelmelidir.	314	3,850	1,017
7	Türk dünyasından gelen öğrencilerle dil sorunu yaşamadan anlaşabilmemiz önemlidir.	314	4,328	,748
8	Türk dünyasından gelen öğrenciler ile kültürel sorun olmadan anlaşabiliyorum.	314	3,770	,955
9	Türk dünyasından gelen öğrenciler bir konuda yardım isterlerse severek yardım ederim.	314	4,382	,701
10	Türk dünyasından gelen öğrencileri dost olarak görmekteyim.	314	4,331	,761
11	Türk dünyasından gelen öğrencilere derslerde bir ayrımcılık yapılmamaktadır.	314	4,172	,912
12	Türk dünyasından gelen öğrenciler, Türkiye ile geldikleri ülke arasında bağlantıların güçlenmesine katkı sağlar.	314	4,210	,807
13	Türk dünyasından gelen öğrenciler ile birlikte ders çalışmak isterim.	314	3,882	,989
14	Türk dünyasından gelen öğrenciler Türkiye'deki öğrencilerle devlet imkânlarında eşittir.	314	3,627	1,121
15	Türk ülkelerine, Türkiye'den eğitim amaçlı olarak öğrencilerin gitmesi faydalıdır.	314	4,261	,796
16	Türk dünyası ile Türkiye arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine karşılıklı öğrenci değişimleri faydalıdır.	314	4,242	,782
	Ortalama		4,078	

Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik genel tutumlarına ait verilerin yer aldığı Çizelge 2 incelendiğinde, Anket maddelerine ait aritmetik ortalama değerlerin ($x=4.078$) yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ortalamanın en yüksek olduğu 9.maddenin (Türk dünyasından gelen öğrenciler bir konuda yardım isterlerse severek yardım ederim.) ortalaması $x=4.382$, en düşük ortalamaya sahip 14.maddenin (Türk dünyasından gelen öğrenciler Türkiye'deki öğrencilerle devlet imkânlarında eşittir.) ortalaması da $x=3.627$ gibi orta düzeydedir. Anket maddelerine verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere Türkiye'de üniversite öğrencilerinin, Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik genel tutumlarında verilerin tamamı pozitif yöndedir.

Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyasından Gelen ve Üniversitede Tanıdıkları Bir Öğrenci Olup Olması

Araştırmada incelenen ikinci soru Türkiye'de üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen ve üniversitede tanıdıkları bir öğrencinin olup olmamasıdır. Bu soruya verilen cevaplar Çizelge 3'te görülmektedir.

Çizelge 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin %57'si (179) Türk dünyasından gelen ve üniversitede tanıdıkları bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık ise %43'ü (135) ise tanıdıkları bir öğrencinin olmadığını belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin Türk

dünyasından gelen ve üniversitede tanıdıkları bir öğrenci olup olmasının bu öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi ile test edilmiştir. Testi sonuçları Çizelge 4'te görülmektedir.

Çizelge 4. Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencileri tanıyıp tanımadıklarının bu öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı konusunda Mann-Whitney U Testi Puanları gösterilmiştir. Çizelge 4 incelendiğinde Türk dünyasından gelen öğrencileri tanıma açısından üniversite öğrencilerinin bu öğrencilere yönelik tutum konusunda Evet diyen öğrenciler (Mdn=4.18) ile Hayır diyen öğrenciler (Mdn=4.00) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir $U=10221,500$, $Z=-2,338$, ($p<0.05$), $r=-0,1319$. Az da olsa görülen bu farklılığın medyan değerlerinde, sıra ortalamalarında ve sıra toplamlarında açıkça görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Türk Dünyasından Gelen Öğrencilere Yönelik Tutumları

Bu araştırmada incelenen üçüncü alt problem, üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaçla uygulanan parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 3. Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen ve üniversitede tanıdıkları bir öğrenci olup olmadığına ait veriler

Cevaplar	Sıklık (f)	Yüzde (%)	Geçerli Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Evet	179	57,0	57,0	57,0
Hayır	135	43,0	43,0	100,0
Toplam	314	100,0	100,0	

Çizelge 4. Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencileri tanıyıp tanımadıklarının bu öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı konusunda Mann-Whitney U Testi Puanları

Cevaplar	Sıklık (f)	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	179	167,90	30053,50	10221,500	0,019
Hayır	135	143,71	19401,50		
Toplam	314				

$p<.05$

Çizelge 5. Üniversite öğrencilerinin Cinsiyete göre Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını yansıtan Mann-Whitney U Testi Puanları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	158	155,96	24641,50	12080,500	0,762
Erkek	156	159,06	24813,50		
Toplam	314				

Çizelge 5 incelendiğinde cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında kadın öğrenciler (Mdn=4.00) ile erkek öğrenciler (Mdn=4.12) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. $U=12080,500$, $Z= -303$, ($p>0.05$), $r= -.017$.

Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Üniversite Öğrencilerinin Türk Dünyasından Gelen Öğrencilere Yönelik Tutumları

Araştırmada dördüncü alt problemi olan, sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin Türk Dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu durumu ortaya çıkarmak için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmış ve sonuçları Çizelge 6’te gösterilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumları ile ilgili Çizelge 6’daki veriler incelendiğinde sınıf seviyesi değişkeni açısından medyan değerleri ve aritmetik ortalamalarının (çıkartılmalı) (1.s-Mdn=4.18, $X=4,12$, 2.s-Mdn=4.00, $X=4,07$, 3.s-Mdn=4.00, $X=4,06$ ve 4.s-Mdn=4.06, $X=4,09$) birbirine yakındır. Bu sebeple sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir $X^2= .506$, ($p>0.05$), $p=.918$.

Fakülte değişkenine göre üniversite öğrencilerinin Türk Dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumları

Araştırmada beşinci alt problemi olan, fakülte değişkenine göre üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Fakülteye göre farklılığı ortaya çıkarmak için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi uygulanmış ve sonuçları Çizelge 7’te gösterilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumları ile ilgili Çizelge 7’deki veriler incelendiğinde fakülte türleri arasında medyan değerleri ve aritmetik ortalamalar bakımından (Fen Edebiyat-Mdn=4.12, $X=4,13$, Spor MYO-Mdn=4.09, $X=4,17$ ve Veterinerlik-Mdn=3,18, $X=3,79$) anlamlı bir farklılık görülmektedir $H(2)=11,954$, $p<.05$. Bu farklılığın hangi fakülteler arasında olduğunu görmek için Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8’deki veriler incelendiğinde fakülte türü açısından üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumları fen edebiyat fakültesi öğrencileri (Mdn=4.12) ile spor bilimleri fakültesi öğrencileri (Mdn=4.09) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir $U=9057.500$, $Z= -164$, ($p>0.05$), $r=-0,009$.

Çizelge 8’de fakülte türü açısından üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarına bakıldığında fen edebiyat fakültesi öğrencileri (Mdn=4.12) ile veterinerlik fakültesi öğrencileri (Mdn=3.81) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir $U=2072,500$, $Z= -3.363$, ($p<0.05$), $r=-0,009$. Bu farklılığın sıra ortalamalar düzeyinde fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin (sıra ort. 136,83) veterinerlik fakültesi öğrencilerine (sıra ort. 72,31) göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Yine Çizelge 8’e bakıldığında spor bilimleri fakültesi öğrencileri (Mdn=4.09) ile veterinerlik fakültesi öğrencileri (Mdn=3.81) arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. $U=2072,500$, $Z= -3.363$, ($p<0.05$), $r=-0,19$. Sıra ortalamaları düzeyinde bu farklılığın spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (sıra ort.=85,09) veterinerlik fakültesi öğrencilerine (sıra ort. 59,39) göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 6. Sınıf seviyesi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarını yansıtan Kruskal Wallis Testi puanları

Sınıf Seviyesi	N	X	S.S.	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	
					X^2	p
1.Sınıf	106	4,1244	,56031	162,31	,506	,918
2.Sınıf	43	4,0741	,50835	152,30		
3.Sınıf	66	4,0663	,60951	155,10		
4.Sınıf	99	4,0909	,56506	156,21		
Total	314	4,0947	,56360			

Çizelge 7. Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarının ikili Fakülteye göre farklılığını gösteren Mann-Whitney U Testi sonuçları

Fakülteler	N	X	S.S.	Mdn	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	
						X^2	p
Fen Edebiyat Fakültesi	158	4,1369	,52206	4,1250	163,71	11,954	,003
Spor Meslek Yüksekokulu	116	4,1422	,58974	4,0938	165,01		
Veterinerlik	40	3,7906	,56375	3,8125	111,20		
Total	314	4,0232	,55851				

Çizelge 8. Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarının ikili Fakültele göre farklılığını gösteren Mann-Whitney U Testi sonuçları.

Fakülte	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fen Edebiyat Fakültesi	158	136,83	21618,50	9057,500	.869
Spor Meslek Yüksekokulu	116	138,42	16056,50		
Fen Edebiyat Fakültesi	158	106,38	16808,50	2072,500	.001
Veterinerlik Fakültesi	40	72,31	2892,50		
Spor Meslek Yüksekokulu	116	85,09	9870,50	1555,500	.002
Veterinerlik Fakültesi	40	59,39	2375,50		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatürde Türk dünyası ve ilişkileri üzerine birçok çalışma mevcut olmasına karşılık sadece Türk dünyasından gelen üniversite öğrencilerine yönelik tutumlara odaklanan çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrenciler hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini araştırmak için gerçekleştirilen bu çalışmada, üniversitede eğitim gören öğrencilere uygulanan 16 maddelik anketten elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, çalışmanın istatistiksel olarak yüksek düzeyde güvenilir bir anket olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede ankette yer alan maddelere öğrenciler tarafından verilen cevapların puan ortalamaları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik algılarının pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anketin bütün maddeleri dikkate alındığında öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması, ortalanca değer üzerinde.

Üniversite öğrencilerinin verilerine göre cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından yapılan testlerde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırma verilerinden Fakülte türü değişkenine göre farklılık olup olmadığını görmek için parametrik olmayan Kruskal Wallis Testi yapılmış ve anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi fakülteler arasında olduğunu görmek için bütün fakülteler arasında Mann-Whitney U Testi yapıldığında fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile veterinerlik fakültesi öğrencileri arasında ve spor bilimleri fakültesi öğrencileri ile veterinerlik fakültesi öğrencileri arasında farkın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında veterinerlik fakültesinden katılımcı sayısının düşük olması ve eğitim alanının farklı olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu ancak bu durumun fakülteler arasında farklılık gösterdiği ve bazı konularda eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin Türk dünyasından gelen öğrencilere yönelik tutumlarının iyi düzeyde ve pozitif yönde olduğu ancak daha da geliştirilmesi için öğrencilere bazı hususlar üzerine programlar yapılması, seminer ve sempozyumlar düzenlenerek öğrencilerin algılarının geliştirilmesi, öğrenci değişim programlarının hacminin genişletilmesi ve desteklenmesi önerilmektedir. Bu durum Akgündüz

(2010) tarafından yapılan çalışma ile de teyit edilmiştir. Nitekim bu anlamda Akgündüz, “lisans ve lisansüstü düzeylerde öğretim elemanı münasebetlerinin geliştirilmesi eğitsel iş birliğiyle birlikte Türk dünyasında niteliksel bir fark meydana getireceğini” ifade etmiştir. Yazgan (2011) ise öğrenci değişimlerine yönelik burs ve yurt imkanlarının artırılmasının öğrencilerin birbirleriyle olan temasını artıracak ve Türk toplulukları arasında dostlukları geliştireceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Bayraktaroğlu ve Mustafayeva (2009) yapmış oldukları araştırmada, Türk dünyasından gelecek Türkiye’de eğitim gören öğrenciler kadar Türkiye’den öğrencilerin Türk dünyasının farklı coğrafyalarına giderek deneyimler kazanmalarının da ortak kültürün, bilincin ve anlayışın geliştirilmesine yardımcı olacağını vurgulamıştır.

Diğer yünden araştırma konusu üzerine çalışmaların farklı üniversitelerde yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır. Zira Türk dünyası öğrencileri üzerine araştırma yapılan Akkuş ve Akkuş’un da (2020) çalışmasında belirttiği gibi sayı ve örneklem bakımından akademik yayınlar kısıtlı kalmıştır.

Kaynaklar

- Aka, İ. (2019). *Türk dünyası tarihi*. Altınordu Yayınları.
- Akengin, H. (2017). Türk dünyası ve Orta Asya Türk cumhuriyetleri üzerine jeopolitik bir değerlendirme. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-11. Doi: 10.16985/MTAD.2017130402
- Akgündüz, H. (2010). Türk Dünyasında eğitim iş birliğinin tarihsel bağlamı Semerkand Mektebi ve İstanbul Mektebi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (188), 51-62.
- Akkuş, Ç., & Akkuş, G. (2020). Türk dünyası öğrencilerinin aidiyet duygularının akademik başarılarına etkisinde sosyalleşmenin aracılık rolü. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20(2), 355-382. Ddi: 10.32449/egetdid.825731
- Aksoy, B. & Karaçalı, H. (2015). 7. Sınıf öğrencilerinin zihin haritasında Türk Dünyası algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 1-14.
- Bakar, C. ve Akgün, H. S. (2006). Bilimsel araştırma sonuçlarını yayına hazırlama teknikleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23(23), 51-57.
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin Türk dünyasına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1360-1369.
- Bayraktaroğlu, S., & Mustafayeva, L. (2009). Türk yüksek öğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 12(1-2), 284-292.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2019). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*, (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. baskı). Celepler Matbaacılık.
- Doğanay, H. (1995). Türk dünyası'nın siyasi sınırları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 1(1), 132-154.
- Ercilasun, A. B. (2017). *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler*. Akçağ Yayınevi.
- Ergin, İ., Açıslı Çelik, S., & Akkaya, B. (2021). A comparative study on the education systems in the Turkic countries. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 67-80. Doi: 10.47750/pegegog.11.3.006
- Erol, M. S. & Çelik, K. E. (2017). Türk dünyasında iş birliği denemesi: Türk keneşi ve Kazakistan. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 17(2), 15-32.
- Fevziyev, C. (2022). *Türk dünyası* (5. cilt). Yeditepe Yayınevi.
- George, D., & Mallery, P. (2005). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and refence, 13.0 update*. Pearson.
- Kanlıdere, A. (2020). Türkiye ve Türk dünyası. M. B. Çelik (Ed.), *Çağdaş Türk dünyası*, ss.342-366, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köse, E. (2017). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (5. Basım, ss. 99-124). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köseoğlu, N. (2015). *Türk Dünyası tarihi ve Türk medeniyeti üzerine düşünceler*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Öke, M. K. (2016). *Türk dünyası*. İrfan Yayınevi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2.baskı). Kaan Kitabevi.
- Özey, R. (2018). *Türk dünyası coğrafyası*. Aktif Yayınevi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma klavuzu spss ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Savaş, S. (2009). Türk dünyasında eğitim alanındaki gelişmeler ve yenilikler. *Journal of Azerbaijani Studies*, 21(1), 269-283.
- Söylemez, O. & Azap, S. (2018.) *Türk dünyası çağdaş edebiyatları el kitabı*. Kesit Yayınları.
- Topal, E.& Sezer, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Marmara coğrafya dergisi*, (33), 96-113. <https://doi.org/10.14781/mcd.08328>
- TÜRKSOY, (2022). Tarihçe. <https://www.turksoy.org/tarihce>, 17.18.2022.
- Veliyev, D. (2009). Küreselleşme sürecinde Türk dünyası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 103-110.
- Yazgan, T. (2011). Türkiye'nin Türk dünyasındaki eğitim-öğretim faaliyetleri. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (31), 13-35.
- Yesevi, Ç. G. (2021). *Türk Dünyası ve göç*. Küre Yayınları.
- Yıldırım, C. & Tuğluoğlu, F. & Gökçe, M. & Okumuş, O. (2021). 20. *Yüzyılda Türkiye-Türk dünyası ilişkileri*. Pegem Akademi.
- Zorulu, K. (2020). *Türk dünyası güncesi*. Ötüken Neşriyat.

Summary

Introduction

Although Turks live in a wide geography of the world today, they constitute a large part of the population in some geographies. With the 20th century, the rapid increase in communication technologies and transport facilities has enabled Turkic societies to interact with each

other more easily. Student exchange programmes are important for the Turkic world to get to know each other better and develop good relations. In this context, sending students to higher education institutions in the Turkic republics and receiving students from abroad has accelerated after their independence.

In this research, the question "What are the attitudes of university students towards students from the Turkic world?" constitutes the main problem of the research. In line with this basic problem, answers to the following sub-problems were sought.

- What are the general attitudes of university students towards students from the Turkic World?

- Is there a significant difference in the attitudes of university students towards students from the Turkic World whether they know a student from Turkic countries at the university or not?

- Is there a significant difference in university students' attitudes towards students from the Turkic World according to gender?

- Is there a significant difference in university students' attitudes towards students from the Turkic World according to grade level?

- Is there a significant difference in university students' attitudes towards students from the Turkic World according to faculty type?

In this study, in which it was investigated whether there is a significant difference in university students' attitudes towards students from the Turkic World according to variables such as gender, class, and faculty type, firstly, students were asked whether they knew any students from Turkic countries.

Method

This research is based on quantitative research method and survey design. In this study, the data obtained from university students were obtained using a questionnaire developed by the researchers. The research sample consists of 314 students studying at the Faculty of Science and Letters, Faculty of Sports Sciences and Faculty of Veterinary Medicine in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The research questionnaire consists of 16 items in a five-point Likert system. The data obtained in the research were evaluated with the SPSS programme and normality tests were applied to the data before proceeding to the analyses. In a research, whether the data are normally distributed or not is determined by different methods.

Results

Although there are many studies on the Turkic world and its relations in the literature, there are no studies focusing only on attitudes towards university students from the Turkic world. In this study, the results obtained from a 16-item questionnaire applied to university students were analysed in order to investigate whether the opinions of university students in Turkey about students from the Turkic world change according to some variables.

According to the answers given to the questionnaire items, all of the data on the general attitudes of university students in Turkey towards students from the Turkic world are positive. However, there is a significant difference in the attitudes of university students towards students from the Turkic world whether they know a student from the Turkic world or not. However, when the attitudes towards students from the Turkic world are analysed, there is a significant difference between the students of the Faculty of Science and Literature and the students of the Faculty of Veterinary Medicine. It is seen that this difference is higher at the level of rank averages of the students of the faculty of science and literature than the students of the faculty of veterinary medicine. Again, there is a significant difference between the students of the Faculty of Sport Sciences and the students of the Faculty of Veterinary Medicine. At the level of rank averages, this difference was found to be at a higher level for the students of the faculty of sport sciences than for the students of the faculty of veterinary medicine.

The results obtained showed that the study is a statistically highly reliable questionnaire. In this framework, when the average scores of the answers given by the students to the items in the questionnaire are taken into consideration, it is concluded that the perceptions of university students towards students from the Turkic world are positive. In addition, when all items of the questionnaire are taken into consideration, the average of the answers given by the students is above the median value.

According to the data of university students, no significant difference was found in the tests conducted in terms of gender and class level variables.

The non-parametric Kruskal Wallis Test was performed to see whether there was a difference according to the type of faculty variable and it was determined that there was a significant difference. When Mann-Whitney U Test was performed among all faculties to see which faculties this difference was between, it was seen that there was a difference between the students of the Faculty of Science and Literature and the students of the Faculty of Veterinary Medicine and between the students of the Faculty of Sports Sciences and the students of the Faculty of Veterinary Medicine. It can be said that the low number of participants from the faculty of veterinary medicine and the difference in the field of education are effective in the formation of this difference.

Discussion and Pedagogical Implications

As a result, it can be said that the attitudes of university students towards students from the Turkic world are positive, but this situation differs between faculties and there are deficiencies in some issues. It is suggested that university students' attitudes towards students from the Turkic world are at a good level and positive, but in order to further improve them, it is recommended to make programmes for students on some issues, to improve students' perceptions by

organising seminars and symposiums, to expand and support the volume of student exchange programmes. This situation was also confirmed by the study conducted by Akgündüz (2010). As a matter of fact, in this sense, Akgündüz stated that "the development of teaching staff relations at undergraduate and graduate levels will make a qualitative difference in the Turkic world together with educational cooperation". Yazgan (2011), on the other hand, stated that increasing scholarship and dormitory opportunities for student exchanges would increase the contact of students with each other and develop friendships among Turkic communities. In this context, Bayraktaroğlu and Mustafayeva (2009) emphasised in their research that students coming from the Turkic world and studying in Turkey as well as students from Turkey going to different geographies of the Turkic world and gaining experience will help to develop common culture, awareness and understanding.

On the other hand, conducting studies on the research topic in different universities and comparing the results will contribute to the field. As Akkuş and Akkuş (2020) stated in their study on the students of the Turkic world, academic publications have remained limited in terms of number and sample.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Turkish Adaptation of the Empathy Scale for Teachers: A Validity and Reliability Study

Ahmet Uyar^{1,a,*}, Ömer Faruk Kadan^{2,b}

¹ Antakya Vocational School, Department of Computer Technologies, Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Türkiye

² School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages, Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 06/12/2022

Accepted: 05/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this study was to establish validity and reliability of the Empathy Scale for Teachers (EST), developed by Wang, et. al (2022) to gauge teachers' empathy towards their students, by adapting it into Turkish. The participants were 393 teachers working in Hatay in the academic year of 2022-2023. The original scale included 19 four-point Likert-type items in English. First, the scale was translated into Turkish, and language validity of the scale translated was provided. Second, a pilot study was conducted with 60 teachers. Third, the scale with language validity was administered online to 393 teachers, which would provide data regarding construct validity. Then confirmatory factor analysis (CFA) was performed. CFA showed that the adapted scale had the same factor structure with the original. To achieve reliability, Turkish and English versions of the scale were addressed to 35 English language teachers. Thus, test-retest reliability was provided. Furthermore, internal consistency coefficients of the whole scale and its components were calculated. The Cronbach's alpha coefficients were .84 for the whole scale, .72 for the negative affective empathy, .87 for the positive affective empathy. This revealed that the Turkish adaptation of the EST, including 19 items and three component, was valid and reliable.

Keywords: Empathy, teacher empathy, cognitive empathy, affective empathy, scale

Öğretmen Empati Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 06/12/2022

Kabul: 05/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrencilere yönelik empatilerini belirlemek amacıyla Wang, vd. (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Empati Ölçeğinin (ÖEÖ) Türkçeye uyarlanması yoluyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde görev yapan 393 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinali 4'lü likert tipinde düzenlenmiş, İngilizce olarak yazılmış 19 maddeden oluşmaktadır. İlk olarak ölçeğin Türkçeye çeviri çalışması yapılmıştır. Çevirisi yapılan ölçeğin dil geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra, 60 öğretmen üzerinde ölçeğe ilişkin pilot uygulama yapılmıştır. Geçerliği sağlanan ölçek 393 öğretmene çevrimiçi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik veri sağlayacak bu çalışma sonrası doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucu orijinal faktör yapısının korunduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ise ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu 35 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Bu şekilde test - tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin tamamı ve faktörleri için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin tamamı için .86, bilişsel empati alt boyutu için .84, olumsuz duyuşsal empati alt boyutu için .72, olumlu duyuşsal empati alt boyutu için .87 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 19 madde ve üç faktörden oluşan Öğretmen Empati Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olarak Türkçeye uyarlandığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Empati, öğretmen empatisi, bilişsel empati, duyuşsal empati, ölçek

^a ahmet_uyar23@hotmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0001-9694-8629>

ofkadan@mku.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5187-3694>

How to Cite: Uyar, A., & Kadan, Ö. F. (2023). Öğretmen empati ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):258-268

Giriş

İnsanoğlu, sosyal bir varlıktır ve bu niteliğinden ötürü bir topluluk içerisinde, belirli norm, gelenek ve değerler ışığında yaşama eğilimindedir. Onun, toplum içerisindeki varlığını sürdürebilmesi ve diğer bireylerle sağlıklı bir şekilde etkileşimini sağlayabilmesi için kendi belirlediği ölçütler çerçevesinde hareket etmesi, diğerlerinin duygu ve düşüncelerini görmezden gelmesi düşünülemez. Bu noktada, toplumun bir birey olarak kendinden beklediği davranışları sergilemesi, diğer insanların yaşam biçimlerine, fikirlerine, hislerine ve inançlarına saygı göstermesi beklenmektedir. Bunu başarabilmek için sahip olması gereken bazı değerler bulunmaktadır. Bu değerlerin en önemlilerinden biri de empatidir.

Empati, TDK sözlüğünde (sozluk.gov.tr) *duygudaşlık* olarak ifade edilmektedir. Türkçede *-daş* eki ortaklık, bağlılık veya eşlik bildiren isim üretmeye yaradığı için *duygudaşlık* kavramının aynı duyguya sahip olma durumunu ifade ettiği söylenebilir. Nitekim Dökmen (1999) de empati kavramını, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun his ve fikirlerini anlayabilmesi, yani bireylerin ortak duygu ve düşüncede buluşabilmesi şeklinde tanımlamıştır. Empati kelimesinin eski Yunancada bulunma hal eki (-de, -da) olan “em” ile “tutku” veya “acı çekme” anlamındaki “pathos” kelimelerinin birleşmesi ile oluştuğu öne sürülmektedir (Liddell ve Scott, 1968). Diğer yandan, empati kelimesinin kökeninin 1880’lerde Alman psikolog Theodore Lipps’in, başkalarının duygularını anlamak için adlandırdığı “einführung” (duygu hâlinde) kavramına dayandığı da öne sürülmüştür (Hardee, 2003). Empati kavramı neredeyse bir asırdır psikoloji alanında tartışılmaktadır ve burada ifade edildiği gibi ona ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır (Wang, vd., 2022). Genel manada, elde edilen bilgiler doğrultusunda, empati kavramının; bir bireyin bir diğerinin sahip olduğu duygu, düşünce veya inanış etrafında ortak paydada buluşmak amacıyla ilişkili, eş veya aynı noktaya ulaşması biçiminde tanımlanması mümkündür.

Empati kavramı, ilk zamanlarda tek yönlü olarak ele alınmıştır ve araştırmacılar empati kavramını bilişsel veya duyuşsal yaklaşım bağlamında değerlendirmişlerdir. Bilişsel yaklaşım bağlamında empati, diğer kişilerin duygusal durumlarını sahiplenmeden zihinsel durumlarını anlamayı ya da yargılamayı ifade etmektedir (Jones, vd., 2010). Duyuşsal yaklaşım kapsamında ise empati, diğerlerinin içsel durumlarını özümsemeyi içermektedir (Zaki ve Ochsner, 2012). Daha sonraları ise empatinin çok yönlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Yani, empatinin bilişsel veya duyuşsal şeklinde tek bir boyutta değil; her iki boyut bağlamında ele alınması gereği dile getirilmiştir (Wang, vd., 2022). Hatta, empatinin davranışsal bağlamda ele alınması gerektiğini öne süren araştırmacılar da olmuştur (Geer, vd., 2000; Oliveira-Silva ve Gonçalves, 2011). Mevcut araştırmada ise iki boyutlu (bilişsel-duyuşsal) yaklaşım esas alınmıştır.

Empati, zamanla gelişen, iletişimin temel aktörleri ve bağlamına göre şekillenen ahlaki gelişim ile yakın ilişkilidir

ve oldukça karmaşık bir olgudur (Cooper, 2004). Bu karmaşıklığından dolayı “*zihin teorisi (theory of mind)*” ve “*bakış açısı alma (perspective taking)*” gibi kavramlarla karıştırılabilmektedir. Wang vd. (2022), bu kavramların birbirlerinden farklı olduklarını ifade ederek aralarındaki farkları şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bakış açısı alma, kendini başkasının yerine koymayı ve o kişinin bakış açısını benimsemeyi ifade eder. Bu, empatiye erişmenin bir yoludur ama tek yolu değildir. Zihin teorisi ise başka bir kişinin inanç, istek ve niyetleri de dahil olmak üzere zihinsel durumunu benimsemeyi içerir. Son olarak empati, özellikle duygu yükleme ile meşgul olmaktadır.”

Bu sebeple empati, psikolojik ve sosyolojik bir olgu olmasına rağmen bireylerin ahlaki gelişimi ile doğrudan ilişkili olan eğitim de dahil birçok alan için oldukça önemli bir kavramdır. Bu doğrultuda, okul ortamında öğrencilere kazandırılması gereken değerlerden de bir tanesidir. Eğitim alanında öğrenci ile öğretmen arasındaki karşılıklı iletişimde empatinin önemine sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Parsons ve Brown, 2001). Coutinho, vd. (2014), empatinin yakın ve kalıcı kişilerarası ilişkilerin devamının sağlanabilmesi için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Cooper (2010), öğretmen ve öğrenci arasındaki empatik ilişkinin destekleyici öğrenme ortamına katkı sağladığını dile getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022) ise empatinin, değerler eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılmasının gerekli olduğunu belirterek onun, sorumluluk değerinin öğrencilere kazandırılmasında edinilmesi gereken temel bir değer olduğunu öne sürmüştür.

İletişimin ana öğeleri bağlamında ele alındığında iletiyi gönderen ve alan konularında öğretmen ile öğrenci yer almaktadır. Yukarıda, her ne kadar öğrenciye kazandırılması gereken değerlerden biri olarak ifade edilse de empati duygusuna sadece onların değil öğretmenlerin de sahip olması gerektiği unutulmamalıdır. Zira, eğitimde “öğretmen empatisi” kavramı sıklıkla üzerinde durulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Cooper, 2004; İkiz, 2009; Schutz ve DeCuir, 2002). Öğretmen empatisi; öğretmenlerin, öğrencilerinin duygusal durumlarını eğitim bağlamında anlayabilme ve paylaşabilme yeteneklerini ifade eder. Bu noktada öğretmen empati duyan, öğrenci ise empati duyulan kişi konumundadır. Öğretmen empatisi, öğrenciye yönelik bir acıma duygusunu değil sadece onun duygularının anlaşılmasını ve benimsenmesini ifade etmektedir (Wang, vd., 2022). Diğer taraftan, yukarıda bahsi geçen bilişsel ve duyuşsal boyutların öğretmen empatisi araştırmalarında da kabul gördüğü bilinmektedir (Stojiljkovic, vd., 2012; Tettegah ve Anderson, 2007). Bu sebeple bu ölçek uyarlama çalışmasının kuramsal çerçevesini bu iki boyut şekillendirmiştir.

Empati ve bu çalışma nezdinde öğretmen empatisi, ölçülebilir değerlerdir. Bu sebepledir ki empatiyi ölçmek için bugüne kadar birçok ölçek geliştirilmiştir (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004; Davis, 1983; Dziobek, vd.,

2008; Hogan, 1969; Mehrabian, vd., 1972; Spreng, vd., 2009). Ancak öğretmen empatisini ölçmek için geliştirilen sınırlı sayıda ölçek bulunmaktadır (Bouton, 2014; Wang, vd., 2022). Literatür incelendiğinde, Türkiye’de, farklı kitlelere yönelik çeşitli ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmaları bulunduğu anlaşılmıştır. Mesela, Kaya ve Çolakoğlu (2015), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında kullanılmak üzere Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamışlardır. Diğer taraftan, Kılınc ve Sözer (2022), ilkokul öğrencilerine yönelik; Gökalp ve İnel (2021), ortaokul öğrencilerine yönelik; Çalışkan ve Demir (2019), ergenlere yönelik empatik eğilim ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek geliştirme çalışmalarının haricinde, ülkemizde eğitim-öğretim sürecinde yer alan unsurların (öğretmen adayı, öğretmen, öğrenci, idareci, vb.) empati düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilmiş çalışmalar da bulunmaktadır (Akgün ve Çetin, 2018; İkiz, 2009; Kaya ve Öztan, 2022; Kayacı, 2021; Özkan ve Yılmaz, 2016; Yazıcı ve Terzioğlu, 2019). Fakat Türkiye’de öğretmenlere yönelik geliştirilmiş veya uyarlanmış herhangi bir empati ölçeğine rastlanmamıştır. Bu durumun önemli bir eksiklik olması nedeniyle bu çalışmada Wang, vd. (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Empati Ölçeği’nin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin araştırmacılar tarafından öğretmenlerin öğrencilerine yönelik empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılması hedeflenmektedir. Bu sayede, onların öğrencilerini ne düzeyde anladıkları belirlenebilecek ve empati düzeyleri düşük olan, yani öğrencilerini anlayamayan öğretmenlere yönelik empati geliştirici eğitimler, bilgilendirmeler, vb. sağlanabilecektir. Bu doğrultuda araştırmanın öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar açısından katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlama, bir kültürel grubun kullanabileceği biçimde tasarlanan bir ölçeğin başka bir kültürel grup tarafından kullanılabilir yapıya dönüştürülmesidir. Çalışmada Wang vd., (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Empati Ölçeği’nin Türk kültürüne uyumlu olup olmadığı incelenmiş ve Türkiye’deki öğretmenlere uygun hâle getirilmesi için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinde görev yapan uygun örnekleme ile seçilen 393 öğretmen yer almaktadır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü bakımından yaşanabilecek dezavantajların ortadan kaldırılması amacıyla örneklemin evren içerisinden kolayca seçildiği bir örnekleme yöntemidir (Koç Başaran, 2017). Araştırma, üç farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Araştırmanın birinci çalışma grubu dilsel eşdeğerliğin sağlanması amacıyla

çalışmada yer alan 8 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 5’i kadın, 3’ü erkektir. Öğretmenlerin 3’ü 6-10 yıl, 2’si 11-15 yıl, 3’ü de 16-20 yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 2’si ilkokulda, 3’ü ortaokulda, 3’ü lisede görev yapmaktadır. Ayrıca onların 7’si lisans, 1’i yüksek lisans mezunudur.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunda, Hatay ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda çalışan 393 öğretmen yer almaktadır. İkinci çalışma grubuna ait betimsel veriler Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin, 193’ünün (%49.1) erkek, 200’ünün (%50.9) kadın olduğu; 89’unun (%22.6) 1-5 yıl, 57’sinin (%14.5) 6-10 yıl, 104’ünün (%26.5) 11-15 yıl, 44’ünün (%11.2) 16-20 yıl, 66’sinin (%16.8) 20-25 yıl, 33’ünün (%8.4) 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olduğu; 329’unun (%83.7) bir lisans programından, 64’ünün (%16.3) lisansüstü bir programdan mezun olduğu; 105’inin (%26.7) ilkokulda, 161’inin (%41.0) ortaokulda, 127’sinin (%32.3) ise lisede görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunda Hatay ilinde görev yapan 35 İngilizce öğretmeni yer almaktadır. Bu çalışma grubu ile test - tekrar test uygulaması yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 20’si kadın, 15’i erkektir. Öğretmenlerin 8’i 6-10 yıl, 17’si 11-15 yıl, 10’u 16-20 yıl mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca 10’u ilkokulda, 16’sı ortaokulda, 9’u lisede görev yapmaktadır. Bununla birlikte 30’u lisans, 5’i yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türk kültürüne uyarlanması amacıyla Wang vd., (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Empati Ölçeği kullanılmıştır. 4’lü likert tipindeki ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “kesinlikle katılıyorum (4)” ile “kesinlikle katılmıyorum (1)” arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 76, en düşük puan ise 19’dur. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin öğrencilere yönelik empatik eğilimlerinin yüksek, düşük puan ise öğretmenlerin öğrencilere yönelik empatik eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “bilişsel empati” (1-9. sorular), “olumsuz duyuşsal empati” (10-14. sorular), “olumlu duyuşsal empati” (15-19. sorular) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri .84 (bilişsel empati), .74 (olumsuz duyuşsal empati), .78 (olumlu duyuşsal empati), .81 (öğretmen empati ölçeği) olarak hesaplanmıştır. Uyarlama çalışması gerçekleştirilerek son hali verilen ölçek Ek 1’de sunulmuştur.

Ölçeği Türkçeye Uyarlama Çalışmaları

Ölçeği uyarlama çalışmaları kapsamında ilk olarak ölçeği geliştirenlerden ölçeğin Türkçeye uyarlanması için izin istenmiştir. Ölçeğin sorumlu yazarı Xia Wang tarafından uyarlama çalışmalarına izin verildiğine dair e-posta onayı gelmiştir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde yürütülen çalışmalar Resim 2’de gösterilmiştir. Ölçeğin uyarlanması için gerekli iznin ardından ölçek, Türkçeye çevrilmesi için 8 İngilizce öğretmenine iletilmiştir. İngilizce

öğretmenleri tarafından çevrilen maddeler incelenmiş, çeviriler arasında %90 oranında bir uyuma olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bir araya gelerek çeviriler üzerinde gerekli incelemeleri yapmış ve form düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçe formu İngilizce eğitimi, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman yedi kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri üzerinde son düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Türkçeye çevirisi yapılan ölçek formu, 4 İngilizce öğretmeni tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi incelenen ölçek formu ile ölçeğin orijinal formu karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar ve çeviri ekibinde yer alan İngilizce öğretmenlerinin incelemesi sonrasında ölçeğin çevirisi olan İngilizce formu ile orijinal İngilizce formunun uyumlu olduğu anlaşılmıştır.

Ölçeğin dil geçerliği sağlandıktan sonra 60 kişilik bir grup üzerinde pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Bu aşamada, ölçekte yer alan tüm maddelerin anlaşılabilirliği, anlaşılmayan madde olması durumunda nasıl düzeltilebileceği yönünde görüş alınmıştır. Ölçeğin tüm maddelerinin anlaşılabilir olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin dil geçerliği sağlanıp pilot uygulama yapıldıktan sonra ölçeğin son hali ile asıl uygulamaya geçilmiştir. Ölçek, 393 öğretmene çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik veri sağlayacak bu çalışma sonrası doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ise Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu 35 İngilizce öğretmene uygulanmıştır. Uygulamada, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarına numaralar verilmiştir. Aynı numaralı form 15 gün arayla çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanmıştır. Her iki forma verilen yanıtlar arasındaki tutarlılık incelenerek ölçeğin güvenilirliğine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi sürecinde, geri çevirme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçeğin İngilizce formu öncelikle Türkçeye çevrilmiş ardından aynı form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespiti için ise DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti kapsamında test - tekrar test güvenilirliğine ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerine bakılmıştır. Çevirisi gerçekleştirilen ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmada Öğretmen Empati Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış formuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, ölçeğin dil geçerliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ardından, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliği

kontrol edilmiştir. Son olarak ölçeğin güvenilirliğine yönelik hesaplamalar yapılmıştır.

Geçerlik

Bu başlık altında ölçeğin geçerlik çalışmalarına yer verilmiştir. Öncelikle ölçeğin dil geçerliğine daha sonra yapı geçerliğine yönelik bilgiler aktarılmıştır.

Dil Geçerliği

Özgün formu İngilizce olan Öğretmen Empati Ölçeği'nin Türk öğretmenlerden veri toplanacak biçimde Türk kültürüne uygun hâle getirilmesi amacıyla bazı işlemler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak 8 İngilizce öğretmeni tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından çeviriler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe formu İngilizce eğitimi, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman yedi kişiye iletilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda Türkçe maddeler üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ardından ölçeğin Türkçe formu yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizceye çevirisi yapılan formu ile orijinal formunun tutarlı olup olmadığı dört İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan kontroller neticesinde her iki İngilizce formun tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin asıl uygulaması yapılmadan önce 60 öğretmenle pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamada, öğretmenlere ölçekte anlaşılmayan bir madde olup olmadığı sorulmuştur. Pilot uygulama neticesinde anlaşılmayan bir madde olmadığı belirlenmiştir. Son olarak dilsel eşdeğerliği sağlanmış olan ölçek çalışma evreni içerisinde yer alan 393 öğretmene uygulanmıştır.

Yapı Geçerliği

Bir ölçeğin yapı geçerliğinin tespitinde açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmanın ölçek uyarlama çalışması olması sebebiyle DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizde T-values değerlerine bakılmış ve hiçbir madde için kırmızı renkte bir uyarının olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın standartlaştırılmış çözümlerinin (standardized solutions) olduğu diyagram Resim 1'de verilmiştir.

Resim 1 incelendiğinde tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak ölçekteki tüm maddelerin kullanılabilir durumda olduğu söylenebilir. DFA sonucunda modifikasyon önerilerine bakılmış ve bilişsel empati alt boyutunda yer alan 3. madde ile 2. maddenin modifikasyonu gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrası Chi-Square / df değerinin $420.68/148 = 2.84$ olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan bu değer ve ölçeğin yapı geçerliği hakkında fikir verecek uyum modeli değerleri Çizelge 2'de aktarılmıştır.

Çizelge 2'de Öğretmen Empati Ölçeği'nin Türkçe formunun doğrulanması için uyum indeksleri, mükemmel uyum ölçütleri, kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA ile ölçekten elde edilen uyum değerleri ve uyum durumu yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin üç indekste mükemmel, dokuz indekste ise kabul edilebilir düzeyde

doğrulandığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda ölçeğin üç alt boyutu ve ölçeğin tamamı için kurulan modelin doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlik

Bu başlık altında ölçeğin güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında test - tekrar test uygulamasının yanı sıra Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

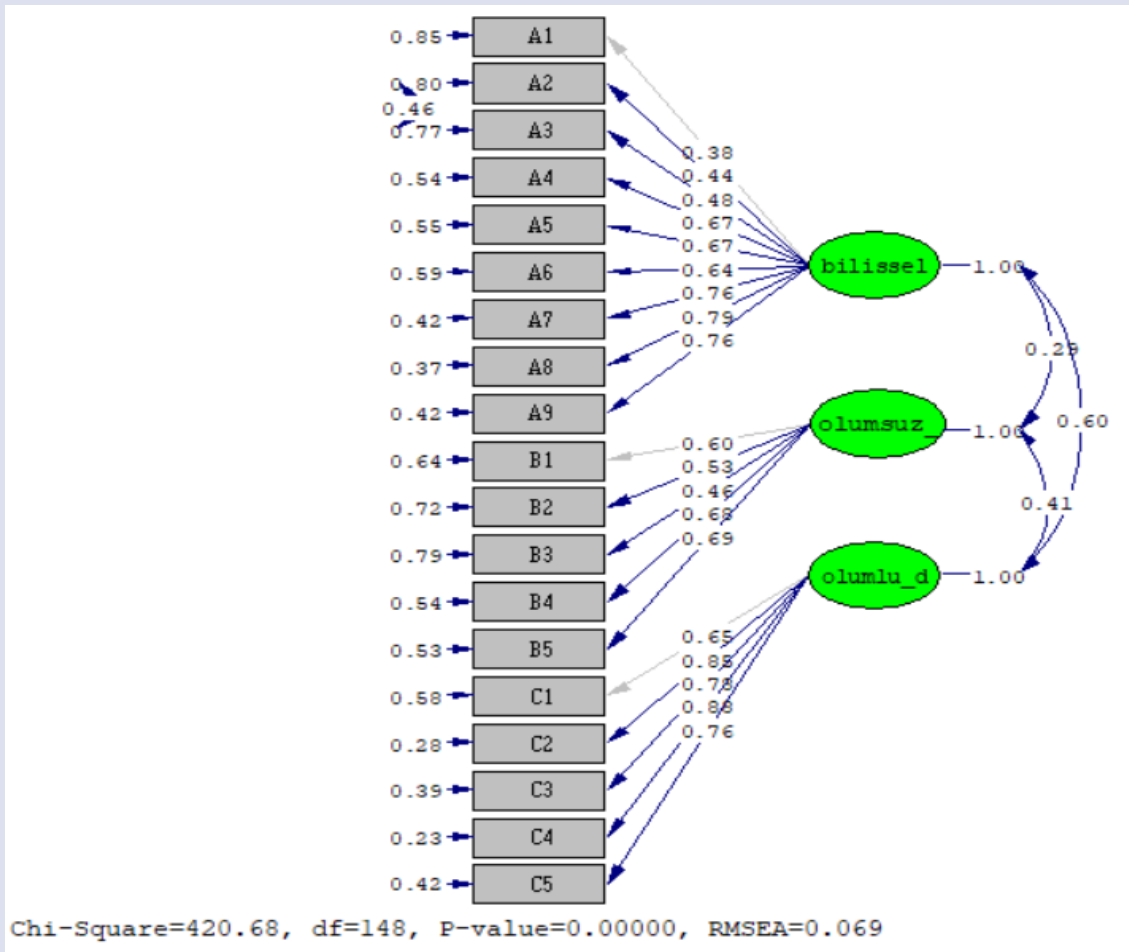
Test - Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin güvenirlğine yönelik çalışma kapsamında evren içerisinde yer alan 35 İngilizce öğretmenine ölçeğin orijinal hali olan İngilizce formu uygulanmıştır. 15 gün sonra aynı öğretmenlere ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin her iki ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların tutarlılığı incelenmiştir. Bu tutarlılığın tespiti için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında; 00 - .29 aralığında düşük ilişki, .30 - .69 aralığında orta düzeyde ilişki, .70 - 1.00 aralığında yüksek düzeyde ilişki değerleri referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2020). Analiz sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($r=.94$, $p=.00$). Ölçeğin her iki formu

arasındaki yüksek korelasyon değerine bakılarak ölçeğin test - tekrar test güvenirlğinin sağlandığı belirtilebilir.

Ölçeğin İç Tutarlılığı

Ölçeğin güvenirlğinin tespiti için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına da bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerleri; bilişsel empati alt boyutu için .84, olumsuz duyuşsal empati alt boyutu için .72, olumlu duyuşsal empati alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümünün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değeri ise .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için tespit edilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerinin .70'den büyük olması, ölçeğin güvenirlğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2002). Ölçeğin güvenirlğinin yüksek olması sebebiyle ölçeğin uygulanmasıyla tutarlı veriler üretilebileceği düşünülebilir.



Resim 1. DFA diyagramı



Resim 2. Ölçek uyarlama sürecinin aşamaları

Çizelge 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin betimsel verileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	193	49.1
	Kadın	200	50.9
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	89	22.6
	6-10 Yıl	57	14.5
	11-15 Yıl	104	26.5
	16-20 Yıl	44	11.2
	20-25 Yıl	66	16.8
	26 Yıl ve üstü	33	8.4
Eğitim Durumu	Lisans	329	83.7
	Lisansüstü	64	16.3
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	105	26.7
	Ortaokul	161	41.0
	Lise	127	32.3
Toplam		393	100

Çizelge 2. Ölçek uyarlama araştırmalarında kullanılan uyum ölçütleri ve ölçeğin uyum durumu*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA ile Elde Edilen Uyum Değerleri	Uyum Durumu
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	2.84	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.88	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.95	Kabul Edilebilir
NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.96	Mükemmel
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.06	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.07	Kabul Edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.80	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.69	Kabul Edilebilir

*(Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; İhan & Çetin, 2014; Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik empatik yaklaşımları öğretimin verimliliğine etki edebilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin duygularını anlayabilmesi, sevinçlerine ortak olabilmesi, üzüntülerini hissedip dertlerine çare araması gibi empatik yaklaşımlar ile etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirilebilir. Bu sebeple çalışmada öğretmenlerin öğrencilere yönelik empatik yaklaşım düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Wang vd., (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Empati Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikle ölçeğin dil geçerliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. İlk aşamada, ölçeğin Türkçeye çevirisi 8 İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Bu çeviriler arasında %90 oranında yüksek bir

uyum gözlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Uyumsuzluğun giderilmesi amacıyla uzmanlar çevirileri incelemiş ve gerekli düzeltmelerle Türkçe forma son hali verilmiştir.

Türkçe form, çalışma grubunda yer alan 4 İngilizce öğretmeni tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Elde edilen bu İngilizce form ile ölçeğin orijinal formu karşılaştırılmış ve ölçek formlarının uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması yapılmış ve anlaşılmayan bir madde olmadığı tespit edilmiştir.

Dil geçerliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için esas uygulamaya geçilmiştir. Yapı geçerliğinin sağlanmasında DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Çünkü uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının orijinal dilindeki faktör desenleri yapı geçerliğine yönelik deneysel kanıtlarla tespit edilmiştir (Dağlı ve Baysal, 2016). Bu

sebeple uyarlanan ölçeğin faktör yapısının hedef kültürde korunup korunmadığı doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak sorgulanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Yapılan birçok çalışmada orijinal ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir faktör yapısı olması durumunda DFA kullanımının daha uygun olacağı ifade edilmiştir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Gözüm ve Aksayan, 2003; Güngör, 2016). Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla ölçek öncelikle 393 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yükünün .30'dan yüksek, Chi-Square/df değerinin 2.84, RMSEA değerinin .06 olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra DFA ile modelin doğrulanabilmesine yönelik yorum yapabilmemizi sağlayan 9 uyum indeksi (AGFI, GFI, CFI, NFI, NNFI, RFI, IFI, SRMR, PNFI, PGFI) değerine bakılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre CFI, NNFI, IFI indekslerine göre modelin mükemmel, Chi-Square/df, RMSEA, AGFI, GFI, NFI, RFI, SRMR, PNFI, PGFI indekslerine göre modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin dil ve yapı geçerliği sağlandıktan sonra güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla test - tekrar test uygulaması ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değeri hesaplaması yapılmıştır. Test - tekrar test uygulaması ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerine bakılarak ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yapılan çalışma ile geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış, Türk kültürüne uyarlanmış ve 19 maddeden oluşan "Öğretmen Empati Ölçeği" geliştirilmiştir. Uyarlanan ölçek, 4'lü likert tipindedir ve 3 faktörden (bilişsel empati, olumsuz duyuşsal empati, olumlu duyuşsal empati) oluşmaktadır. Literatürde farklı örneklem gruplarına yönelik uyarlanan ve geliştirilen empati ölçekleri bulunmaktadır. Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen ve David (2004) tarafından geliştirilen 3 faktörlü Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği, Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5'li likert tipindeki ve 13 maddeden oluşan ölçeğin DFA analizi sonucunda kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilen Temel Empati Ölçeği; Topçu, Erdur Baker ve Çapa Aydın (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek, bilişsel ve duygusal olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipindeki ve 20 maddeden oluşan ölçeğin DFA analizi sonucunda modelin doğrulandığı ve ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökalp ve İnel (2021)'in geliştirdikleri tek boyutlu empati ölçeği ise 4'lü likert tipindedir ve yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin DFA analizi sonucunda modelin doğrulandığı ve ölçeğin mükemmel uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarla araştırma bulguları karşılaştırıldığında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında uyarlanan ölçeğin üç faktörlü olması ve 4'lü likert tipinde olması

literatürdeki çalışmalar (Kaya ve Çolakoğlu, 2015; Gökalp ve İnel, 2021) ile benzerlik göstermektedir. Literatürdeki çalışmalarda ölçeklerin 5'li likert tipinde (Kaya ve Çolakoğlu, 2015; Topçu, Erdur Baker ve Çapa Aydın, 2010), tek boyutlu (Gökalp ve İnel, 2021) ve iki boyutlu (Topçu, Erdur Baker ve Çapa Aydın, 2010) olması çalışmadan elde edilen bulgulara göre farklılık göstermektedir.

Uyarlanan ölçek, tüm branşlardaki öğretmenlerin öğrencilere yönelik empati düzeyinin tespiti için kullanılabilir. Bu sayede öğretmenlerin kendi empati düzeylerini görerek bu noktadaki eksikliklerini gidermeleri sağlanabilir. Ayrıca, ölçek sayesinde araştırmacılar öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi anlayabilmeleri ve iletişim kurabilmeleri noktasında empatiyi geliştirecek yöntem veya teknikler bulabilirler. Bu çalışma kapsamında sadece ölçek uyarlama gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan ölçek kullanılarak alanda tarama çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Akgün, R., & Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3).
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bouton, B. (2014). *Initial development and validation of the teacher empathy scale: TES* [Doctoral Dissertation]. The University of Georgia.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. (9. baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B.M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral

- learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 77–99. <https://doi.org/10.1080/03057240903528717>
- Coutinho, J. F., Silva, P. O., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541-548. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000021>.
- Çalışkan, H. & Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 129-149.
- Çokluk, Ö., Şekerioğlu, G. ve Büyükköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (6.baskı). Pegem Akademi.
- Dağlı, B., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Dökmen, Ü. (1999). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dziobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T., vd. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET). *J. Autism Dev. Disord.* 38, 464–473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0486-x>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Geer, J. H., Estupinan, L. A., & Manguno-Mire, G. M. (2000). Empathy, social skills, and other relevant cognitive processes in rapists and child molesters. *Aggression and Violent Behavior*, 5(1), 99–126. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00011-1)
- Gökalp, A., & İnel, Y. (2021). Empati Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 32-45.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 5(1), 3-14.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi ve Uyarlanması Kılavuzu. *Türk psikoloji yazıları*, 19(38), 104-112.
- Hardee, J. T. (2003). An overview of empathy. *The Permanente Journal*, 7(4), 51.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307–316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408. Doi: 10.19126/suje.298430
- İkiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2057–2062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.361>
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26- 42. <https://doi.org/10.21031/epod.31126>
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Jones, A. P., Happé, F. G. E., Gilbert, F., Burnett, S., and Viding, E. (2010). Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1188–1197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02280.x>
- Kaya, B., & Çolakoğlu, Ö.M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-30. DOI: 10.17679/iuefd.16127895
- Kaya, E., & Öztan, N. (2022). Diş Hekimliği Fakültesi Öğrencilerinin Empati Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Kesitsel Bir Çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Dental Sciences*, 28(3).
- Kayacı, E. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin empati eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 4(1), 122-137.
- Kılınc, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 133-149.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495. DOI : 10.16992/ASOS.12368
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924.
- Liddell, H. G., & Scott, R. (1968). Empatheia. In H. S. Jones, R. McKenzie, P. G. W. Glare, & A. A. Thompson (Comps. & Eds.), *A Greek-English Lexicon (9th ed., Rev. Suppl.)*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- MEB. (2022). *Değerler Eğitimi – Öğretim Programlarında yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Mehrabian, A., Epstein, N., & Angles, L. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Parsons, S. C., & Brown, P. U. (2001). Educating for diversity: An invitation to empathy and action. *Action in Teacher Education*, 23(3), 1-4, DOI: 10.1080/01626620.2001.10463068.
- Oliveira-Silva, P., & Gonçalves, O. F. (2011). Responding empathically: A question of heart, not a question of skin. *Applied Psychophysiology Biofeedback*, 36(3), 201–207. <https://doi.org/10.1007/s10484-011-9161-2>
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1* (4.baskı). Kaan Kitabevi.
- Özkan, B., & Yılmaz, Ö. (2016). Okul Öncesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenlerinin Empati Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 72-78.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125–134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7

- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Stojiljkovic, S., Djigic, G., & Zlatkovic, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Topçu, Ç., Erdur Baker, Ö., & Çapa Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 174-182.
- Wang, X., Zhang, L., Peng, Y., Lu, J., Huang, Y., & Chen, W. (2022). Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101112. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101112>
- Yazıcı, M., & Terzioğlu, C. (2019). Fizyoterapi ve rehabilitasyon öğrencilerinin benlik saygısı, atılganlık ve empati düzeylerinin araştırılması. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 6(3), 171-179.
- Zaki, J., and Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675–680. doi: 10.1038/nn.3085

Summary

Introduction

The concept of empathy has been discussed in the field of psychology for almost a century and different definitions have been made about it (Wang, et al., 2022). In general, empathy can be defined as an individuals' reaching at a related, equal or same point on a common ground around the feelings, thoughts or beliefs of another person. It is generally considered in the context of cognitive and affective approach. Therefore, the present study has taken a two-dimensional (cognitive-affective) approach. In the context of the cognitive approach, empathy refers to understanding or judging other people's mental states without burdening their emotional states (Jones, et al., 2010). However, within the scope of the affective approach, it includes adopting the internal states of others (Zaki & Ochsner, 2012).

In the field of education, the importance of empathy is frequently emphasized in interaction between students and pupils (Parsons & Brown, 2001). Coutinho, et al. (2014) stated that empathy is necessary for the continuation of close and permanent interpersonal relationships. Cooper (2010: 94), on the other hand, stated that the empathic relationship between a teacher and his/her students contributes to the supportive learning environment. The concept of "teacher empathy" in education is a subject that has been overemphasized (İkiz, 2009; Cooper, 2004; Schutz & DeCuir, 2002). It refers to the ability of teachers to understand and share the emotional states of their students in the context of education. At this point, teacher is the empathetic person and pupils are the empathetic person. There are a limited number of scales developed to measure teacher empathy

(Bouton, 2014; Wang, et al., 2022), and no empathy scales developed or adapted for teachers in Türkiye have been found. That is why it was aimed to adapt the Empathy Scale for Teachers (EST), developed by Wang, et al. (2022), into Turkish and Turkish culture. In this respect, the present study is believed to be very important and to contribute to the literature.

Method

The quantitative research method was employed in the current study. Validity and reliability analyses were performed to make the EST developed by Wang et al., (2022) suitable for teachers in Türkiye. After getting the required permission for adapting the scale, it was translated into Turkish. After the language validity was established, a pilot study was conducted with a group of 60 teachers. In the pilot study, it was revealed that there was no item that was unclear. Then, the scale was administered online to 393 teachers, and confirmatory factor analysis (CFA) was performed on the data obtained. On the other hand, for ensuring reliability, Turkish and English forms of the scale were addressed to 35 English language teachers. Thus, test-retest reliability was provided. In addition, internal consistency coefficients of the whole scale and its components were calculated.

Results

The scale was translated into Turkish by 8 English language teachers, and its cross-language validity was established. In this context, the items translated by the teachers were checked, and 90% of agreement among translations was found. Later, the Turkish form of the scale was translated into English again by 4 English language teachers. After examining back translation and the original form of the scale, it was discovered that the English translation of the scale was compatible with the original English form. Then, CFA was performed to establish construct validity. T-values were examined, and no red warning for any items was observed. The factor loadings of all items were over .30. Based on this finding, it can be claimed that all items in the scale are usable. Based on the modification suggestions within the scope of CFA, the third and second items in the cognitive empathy sub-component were modified. Following the modification, Chi-Square / df value was found to be 420.68/148= 2.84. On the other hand, according to CFA, the scale was perfect in three indices and acceptable in nine indices. In line with these data, it can be stated that the model established for the three sub-components of the scale and the whole scale was verified. For ensuring reliability, the English form of the scale was administered to 35 English language teachers in the population of the study. The Turkish form of the scale was administered to the same teachers 15 days later. As a result of the Pearson correlation analysis performed to determine the consistency of the scores obtained through the responses given by the teachers to both forms of the scale, it was ascertained that there was a high level of positive correlation between the English and Turkish forms of the

scale ($r=.94$, $p=.00$). Hence, test-retest reliability of the scale was supported. Furthermore, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient values were calculated for enabling reliability. These values were .84 for the sub-component of cognitive empathy, .72 for the sub-component of negative affective empathy, and .87 for the sub-component of positive affective empathy. It was .86 for the whole scale. As the values calculated were above .70, the scale is considered to have a high reliability (Özdamar, 2002). As a result, a valid and reliable "Empathy Scale for Teachers" consisting of 19 items was adapted into Turkish.

Discussion/Tartışma

CFA was performed to establish construct validity in the study because the factor designs in the original scale were determined with scientific evidences in accordance with construct validity (Dağlı & Baysal, 2016). Whether the factor structure of the adapted scale is preserved in the target culture can be questioned using confirmatory factor analysis (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2021). In several studies, it was emphasized that performing CFA was more appropriate for a scale with a valid and reliable factor structure (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999; Gözüm & Aksayan, 2003; Güngör, 2016).

Pedagogical Implications/Öneri

Scores to be received from EST and its sub-components, adapted in this study, can reflect the level of teachers' empathy towards their students. Learning about their levels of empathy can help teachers see their inadequacies and elicit them. It can also help researchers find ways to improve teachers' empathy levels so that they can communicate and understand their students in a better way.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

EKLER**Ek1. Öğretmen Empati Ölçeği**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Değerli öğretmenler bu çalışmada amaç sizlerin öğrencilere yönelik empatik eğiliminizin belirlenmesidir. Çalışmadan elde ettiğimiz bilgileri raporlaştırarak bilimsel bir yayına dönüştüreceğiz. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacağını ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağını beyan ve taahhüt ederiz. Ölçeğe vereceğiniz yanıtların yaklaşık 3-4 dakikanızı alacağını tahmin ediyorum. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldığınız ve kıymetli görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için şükranlarımı sunuyorum.				
Ölçek Maddeleri				
1- Öğrencilerimin mutlu olup olmadıklarını çabucak anlayabilirim.	1	2	3	4
2- Öğrencileri eleştirmeden önce onların yerinde olsaydım nasıl hissedeceğimi hayal etmeye çalışırım.	1	2	3	4
3- Öğrenciler bir hata yaptığında, genellikle bir süre kendimi onların yerinde hayal etmeye çalışırım.	1	2	3	4
4- Bir öğrencinin gergin olduğunu saklamaya çalışsa bile anlayabilirim.	1	2	3	4
5- Sınıftaki öğrencilerin duygu durumlarına genellikle çok dikkat ederim.	1	2	3	4
6-Öğrenciler her zaman duygularını anlamakta iyi olduğumu söylerler.	1	2	3	4
7-Öğrencilerimin duygu durumlarını dillerinden anlayabilirim.	1	2	3	4
8-Genellikle öğrencilerimin morali bozuk olduğunda duygularını anlıyorum.	1	2	3	4
9-Öğrencilerimin yüz ifadelerine veya beden dillerine dikkat ederek nasıl hissettiklerini anlayabilirim.	1	2	3	4
10-Öğrencilerin kötü ruh halleri beni çok etkiler.	1	2	3	4
11-Bazen öğrencilerimin olumsuz duygularına kapılıyorum.	1	2	3	4
12-Öğrencilerime kötü bir şey olduğunda üzülürüm.	1	2	3	4
13-Öğrenciler bir sınavda başarısız oldukları için üzgün olduklarında, ben de çok depresyona girerim.	1	2	3	4
14-Öğrencilerim endişeli hissettiklerinde ben de endişeli hissetmeye meyilliyim.	1	2	3	4
15-Ayrıca öğrencilerin podyumda ödül aldığını gördüğümde çok heyecanlanıyorum.	1	2	3	4
16-Öğrencileri mutlu görmek beni çok mutlu ediyor.	1	2	3	4
17-Bir öğrenci övülmekten mutlu olduğunda, onun içsel sevincini deneyimleyebilirim.	1	2	3	4
18-Öğrenciler gülümsediğinde ben de mutlu oluyorum.	1	2	3	4
19-İyi notlar aldıklarında öğrencilerin heyecanını ve gururunu yaşıyorum.	1	2	3	4