

Eurasian Journal of Teacher Education

Volume 2
Issue 1
2021



e-ISSN: 2717-7750
www.dergipark.org.tr/ejte

EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2021

Volume: 2

Issue: 1

Editor List

Editors-in-Chief

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK	Bayburt University
Assoc. Professor Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel University
Asst. Professor Fatih DEMİR	Bayburt University

Associate Editors

Professor Yaşar AKKAN	Trabzon University
Asst. Professor İsmail SARIKAYA	Bayburt University
Dr. Mustafa GÜLER	Trabzon University

Editorial Boards

Professor Seokhee CHO	St. John's University
Professor Gonca EKŞİ	Gazi University
Professor İbrahim ÜNAL	İnönü University
Professor Meltem Huri BATURAY	Atılım University
Assoc. Professor Kerem COŞKUN	Artvin Çoruh University
Assoc. Professor Özkan AKMAN	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Pınar ŞAFAK	Gazi University
Assoc. Professor Orkide BAKALIM	İzmir Demokrasi University
Asst. Professor Abdulhamit KARADEMİR	Muş Alparslan University
Asst. Professor Arzu KUL UÇTU	University of Health Sciences
Asst. Professor Dilsat PEKER ÜNAL	Yozgat Bozok University
Asst. Professor Garyfalia CHARITAKI	Hellenic Open University
Asst. Professor Kübra POLAT	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan University
Asst. Professor Nurullah YAZICI	Karamanoğlu Mehmetbey University
Asst. Professor Rifat Ramazan BERK	Bayburt University
Asst. Professor Şeyda DEMİR	Ankara University
Asst. Professor Yavuz SÖKMEN	Atatürk University
Dr. Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli University

Layout Editors

Instructor Eren ERTÖR	Ağrı İbrahim Çeçen University
Instructor Gülsüm AKIŞ	Ağrı İbrahim Çeçen University
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA	Bayburt University
Res. Assist. Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet University
Doctoral Kübra ADA	Uludağ University
Doctoral Özge KOCA	Hacettepe University

Language Editor

Instructor Sibel KARABEKMEZ	Ağrı İbrahim Çeçen University
-----------------------------	-------------------------------

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN	Atatürk University
Professor Ahmet NALÇACI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Bülent GÜVEN	Trabzon University
Professor Cengiz ŞENGÜL	Akdeniz University
Professor Derya ARSLAN ÖZER	Mehmet Akif Ersoy University
Professor Elif TÜRNÜKLÜ	Dokuz Eylül University
Professor Emine ERKTİN	Boğaziçi University
Professor Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan University
Professor Fatih BEKTAŞ	Trabzon University
Professor Hasan KAYA	Erciyes University
Professor Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Murat ALTUN	Uludağ University
Professor Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk University
Professor Mustafa YAZICI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Muzaffer OKUR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Necmettin TOZLU	Bayburt University
Professor Nurdan KALAYCI	Gazi University
Professor Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University
Professor Raif KALYONCU	Trabzon University
Professor Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman University
Professor Tayip DUMAN	Bozok University
Professor Zaleha ISMAIL	Universiti Teknologi Malaysia
Assoc. Professor Durdağı AKAN	Atatürk University
Assoc. Professor Emrullah ERDEM	Adıyaman University
Assoc. Professor Fatih YALÇIN	Gümüşhane University
Assoc. Professor Fatma MIZIKACI	Ankara University
Assoc. Professor Melihan ÜNLÜ	Aksaray University
Assoc. Professor Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Mevlüt GÜNDÜZ	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Murat BAŞAR	Uşak University
Assoc. Professor Mustafa ALBAYRAK	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa DOĞRU	Akdeniz University
Assoc. Professor Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy University
Asst. Professor Celal BOYRAZ	Bayburt University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Furkan DEMİR	Kütahya Dumlupınar University
Asst. Professor Kadir KAPLAN	Gaziantep University
Asst. Professor Yusuf ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar University

Review List

Assoc. Professor Aydın KIZILASLAN	Ağri İbrahim een University
Assoc. Professor Elif KILIOğLU	Hatay Mustafa Kemal University
Assoc. Professor Erol KOOğLU	İnönü University
Assoc. Professor Eylem DAYI	Gazi University
Assoc. Professor Meryem ÖZTURAN SAğIRLI	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Vural TÜNKLER	Siirt University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Kübra OKUMUŞ DAğDELER	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Metin KAYA	Bayburt University
Asst. Professor Nihan ERDEMİR	Süleyman Demirel University
Asst. Professor Galip KARTAL	Necmettin Erbakan University
Dr. Aylin AKINLAR	Bandırma Onyedi Eylül University
Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University
Dr. Musafa GÜLER	Trabzon University
Dr. Orin KARADAğ	Muğla Sıtkı Koman University
Dr. Osman AKTAN	Milli Eğitim Bakanlığı

Contents

Research Articles

- 1-9. Inclusive Education in English Language Teacher Education in Turkey
Ahmet Erdost Yastıbaş
- 10-26. Internet Usage Functions of Primary School Students in Social Studies Course through the Eyes of Teachers
Zeynep Taşyürek
- 27-41. Problems Faced by Elementary Mathematics Teachers in Their Professional Lives
Osman Buran, Abdullah Kaplan
- 42-54. Examining Teachers' Perceptions of School Culture in the Context of Schools They Work
İzzet Karaca, Mustafa Özcan, Numan Karamustafaoglu, Nahide Karaca
- 55-68. Developing a Scale for Self-Efficacy of Teacher Training Students in Inclusive Education Environments
Dilek Teke, Mustafa Sözbilir



The Place of Inclusive Education in the New English Language Teacher Education Program of Turkey

Ahmet Erdost Yastıbaş¹

¹  Atılım University, Ankara, Turkey, ahmeterdost@gmail.com

To cite this article:

Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new english language teacher education program of Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 1-9.

Received: 10.01.2020

Accepted: 01.20.2021

Abstract

Several factors such as being a migrant and refugee can lead to learning difficulties for students who learn English. English language teachers can work with such students. To ensure all students in an English language class can have access to teaching materials and become successful, inclusive practices should be used in English language teaching. For the success of inclusive practices, inclusive education should be included in English language teacher education. However, the literature has revealed that preservice and in service English language teachers lack enough training on inclusive education. Therefore, the present study aimed to evaluate the new English language teacher education program (ELTEP) of Turkey to find out whether it trains preservice English language teachers on inclusive education. It was designed as a qualitative study in which the new ELTEP of Turkey was used as the data collection tool and document analyzed. The results have shown that the new ELTEP of Turkey includes six courses relating to inclusive education, so it trains preservice English language teachers on inclusive education. The results were discussed with the findings of the literature review. Limitations of the study were mentioned and suggestions for further studies were made.

Keywords: English language teacher education program, Inclusive education, Turkey.

Article Type:

Original article

Acknowledge:

Ethics Declaration:

As the present study is a document analysis study, ethics committee approval is not required.

Türkiye'nin Yeni İngilizce Öğretmeni Eğitim Programında Kapsayıcı Eğitimin Yeri

Öz

Göçmen ve mülteci olmak gibi birçok faktör, İngilizce öğrenen öğrenciler için öğrenme zorluklarına neden olabilir. İngilizce öğretmenleri böyle öğrencilerle çalışabilirler. Bir İngilizce sınıftaki tüm öğrencilerin eğitim materyallerine ulaşabileceğinden ve başarılı olabileceğinden emin olmak için, kapsayıcı uygulamalar İngilizce öğretiminde kullanılmalıdır. Kapsayıcı uygulamaların başarısı için, kapsayıcı eğitim İngilizce öğretmeni yetiştirme programında bulunmalıdır; fakat alan yazın öğrenci ve çalışan İngilizce öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli eğitimleri olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, bu nitel çalışma, Türkiye'nin yeni İngilizce öğretmeni eğitim programını, öğrenci İngilizce öğretmenlerini kapsayıcı eğitim konusunda eğitip eğitmediğini bulmak için değerlendirmeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin yeni İngilizce öğretmeni eğitim programı, veri toplama aracı olarak kullanılmış ve doküman analizine tabi tutulmuştur. Bulgular, Türkiye'nin yeni İngilizce öğretmeni eğitim programının kapsayıcı eğitimle alakalı altı dersi içerdiğini ve böylelikle öğrenci İngilizce öğretmenlerini kapsayıcı eğitim konusunda eğittiğini göstermiştir. Bulgular, alan yazından elde edilen bulgular ile tartışılmıştır. Çalışmanın sınırlılıklarına değinilmiş ve sonraki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni eğitim programı, Kapsayıcı eğitim, Türkiye.

Introduction

Being a member of displaced populations (Kennett, 2019) and minority ethnic groups (Hutchinson, 2019), being a migrant and refugee student (Smith, 2018), gender (Ingram, 2019), having special educational needs and disability (Dexter, 2019; Smith, 2018), and social, emotional, and behavioral difficulties (Smith, 2018) may cause students learning English to have difficulty in learning English in the classroom (Dexter, 2019; Hutchinson, 2019; Ingram, 2019; Kennett, 2019; Smith, 2018). These situations may create barriers which may neglect students' differences during the instruction in the classroom (Dexter, 2019; Hutchinson, 2019; Ingram, 2019; Kennett, 2019; Smith, 2018) and so avoid their having equal chances to learn successfully (Smith, 2018). That is, students learning English may have diverse learning needs due to these situations, but if their needs are not met, they may not reach and understand the contents in English language classrooms. Therefore, they may not be included in English language teaching and learning process equitably (Smith, 2018).

Inclusive education and inclusion value all students (Smith, 2018; Van Kraayenoord, Miller, Moni & Jobling, 2009). Valuing all students means appreciating that each student is different and has their own strengths and weaknesses as well as their individual ways of learning English (Smith, 2018). This feature of inclusion makes equity essential for inclusive education since equity can provide students with learning difficulties with what is required for them to succeed in learning English (Miller, 2016; Smith, 2018).

Inclusive education can assist English language teachers to develop an inclusive English language teaching environment and differentiate their English language teaching to students with learning difficulties (Smith, 2018; Van Kraayenoord et al., 2009). Thus, inclusive education in English language teacher education has become significant now that English language teachers can have knowledge about what may cause students to have difficulty in learning English and how they can address students' difficulties in their instruction through inclusive education in English language teacher education (Smith, 2018). Knowledgeable English language teachers in terms of inclusive education can apply different strategies such as contextualizing their instruction and providing students with a lot of opportunities to be engaged in the contents of their lessons so that they can be sure that all students in their classes can have access to instructional materials used in the classroom and can be successful (Miller, 2016).

Different studies have proved that inclusive practices in English language teaching can help students with learning difficulties to improve themselves in different aspects of learning English (Orosco & O'Connor, 2014) such as writing in English (Jozwick & Cuenca Carlino, 2020; Van Kraayenoord et al., 2009) and understanding academic content and vocabulary (O'Connor et al., 2019). Yet, the success of inclusive practices in English language teaching can be hindered by national policies in English language teaching (Acuña & Cárdenas, 2017) and lack of inclusive education in English language teacher education (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Smith, 2006; Zhalelkanova, 2019). It was found out that preservice English language teachers had positive views on and attitudes toward inclusive education in teaching English (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Zhalelkanova, 2019), but lacked enough training on inclusive education (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Smith, 2006; Zhalelkanova, 2019). Because of the lack of training on inclusive education in English language teacher education, inservice English language teachers may feel under-prepared (Smith, 2006) and lack enough confidence (Arribas, del Río, Peñalver & Sigona, 2020; Rezai, Jabbari & Ahmadi, 2018; Smith, 2006) and pedagogical skills (Heijnen Maathuis, 2019) to work with students who have difficulties in learning English even though their attitudes toward inclusive education in English language teaching were positive (Arribas et al., 2020). This situation may cause stress and confusion (Rezai et al., 2018) and the lack of awareness of difficulties (Heijnen Maathuis, 2019; Rezai et al., 2018) in inservice English language teachers. To avoid such issues, English language teacher education was suggested to include and focus on inclusive education (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Arribas et al., 2020; Kiyawa, 2015).

This literature review has indicated the significance of including inclusive education in English language teacher education for the successful implementation of inclusive English language teaching practices. Therefore, evaluating the new English language teacher education program (ELTEP) of Turkey by the Higher Education Council of Turkey (2018) to find out whether it trains preservice English language teachers on inclusive education becomes significant, but it was not evaluated in terms of inclusive education because two evaluation studies related to it were found in the literature. It was compared with the ELTEP prepared in 2006 (Yaman, 2018) and with the ELTEPs prepared in 1998 and 2006 (Çelik & Kasap, 2019). Therefore, the present study aimed to evaluate it to find out whether it trains preservice English language teachers on inclusive education by answering the research questions below:

- Does the new ELTEP of Turkey allocate any content to inclusive education?
 - a. If so, what is/are the course/the courses?
 - b. What does/do the course/courses educate preservice English language teachers on?

Method

Research design

The present study employed qualitative research design as qualitative research design allowed for a detailed and complex understanding necessary for exploring inclusive education in the new ELTEP of Turkey as a human and social issue as Creswell (2007) stated.

The data

The new *English Language Teacher Education Program* of Turkey by the Higher Education Council of Turkey (2018) was used as the data collection tool.

It was content analyzed depending on the suggestions of Yıldırım and Şimşek (2013) for content analysis. The researcher read it many times and derived six codes from it. He organized and presented the data without making comments according to the derived codes. The data were interpreted by him without any conflict with the description of the data.

Trustworthiness

A colleague of the researcher also content analyzed the new ELTEP of Turkey. After completing their content analyses, the researcher and his colleague compared their analyses with each other and dealt with the differences in their analyses by reaching a consensus.

Results

The findings were presented according to the six codes derived from the new ELTEP of Turkey: special education, attention deficit hyperactivity disorder, hospitalized children, inclusive education, learning difficulty, and individualization.

Special education

Special education is the focus of the special education and inclusion course. This course informs preservice English language teachers on the basic concepts, principles, identification, and evaluation of special education. It also teaches them

- how to individualize their instruction,
- what inclusion and special education services are,
- what the features of different ability and inability groups are,
- how to manage a classroom effectively, and
- what kind of instructional approaches and techniques are relevant to different ability and inability groups.

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

The attention and deficit hyperactivity course focuses on ADHD. It educates preservice English language teachers on the definition, symptoms, features, types, and causes of ADHD. Moreover, it trains them on how ADHD can affect students socially, emotionally, and academically. Preservice teachers also learn how they can deal with, train, and guide students with ADHD.

Hospitalized children

Educating hospitalized children is the focus of the education of hospitalized children course. Preservice English language teachers are trained on the interests, psychological situations, needs, and development features of hospitalized children in different age groups. In addition, they learn how to interact with hospital staff, hospitalized children, their families, and their teachers. They study how to develop and prepare instructional plans for hospitalized children as well.

Inclusive education

Inclusive education is taught in the inclusive education course. Preservice English language teachers learn the definition, importance, content, standards, and approaches of inclusive education. Moreover, they are taught teacher roles, education programs, practices, values, lesson preparation, materials, and attitudes in inclusive education. Additionally, the course gives them information about how

- to differentiate and plan instruction,
- to develop inclusiveness in lesson materials and inclusive activities,
- to understand and realize the features that differentiate students,
- to instruct effectively,
- to use language, and
- to provide psycho-social support.

Learning difficulty

Learning difficulties are studied in the learning difficulty course. Preservice English teachers study the definition, classification, features and causes of learning disabilities. Furthermore, they learn the factors, identification, and prevalence of learning difficulties. They are also trained how

to support the academic and nonacademic skills of students with learning difficulties through scientific practices.

Individualization

Individualization is focused on in the individualization and adaptation of teaching course. Preservice English language teachers learn:

- what individualization is,
- why it is significant in education,
- how they can individualize instruction,
- how they can determine long-term and short-term learning objectives in individualized teaching,
- what the regulations for inclusion in classes and schools are,
- how they can adapt instruction, and
- how they can develop different assessment tools and evaluation rules for individualized instruction.

Discussion

The findings of the present study have shown that the new ELTEP of Turkey can train preservice English language teachers on inclusive education through six courses so that they can have enough information about inclusive education unlike the ones who were reported to lack sufficient inclusive education training (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Smith, 2006; Zhalelkanova, 2019). In the special education and inclusion, education of hospitalized students, learning difficulty, and attention deficit hyperactive disorder courses, preservice English language teachers learn the definitions, features, and causes of the factors that cause students to have difficulties in learning English in the classrooms. Thus, they can have enough knowledge about what may cause students to have difficulty in learning English and how they can address students' difficulties in their instruction by raising their awareness of such difficulties (Heijnen Maathuis, 2019; Rezai et al., 2018).

The special education and inclusion, education of hospitalized students, learning difficulty, and attention deficit hyperactive disorder courses also train preservice English language learners on how to work with students with learning difficulties since they inform preservice English language teachers on how to develop and prepare instructional plans relevant to the features and learning needs of such students. Therefore, preservice English language teachers can identify what may cause learning difficulties in their classes, develop an inclusive English language learning environment, apply different inclusive strategies, and differentiate their instruction for students with learning difficulties as Miller (2016) and Smith (2018) mentioned.

The learning of preservice English language teachers related to inclusive education can be promoted more by the inclusive education and individualization and adaptation of teaching courses. The inclusive education course provides them with a comprehensive training on inclusive education from its definition to developing instruction relevant to students who have different difficulties in learning English due to different reasons. This comprehensive training can enhance preservice English language teachers' understanding of inclusive education, their roles in inclusive education, and their ways of promoting inclusiveness in their classes. As differentiating instruction for students with learning difficulties is targeted in inclusive English language teaching (Smith, 2018), differentiating instruction requires individualizing and adapting teaching to such students. What preservice English language teachers can learn in terms of differentiating instruction in the special education and inclusion, education of hospitalized students, learning difficulty, and attention deficit hyperactive disorder courses can be promoted and enhanced by the individualization and adaptation of teaching course. Preservice English language teachers can individualize and adapt their instruction, determine long-term and short-term learning objectives of their individualized instruction, and develop different assessment tools and evaluation rules for their individualized instruction in this course.

Lack of training on inclusive education in English language teacher education may lead to feeling under-prepared (Smith, 2006), the lack of enough confidence (Arribas et al., 2020; Rezai et al., 2018; Smith, 2006) and pedagogical skills (Heijnen Maathuis, 2019), the lack of awareness of difficulties (Heijnen Maathuis, 2019; Rezai et al., 2018), and feeling stressed and confused (Rezai et al., 2018) in working with students who have difficulties in learning English. Yet, preservice English language teachers may not experience such problems when working with such learners due to six courses included in the new ELTEP of Turkey.

The Higher Education Council of Turkey (1998, 2007) prepared two ELTEPs before the new ELTEP. Any of the courses available in the new ELTEP were not included in the 1998 ELTEP, while the special education course was included in the 2006 ELTEP. Therefore, the new ELTEP of Turkey can help train preservice English language teachers about inclusive education and prepare them to deal with the issues requiring inclusive education in their English classes more compared to the other ELTEPs of Turkey.

Conclusion

The findings of the present study have shown that preservice English language teachers can receive sufficient training on inclusive education in the new ELTEP of Turkey through six courses. These courses are as follow:

- special education and inclusion,
- education of hospitalized students,
- learning difficulty,
- attention deficit hyperactive disorder,
- inclusive education, and
- individualization and adaptation of teaching.

These courses educate them on the features of students who have learning difficulties in learning English and how they can contribute to such students in their English classes.

Limitations of the Study and Suggestions for Further Studies

The study is limited to the ELTEP of Turkey. However, a similar curriculum evaluation can be made for the ELTEPs of different countries. Thus, ELTEP developers can find out the strengths and weaknesses of their teacher education programs in terms of inclusive education and can improve their programs by dealing with the weaknesses of the programs. Further studies can also be made by the lecturers of the courses found in the new ELTEP of Turkey in order to find out how these courses may affect preservice English language teachers' attitudes toward, perceptions about, and knowledge on the different aspects of inclusive education.

References

- Acuña, L. M. R., & Cárdenas, M. L. (2017). Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some Profile journal authors. *Profile*, 19(1), 121-136. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Aksu Ataç, B., & Taşçı, S. (2020). An investigation of prospective language teachers' knowledge and attitudes towards inclusive education in Turkey. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 359-373.
- Arribas, L. B., del Río, M. A. B., Peñalver, E. A., & Sigona, C. M. (2020). Teaching English to adults with disabilities: A digital solution through en-abilities. *Teaching English with Technology*, 20(1), 80-103.
- Çelik, Ş. N., & Kasap, S. (2019). Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmen yetiştirme programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1010-1031. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.151>

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Dexter, P. (2019). Special educational needs and disability. In S. Douglas (Ed.), *Creating an inclusive school environment* (pp. 117-118). British Council.
- Heijnen Maathuis, E. (2019). Successful inclusive education starts with teachers: What have we learned? A multi-country case study. In S. Douglas (Ed.), *Creating an inclusive school environment* (pp. 131-143). British Council.
- Hutchinson, Y. (2019). Minority ethnic groups in the classroom. In S. Douglas (Ed.), *Creating an inclusive school environment* (pp. 171-173). British Council.
- Ingram, R. (2019). Gender and inclusion in the classroom. In S. Douglas (Ed.), *Creating an inclusive school environment* (pp. 65-66). British Council.
- Jozwick, S., & Cuenca Carlino, Y. (2020). Promoting self-advocacy through persuasive writing for English language learners with learning disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 39(2), 82-90. <https://doi:10.1177/8756870519892883>
- Kennett, P. (2019). Displaced populations. In S. Douglas (Ed.), *Creating an inclusive school environment* (pp. 13-14). British Council.
- Kiyawa, M. S. (2015). Inclusive education and English language teaching in the universal basic education programme in Nigerian. *National Journal of Inclusive Education*, 3(1), 1-7.
- Miller, R. D. (2016). Contextualizing instruction for English language learners with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 49(1), 58-65.
- O'Connor, R. E., Beach, K. D., Sanchez, V. M., Kim, J. J., Knight-Teague, K., Orozco, G., & Jones, B. T. (2019). Teaching academic vocabulary to sixth-grade students with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(1), 231-243. <https://doi:10.1177/073194871882091>
- Orosco, M. J., & O'Connor, R. (2014). Culturally responsive instruction for English language learners with learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 515-531. <https://doi:10.1177/0022219413476553>
- Rezai, M. J., Jabbari, A. A., & Ahmadi, M. (2018). Its greatest benefit of inclusion is its challenge: EFL teachers' attitudes towards inclusion of learners with disabilities. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 262-292. <https://doi:10.18039/ajesi.454570>
- Smith, A. M. (2006). *Inclusion in English language teacher training and education* (Dissertation No. DXN113451) [Doctoral dissertation, Department of Educational Research, Department of Linguistics and English Language, Lancaster University]. Retrieved August 15, 2020, from <http://eltwell.com/>
- Smith, A. M. (2018). *Inclusive practices in English language teaching*. Oxford University Press.
- The Higher Education Council of Turkey. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved January 1, 2020, from <https://www.yok.gov.tr/>
- The Higher Education Council of Turkey. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved January 1, 2020, from <https://www.yok.gov.tr/>
- The Higher Education Council of Turkey. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. Retrieved August 15, 2020, from <https://www.yok.gov.tr/>
- Van Kraayenoord, C. E. V., Miller, R., Moni, K. B., & Jobling, A. (2009). Teaching writing to students with learning difficulties in inclusive English classrooms: Lessons from an exemplary teacher. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 23-51.
- Yaman, İ. (2018). 2006 ve 2018 İngilizce öğretmenliği lisans programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 149-164.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Zhalelkanova, Z. (2019). *Pre-service EFL teachers' views on inclusive education in ELT: A comparative study of Kazakh and Turkish contexts* (Thesis No. 566960) [Master's thesis, the Institute of Educational Sciences of Pamukkale University]. Thesis Center of the Council of Higher Education of Turkey.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Yerinden edilmiş topluluklar (Kennett, 2019) ve küçük etnik grupların (Hutchinson, 2019) bir üyesi olmak, göçmen ve mülteci bir öğrenci olmak (Smith, 2018), cinsiyet (Ingram, 2019), özel eğitim ihtiyaçları ve engeli olmak (Dexter, 2019; Smith, 2018) ve sosyal, duygusal ve davranış zorlukları (Smith, 2018) İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıfta İngilizce öğrenirken zorluk yaşamalarına neden olabilir (Dexter, 2019; Hutchinson, 2019; Ingram, 2019; Kennett, 2019; Smith, 2018). Bu durumlar, öğrencilerin ders sırasında farklılıklarını göz önünde bulundurmayan bariyerler oluşturabilir (Dexter, 2019; Hutchinson, 2019; Ingram, 2019; Kennett, 2019; Smith, 2018) ve başarılı bir şekilde öğrenmeleri için onların eşit fırsatlara sahip olmasını engelleyebilir (Smith, 2018). Bu nedenle, İngilizce eğitimi ve öğretiminde eşit bir şekilde dahil edilmeyebilirler (Smith, 2018).

Kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı değerler tüm öğrencilere değer verir (Smith, 2018; Van Kraayenoord, Miller, Moni & Jobling, 2009). Tüm öğrencilere değer vermek; her bir öğrencinin farklı olduğunu ve kendi bireysel İngilizce öğrenme yollarının yanı sıra kendi güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu kabul etmek demektir (Smith, 2018). Kapsayıcılığın bu özelliği kapsayıcı eğitim için eşitliği gerekli kılmaktadır çünkü eşitlik, öğrenme zorlukları olan öğrencilere İngilizce öğrenmede başarılı olmaları için gerekeni veya gerekenleri sağlayabilir (Miller, 2016; Smith, 2018).

Farklı çalışmalar; İngilizce öğretiminde kapsayıcı uygulamaların öğrenme zorlukları olan öğrencilerin, yazma (Jozwick & Cuenca Carlino, 2020; Van Kraayenoord et al., 2009) ve akademik içeriği ve kelimeleri anlama (O'Connor et al., 2019) gibi İngilizce öğrenimin farklı boyutlarında kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Fakat, kapsayıcı uygulamaların başarısı ulusal İngilizce öğretim politikaları (Acuña & Cárdenas, 2017) ve İngilizce öğretmen eğitiminde kapsayıcı eğitimin eksiliği (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Smith, 2006; Zhalelkanova, 2019) tarafından engellenebilir. Öğrenci İngilizce öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu tutumlarının olduğu (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Zhalelkanova, 2019); ancak yeterli eğitimlerinin olmadığı (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Smith, 2006; Zhalelkanova, 2019) bulunmuştur. Bu eğitim eksikliğinden dolayı, İngilizce öğretmenleri İngilizce öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerle çalışmak için kendilerini hazır hissetmeyebilirler (Smith, 2006) ve gerekli özgüven ve pedagojik becerilere sahip olmayabilirler (Arribas, del Río, Peñalver & Sigona, 2020; Rezai, Jabbari & Ahmadi, 2018; Smith, 2006). Bu nedenlerden dolayı İngilizce öğretmeni eğitim programlarının kapsayıcı eğitimi içermeleri ve kapsayıcı eğitime odaklanmaları tavsiye edilmiştir (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Arribas et al., 2020; Kiyawa, 2015).

Bu çalışmanın amacı da Yüksek Öğretim Kurumu tarafından hazırlanan yeni İngilizce öğretmeni eğitim programının öğrenci İngilizce öğretmenlerini kapsayıcı eğitim açısından eğitip eğitmediğini bulmaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Türkiye'nin yeni İngilizce öğretmeni eğitim programında kapsayıcı eğitime içerik ayrılmış mıdır?
 - a. Ayrılmış ise, bu hangi ders veya derslerdir?
 - b. Ders veya dersler İngilizce öğretmen adaylarını ne hakkında eğitmektedir?

Yöntem

Araştırma, nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 2018 yılında yayınlanan İngilizce öğretmenleri eğitim programı, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen adımlar takip edilerek yapılmıştır.

Bulgular

Yeni İngilizce öğretmenleri eğitim programından altı kod elde edilmiştir: özel eğitim, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, hastanede yatan çocuklar, kapsayıcı eğitim, öğrenme güçlüğü ve bireyselleştirme.

Özel eğitim: Özel eğitim, özel eğitim ve kaynaştırma dersinin odak noktasıdır ve öğrenci İngilizce öğretmenlerini özel eğitimin konseptleri, ilkeleri, belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sınıf içerisinde nasıl ilgileneceği hakkında bilgilendirir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu dersi buna odaklanmaktadır. Öğrenci İngilizce öğretmenlerini, bu rahatsızlığın tanımı, belirtileri, özellikleri, türleri, nedenleri ve sınıf içerisinde nasıl ilgileneceği konusunda eğitir.

Hastanede yatan çocuklar: Hastanede yatan çocuklar, hastanede yatan çocukların eğitimi dersinin odağıdır ve öğrenci İngilizce öğretmenlerini, bu çocukların ilgileri, psikolojik durumları, ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri ile nasıl eğitim alacakları hususlarında bilgilendirir.

Kapsayıcı eğitim: Kapsayıcı eğitim dersi, öğrenci İngilizce öğretmenlerini kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi, içeriği, standartları, yaklaşımları ve sınıfta nasıl uygulanacağı hakkında eğitir.

Öğrenme güçlüğü: Öğrenci İngilizce öğretmenleri; öğrenme güçlüğü'nün tanımlarını, sınıflandırmalarını, özelliklerini ve nedenleri ile bu güçlüklerle sahip öğrencilere nasıl eğitim vereceklerini öğrenirler.

Bireyselleştirme: Bireyselleştirme, bireyselleştirme ve uyarlama dersinin temel odak noktasıdır. Öğrenci İngilizce öğretmenleri; bireyselleştirmenin tanımını, önemini ve sınıfta nasıl yapılabileceğini bu derste öğrenirler.


Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulguları; Türkiye'nin yeni İngilizce öğretmenleri eğitim programının, öğrenci İngilizce öğretmenlerini altı ders vasıtasıyla kapsayıcı eğitim hakkında eğitebileceğini ve Öğrenci İngilizce öğretmenlerinin, yeterli kapsayıcı eğitim almadığı belirtilenlerin aksine (Aksu Ataç & Taşçı, 2020; Smith, 2006; Zhalekhanova, 2019), kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli bilgilere sahip olabileceğini göstermiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, hastanede yatan çocukların eğitimi, kapsayıcı eğitim ile öğrenme güçlüğü derslerinde, öğrenci İngilizce öğretmenleri öğrencilerin İngilizce öğreniminde zorluk yaşamalarına neden olan etmenlerin tanımlarını, özelliklerini ve nedenlerini öğrenirler. Böylelikle, öğrencilerinin İngilizce öğreniminde zorluk yaşamalarına neyin veya nelerin neden olduğu ve öğrencilerinin yaşadığı zorlukları derslerinde nasıl ilgilenecekleri hakkında bu zorluklarla ilgili farkındalıklarını artırarak bilgileri yeterli bilgileri olabilecektir (Heijnen Maathuis, 2019; Rezai vd., 2018). Bu farkındalığı, öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama dersi de bireyselleştirmenin nasıl yapılacağını göstererek katkıda bulunur.



Internet Usage Functions of Primary School Students in Social Studies Course through the Eyes of Teachers

Zeynep Taşyürek¹

¹  Bayburt University, Bayburt, Turkey, ztasyurek@bayburt.edu.tr

To cite this article:

Taşyürek, Z. (2021). Internet usage functions of primary school students in social studies course through the eyes of teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 10-26.

Received: 11.19.2020

Accepted: 01.06.2021

Abstract

The aim of the study is to determine for what purpose primary school students use the internet from the teachers' point of view, their internet usage skills for the Social Studies course, and the teachers' views on the internet use in the Social Studies course. Considering this situation, quantitative method was used. 83 teachers from Erzurum districts constitute the quantitative sample of the study. Arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were performed on the obtained data. Looking at the results of the research; teachers stated that students could access materials such as pictures, photographs and graphics on the internet, save their research, access ready-made slides on the subject of the lesson, conduct research on the internet, communicate via social networking sites and prepare homework on the internet. In the opinions of teachers regarding internet use in the Social Studies course, it was emphasized that the courses should definitely be supported by the internet, and the teachers stated that they gave their students research homework, asked which websites they did homework, and informed their students about internet use.

Keywords: Internet, Social Studies, Teacher.

Article Type:

Original article

Acknowledge:

Ethics Declaration:

Bayburt University ethics committee has approved the protocol of this study approved of ethical approval number of 51694156-050.99.

Öğretmenlerin Gözünden İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde İnternet Kullanım İşlevleri

Öz

Araştırmanın amacı öğretmenlerin bakış açısından ilköğretim öğrencilerinin interneti hangi amaçla kullandıklarını, Sosyal Bilgiler dersine yönelik internet kullanım becerilerini ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Erzurum ilçelerinden 83 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler öğrencilerinin internetten resim, fotoğraf, grafik gibi materyallere ulaşabildiğini, yaptıkları araştırmaları kaydedebildiğini, ders konusuyla ilgili hazır slaytlara ulaştığını, internetten araştırma yapabildiklerini, sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla iletişim kurabildiklerini ve internet üzerinden ödev hazırlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde, derslerin kesinlikle internetle desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve öğretmenler öğrencilerine internetten araştırma ödevi verdiklerini, hangi sitelerden ödev yaptıklarını sorduklarını, öğrencilerini internet kullanımı konusunda bilgilendirdiklerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İnternet, Sosyal Bilgiler, Öğretmen.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimde sunulan fırsatlar da çeşitlenmiştir. Bu teknolojilerin en yaygınlarından biri olan internetin, öğrenme-öğretme ortamında kullanılması, öğrenenlere hem istedikleri anda hem de istedikleri yer ve mekânda öğrenme, iletişim kurma, sosyalleşme, bilgi edinme, araştırma yapma fırsatı sunmuştur. İnternetin bu fırsatı sunması çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemiştir. Böylece internet, öğrenmeyi geleneksel öğrenme ortamlarının dışına çıkarmıştır. Aynı zamanda internet, oldukça kullanışlı, esnek, düşük maliyetli ve pratik bir araştırma aracı haline gelmiştir (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield & Gross, 2000; Nagurney, Dong & Mokhtarian, 2002; Tsai & Lin, 2003; Yalın, 2003; Johnson, 2010; Tekinarıslan, 2014; Dinçer, Mavaşoğlu & Mavaşoğlu, 2014; Küçük, 2015; Bozkurt, 2020). Bu durum, eğitim ortamında öğrenmeyi, birden fazla duyuya hitap edecek şekilde zenginleştirmiştir. Bu zenginlik öğrencide kalıcı öğrenmeyi sağlarken, derslerde uygulama yapma fırsatı da sunmuştur.

Teknolojinin nimetlerinden sayılan internetin, eğitim sistemini değiştirmesi, öğretmenlerin görevlerinde de değişikliğe sebep olmuş ve öğretmenlerden beklentileri arttırmıştır. Eğitimin ilk yıllarından bu yana öğretmen için tanımlanan temel görev, hep öğretmek olmuştur. Bu yüzden de öğrenme süreci hep öğretmen merkezli yapılmaya çalışılmıştır. Ancak internet teknolojisi ile paralel gelişen yeni eğitim yaklaşımları, öğrenciyi bilgiyi yapılandırmada birincil duruma getirmiştir. Öğrencilerin pasif alıcı durumundan aktif alıcı durumuna geçtiklerinde daha iyi öğrenmelerinin ortaya çıkmasıyla, öğretmen merkezli eğitim yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır. İnternet ile küresel bir eğitim, küresel bir okul, küresel bir sınıf, küresel bir öğrenci, küresel bir öğretmen ve bunun sonunda küresel bir toplum meydana gelmiştir. Bu küreselleşme ile birlikte öğrenciler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, buldukları kıtanın dışında da eğitimlere katılma imkânı bulmuştur. Artık günümüz toplumunda bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımla hızlı düşünebilen ve katlanarak artan bilgiye ulaşma yollarını öğrenmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmıştır (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Canbek & Sağıroğlu, 2007; Korkmaz, 2013; İşman, 2015). Yetiştirilen bu bireyler farklı açılardan bakmayı öğrenmekte, kendilerini daha iyi tanımakta, yapabileceklerinin farkına varmakta ve farkındalık oluşturmaktadır.

İnternet kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının internet kullanma durumlarını (Oral, 2004); ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini (Çelik & Bindak, 2005); Türkiye’de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımını (Demirci, Taş & Özel, 2007); bilgisayar öğretmenlerinin okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkındaki düşüncelerini (Çakır & Yıldırım, 2009); çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrimiçi risklerini (Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011); ilköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesini (Günel, Turhal & İmal, 2011); Türkçe öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanma öz yeterliliklerine dair inançlarını (Varışoğlu, Yılmaz & Şeref, 2012); çocuk ve ergenlerde internet kullanımının gelişimsel sonuçlarını (Akbulut, 2013); üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının sosyal yaşam üzerine etkisini (Dinçer, Mavaşoğlu & Mavaşoğlu, 2014); öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ve problemlerle internet kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini (Durmuş & Başarmak, 2014); öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarını (Yavuz Mumcu & Dönmez Usta, 2014); ilköğretim çağındaki çocukların internet kullanımlarını (Gezer Şen, Sevim & Artuç, 2015); sınıf öğretmenlerinin interneti eğitim amaçlı kullanma durumlarını (Kula & Demirci Güler, 2019) belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

İnternet, eğitim alanında yaygın kullanılan teknoloji araçlarından biridir. Gerek bilgiye hızlı ulaşılması gerekse de düşük maliyetli olması eğitimde yaygın kullanımını hızlandırmıştır. Sosyal Bilgiler öğretiminde de internet kullanımı, öğrencinin bilgiye daha hızlı ulaşmasını ve bilgiyi somutlaştırmasını sağladığı için önemlidir. Sosyal Bilgiler dersini alan çocuklar tam olarak soyut düşünemediklerinden, öğretmen bilgiyi daha somutlaştırarak vermeye dikkat etmelidir. Bu doğrultuda yapılan çalışma, öğretmenin internetle ilgili düşüncelerini ve öğrenciyle olan iletişimini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin bakış açısından ilköğretim öğrencilerinin interneti hangi amaçla kullandıklarını, Sosyal Bilgiler dersine yönelik internet kullanım becerilerini ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrencilerin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandıkları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin internet kullanma becerileri ile ilgili düşünceleri nelerdir.
3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Öğrencilerin internet kullanım amacıyla ilgili öğretmenlerin cinsiyet, yaş, internet kullanma ve evlerinde internet olma durumlarına göre fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntemin kullanıldığı araştırma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modellerinden (Karasar, 2015), genel tarama modelini benimsemiştir. Bu model, birçok elamanın bulunduğu bir evren içinden, evren hakkında bir yargı oluşturmak için, evrenin tümünden ya da evrenden alınacak örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2015; Bailey, 1982: Akt. Köse, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde derse giren 83 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin % 25.3’ü bayan, % 74.7’si erkek, % 16.9’u 20-30 yaşında, % 55.4’ü 31-40 yaşında, % 13.3’ü 41-50 yaşında, % 14.5’i 51-60 yaşında, % 96.4’ü internet kullandığı, % 3.6’sı internet kullanmadığı, % 85.5’inin evinde internet erişiminin olduğu, % 14.5’inin evinde internet erişiminin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemleri içerisinde yaygın olarak kullanılan basit tesadüfi örnekleme, evrenin bir bütün olarak ele alındığı, katılımcıların tesadüfi olarak seçildiği bir yöntemdir ve bu olasılık her bir birey için n/N kadardır. Örnek bireylerinin tam bir tesadüfi süreç yardımıyla seçilmesi ve katılımcıların eşit şansa sahip olması önemlidir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2007; Ekiz, 2009; Kurtuluş, 2010; Şenol, 2012; Güriş & Astar, 2014). Araştırmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 83 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde internet kullanım işlevlerini ölçmek için öğretmenlere uygulanmak üzere 53 maddeli likert tipi öğretmen anketi hazırlanmıştır. Ankette likert tipi yanıtlar “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Anketin hazırlanma sürecinde, anket geliştirme ile ilgili çalışmaların incelenmesi (makaleler, kitaplar ve alanda geliştirilen anketler), uzman kişilerle görüşülmesi, Sosyal Bilgiler müfredat programının incelenmesinin ardından soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulurken gerek eğitim fakültesinden akademisyenlerin gerekse farklı üniversiteden akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri sonucunda amacına hizmet etmeyen, beceri olmayan, anlamı açık olmayan ifadeler düzeltilmiş ve çıkartılmıştır. Böylece ankete son hali verilmiştir. Anketin Cronbach Alpha katsayısı ise ,81 olarak ölçülmüştür. Ulaşılan bu değere göre anketin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006: 29). Öğretmen anket formu; öğrencilerinin interneti kullanma amaçları, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin internet kullanma becerilerine ilişkin ifadeler ve Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin ifadeler olmak üzere üç başlık altında verilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anketler likert tipi dördü ve beşli değerlendirme şeklinde hazırlanmış olup aralık sınırlarının hesaplanması aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Likert tipi dördü değerlendirme anketinin aralık sınırlarının hesaplanması:

Seçenek sayısı=4

Aralık sayısı= $4-1 = 3$

Aralık katsayısı= $3 : 4=0,75$

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere aralık sınırları ve anlamları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Likert tipi dördü değerlendirmede aritmetik ortalama aralıkları ve anlamları

Aralık sınırı	Anlamı
1.00 – 1.75	Hiçbir Zaman
1.76 – 2.51	Ara Sıra
2.52 – 3.27	Çoğu Zaman
3.28 – 4.00	Her Zaman

Likert tipi beşli değerlendirme anketinin aralık sınırlarının hesaplanması:

Seçenek sayısı=5

Aralık sayısı= $5-1 = 4$

Aralık katsayısı= $4 : 5=0,80$

Ortalama karşılaştırmalara esas olmak üzere aralık sınırları ve anlamları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Likert tipi beşli değerlendirilmede aritmetik ortalama aralıkları ve anlamları*

Aralık sınırı	Anlamı
1.00 – 1.80	Kesinlikle Katılmıyorum
1.81 – 2.60	Katılmıyorum
2.61 – 3.40	Kararsızım
3.41 – 4.20	Katılıyorum
4.21 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Veri Analizi

Öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerinin internet sitelerini hangi sıklıkla ziyaret ettikleriyle, internet kullanma becerileriyle ve Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımıyla ilgili maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin internet sitelerini hangi sıklıkla ziyaret ettikleriyle ilgili maddelerinde cinsiyetlerine, internet kullanma, evinde internet olma durumuna göre fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi, yaşlarına göre fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis H testi analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım şartlarını sağlamadığından dolayı non-parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen 83 öğretmen, ankette yer alan soruları cevaplamışlardır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi olarak analiz edilerek tablo halinde aşağıda verilmiştir.

A) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ankete Verdikleri Yanıtların Genel Dağılımı İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmenlerin anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutuna ilişkin algı ve görüşlerinin dağılımı*

İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin İfadeler		\bar{X}	S.s	Anlamı
9	Ödev hazırlama	2,61	,824	Çoğu Zaman
10	Müzik dinleme	2,41	,856	Ara Sıra
11	Oyun oynama	3,01	1,018	Çoğu Zaman
12	Güncel olayları takip etme	2,17	1,124	Ara Sıra
13	Televizyon izleme	1,86	,843	Ara Sıra
14	Sohbet/haberleşme yapma	2,76	,878	Çoğu Zaman
15	Araştırma yapma	2,54	,845	Çoğu Zaman

16	Bilgi edinme	2,72	,915	Çoğu Zaman
17	E-postalarına bakma	2,71	,931	Çoğu Zaman
18	Sosyal paylaşım sitelerine girme	3,13	,866	Çoğu Zaman

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenler anketin “ Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Müzik dinleme”, “Güncel olayları takip etme”, “Televizyon izleme” maddelerine **“Ara sıra”** olarak yanıt vermiştir.

Tablodan öğretmenler anketin “ Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Ödev hazırlama”, “Oyun oynama”, “Sohbet/haberleşme yapma”, “Araştırma yapma”, “Bilgi edinme”, “E-postalarına bakma” ve “Sosyal paylaşım sitelerine girme” maddelerine **“Çoğu Zaman”** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin anketin “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin internet kullanma becerisi” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin anketin “Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin internet kullanma becerisi” boyutuna ilişkin algı ve görüşlerinin dağılımı

	İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin İfadeler	\bar{X}	S.s	Anlamı
20.	Öğrencilerim internet üzerinden hangi sitelerdeki bilgilerin güvenilir olduğunu saptayabiliyor.	2,51	,955	Katılmıyorum
21.	Öğrencilerim internetten online kütüphanelerde araştırma yapabiliyor.	2,64	,970	Kararsızım
22.	Öğrencilerimin internetten aldığı kaynaklara güveniyorum.	2,70	,920	Kararsızım
23.	Öğrencilerim internetten resim, fotoğraf, grafik gibi materyallere nasıl ulaşacaklarını biliyorlar.	3,61	,895	Katılıyorum
24.	Öğrencilerim ders anlatım sitelerinden faydalanmayı biliyorlar.	2,93	,997	Kararsızım
25.	Öğrencilerim internetten tarihi olaylara kronolojik olarak bakabiliyor	2,72	,992	Kararsızım
26.	Öğrencilerim internetten yaptıkları araştırmaları kaydedebiliyor.	3,59	,950	Katılıyorum
27.	Öğrencilerim internetten ders konularıyla ilgili hazır slaytlara ulaşabiliyor.	3,61	,839	Katılıyorum
28.	Öğrencilerim arama motorlarını nasıl kullanacaklarını biliyorlar.	4,05	,779	Katılıyorum
29.	Öğrencilerimin internetten almış oldukları videolara güveniyorum.	2,65	,930	Kararsızım
30.	Öğrencilerim internetten güncel olayları takip edebiliyor.	3,12	,993	Kararsızım
31.	Öğrencilerim ödev hazırlayan ve paylaşan siteleri kullanabiliyor.	3,46	,845	Katılıyorum
32.	Öğrencilerim derslerle ilgili konuları internetten nasıl tarayacaklarını biliyorlar.	3,49	,889	Katılıyorum
33.	Öğrencilerim internetten araştırma yapabiliyor.	3,69	,869	Katılıyorum
34.	Öğrencilerim internette proje ve performans ödevlerini hazırlayabiliyorlar.	3,70	,934	Katılıyorum

35.	Öğrencilerim sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla iletişim kurabiliyor.	4,07	,908	Katılıyorum
36.	Öğrencilerim internet üzerinden ödev hazırlayabiliyor.	3,63	,972	Katılıyorum

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler anketin "Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin internet kullanma becerisi" boyutunun "Öğrencilerim internet üzerinden hangi sitelerdeki bilgilerin güvenilir olduğunu saptayabiliyor." maddesine **"Katılmıyorum"** olarak yanıt vermiştir.

Tablodan öğretmenler anketin "Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin internet kullanma becerisi" boyutunun "Öğrencilerim internette online kütüphanelerde araştırma yapabiliyor.", "Öğrencilerimin internette aldığı kaynaklara güveniyorum.", "Öğrencilerim ders anlatım sitelerinden faydalanmayı biliyorlar.", "Öğrencilerim internette tarihi olaylara kronolojik olarak bakabiliyor", "Öğrencilerimin internette almış oldukları videolara güveniyorum.", "Öğrencilerim internette güncel olayları takip edebiliyor." maddelerine **"Kararsızım"** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Tabloda, öğretmenler anketin "Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin internet kullanma becerisi" boyutunun "Öğrencilerim internette resim, fotoğraf, grafik gibi materyallere nasıl ulaşacaklarını biliyorlar.", "Öğrencilerim internette yaptıkları araştırmaları kaydedebiliyor.", "Öğrencilerim internette ders konularıyla ilgili hazır slaytlara ulaşabiliyor.", "Öğrencilerim arama motorlarını nasıl kullanacaklarını biliyorlar.", "Öğrencilerim ödev hazırlayan ve paylaşan siteleri kullanabiliyor.", "Öğrencilerim derslerle ilgili konuları internette nasıl tarayacaklarını biliyorlar.", "Öğrencilerim internette araştırma yapabiliyor.", "Öğrencilerim internette proje ve performans ödevlerini hazırlayabiliyorlar.", "Öğrencilerim sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla iletişim kurabiliyor.", "Öğrencilerim internet üzerinden ödev hazırlayabiliyor." maddelerine **"Katılıyorum"** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin anketin "Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşü" boyutunun maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin anketin "Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşü" boyutuna ilişkin algı ve görüşlerinin dağılımı

	İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin İfadeler	\bar{X}	S.s	Anlamı
37.	Dersler internetle desteklenebilir.	4,45	,590	Kesinlikle Katılıyorum
38.	Öğrencilerime internette araştırma ödevi veririm.	3,83	,960	Katılıyorum
39.	Öğrencilerime hangi sitelerden ödev yaptıklarını sorarım.	3,76	1,089	Katılıyorum
40.	Öğrencilerimi internet kullanımı konusunda bilgilendiririm.	3,93	,894	Katılıyorum
41.	Öğrencilerimin okula devamı internette dolayı olumsuz etkilenir.	3,13	1,091	Kararsızım
42.	Öğrencilerimi internette bilgiye ulaşmada sağladığı yararlar konusunda bilgilendiririm.	4,02	,765	Katılıyorum
43.	Öğrencilerime internette içerdiği tehlikelere karşı uyarıda bulunurum.	4,40	,583	Kesinlikle Katılıyorum
44.	Öğrencilerimin internette yaptıkları araştırmaların onların derslere katılması ve söz almalarında etkili olduğunu düşünüyorum.	3,87	,908	Katılıyorum
45.	İnternet kullanımı öğrencilerimin ders başarılarını olumlu etkiler.	3,74	,872	Katılıyorum

46.	İnternetin öğretme sürecinde kullanımının öğretmen-öğrenci ilişkisini sınırlandırdığını düşünüyorum.	2,93	1,177	Kararsızım
47.	İnternet ortamının öğrencilerimi tembelleştirdiğini düşünüyorum.	3,46	1,178	Katılıyorum
48.	İnternet kullanımının öğrencilerime yeni ufuklar açtığını düşünüyorum.	3,71	,918	Katılıyorum
49.	Öğrenme-öğretme sürecinde internet kullanımı öğrenci başarısını olumlu etkiler.	3,89	,765	Katılıyorum
50.	İnternetin öğrencilerimin sosyalleşmesinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.	3,16	1,184	Kararsızım
51.	Öğrencilerimi internetten ödevlendirirken girecekleri adresler konusunda bilgilendiririm.	3,80	,907	Katılıyorum
52.	İnternet kullanımının öğrencilerimi materyal çeşitliliği konusunda olumlu etkilediğini düşünüyorum.	4,01	,672	Katılıyorum
53.	İnternet sayesinde öğrencilerimin güncel olayları daha iyi ve daha hızlı takip ettiklerini düşünüyorum.	3,58	,912	Katılıyorum

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenler anketin "Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşü" boyutunun "Öğrencilerimin okula devamı internetten dolayı olumsuz etkilenir.", "İnternetin öğretme sürecinde kullanımının öğretmen-öğrenci ilişkisini sınırlandırdığını düşünüyorum", "İnternetin öğrencilerimin sosyalleşmesinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum" maddelerine **"Kararsızım"** olarak yanıt vermiştir.

Tablodan öğretmenler anketin "Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşü" boyutunun "Öğrencilerime internetten araştırma ödevi veririm.", "Öğrencilerime hangi sitelerden ödev yaptıklarını sorarım.", "Öğrencilerimi internet kullanımı konusunda bilgilendiririm.", "Öğrencilerimi internetin bilgiye ulaşmada sağladığı yararlar konusunda bilgilendiririm.", "Öğrencilerimin internetten yaptıkları araştırmaların onların derslere katılması ve söz almalarında etkili olduğunu düşünüyorum.", "İnternet kullanımı öğrencilerimin ders başarılarını olumlu etkiler.", "İnternet ortamının öğrencilerimi tembelleştirdiğini düşünüyorum.", "İnternet kullanımının öğrencilerime yeni ufuklar açtığını düşünüyorum.", "Öğrenme-öğretme sürecinde internet kullanımı öğrenci başarısını olumlu etkiler.", "İnternetin öğrencilerimin sosyalleşmesinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.", "Öğrencilerimi internetten ödevlendirirken girecekleri adresler konusunda bilgilendiririm.", "İnternet kullanımının öğrencilerimi materyal çeşitliliği konusunda olumlu etkilediğini düşünüyorum.", "İnternet sayesinde öğrencilerimin güncel olayları daha iyi ve daha hızlı takip ettiklerini düşünüyorum." maddelerine **"Katılıyorum"** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

Tabloda öğretmenler anketin "Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşü" boyutunun "Dersler internetle desteklenebilir." ve "Öğrencilerime internetin içerdiği tehlikelere karşı uyarıda bulunurum." maddelerine **"Kesinlikle Katılıyorum"** olarak yanıt verdikleri görülmektedir.

B) Ankete Verilen Yanıtların Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre İnternetle İlgili Özelliklerle Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anketin "Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?" boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anketin "Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?" boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farkla ilgili bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	U	p
Ödev hazırlama	Kız	21	2,76	,831	567,000	,347

Müzik dinleme	Erkek	62	2,56	,822	651,000	1,000
	Kız	21	2,43	,926		
Oyun oynama	Erkek	62	2,40	,839	637,000	,877
	Kız	21	3,00	1,140		
Güncel olayları takip etme	Erkek	62	2,14	1,108	641,500	,917
	Kız	21	2,18	1,138		
Televizyon izleme	Erkek	62	1,86	,727	623,500	,757
	Kız	21	1,85	,884		
Sohbet/haberleşme yapma	Erkek	62	2,48	,873	506,000	,109
	Kız	21	2,85	,865		
Araştırma yapma	Erkek	62	2,71	,784	536,500	,197
	Kız	21	2,48	,864		
Bilgi edinme	Erkek	62	2,76	,889	628,000	,799
	Kız	21	2,71	,930		
E-postalarına bakma	Erkek	62	2,81	,680	607,000	,629
	Kız	21	2,68	1,004		
Sosyal paylaşım sitelerine girme	Erkek	62	3,14	,854	648,000	,973
	Kız	21	3,13	,877		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasında farklara ait tüm U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri cevaplar açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farkla ilgili bulgular

	Yaş	N	\bar{X}	S.s	KW	P
Ödev hazırlama	20-30 yaş	14	2,71	,914	3,657	,301
	31-40 yaş	46	2,54	,751		
	41-50 yaş	11	3,00	1,000		
	51-60 yaş	12	2,42	,793		
Müzik dinleme	20-30 yaş	14	2,07	,730	3,836	,280
	31-40 yaş	46	2,52	,809		
	41-50 yaş	11	2,55	,934		
	51-60 yaş	12	2,25	1,055		
Oyun oynama	20-30 yaş	14	3,00	1,109	4,195	,241
	31-40 yaş	46	3,15	,918		
	41-50 yaş	11	3,09	1,044		
	51-60 yaş	12	2,42	1,165		
Güncel olayları takip etme	20-30 yaş	14	2,57	1,089	2,726	,436
	31-40 yaş	46	2,09	1,170		
	41-50 yaş	11	2,09	1,221		
	51-60 yaş	12	2,08	,900		
Televizyon izleme	20-30 yaş	14	1,71	,825	4,897	,180
	31-40 yaş	46	1,76	,794		
	41-50 yaş	11	1,91	,944		

Sohbet/haberleşme yapma	51-60 yaş	12	2,33	,888	2,423	,489
	20-30 yaş	14	2,86	,949		
	31-40 yaş	46	2,78	,728		
Araştırma yapma	41-50 yaş	11	2,91	1,221	,392	,942
	51-60 yaş	12	2,42	,996		
	20-30 yaş	14	2,64	,842		
	31-40 yaş	46	2,50	,782		
	41-50 yaş	11	2,64	,924		
Bilgi edinme	51-60 yaş	12	2,50	1,087	2,498	,476
	20-30 yaş	14	2,93	,829		
	31-40 yaş	46	2,59	,884		
	41-50 yaş	11	2,82	1,079		
	51-60 yaş	12	2,92	,996		
E-postalarına bakma	20-30 yaş	14	2,86	,864	4,762	,190
	31-40 yaş	46	2,76	,874		
	41-50 yaş	11	2,91	1,221		
	51-60 yaş	12	2,17	,835		
	20-30 yaş	14	3,50	,760		
Sosyal paylaşım sitelerine girme	31-40 yaş	46	3,20	,719	7,995	,046
	41-50 yaş	11	3,09	1,136		
	51-60 yaş	12	2,50	1,000		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Sosyal paylaşım sitelerine girme” maddesine verdikleri yanıtlar arasındaki farka ait ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin yaşlarına göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Sosyal paylaşım sitelerine girme” maddesine verdikleri cevaplar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. “Sosyal paylaşım sitelerine girme” maddesinde kaç yaşındaki öğretmenler arasında fark olduğunu anlamak amacıyla Dunnett T3 Post Hoc testi uygulanmış ve 20-30 ve 31-40 yaşındaki öğretmenlerin 51-60 yaşındaki öğretmenlere göre “Sosyal paylaşım sitelerine girme” maddesine daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farkla ilgili bulgular

		N	\bar{X}	S.s	U	p
Ödev hazırlama	Evet	80	2,59	,822	58,500	,109
	Hayır	3	3,33	,577		
Müzik dinleme	Evet	80	2,40	,851	108,500	,766
	Hayır	3	2,67	1,155		
Oyun oynama	Evet	80	2,99	1,025	76,000	,257
	Hayır	3	3,67	,577		
Güncel olayları takip etme	Evet	80	2,16	1,119	112,500	,848
	Hayır	3	2,33	1,528		
Televizyon izleme	Evet	80	1,81	,813	41,000	,038
	Hayır	3	3,00	1,000		
Sohbet/haberleşme yapma	Evet	80	2,75	,879	103,000	,661
	Hayır	3	3,00	1,000		

Araştırma yapma	Evet	80	2,51	,842	53,000	,079
	Hayır	3	3,33	,577		
Bilgi edinme	Evet	80	2,70	,920	71,000	,206
	Hayır	3	3,33	,577		
E-postalarına bakma	Evet	80	2,70	,933	100,000	,609
	Hayır	3	3,00	1,000		
Sosyal paylaşım sitelerine girme	Evet	80	3,13	,877	109,500	,785
	Hayır	3	3,33	,577		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin internet kullanma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Televizyon izleme” maddesine verdikleri yanıtlar arasında farklara ait U değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer tüm maddelere verdikleri yanıtlar arasında farklara ait tüm U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin internet kullanma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Televizyon izleme” maddesine verdikleri cevaplar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde internet kullanmayan öğretmenlerin internet kullanan öğretmenlere göre “Televizyon izleme” maddesine daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin evinde internet olma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin evinde internet olma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farkla ilgili bulgular

		N	\bar{X}	S.s	U	p
Ödev hazırlama	Evet	71	2,59	,821	374,000	,472
	Hayır	12	2,75	,866		
Müzik dinleme	Evet	71	2,35	,847	336,000	,216
	Hayır	12	2,75	,866		
Oyun oynama	Evet	71	2,94	1,013	302,000	,090
	Hayır	12	3,42	,996		
Güncel olayları takip etme	Evet	71	2,20	1,142	393,000	,654
	Hayır	12	2,00	1,044		
Televizyon izleme	Evet	71	1,75	,731	265,500	,025
	Hayır	12	2,50	1,168		
Sohbet/haberleşme yapma	Evet	71	2,70	,868	332,500	,201
	Hayır	12	3,08	,900		
Araştırma yapma	Evet	71	2,56	,823	387,000	,587
	Hayır	12	2,42	,996		
Bilgi edinme	Evet	71	2,77	,898	339,500	,236
	Hayır	12	2,42	,996		
E-postalarına bakma	Evet	71	2,73	,925	395,000	,674
	Hayır	12	2,58	,996		
Sosyal paylaşım sitelerine girme	Evet	71	3,07	,900	321,000	,147
	Hayır	12	3,50	,522		

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin evinde internet olma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Televizyon izleme” maddesine verdikleri yanıtlar arasında farklara ait U değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer tüm maddelere verdikleri yanıtlar arasında farklara ait tüm U değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin evinde

internet olma durumuna göre anketin “Öğrencilerinizin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandığını düşünüyorsunuz?” boyutunun “Televizyon izleme” maddesine verdikleri cevaplar açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde evinde internet olmayan öğretmenlerin internet olan öğretmenlere göre “Televizyon izleme” maddesine daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenler, öğrencilerin internet sitelerini ödev hazırlama, oyun oynama, sohbet/haberleşme yapma, araştırma yapma, bilgi edinme, sosyal paylaşım sitelerine girme gibi amaçlarla çoğu zaman ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettiği bu sonuç Ersoy ve Yaşar’ın (2003) ; Orhan ve Akkoyunlu’nun (2004); Sakarya, Tercan ve Çoklar’ın (2012); Gezer Şen, Sevim & Artuç’un (2015) yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Dinçer, Mavaşoğlu ve Mavaşoğlu (2014); Sarı ve Kunt (2014); Bozkurt (2020) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin ödev ve araştırma yapmak için internetten yararlandıklarını ifade ederken, Yavuz Mumcu & Dönmez Usta (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının da interneti en çok ödev ve araştırma yapma amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin interneti kullanım amaçlarındaki önceliğin farklı eğitim kademelerinde de değişmediğini göstermektedir. Numanoglu ve Bayır (2012) yaptıkları çalışmada 6. ve 7. sınıfların her zaman interneti sohbet amaçlı ve çoğunlukla oyun oynamak amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Subrahmanyam, Kraut, Greenfield & Gross (2000) yaptıkları çalışmada çocukların oyun oynadıklarını ve bilgisayar oyunu gibi etkinliklerin görsel zekayı geliştirebileceğini belirtmektedir. Aktaş Arnas (2005); Ayık (2008); Günel, Turhal ve İmal (2011) çalışmalarında öğrencilerin interneti sosyal ağlara erişmek, oyun oynamak, sohbet etmek, ödev yapmak için kullandıklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar araştırmada çıkan bulgularda, öğrencilerin kullandıkları siteleri ne amaçla kullandıklarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin internet kullanma becerisi ile ilgili sorusuna vermiş oldukları cevaplarda; öğrencilerinin internetten resim, fotoğraf, grafik gibi materyallere ulaşabildiğini, yaptıkları araştırmaları kaydedebildiğini, ders konusuyla ilgili hazır slaytlara ulaştığını, arama motorlarını ve ödev hazırlayan ve paylaşan siteleri kullanabildiklerini, internetten araştırma yapabildiklerini, sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla iletişim kurabildiklerini ve internet üzerinden ödev hazırlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin, öğrencilerinin internet üzerinden hangi sitelerdeki bilgilerin güvenilir olduğunu saptama ile ilgili soruya katılmadıkları ve internetten tarihi olaylara kronolojik olarak bakabilme, internetten almış oldukları videolara güvenme konusunda da kararsız kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu düşünceleri, internetteki bilgi kirliliğinin fazla olması ve öğrencilerin yaş itibarıyla hangi sitelerin ve videoların güvenilir olduğunu tespit etmede zorluk çekmelerini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca her ne kadar çıkan araştırma sonuçlarında derste öğretmenler tarafından internet konusunda bilgilendirme yapılsa da bu bilgilendirmenin yeterli olmadığını ve öğrenci seviyesine tam anlamıyla inilmediğini gösterebilir.

Sosyal Bilgiler dersinde internet kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde, derslerin kesinlikle internetle desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve öğretmenler öğrencilerine internetten araştırma ödevi verdiklerini, hangi sitelerden ödev yaptıklarını sorduklarını, öğrencilerini internet kullanımı konusunda bilgilendirdiklerini dile getirmişlerdir. Bilgilendirmeyle ilgili çıkan sonucun aksine Numanoglu ve Bayır (2012) 6. ve 7. sınıflarla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hiçbir zaman internette girecekleri adresler konusunda öğrencilere önerilerde bulunmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Kırık’ın (2014) çalışmasında ebeveynlerin çocukları internet konusunda bilgilendirme yetersiz kaldıkları görülmüştür. Demirci, Taş ve Özel’in (2007) yaptığı çalışmada da teknolojiden nasıl yararlanılacağına öğretmenler tarafından daha iyi bilinmesi gerektiği belirtilmiştir. Derslerin internetle desteklenmesi ile ilgili öğretmen görüşünü Deore (2012) yaptığı çalışmada internetin sınıfta kullanılmasının öğrencilerin bu araç hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmanın en iyi ve en güvenli yollarından birisi ifadesiyle desteklemektedir. Öğretmenler, internet kullanımının öğrencilerin derslere katılmaları ve söz almalarında etkili olduğunu, öğrencileri ders başarıları,

sosyalleşmeleri ve materyal çeşitliliği konusunda olumlu etkilediğini, öğrencilere yeni ufuklar açtığını, internet sayesinde öğrencilerin güncel olayları daha iyi ve daha hızlı takip ettiklerini ve öğrencilerin gireceği internet adresleri konusunda bilgilendirdiklerini de ifade etmişlerdir. Araştırmada çıkan sonuçlar Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu'nun (2001); Akkoyunlu'nun (2002); Demirci Güler, Kaya ve Uzun'un (2014); Kula ve Demirci Güler'in (2019) çalışmalarıyla yakın özellikler göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmada, internet ortamının öğrencileri tembelleğe sürüklediği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum internetten ulaşılan bilginin daha hızlı ve daha kolay olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle öğrenci kütüphane gibi bilgi içerikli alanları tercih etmemeye başlıyor. Çoklar, Güven ve Işık (2016) çalışmalarında internetin öğrenci üzerinde olumsuz etkisinden bahsetmesi yapılan çalışmayla benzer özellik taşımaktadır. Dinçer, Mavaşoğlu ve Mavaşoğlu'nun (2014) yapmış oldukları çalışmadaki sosyalleşme ile ilgili bulgular da araştırmayla paralellik göstermektedir. Tsai & Lin (2003) yaptıkları çalışmada ergenlerin internet sayesinde sosyal yaşamlarını daha fazla insana tanıttıklarını söylemişlerdir. Bu da sosyalleşmede internetin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak aynı araştırma internetin bağımlılık yaptığını ve eğitimcilerin bu konuda çözüm önerilerinde bulunmalarını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrencilerin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandıkları ile ilgili vermiş oldukları yanıtlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Böylece öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin internet sitelerine girme amaçları konusunda aralarında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, öğrencilerin interneti daha çok hangi amaçlar için kullandıkları ile ilgili düşüncelerinde sosyal paylaşım sitelerine girme maddesine verdikleri yanıtlar arasındaki farka ait ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer maddelere ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Sosyal paylaşım sitelerine girme maddesinde kaç yaşındaki öğretmenler arasında fark olduğu test edilmiş ve 20-30 ve 31-40 yaşındaki öğretmenlerin 51-60 yaşındaki öğretmenlere göre "Sosyal paylaşım sitelerine girme" maddesine daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca interneti 3-4 yıl arası ve 5 yıldan fazla süredir kullanan öğretmenlerin interneti 1-2 yıldır kullanan öğretmenlere göre "Sosyal paylaşım sitelerine girme" maddesine daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da, yaşı büyük olan ve interneti 1-2 yıldır kullanan öğretmenlerin teknoloji aletlerini tam olarak kullanamadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulguyu, Akkoyunlu'nun (2002) araştırma bulgusu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanma durumuna göre öğrencilerin interneti hangi amaçlar için kullandıkları ile ilgili düşüncelerinde, televizyon izleme maddesine verdikleri cevaplar açısından aralarında fark olduğu görülmüştür. Çıkan bulgu da internet kullanmayan öğretmenlerin internet kullanan öğretmenlere göre televizyon izleme maddesine daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu bulgu internet kullanmayan öğretmenlerin internetin getirmiş olduğu yenilikleri ve çeşitliliği tahmin edememelerinden dolayı öğrencilerin interneti oyun oynamak ve televizyon izlemek olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin bu tür aktivitelere daha fazla meyil etmelerini düşünmelerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde daha etkili interneti kullanabilmeleri için, okulların alt yapısı teknolojiye daha uygun hale getirilebilir. Öğretmenler tarafından öğrencilere, derste internetten yararlanma fırsatı verilebilir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin derse yönelik internet kullanma becerilerinin olumlu ve eksik yönlerini tespit edebilirler. Bu durum, öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasına ve derse yönelik çıkan problemleri daha hızlı çözmesine sebep olabilir. Ayrıca öğretmen öğrenciye internetin bilgi kirliliğine karşı öğrenci seviyesi, yaşı ve cinsiyeti de göz önünde bulundurarak bilgilendirme yapabilir. Çünkü öğrencinin bireysel farklılıkları onların bilgilendirmeyi anlamalarını zorlaştırabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-8.
- Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim amaçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-66.
- Ayık, Y.Z. (2008). Evde, okulda ve internet kafelerde öğrencilerin bilgisayar algılamaları ve tercih ettikleri uygulamaların karşılaştırılması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-156.
- Bozkurt, M. (2020). İnternet bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri. *The Journal of Social Science (TJSS)*, 4(8), 511-523.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. National Academic Press.
- Canbek, G., & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J. Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 19-28.
- Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S.S. (2011, 2-4 Şubat). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrimiçi riskler. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Malatya, Türkiye.
- Çelik, H.C., & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çoklar, A. N., Güven, C., & Işık, O. (2016, 6-8 Ekim). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin internet kullanımı konusunda rehberlik durumları. *4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu (ITTES 2016)*, Elazığ, Türkiye.
- Demirci Güler, M. P., Kaya, S., & Uzun, A. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde internet kullanımına ilişkin görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 263-280.
- Demirci, A., Taş, H.İ., & Özel, A. (2007). Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15(15), 37-54.
- Deore, K.V. (2012). The educational advantages of using internet. *International Educational E-Journal*, 2(2), 111-112.
- Dinçer, S., Mavaşoğlu, M., & Mavaşoğlu, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının sosyal yaşam üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 145-157.
- Durmuş, A., & Başarmak, U. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ve problemleri internet kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 49-67.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A., & Yaşar, Ş. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 401-426.

- Gezer Şen, B., Sevim, Y., & Artuç, S. (2015). İlköğretim çağındaki çocukların internet kullanımlarının ebeveyn görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 175-184.
- Günel, A., Turhal, Ü.Ç., & İmal, N. (2011). İlköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması. www.emo.org.tr web adresinden 20.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Güriş, S., & Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. Der Yayınları.
- İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi.
- Johnson, G. M. (2010). Young children's internet use at home and school: patterns and profiles. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 282-293.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Korkmaz, Ö. (2013). İlk ve orta öğretimde öğretimsel amaçlı teknoloji kullanımı. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s. 431-446) içinde. Pegem Akademi.
- Köse, E. (2015). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (s. 99-123) içinde. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kula, S. S., & Demirci Güler, M. P. (2019). Sınıf öğretmenlerinin interneti eğitim amaçlı kullanma durumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 620-647.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- Küçük, M. (2015). İletişim teknolojileri. M. Küçük (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (s. 73-92) içinde. Ankara: Nobel Akademi.
- Nagurney, A., Dong, J., & Mokhtarian, P.L. (2002). Multicriteria network equilibrium modeling with variable weights for decision-making in the information age with applications to telecommuting and teleshopping. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 26(26), 1629-1650.
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanımları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 295-323.
- Oral, B. (2004). Öğretmen adaylarının internet kullanma durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(10), 1-10.
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 107-116.
- Sakarya, S., Tercan, İ., & Çoklar, A. N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin interneti ve arama motorlarını kullanım durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 348-354.
- Sarı, S., & Kunt, H. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(40), 263-280.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development, *Children and Computer Technology*, 10(2), 123-144.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Tekinarslan, E. (2014). Eğitimde internet kullanımı. Ö. Demirel & E. Altun (Ed.); *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (s. 147-170) içinde. Pegem Akademi.
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. J. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 6 (6), 649-652.
- Varişoğlu, B., Yılmaz, İ., & Şeref, İ. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanma öz yeterliliklerine dair inançları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 181-196.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Akademi.
- Yavuz Mumcu, H., & Dönmez Usta, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 44-55.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The aim of the study is to determine for what purpose primary school students use the internet from the teachers' point of view, their internet usage skills for the Social Studies course, and the teachers' views on the internet use in the Social Studies course.

Method

The universe of the research consists of Social Studies teachers in Palandöken, Yakutiye and Aziziye districts of Erzurum province. Simple random sampling method was used in the research. In the study, a 75-item five-point Likert-type student questionnaire was prepared to be used to measure the internet usage skills of middle school 6th and 7th grade students in the Social Studies course. Likert-type answers in the questionnaire are "I strongly disagree", "I disagree", "I am indecisive", "I agree", "I strongly agree". Cronbach Alpha coefficient of the student questionnaire consisting of 75 items was measured as 94.

Frequency and percentage calculations were made regarding the demographic characteristics of the students. The arithmetic mean and standard deviation of the answers given by the teachers to the items related to how often their students visited websites, internet usage skills and internet use in Social Studies course were calculated. In addition, the Mann Whitney U test, in order to understand whether there is a difference in the items about how often students visit websites, according to their gender, using the internet, having internet at home Kruskal Wallis H test analysis were performed in order to find out whether there is a difference according to their age.

Findings

It is seen that teachers responded as "occasionally" for "listening to music", "following current events", "television watching" items; responded as "mostly" for "preparing homework", "playing games", "chatting / communicating", "doing research", "getting information", "checking their e-mails" and "accessing social networking sites" items of the "For what purposes do you think your students use the internet more" dimension.

While the teachers stated that they do not agree with the item "The ability of your students to use the internet in the Social Studies course" to determine which websites are reliable on the internet, it was seen that they are indecisive on the items of "the ability to conduct research in online libraries from the internet", "to rely on the resources that students get from the internet",

“to be able to benefit from the lecture sites of the students”, “looking for historical events chronologically from the internet”, “trusting the videos they received from the internet”, and “being able to follow current events on the internet”. On the other hand, it was observed that they agree on the following items: “knowing how to access materials such as pictures, photographs and graphics from the internet”, “recording their research on the internet”, “accessing ready-made slides on the internet”, “knowing how to use search engines”, “using websites that prepare and share homework”, “know how to browse the topics related to the courses online”, “researching on the Net”, “preparing projects and performance homework on the internet”, and “communicating through social networking sites”.

While the chi-square value of the difference between the responses of teachers according to their ages to the "Entering social networking sites" item of the "For what purposes do you think your students use the internet more?" dimension was significant at the $p < 0.05$ significance level, all the chi-square values for the other items were found to be insignificant at the $p > 0.05$ significance level. These findings show that there is a difference between answers of teachers according to their ages for "Entering social networking sites" item of the "What purposes do you think your students are using the Internet for?" dimension. Dunnett T3 Post Hoc test was applied to understand the difference between how old teachers are in the item "Entering social networking sites", and it was revealed that teachers between the 20-30 and 31-40 year old are agreed more on the item "Entering social networking sites" compared to teachers 51-60 years old.

Discussion and Results


In the opinions of teachers regarding internet use in the Social Studies course, it was emphasized that the courses should definitely be supported by the internet, and the teachers stated that they gave their students research homework, asked which websites they did homework, and informed their students about internet use. At the same time, teachers stated that the use of the internet is effective in students' attending classes and taking speech, positively influences students on course success, socialization and material diversity, opens new horizons for students, students follow current events better and faster thanks to the internet, and internet addresses that students will enter and students are informed about the websites they can access. In addition, in the study, it was concluded that the internet environment dragged students into laziness. The results of the research are similar to the works of Kula and Demirci Güler (2019); Akkoyunlu (2002); Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay and Çakıroğlu (2001); Demirci Güler, Kaya and Uzun (2014). The fact that Çoklar, Güven and Işık (2016) mention the negative effect of the internet on students in their study is in parallel with the study.


Looking at the results of the research; Teachers stated that students could access materials such as pictures, photographs and graphics on the internet, save their research, access ready-made slides on the subject of the lesson, conduct research on the internet, communicate via social networking sites and prepare homework on the internet. In the opinions of teachers regarding internet use in the Social Studies course, it was emphasized that the courses should definitely be supported by the internet, and the teachers stated that they gave their students research homework, asked which websites they did homework, and informed their students about internet use.



Problems Faced by Elementary Mathematics Teachers in Their Professional Lives

Osman Buran¹ and Abdullah Kaplan²

¹  Şükrüpaşa Ortaokulu, Erzurum, Turkey, osman830@gmail.com

²  Atatürk University, Erzurum, Turkey, akpalan@atauni.edu.tr

To cite this article:

Buran, O. & Kaplan, A. (2021). Problems faced by elementary mathematics teachers in their professional lives. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 27-41.

Received: 10.05.2020

Accepted: 04.13.2021

Abstract

The aim of this study is to determine the problems faced by primary school mathematics teachers in their professional life. The study is a case study in which qualitative research method is used. Working under three mathematics teachers who work in the eastern provinces of Turkey were conducted semi-structured interviews. Participants were selected using the criterion sampling method, and as a criterion, teachers were required to work in both a provincial and central school, and have completed at least 7 years in the profession. The collected data were analyzed by content analysis method. While analyzing the data, participant speeches were presented in the form of quotations in the findings section without any comments by the researcher. As a result of the analysis of the findings of the study, two main themes were formed, namely, problems related to the teaching profession and problems related to the branch of mathematics. In the results of working; Primary school mathematics teachers have been found to have problems in various situations such as classroom management, lack of time, lack of training, off-duty work and operations, abstract structure of mathematics, teachers 'social status, students' indifference towards the course and technological problems.

Keywords: Content analysis, Elementary mathematics teacher, Teacher problems, Qualitative research.

Article Type:

Original article

Acknowledge:

Ethics Declaration:

The authors declared that they comply with all ethical rules. Since the article was prepared before 2020, ethics committee approval was not obtained.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Meslek Yaşantılarında Karşılaştıkları Sorunlar

Öz

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Çalışma kapsamında Türkiye'nin bir doğu ilinde görev yapmakta olan üç ilköğretim matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir ve ölçüt olarak öğretmenlerin hem taşra hem de merkezi bir okulda çalışmaları ve meslekte en az 7 yılını doldurmaları aranmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken katılımcı konuşmaları araştırmacı tarafından yorum yapılmadan bulgular kısmında alıntı şeklinde sunulmuştur. Çalışma bulgularının analizi sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar ve matematik branşı ile ilgili sorunlar olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda; ilköğretim matematik öğretmenlerinin, sınıf yönetimi, süre yetersizliği, konuların yetiştirmemesi, görev dışı iş ve işlemler, matematiğin soyut yapısı, öğretmenlerin sosyal statüsü, öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve teknolojik problemler gibi çeşitli durumlarda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, İlköğretim matematik öğretmeni, Nitel araştırma, Öğretmen sorunları.

Giriş

Toplumlar bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerinde reformlar yaparak çağın gereksinimine göre yenilemek zorundadırlar (Sarigöz, 2012). Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanların nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlıdır (Çakmak, 2008). Türkiye'nin gelişmiş ülkeler içerisine girebilmesi için; bilim ve teknoloji alanında ilerlemeler kaydetmeli, bunun içinde, iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına sahip olması gerekmektedir. İyi yetişmiş nitelikli insanlar yetiştirmek ülkenin eğitim sistemi ile doğru orantılıdır ki (Erden, 2005) buda eğitim sisteminin temel amaçlarından (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Eğitim sisteminin başarısını etkileyen faktörlerin başında hiç kuşkusuz ki öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlik mesleği tarihe başlayan, tarihin her sürecinde var olmuş ve gelecekte de var olacak yeryüzünün en eski mesleklerindedir (Ayas, 2009). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal' de "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir"; ve "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" veciz sözleri ile öğretmenlik mesleğinin önemine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ailede başlayan eğitimleri okulda devam etmektedirler. Okulda ailelerinden sonra onların hayatlarına yön vereceği öğretmenleri ile karşılaşmaktadırlar. Buda öğretmenlik mesleğinin toplumların gelişmesi ve kalkınması için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Tabi ki bir eğitim sisteminin başarısı ile öğretmen başarısı doğru orantılıdır. Öğretmen, bir toplumun genç nesillerini yetiştiren onları hayata hazırlayan ve toplumu şekillendiren eğitimin önemli bir ögesidir (Demir & Köse, 2016).

Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan öğretmenler mesleklerinde ne kadar az problemle karşılaşır o kadar başarılı olacakları açıktır. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları problemleri belirlemek ve çözüme ulaştırmak kuşkusuz ki öğretmenlerin meslek yaşantılarındaki verimleri artıracaktır. Ülkemizde öğretmenler birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunların en başında ekonomik problemler, toplum tarafından verilen değer, eğitim sistemindeki eksikler gibi nedenler sıralanabilir (Doğan & Çoban, 2009). Bunların yanında öğretmenler günlük meslek yaşantılarında da birçok problemlerle karşılaşabilmektedirler. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de ilk yıllarında öğretmenler adaptasyon sorunu yaşamaktadırlar (Saban, Korkmaz & Akbaşlı, 2004). Yapılan birçok çalışmada öğretmenlik mesleğinin ilk üç yılının zor olduğunu ve öğretmenlerin ilk üç yılda

birçok problemler yaşadığını ortaya koymaktadır (Babad, 2009; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll, 2001). Bunlar içerisinde en çok karşılaşılanlar ise; ortam ve bireysel yeterlilik, idare ve velilerle yaşanan iletişim problemleri, resmi iş ve işlemlerin yürütülmesinde yaşanan problemler gösterilebilir (Yanık, Bağdat, Gelici & Taştepe, 2016). Bunların yanında öğretmenlerin, sınıf yönetimi, öğrencileri motive edebilme, materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme noktalarında da sıkıntılar yaşadıkları gözlenmektedir (Taneri & Ok, 2014). Berkant ve Gençoğlu (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, velilerle yeterince görüşemediklerinden ve velilerin öğrencilerinin eğitimine yeterli önemi vermediklerinden şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir. Demirbulak (2000) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmen ile velinin iletişimlerinin sınırlı olduğunun göstermektedir. Öğretmenlerin idare ile yaşadığı sorunlar, idarenin öğretmenlere aşırı iş yükü yüklemesi ve idarenin yardımcı bir tutum yerine engelleyici bir tutum sergilemesidir (Hoy & Miskel, 2013). Öğretmenler resmi iş ve işlemlerin yerine getirilmesinde büyük zorluklar ve zaman sıkıntısı yaşamaktadırlar (Sarı & Altun, 2015). Alan yazın incelendiğinde farklı branştan öğretmenlerin meslek yaşantılarında yaşadıkları problemlerle ilgili çalışmalara ulaşmak mümkündür. Matematik öğretmenleri ile ilgili olarak ta; göreve yeni başlayan matematik öğretmenlerinin meslekte yaşadığı problemlerle ilgili çalışmalar alan yazında mevcuttur. Fakat matematik öğretmenlerinin yaşadığı problemlere yönelik genel anlamda çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- 1- İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 2- İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik branşından dolayı yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı, derinlemesine ve aynı zamanda bütüncül olarak incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin meslek yaşamında yaşamış oldukları sıkıntılar araştırılmış olup bu duruma araştırmacı tarafından müdahale edilemediğinden durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak seçilmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin belirli bir mesleki tecrübelerinin bulunması (en az 7 yıl) ve hem taşra hem de merkezi bir okulda çalışmış olmaları belirlenmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe eksikliğinden dolayı kişinin kendisinden kaynaklı meslek yaşantısında bir takım sorunlar yaşayabilmekte ve tecrübe kazandıkça bu sorunların üstesinden gelebilmektedir. Çalışmada öğretmenlerin meslek hayatında kendilerinden bağımsız ve matematik branşından dolayı yaşadıkları sorunlar araştırılmak istendiğinden meslekte belli bir tecrübe edinmiş öğretmenlerle çalışmanın araştırma açısından daha uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca taşra ve merkezi bir okulda görev yapan öğretmenlerin çalışma ortamından kaynaklı farklı sorunlar yaşayabileceklerinden dolayı ölçütlerden bir diğerini hem taşra hem de merkezi bir okulda çalışma şartı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu önceden belirlenmiş ölçütlere göre seçilen 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda öğrencilerin sosyoekonomik durumunun normal olduğu bir devlet ortaokulunda görev yapan üç ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ait detaylı bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.*Katılımcılara ait demografik bilgiler*

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Meslekteki Yılı
Öğretmen 1 (Ö ₁)	Erkek	33	11
Öğretmen 2 (Ö ₂)	Kadın	30	8
Öğretmen 3 (Ö ₃)	Erkek	33	10

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı” nasıl algıladıklarını anlamaya yarayan temel bir araçtır (Merriam, 2013/2015). Bireylerin iç dünyasını ve olaylara bakış açılarını anlamada görüşmeler önemli bir yer tutar (Patton, 2002/2014). Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda araştırmacılar tarafından ilköğretim matematik öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak; öğretmenlik mesleğine yönelik yaşadıkları sorunlar, fiziki sorunlar ile matematik branşından kaynaklı sorunlar olmak üzere üç ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan birinci tema için 7 soru, ikinci tema için 5 soru ve üçüncü tema için 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu alanında uzman iki akademisyene gösterilerek alınan görüşler doğrultusunda fiziki sorunlar adlı oluşturulan tema veri toplama aracından çıkarılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tema ile ilgili olarak hazırlanan 7 sorudan 2., 3. ve 7. sorular veri toplama aracından çıkarılmış, matematik branşına yönelik tema ile ilgili hazırlanan 4 sorudan 2., 3. ve 4. sorular birinci soruya sonda olarak eklenmiştir. Ayrıca birinci tema için 2. soruya, katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için sondalar eklenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme formunun son halinin geçerliliğini sağlamak için; iki ilköğretim matematik öğretmenine meslektaş teyidi için gösterilmiştir. Formun okunabilirliğinin ve anlaşılabilirliğinin teyidi için iki Türkçe dil uzmanına gösterilerek alınan dönütler sonucunda dil açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun en son hali ile bir pilot uygulama yapılmış ve uygulama sonucunda form üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmada görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin veri kaybına neden olmamak için ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınmadan önce katılımcıların izni alınmıştır.

Tablo 2.*Yarı yapılandırılmış görüşme soruları*

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sorular	
	1- Meslek yaşantınızda öğretmenliğe yönelik ne tür problemler yaşıyorsunuz? Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirdiniz?
	2- Sınıf içerisinde ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz? <ul style="list-style-type: none"> • Sınıf yönetimi konusunda ne tür zorluklar yaşıyorsunuz? • Öğrencilerden kaynaklı ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? (Maddiyat, ailevi, bireysel farklılıklar).
	3- Çalıştığınız okulda idareci ve meslektaşlarınızla ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
	4- Meslek yaşantınızda öğrenci velileri ile ne tür problemler yaşıyorsunuz?

Matematik Branşı İle İlgili Sorular

- 1- Matematik dersinde branşınızla ilgili ne tür problemler yaşıyorsunuz?
- 8. Sınıflarda yapılan merkezi sınavlar ile ilgili olarak yaşadığınız problemler var mı?
 - Sınıf içerisinde etkinlikleri yaparken ne tür problemler yaşıyorsunuz.
 - Derslerde materyal sıkıntısı yaşıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler araştırma soruları ve araştırmanın amacı dikkate alınarak içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bunun için öncelikle ses ve video kayıtları dinlenerek katılımcı konuşmaları yazıya aktarılmıştır. Dökümü yapılan veriler araştırmacılar tarafından, her bir soru ayrı ayrı ele alınarak incelenmiş ve iki ayrı kodlayıcı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılırken, öncelikle kodlayıcılar tarafından yapılan ortak ve ortak olmayan kodlamalar belirlenmiştir. Daha sonra Miles ve Hubermann (1994) tarafından belirtilen “[Güvenilirlik = (Görüş Birliği) : (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]” formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Kodlama güvenilirliğinin sağlanması için kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin .80'nin üzerinde olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Uzlaşa sağlanamayan kodlar ile ilgili olarak kodlayıcılar bir araya gelerek tartışılmış uzlaşa sağlanan kodlar uygun kod kısmına yerleştirilmiştir. Uzlaşa sağlanamayan kodlar ise kodlamadan çıkarılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen temalar ilköğretim matematik öğretmenlerinin meslek yaşantılarında yaşadıkları sorunları; “öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar” ve “matematik branşı ile ilgili sorunlar” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan çalışmada geçerlik ve güvenilirliği etkileyen faktörleri ortadan kaldırmak veya minimuma indirmek için araştırmacılar tarafından çeşitli tedbirler alınmıştır. Çalışma ile ilgili olarak alınan iç geçerlik önlemleri; çalışma öncesinde uzman görüşü alınarak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Uzman görüşü ile ilgili olarak görüşme formu hazırlanmadan alanında uzman iki akademisyenin görüşü alınmış, hazırlana görüşme formu meslektaş teyidi için iki ilköğretim matematik öğretmenine gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda bulunan sorular okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından incelenmesi için iki Türkçe dil uzmanına gösterilmiştir. Alınan dönütler sonucunda forma son hali verilmiştir. Görüşme yapılırken katılımcılara gerekli görülen yerlerde cevapları teyit ettirilerek yanlış anlaşılabilir kısımlar düzeltilmiştir. Çalışma öncesinde katılımcılara çalışma ile ilgili bilgiler verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her bir öğretmenle yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Elde edilen bulgular yorum yapılmadan bulgular kısmında alıntı şeklinde sunulmuştur. Çalışmada veri çeşitliliğinin olmaması iç geçerliği sınırlayan bir faktördür.

Çalışmanın dış geçerliği ile ilgili olarak alınan önlemler ise; kullanılan araştırma yönteminin gereksesi belirtilmiştir. Veri toplama aracı ve sürecinden kapsamlı bir şekilde bahsedilmiştir. Katılımcıların özellikleri ve seçim şekli belirtilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci açıklanmıştır. Alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinden bahsedilmiştir. Katılımcı sayısının 3 ile sınırlı olması dış geçerliği etkileyen bir faktördür.

Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için; yapılan görüşmelerde katılımcı izni ile kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmadan olduğu gibi sunulmuştur. Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş olup uzlaşma yüzdesi

.89 olarak hesaplanmıştır. Uzlaşa sağlanılamayan kodlarla ilgili olarak iki araştırmacı bu kodları birlikte tekrar ele almıştır.

Çalışmanın dış güvenilirliği ile ilgili olarak ise; elde edilen veriler sonuç kısmında araştırmacılar tarafından uygun bir biçimde tartışılmıştır. Elde edilen veriler arasında ki tutarlılık araştırmacılar tarafından birlikte kontrol edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerinin daha net bir şekilde ortaya konması açısından araştırma soruları temelinde sınıflandırılarak sunulmuştur. Bulgular aktarılırken ortaya çıkan kategori ve kodlara ilişkin örnekler vermek amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Hangi alıntının hangi katılımcı tarafından ifade edildiğini belirtmek için ise, katılımcı isimleri gizli tutulmuş ancak ilköğretim matematik öğretmenleri için "Ö₁", "Ö₂" ve "Ö₃" kodları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde yaşadıkları sorunlara ait kodlar tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik karşılaştıkları sorunlar

Kategori	Kodlar	f
Görev dışı iş ve işlemler	Ö ₁ : <i>Özellikle Milli Eğitim camiasında şu anda öğretmenlik dışındaki iş ve işlemler bizim için temel problem. İşte bu akıllı tahtaların teknik sorunlarının giderilmesi olur ya da okulun işte temizlik, sınıfların kalabalık olması gibi problemler olur."</i> Ö ₃ : <i>"Yani öğretmenlik dışında okulumuzda şu anda yani evrak olarak biraz yoruluyoruz. Mesela kulüp okulumuzda temizlik kulübündeyim, pano süsleme ya da panoda, panolara doldurmamız gerektiği zamanlar oluyor vesaire onlar bize ek olarak biraz yoruyor işte evrak işleri falan."</i>	2
Velilerin Eğitime Bakışı	Ö ₁ : <i>....öğrencilerimizin eğitim sistemine bakış açısı ve eğitime tabi buna aileler de dahil eğitime gerektiği kadar önem verilmemesi. Ben ailelerin yeterince ne bileyim eğitime destek olduklarını düşünmüyorum"</i>	2
Öğretmenlerin sosyal statüsü.	Ö ₂ : <i>"Bir defa hani öğretmenler olarak önce değer verilmek istiyoruz ama o değeri tam anlamıyla velilerimizden ya da öğrenciden gördüğümüze inanmıyorum ben."</i> Ö ₃ : <i>...bunu sadece veli ve öğrenci ile sınırlamayalım, biz öğretmenler toplumun büyük bir kısmından hak ettiğimiz değeri göremiyoruz."</i>	2
Teknolojik Problemler	Ö ₁ : <i>"İşte bu akıllı tahtaların teknik sorunlarının giderilmesi olur. Bunları da takdir edersiniz ki herhangi bir yetkimiz olmadığı için çok küçük geçici çözümlerle idare etmekteyiz ya da kendi şahsi zamanımızdan ayırarak bu tür problemleri gidermeye çalışmaktayız. Mesela eba sisteminde herkesin internet imkanı ya da ulaşım imkanı bulunmayabiliyor."</i> Ö ₂ : <i>"Bazen sınıfta ders anlatırken akıllı tahta çalışmayabiliyor. Ben elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum ama teknik bilgim yeterli değil. Tabi bazen de tahtanın fişi çıkabiliyor. Bizim tahtalarda fişi"</i>	2

Öğrencilerin Ailevi Problemleri	tekrar yerine takmak için tahtayı yerinden çıkarmamız gerekiyor. Bu iş tek kişi ile olmuyor sonuçta."	3
Beşinci sınıfların uyum sorunu	Ö ₁ : "Kırk kişilik sınıflarda ailevi sıkıntılar tabii ki oluyor bunlar içinde açıkçası bir kısmında tamamen çaresiz kalıyoruz." Ö ₂ : "Öğrencilerin ailevi problemleri olmuyor değil. Tabii ki oluyor. Buda öğrencinin başarısını düşürüyor. Anne ile babanın ayrı olması, ekonomik durumlarının düşük olması gibi sorunları oluyor öğrencilerin."	2
Öğretim programı değişikliği	Ö ₁ : "Beşinci sınıflar seviye olarak ilkokuldan ortaokula daha sonra aktarılmış durumda ve bunların bir uyumsuzluğu genel olarak görülüyor. Zannedersen bununla ilgili çalışmalarda yapılıyor. Ben beşinci sınıfların yaşları ve seviyeleri gereği gerçekten bazen çocuksu davranışları olabiliyor " Ö ₂ : "Ancak şu konu çok rahatsız ediyor örneğin öğretim programlarının sürekli güncellenmesi sürekli yenilenmesi. Yani öğrenci mesela işte altıncı sınıfta gördüğü konuyu şimdi sekizinci sınıfta gelince de görecektir veya işte eğitime yaklaşımlar sürekli değiştiğinde bizim de buna uyum sağlamak için çalışmamız gerekiyor. Hadi uyum sağlayalım ama bunlardan hangisi doğru kafamızı meşgul ediyor doğrusu. " Ö ₃ : "Ama şöyle bir sıkıntı var bizim öğretim programında sürekli değişiklikler olduğu için yani bir yıl sen bunlara bunu vereceksin diyorlar, öbür yıl hayır sen bunlara bunu vermeyeceksin diyorlar. Şimdi materyal tasarlarken sınıf seviyesine göre ve kazanıma göre yapıyoruz ya mesela ben o materyali tasarlarken diyorum ki bunu ben sürekli kullanırım. Fakat öğretim programı sürekli değiştiği için materyalleri sürekli kullanmamız zorlaşıyor."	3
İdari problemler	Ö ₂ : "Okul idaresi ile belki onların yetkisinin dışında olan sebeplerle bazen farklı düşünceler olabiliyor yani bunlar çok büyük problem ya da sıkıntı düzeyinde değil tabii ki." Ö ₃ : "... çalışırken bir gün nöbette arkadaşımızla nöbetteyiz iki erkek bir bayan tutuyoruz o zaman yatılı okulda nöbet tutuyoruz. Arkadaşıma dedim ki arkadaşım ben bir sekizinci sınıflara deneme almaya gidiceğim ... nöbetteyiz, gittim o arada tabii çarşıda karşıma müdür çıktı, okulun müdürü karşıma çıktı dedi Hocam siz nöbetçiydiniz yatılı okulda yani şu anda yurtta olmanız gerekiyor niye ilçede dolaşıyorsunuz? Gerçeğini, yani sebebini anlattım dedim deneme almaya geldim çocukları deneme yapacağım fotokopi çekeceğim falan. Dedi hocam olmaz, ne olursa olsun burayı terk edemezsiniz yurdumuzu terk edemezsiniz işte hakkımda işte soruşturma başlattı vesaire falan böyle bir şeyle karşılaşmıştık."	3
Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği	Ö ₂ : "Çok ilgisiz olan ama bazı öğrenciler problem çıkarabiliyorlar. Hani ne yapabiliyorlar atıyorum kendi aralarında konuşmalar ya da	2

	<p><i>işte birbirleriyle gereksiz konuşmalar vesaire. Sınıf ortamında ders ortamında da bunu yapan öğrenciler oluyor.</i></p> <p>Ö₃: <i>“Öğrenci derse karşı ilgisiz oluyor. Başarısız öğrencilerde bu durum daha fazla olabiliyor. Tabi buda öğrenci başarısını düşürüyor haliyle.”</i></p>	1
Sınıf yönetimi	<p>Ö₂: <i>“Yani derse karşı motivasyon da var gürültü zaten oluyor. İzin almadan ayağa kalkıyorlar vesaire birisi gidiyor orda kalem açıyor, öbürü gidiyor birbiriyle konuşuyor vesaire.”</i></p> <p>Ö₃: <i>“...mesela bizim sınıflarımız çok kalabalık. E tabi buda sınıf ortamında gürültüye neden oluyor. Dersimizin bir kısmını öğrencileri susturmaya ayırıyoruz. Bu bizi zorluyor sınıf yönetimi konusunda.”</i></p>	
Öğrencilerin Maddi Problemleri	<p>Ö₂: <i>“Şimdi maddi anlamda ki durumun yansımaları illaki oluyor. Çünkü ders araç gereci kullanacağınız zaman mesela sınıfa toplu olarak kaynak aldırarak gibi bir duruma rahatlıkla giremiyorum ben, vicdanen rahat edemiyorum çünkü. Çünkü sınıfta farklı maddi durumu olan öğrenciler var hepsi olsa ancak dersi işleyebileceğim hepsi almadığı zaman sıkıntı oluyor.”</i></p>	

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik meslek yaşantılarında oldukça fazla problemle karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenler, görev dışı iş ve işlemlerin kendilerini yorduğunu ($f = 2$) aktarmışlardır. Yine öğretmenler velilerin eğitime olan bakışlarının ($f = 2$) kendileri için problem olduğunu düşünmektedirler. Ö₂ konu ile ilgili olarak bazı velilerden yeterli destek alamadığını bununda öğrencilerin başarısını düşürdüğünü belirtmiştir. Yine Ö₃ veli, öğretmen ve okulun eğitimin üç sacayağı olduğunu bunlardan birisinin eksik olması durumunda başarının tam olarak elde edilemeyeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik yaşadığı diğer problemler de; öğretmenlerin sosyal statüsü ($f = 2$), teknolojik problemler ($f = 2$), öğrencilerin ailevi problemleri ($f = 2$), beşinci sınıfların uyum sorunu ($f = 3$), öğretim programı değişikliği ($f = 2$), idari problemler ($f = 3$), öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ($f = 3$), sınıf yönetimi ($f = 1$), öğrencilerin maddi problemleri ($f = 2$) olarak gözlenmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili olarak Ö₁ herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik branşına yönelik karşılaştıkları sorunlar

Kategori	Kodlar	f
Süre sıkıntısı	Ö ₃ : <i>“Sınıf içerisinde etkinliklerde tabi ki de süre, zaman kullanımı açısından biraz problemimiz oluyor özellikle sekizinci sınıflarda dediğimiz gibi yetişmiyor. Yani konuyu anlatsak etkinliğe zaman kalmıyor etkinlikle başlasak bu sefer konu belki yarım kaldı tam anlatamadık gibi düşünüyoruz bu sefer, ikisi birbirini tam tamamlamıyor gibi süre sıkıntımız var sekizinci sınıflarda evet yetmiyor ders süresi.”</i>	3
Bireysel Farklılıklar	Ö ₁ : <i>“...sınıfta bireysel farklılıklar sıkıntı oluyor tabi ki. Birine kolay gelen bir diğer öğrenciye zor geliyor. Basit soru çözüyorsun başarılı öğrenci sıkılıyor, e tabi zor sorularda da seviyesi düşük olanlar.”</i>	3
	Ö ₃ : <i>“Bir çocuğumuz var dört işlemi belki tam iyi geliştirememiş onu o egzersizi yapmamız gerekiyor ama bir çocuğumuz da var onu ona verdiğimizde bu sefer sıkılacak yani bireysel farklılıklar çok fazla oluyor.”</i>	3

Matematiğin soyut yapısı	<p>Ö₂: "Özellikle branşım ile ilgili bazen görselleştirmeye ciddi anlamda ihtiyaç duyuyoruz."</p> <p>Ö₃: "Evet, konular çok soyut mesela şu anda beşinci sınıflarda son konu itibarıyla prizmalar anlatıyorum mesela geçen hafta anlattık her ne kadar elimde maketlerle gitsem de derste açılımını çiziyorum prizmanın birçoğu anlayamıyor. Arka yüzünü gösteriyorum çocuklara hani çizerek gösteriyorum elimde maketle gösteriyorum yine kavrayamıyor. Alanlara falan vesaire değiniyoruz. Soyut kavramlar çok olduğu için çok zor yani konu pek anlaşılıyor." 2</p>
Materyal Sorunu	<p>Ö₂: "Modellemelere tabi hani materyal noktasında sıkıntımız olabiliyor zaman zaman. Hani materyallerimiz hiç yok değil ama olanlarda işte orası kırık burası bozuk bilmem ne dolayısıyla kullanılabilirliği azalmış oluyor."</p> <p>Ö₃: "Süreç bir kere maddiyat gerekiyor en başta. Maddi açıdan biraz problem yaşıyoruz. Bunun haricinde gene süre olarak da süre kaybına mahal verdiği için çok giremiyoruz. Ama tasarlayabildiğimiz, tasarladığımız ya da aklımızdan geçirdiğimiz bir sürü materyal var ama bu ikisi sorun olarak gözümüze çarpıyor." 3</p>
Matematik dersinden beklentinin yüksek olması	<p>Ö₁: "Ama şöyle bir durum var genelde idarenin matematik dersinden beklentisi büyük oluyor. Yani yüksek hani sınav sonlarında denemeler olsun ya da merkezi sınavlar olsun genelde hani matematik dersi biraz daha nasıl söyleyeyim hani diğerlerini küçültmek babında değil ama puan getirme noktasında gözde bir ders."</p> <p>Ö₂: "Baskı tabi de oluşuyor, en başta şu baskıyı oluşturuyor bir kere başarı kaygısı zaten üzerimizde bundan dolayı kesinlikle gevşekliği yer vermemiz gerekiyor."</p>

İlköğretim matematik öğretmenlerinin branşlarına yönelik yaşadıkları problemlerin başında süre sıkıntısı ($f = \mathcal{J}$) gelmektedir. Öğretmenler konuların yetiştirilmesi ve soru çözümleri için yeterli vakitlerinin olmadığından söz etmektedirler. Yine bir diğer problem ise matematiğin soyut yapısıdır ($f = \mathcal{J}$). Ö₃ konu ile ilgili olarak matematiğin soyut yapısından dolayı öğrencilerin dersi tam anlayamadıklarını, dersten sıkıldıklarından bahsetmektedir ve bunun da kendilerini zorladığını belirtmektedir. Matematik branşına yönelik öğretmenlerin yaşadığı diğer problemler ise; bireysel farklılıklar ($f = \mathcal{J}$), materyal sorunu ($f = \mathcal{J}$) ve matematik dersinden beklentinin yüksek olduğu ($f = \mathcal{J}$) gözlenmiştir. Ö₃, matematik dersinden beklentinin toplum olarak yüksek olması ve öğrencilerin de beklentinin aksine matematik başarılarının düşük olmasından dolayı toplumsal bir baskı hissettiğini ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları problemlerin incelendiği bu çalışma da öğretmenler, öğretmenlik mesleğine yönelik ve matematik branşına yönelik olmak üzere iki tema altında çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik yaşadığı problemlerin başında görev dışı iş ve işlemler gelmektedir. Öğretmenler görev dışı iş ve işlemlerin kendilerini oldukça yorduğunu ve zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Öztürk' de (2016) yaptığı çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin iş yüklerinden dolayı kaygı yaşadıklarını, resmi dokümanlar da ve sınıf dışı iş ve işlemlerde problemler yaşadığını tespit etmiştir. Matematik öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları bir başka problem ise velilerin eğitime bakışı. Öğretmenler bazı velilerin eğitime

yeterince önem vermediklerini belirtmiş ve bunun da öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Özdoğru' da (2021) yaptığı çalışmada velilerin sorumluluk bilincinde olmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç çalışmamızla örtüşmektedir. Kelly, Gningue ve Qian' de (2015) göreve yeni başlayan matematik ve fen teknoloji öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaştıkları gözlemlenmiştir. Coleman' a (1998) göre velilerin eğitime olan bakış açıları değişmediği sürece öğrenciler açısından başarı elde edilmesinin mümkün olmadığını söylemektedir. Çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenleri öğretmenlerin toplumdaki statüsünden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin saygınlığının toplumda düşük olması, öğretmenlerin sosyal yaşantısını olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarını düşürmektedir (Erzen & Epçacan, 2018). Öğretmenlerin motivasyon bozukluğu şüphesiz ki mesleki yaşantılarındaki başarılarını olumsuz etkileyecektir. Öğretmenlik mesleği her ne kadar toplum tarafından statüsü düşük bir meslek olarak görülse de eğitimin temel taşıdır. Ünsal (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenleri olarak, çalışma şartları, ekonomik nedenler, medya vb. sonuçlara ulaşmıştır. Bunlardan en önemli neden olarak ta ekonomik nedeni göstermiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise ilköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik problemler yaşadığıdır. Günümüzde birçok alanda faydalandığımız bilgisayarlar, ülkemizde başlatılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile eğitim alanında daha da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Zaman zaman akıllı tahtaların teknik donanımı ve altyapıdan dolayı öğretmenler sınıflarda çeşitli problemler yaşayabiliyor. Akıllı tahtaların zaman zaman arızalanması ve öğretmenlerin bu konuda çaresiz kalması bu sorunlardan yalnızca bir tanesidir. Kutluca ve Tum (2018) yaptıkları çalışmada, matematik öğretmenlerinin, akıllı tahta kullanımına yönelik eksik bilgi, yetersiz rehberlik ve hizmetiçi eğitim gibi problemler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise öğrencilerin ailevi problemlerinden kaynaklı öğretmenlerin yaşadığı problemlerdir. Öğrencilerin ailevi problemleri öğretmenler için öğrenci başarısı ve ruhsal gelişimi açısından bir sorun teşkil etmektedir. Dam' a (2008) göre sağlıklı bir aile ortamında yetişen öğrencilerin başarısı, sağlıklı bir aile ortamında olmayan öğrencilerin başarısına göre daha yüksektir. Çalışmaya katılan öğretmenler çoğu zaman öğrencilerin ailevi problemlerinin çözümünde çaresiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenleri; beşinci sınıf öğrencilerinin uyum sorunu yaşadıklarını ve bunun da kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokul seviyesi için küçük olduklarını, okula uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özenç, Özcan, Güçlü ve Güney (2016) beşinci sınıflarda derse giren branş öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokul için yaşlarının küçük olduğu, kendilerini ilköğrencisi gibi hissettikleri, derslere karşı ilgilerinin az olduğu gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Ülkemizde zaman zaman yapılan öğretim programı değişikliği öğretmenlere çeşitli açılardan sorun teşkil etmektedir. Özellikle konuların sınıf seviyelerine göre yer değiştirmesi öğretmenlerde kaygı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenleri; yapılan öğretim programı değişikliğinden dolayı bazı kazanımların sınıf seviyesinin değiştiğini bundan dolayı öğrencilerin yapılan değişiklikten dolayı gerekli olan birtakım kazanımları alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretim programı değişikliğinden önce kendilerinin de fikir beyanında bulunmak istediklerini, değişen öğretim programı ile ilgili detaylı bir şekilde bilgilendirilmek istediklerini belirtmişlerdir (Tekalmaz, 2019). İlköğretim matematik öğretmenlerinin günlük iş yaşantılarında yaşadıkları bir başka sorun ise idare ile olan problemlerdir. İdare ile yaşanan problemler öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yine benzer sonuçlara Yılmaz ve Tepebaş (2011) yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin idarecilerden yeterli desteği alamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Matematik dersinde öğrencilerin ilgisizliği öğretmenler problemler yaşatabilmektedir. Öğrencilerin derse karşı ilgisizlikleri başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrenci açısından bir problem olarak gözükse de öğretmenler açısından da bir problem oluşturmaktadır. Çankaya (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları olumsuz durumlardan birisinin de öğrencilerin derse karşı ilgisizliği sonucuna varmıştır. Çalışmada elde edilen bir başka zorluk ise sınıf yönetimi konusudur. Özellikle kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi konusunda öğretmenler çaresiz kalabilmektedir. Bozan ve

Ekinci (2020) yaptıkları çalışmada meslekte yeni olan öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı sınıf yönetiminde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Matematik dersinde uygulama yapmak başarı için büyük öneme sahiptir. Matematik derslerinde konu anlatımından kalan sürenin soru çözümleri için yetersiz olması başarıyı düşürmektedir. Çalışmanın sonucunda da ilköğretim matematik öğretmenlerinin süre sıkıntısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelikel ve Tanrıseven (2017) matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; öğretmenler, matematik ders saatlerinin yetersiz olduğu, ders saatlerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir buda çalışmanın sonucu destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik branşından dolayı yaşadıkları bir diğer problem olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını beyan etmişlerdir. İlköğretim matematik öğretmenleri bireysel farklılıkların derslerde kendilerini zorladığını bazen bu durum karşısında çözümsüz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim faaliyetleri planlanırken her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır (Akyurt, 2019). Bu durumda sınıf içinde öğretmenlere çeşitli problemler yaşatmaktadır. Matematik yapısı itibari ile soyut bir yapıya sahiptir ve bu durum ilköğretim matematik öğretmenlerini zaman zaman zorlamaktadır. Yaptığımız çalışmada da İlköğretim matematik öğretmenleri, matematiğin yapısından dolayı çok soyut olduğunu ve bu soyut yapının öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini azalttığını belirtmişlerdir. Matematiğin soyut bir yapıya sahip olması ve soyut kavramların kazanılmasının zor olmasından dolayı matematik öğrencilere zor gelmektedir (Önal & Aydın, 2018). Çalışma sonucunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin materyal sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Matematik dersinde materyal kullanımı oldukça önemlidir fakat ilköğretim matematik öğretmenlerinin materyal tasarımı ve materyal eksikliği konusunda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Benzer sonuçlara Keleş, Haser ve Koç (2012) ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenler materyal eksikliğine ve tasarım sürecinde yaşanan sıkıntılara dikkat çekmişlerdir.

Öneriler ve Eğitime Katkıları

İlköğretim matematik öğretmenlerinin görev dışı iş ve işlemler konusunda problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Bu problemler öğretmenlerin öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Oluşabilecek bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak ve öğretmenlerin yüklerini hafifletmek için yardımcı personel sayısı artırılabilir. Öğretmen veli okul işbirliği artırılarak velilere eğitimde daha fazla sorumluluk verilebilir. Okulda bulunan her sınıf için Telegram, bip vb. uygulamalar yardımıyla sınıf veli grupları oluşturularak velilerle sürekli iletişim halinde olunabilir. Ayrıca öğretmenler arasındaki bilgi alışverişini sağlayabilmek ve birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmalarını sağlamak için zümre toplantıları daha sık yapılabilir. Okul üniversite işbirliği ile öğretmenlere üniversiteler tarafından hizmet içi kurslar açılabilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin yaşadığı teknik problemlerle ilgili olarak, okullarda bulunan akıllı tahtaların bakımları ve tamirleri MEB tarafından periyodik olarak yapılmaktadır. Gerekli görülen okullarda bakım ve tamir işlemleri daha da sıklaştırılabilir. Teknolojik alanda kendini yetersiz hisseden öğretmenlere hizmetiçi kurslar açılabilir. Benzer bir şekilde öğretmenlerin göreve yeni başladıklarında hizmet içi kurslara alınarak resmi yazışma ve öğretmenlik yaşantısında gerekli olacak evrak iş ve işlemlerinin öğretmenlere öğretilmesi öğretmenler tarafından yaşanan bu sorunların birazda olsa azalmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlere iş ve işlemler konusunda okul idarecileri mentörlük yapabilirler.

Öğretmenler, beşinci sınıfların uyum sorunu yaşadıklarını belirterek yaş itibariyle ortaokula tam hazır olmadıklarını söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak MEB gerekli çalışmaları yapabilir, beşinci sınıfların gerekirse uyum sürecini atlatmaları adına diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerden daha erken okula başlamaları sağlanabilir. Daha sonrasında da gerekli rehberlik çalışmaları ile beşinci sınıf öğrencileri ortaokula daha kolay adapte olmaları sağlanabilir.

Matematik yapısı itibari ile soyut bir ders olup, ilköğretim matematik öğretmenleri bu durumdan dolayı derslerde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin matematiğin soyut yapısından dolayı yaşadıkları sorun ise dersin somutlaştırılmasıyla aşılabilir. Bu konu ile

ilgili olarak lisans eğitiminde matematik öğretimi derslerine daha da önem verilmeli, meslekteki öğretmenler için bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimleri verilmeli, öğretmenler yüksek lisans, doktora yapmaya yönlendirilmeli ve gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır. Yine lisans eğitiminde sınıf içi uygulamalara da önem verilmelidir. Matematik derslerinde materyal kullanımı dersi somutlaştırmaya yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı okullardaki materyal eksikliğinin giderilmesinin matematik öğretmenleri açısından faydalı olacağı açıktır. Okullarda eksik olan materyallerin temini konusunda ilgili kurumun okul aile birliği ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli materyaller temin edilebilir. Materyal fazlası olan kurumlar fazla olan materyallerini ihtiyacı olan diğer okullarla paylaşabilir. Yine öğretmenlerin derslerde EBA kullanmaları hem dersin içeriğini zenginleştirecek hem de öğrencilerin derse olan ilgilerini artıracaktır. EBA' da her sınıf ve branş seviyesinde bir çok video, soru, sunum vb. bir çok e materyal bulunmaktadır. Bazı soyut yapılar video ve bazı bilgisayar uygulamaları ile somutlaştırılabilir.

Benzer çalışmalar farklı branş öğretmenleri ve daha fazla katılımcı ile de yapılabilir. Birden fazla branş öğretmenleri ile yapılacak çalışmalarda farklı branş dallarına ait yaşanan problemler tespit edilebilir ve branşlar arasında yaşanan sıkıntılar karşılaştırılabilir. Ayrıca çalışmada tespit edilen sorunların çözümüne yönelik daha kalabalık bir çalışma grubu ile çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Akyurt, G. K. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonu, kaygısı ve başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 588028) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom* (first ed.). Routhledge.
- Berkant, H. G., & Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194-217.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153.
- Coleman, P. K. (1998). Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development (Thesis Number. 9926658) [Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University-Morgantown]. Proquest.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 33-41.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çelikel, F., Tanrıseven, I. (2017). Ortaokul matematik dersi öğretim programı taslağının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 509-520.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demir, E., & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(53), 38-57.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 53-55.

- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1. baskı). Epsilon Yayınevi.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal Of Institute Of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9 nd ed.). McGraw-Hill.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Keleş, Ö., Haser, Ç., & Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 715-736.
- Kelly, A. M., Gningue, S. M., & Qian, G. (2015). First-year urban mathematics and science middle school teachers: Classroom challenges and reflective solutions. *Education and Urban Society*, 47(2), 132-159.
- Kutluca, T., & Tım, A. (2018). Matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan zorluklar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 183-208.
- Merriam, S.B. (2015). Nitel Araştırma – Desen ve Uygulama için Bir Rehber (Çev. Editörü: Selahattin Turan). (Baskı Eylül 2015). Nobel Akademi. (Orijinal çalışma 2013'de yayınlandı).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Sage.
- Önal, H., & Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanlışları ve hata örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özenç, E. G., Özcan, Z. E., Güçlü, F., & Güney, E. K. (2016). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin beşinci sınıf öğrencilerine yansması: Öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(2), 560-580
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *Elementary Education Online*, 15(2), 378-390
- Patton, M.Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev. Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir). (1.baskı). Pegem Kitapevi. (Eserin orijinali 2002'de yayınlandı).
- Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S., (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-209.
- Sarı, M. H., & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi toplumunun eleştirisi ve Türkiye'de modern eğitimin gerçekleştirilemedikleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(1), 72-84.
- Taneri, P. O., & Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 418-429.

- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35-47.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö., & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, K., & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.

Extended Abstract

Introduction

Undoubtedly, teachers are the leading factors affecting the success of the education system. The teaching profession is one of the oldest professions in the world that started with history, existed in every process of history and will exist in the future (Ayas, 2009). Republic of Turkey's founder Mustafa Kemal from "people who save are the one and only teacher"; and "Teachers will be your work of the new generation" draws attention to the importance of the teaching profession with his succinct words. The education of the students, which started in the family, continues at the school. At school, they encounter teachers who will direct their lives after their families. This shows how important the teaching profession is for the development and development of societies. Of course, the success of an education system is directly proportional to the success of the teacher. The teacher is an important element of education that raises the young generations of a society, prepares them for life and shapes the society (Demir & Köse, 2016).

It is clear that the less problems teachers, who have an important place in the education system, encounter in their profession, the more successful they will be. For this reason, determining and solving the problems teachers experience in their professional lives will undoubtedly increase the productivity of teachers in their professional lives.

Within the scope of this general purpose, the following research question was sought;

- 1- What are the problems that primary mathematics teachers encounter with regard to the teaching profession?
- 2- What are the problems faced by primary school mathematics teachers due to the branch of mathematics?

Method

This study is a case study in which qualitative research method is used. . Case study; It is a research method based on "how" and "why" questions and allows the researcher to examine a phenomenon or event that cannot be controlled in depth and at the same time in a holistic manner (Yıldırım & Şimşek 2013).

Participants

Participants were selected using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, and on a voluntary basis. As a criterion, it was determined that teachers have a certain professional experience (at least 7 years) and worked in both a provincial and central school. The participant according to predetermined criteria of the study group working in a state secondary school is selected in the 2017-2018 academic year, students in eastern Turkey, it is normal socio-economic situation constitutes three elementary mathematics teachers.

Results

The obtained findings are presented by classifying on the basis of research questions in order to reveal the views of primary school mathematics teachers more clearly. Teachers reported that off-duty work and procedures exhausted them ($f = 2$). Again, teachers think that parents' view of education ($f = 2$) is a problem for them. Ö2 stated that he could not get enough support from some parents regarding the subject and this reduced the success of the students. The problem of time ($f = 3$) is one of the main problems faced by primary school mathematics teachers. Teachers mention that they do not have enough time to train the subjects and solve the questions. Yet another problem is the abstract structure of mathematics ($f = 3$). Ö3 stated that the students could not fully understand the lesson due to the abstract structure of mathematics and that they were bored with the lesson, and that this forced him. Other problems experienced by teachers in the branch of mathematics are; It was observed that individual differences ($f = 3$), material problem ($f = 3$) and expectations from the mathematics course were high ($f = 3$).

Conclusion and Discussion

In this study, the problems faced by primary school mathematics teachers in their professional lives were examined, and in this study, teachers stated that they experienced various problems under two themes, namely, the teaching profession and the branch of mathematics. Off-duty work and procedures are the main problems teachers experience regarding the teaching profession. Teachers stated that some parents did not attach enough importance to education and that this negatively affected student success. Primary school mathematics teachers who participated in the study stated that they were uncomfortable with the status of teachers in society. Practice in mathematics is of great importance for success. Insufficient time left from lecturing in mathematics lessons for problem solutions reduces the success.

Suggestions and Contribution to Education

It has been determined that primary school mathematics teachers have problems in off-duty work and operations. These problems can affect teachers' teaching processes negatively. The number of auxiliary staff can be increased in order to eliminate this negative situation and ease the burden of teachers. By increasing teacher-parent-school cooperation, parents can be given more responsibility in education. Telegram, beep, etc. for every classroom in the school. With the help of applications, parents can be in constant communication with parents by forming class parent groups.

The teachers stated that fifth graders had adaptation problems and stated that they were not fully ready for secondary school due to their age. MEB can do the necessary work on this subject, and it can be ensured that fifth graders start school earlier than other grade students in order to overcome the adaptation process if necessary. Then, with the necessary guidance studies, fifth grade students can be adapted to secondary school more easily.

Mathematics is an abstract lesson in nature, and primary school math teachers stated that they had problems in lessons due to this situation. The problem experienced by teachers due to the abstract nature of mathematics can be overcome by concretizing the lesson. In this regard, more importance should be attached to mathematics teaching lessons in undergraduate education, in-service training should be provided for teachers in the profession, teachers should be directed to graduate and doctorate studies and necessary facilities should be provided.

Work can be done with a larger working group to solve the problems identified.



Examining Teachers' Perceptions of School Culture in the Context of Schools They Work

İzzet Karaca¹, Mustafa Özcan², Numan Karamustafaoğlu³ and Nahide Karaca⁴

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Turkey, izzetkaraca@gmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Turkey, 57mustafa1986@gmail.com

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Turkey, nkaramustafa@gmail.com

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Turkey, nahideerdogan@hotmail.com

To cite this article:

Karaca, İ., Özcan, M., Karamustafaoğlu, N. & Karaca, N. (2021). Examining teachers' perceptions of school culture in the context of schools they work. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 42-54.

Received: 01.24.2021

Accepted: 03.17.2021

Abstract

In order for educational activities to achieve their goals, schools must have a strong culture. In a culture where high performance is important, success comes with it. School culture is an important factor in the preference of the school by the teachers and students. Hidden assumptions, values, norms, stories and tales, and ceremonies are fundamental elements of school culture. It is important to determine teachers' perceptions of school culture, who have an important responsibility in creating school culture. With this study, it was tried to examine teachers' perceptions of school culture in their schools and these perceptions in terms of various variables. General scanning model was applied in the study. The study group consists of 143 teachers, 81 women and 62 men, working in the town of Boyabat in Sinop province. Research data were collected using the school culture scale form. According to the results of the study, teachers' perception of school culture is high, this perception; It was concluded that there was no significant difference according to the variables of gender, level of duty, duration of service at the school they were in, and that there was a significant difference according to the educational level variable.

Keywords: Identity, Image, School culture, Support.

Article Type:

Original article/ case report and review

EthicsDeclaration:

This study, conducted within the framework of scientific ethics, is original and the data were collected in 2019.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullar Bağlamında Okul Kültürü Algılarının İncelenmesi

Öz

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için okulların, güçlü bir kültüre sahip olması gerekmektedir. Yüksek performansın önemsendiği bir kültürde başarı da beraberinde gelir. Okul kültürü bir okulun kimliği olarak nitelendirilebilir. Gizli sayılılar, değerler, normlar, hikâyeler ve masallar ile törenler, okul kültürünün temel öğeleridirler. Okul kültürü oluşturmada önemli bir sorumluluğa sahip öğretmenlerin, okul kültürü algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışma ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul kültürü algıları ile bu algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine çalışılmıştır. Çalışmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Çalışma grubunu Sinop ili Boyabat ilçesinde görev yapan 81 kadın, 62 erkek olmak üzere 143 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri okul kültürü ölçeği formu ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğu, bu algının; cinsiyet, görev yapılan kademe, buldukları okulda görev yapma süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, eğitim düzeyi değişkinine göre ise anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Destek, İmaj, Kimlik, Okul kültürü.

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetlerinin bir plan dahilinde yürütüldüğü yerler olan okullar (Kramer, 1995), en önemli toplumsal örgütlerden birisidir. Okullar, çevreden soyutlanamayan, toplumun maddi ve manevi değerler bütünü (Şahin, 2013), olarak ifade edilen kültürün bireylere aktarmasını sağlayan, değişirken toplumu da değiştirebilen yapılardır. Eğitim örgütleri olan okullar, oluşturdukları örgüt kültürünü bireylere ve topluma aktararak değişimi sağlamış olurlar. Bir topluluk tarafından paylaşılan değerler, inançlar, tutumlar, hedefler, düşünceler ve beklentilerin tamamı (Çelik, 2000), örgüt kültürü olarak ifade edilir. Örgütlerin kimliklerini kültürleri yansıtır. Bireylerin örgütü sahiplenmeleri, amaçlarını yerine getirmek için gayret sarf etmeleri, işbirliği içinde hareket etmeleri ve bütün bunları en üst düzeyde yapmaları örgüt kültürüne bağlıdır. Örgüt kültürü örgütün verimliliğini arttıran bir unsurdur ve bu durum güçlü kültürlere sahip örgütlerde daha belirgin olarak görülür (Schein, 2010). Etkinliğini ve etkililiğini devam ettirmek ve en üst düzeye çıkarmak isteyen örgütler, örgüt kültürünü yaşanan değişimlere göre gözden geçirmek zorundadır. Eğitim örgütleri de bu değişimler doğrultusunda okul/kurum kültürlerini yerleştirmek ve değişikliklerle korumak zorundadırlar.

Bir okulun kimliğini oluşturan ve okul çalışanlarının tutum ve davranışlarına etki eden maddi ve manevi öğelerden oluşan okul kültürü (Gümüseli, 2006); okulda zaman içinde oluşan yaşam tarzıdır (Balci,2007). Dolayısıyla okul kültürü okulların ayırt edici özelliğidir (Yıldırım, 2006). Okul kültürü, okulun yazılı olmayan kuralları olarak da tanımlanabilir ve karşılaşılan durumlar karşısında örgütün verdiği tepkiler kültürünün yansımasıdır.

Okul kültürünün temel öğeleri; sayılılar, değerler, normlar, hikâyeler ve masallar ile törenlerdir (Şahin, 2013). Gizli sayılılar; çalışanların geliştirdikleri gizli inançlardır. Öğrencilerin okul seçiminde bu sayılılar önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler; örgütün karakterini ve kimlik duygusunu anlamada önemli bir etkidir (Çelik, 2000). Okuldan mezun olan öğrencilerin hayat boyunca benimseyeceği değerler, okulların önem verdiği değerlerdir. Normlar; birey davranışlarını yaptırımlarla yönlendiren davranış kurallarıdır. Kültürü güçlü bir okulda bu normlar bireylerde karakter haline gelir. Hikaye ve masallar; örgütte geçmişten gelen anlatılardır. Hikaye ve masallar, örgüte ve üyelerine üstünlük ve bir onur oluşturmak için anlatılır (Başaran, 2000). Törenler ise resmiyet taşıyan, etkililiği olan okul kültürü öğesidir (Şahin, 2013).

Okul kültürü; destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve görev kültürü olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Destek kültürü, çalışanlar arasında işbirliğine dayanır (Terzi,

2005). Bu kültürlerde işbirliğinin gerektirdiği yardım etme ve yardım alma, içinde bulunduğu grup birliğinin farkına varma (Johnson & Johnson,1987), sorumluluk, ortak hedefe ilerleme, güven çerçevesinde oluşmuştur. Dolayısıyla destek kültürünün yüksek olduğu kurumlarda bireysel tutum ve davranışlar görünmez. Bürokratik kültür, kurallar kültürü olarak tanımlanabilir. Bürokratik kültürlerde kurallar oluşturulur ve çalışanların bu kurallara uymaları sağlanır. Bu durum da yöneticiler ve çalışanlar zümrelerini ortaya çıkarır. Örgüt çalışanlarının kurallar doğrultusunda hareket etmeleri birinci görevleridir. Başarı kültürü, yöneticilerin bireysel sorumluluklar vererek başarı gösteren çalışanlarını desteklediği örgüt türü olarak ifade edilebilir. Başarı kültüründe kurallar geri planda olup amacın gerçekleşmesi ya da problemin çözülmesi önemli görülmektedir. Görev kültüründe ise amaçlar ön plandadır. İş merkezli olarak tanımlanan bu tür örgütlerde bireysel amaçlardan ziyade örgütsel amaçlar önemlidir (Terzi, 2005).

Okul kültürü üç aşamada biçimlendirilir. Birinci aşamada; kültürün tarihi süreci ile içinde bulunulan zamanın norm ve değerleri analiz edilir. İkinci olarak, okulun misyon ve vizyonuna uygun kültür öğeleri belirlenir. Üçüncü olarak ise kültürün olumsuz yönlerini dönüştürmeye, olumlu yönlerini güçlendirilmeye çalışılarak okul kültürü biçimlendirilir (Deal & Peterson, 2016). Okullarda kültürün şekillenmesi için asıl görev yöneticilerdedir. Ancak bu süreçlerde kültür oluşumuna etki eden iç ve dış faktörlerin etkin olması, kültür oluşmasını ve etkililiğinin yüksek düzeyde olmasını sağlar. Okul paydaşları tarafından oluşturulmuş ve benimsenmiş bir kültür, kuruma yüksek düzeyde katkı sağlar.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması için okul kültürünün güçlü olması gerekmektedir. Çünkü akademik başarıyı önemseyen, yüksek performans beklentilerine sahip ve işbirliğine önem veren bir okul kültürü başarıyı beraberinde getirir (Balci, 1993). Okul kültürü güçlü olduğu zaman, öğrencilerin öğrenmeye, öğretmenlerin öğretmeye daha fazla motive oldukları görülmektedir (Stolp, 1994). Okulun eğitim ve öğretimde kullandığı yöntem, yönetim biçimi, velilerle işbirliği, çevresel faktörlerden yararlanma, öğrenciye yaklaşım tarzı, okul kültürünün yansımasıdır ve okul etkililiğini doğrudan etkileyen boyutlardır. Karşılaşılan bir problemin çözüm yolları ile yeni fikirlerin uygulama biçimleri okul kültüründen etkilenmektedir (Rosenholtz, 1991).

Son yıllarda öğrencilerin okul seçimlerinde, öğretmenlerin ise atama ve tayin dönemlerinde okulların kültürlerini araştırarak tercih yaptıkları söylenebilir. Uzun bir süreç gerektiren okul kültürünü oluşturmak ve güncellemek zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum okul kültürü kavramının farkındalığının artması, incelenmesi ve araştırılması sonucunu doğurmaktadır. İlgili alanyazını incelendiğinde okul kültürüne yönelik çalışmaların son zamanlarda artmaya başladığı görülmektedir. Aliyev (2020), Ballı ve Özgenel (2021), Britton (2018), Çelik (2021), Çimen ve Karadağ (2019), Dönmez (2018), Göldağ (2019), Green (2016), Işık (2017), Kadioğlu (2018), Özkara ve Tunç (2020), Nicolas (2015), Yaman (2018) ve Yüner ve Burgaz (2019) bu çalışmalardan bazılarıdır.

Öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli yapılabilmesi için okul içi ve dışı kaynaklı stres faktörlerinin asgari düzeyde olması gerekir. Bunun sağlanmasında en önemli faktörlerden birisi güçlü okul kültürünün olmasıdır. İşbirliği içerisinde demokratik bir ortamda öğretmen, sadece işine motive olarak, okulun amaç ve hedeflerini yerine getirmek için gayret sarf eder. Bu anlamda okul kültürüne öğretmen perspektifinden bakmak büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin çeşitli değişkenler bağlamında, okullarındaki kültürü algılama düzeyleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin,

1. Okullarındaki kültürü algılama düzeyleri nedir?
2. Okullarındaki kültürü algılama düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yapılan kademe, buldukları okulda görev yapma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ile verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmenlerin çeşitli değişkenler bağlamında, okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin incelenmesi için yapılan betimsel bir çalışma olup, tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama model ile mevcut durumu betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019 yılında Sinop ilinin Boyabat ilçesinde görev yapan 512 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen sayısı fazla olmadığı için örnekleme yöntemi yapılmamıştır. Ankete öğretmenlerin gönüllülük ilkesine göre cevap vermeleri istenmiş, 143 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

		Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	62	43.4
	Kadın	81	56.6
Eğitim Durumları	Lisans	134	93.7
	Yüksek Lisans	9	6.3
Görev Yapılan Kademe	Anaokulu	15	10.5
	İlkokul	48	33.6
	Ortaokul	57	39.9
	Lise	23	16.1
Buldukları Okulda Görev Yapma Süreleri	0-10 yıl	134	93.7
	11-20 yıl	9	6.3

Tablo 1' e göre; öğretmenlerin cinsiyet açısından dağılımı incelendiğinde; 62 erkek (%43.4) ve 81 kadın (%56.6) çalışmaya katılmıştır. Eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde 134 lisans (%93.7) ve 9 yüksek lisans (%6.3) öğretmen yer almaktadır. Görev yapılan kademelere göre incelendiği zaman; 15 öğretmen (%10.5) anaokulunda, 48 öğretmen (%33.6) ilkokulda, 57 öğretmen (%39.9) ortaokulda ve 23 öğretmen (%16.1) lisede görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Buldukları okulda görev yapma sürelerine bakımından incelendiğinde ise 134 öğretmen (%93.7) 0-10 yıl ve 9 öğretmen (%6.3) 11-20 yıl olarak görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma problemi bağlamına literatür taraması yapılarak veri toplama aracı olarak okul kültürü ölçeğine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgiler birinci bölümde yer alırken ikinci bölümde okul kültür ölçeği bulunmaktadır. Demografik bilgiler bölümünde öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yapılan kademe, buldukları okulda görev yapma sürelerine dair sorular yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan Okul Kültürü Ölçeği ise, Terzi (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ile öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. 29 maddeden oluşan ölçeğin puanlanması 1(en düşük katılım düzeyi) ile 5 (en yüksek katılım düzeyi) puan arasındadır. 1-1.79 arası "Hiçbir zaman", 1.80-2.59 arası "Nadiren", 2.60-3.39 arası "Bazen", 3.40-4.19 arası "Çoğunlukla", ve 4.20-5.00 arası "Her zaman" anlamına gelmektedir. Ölçek; destek kültürü (8 madde), başarı kültürü (6 madde), bürokratik kültür (9 madde) ve görev kültürü (6 madde) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Bu ölçek maddelerinin öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerini yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılır. Veri gruplarının normal dağılım gösterip-göstermediği kolmogrow-smirnov testi ile test edilmiş ve test sonuçları aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul kültürü ölçeğinin normallik dağılım sonuçları

Boyut	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	p
Okul Kültürü	,308	143	,000

Tablo 2'ye göre; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları; $p=.000$ olarak çıkmıştır. $p < .05$ olduğundan verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Mertler & Vannatta, 2005).

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ile araştırmada bulguları için aynı çalışma grubu kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik Cronbach Alpha değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okul kültürü ölçeğine ait cronbach alpha değerleri

Boyut	Cronbach Alpha Değeri
Okul Kültürü	.832

Tablo 3'e göre; ($\alpha > .80$) ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Tavşancıl,2006). Ölçeğin geçerlik çalışması için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Örnek büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu için yapılan test sonuçlarına göre KMO değeri .926 olarak bulunmuştur. Bu değer .60'dan büyük olduğu için faktör analizi için yeterli olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin yapısal geçerliliği için Barlett's Test of Sphericity değerlerine bakıldığında Chi Square: 3029.331, df: 406, $p = .000$ bulunmuştur. Barlett testi sonucuna göre ($p = .000 < .05$) olduğundan değişkenler arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin yük değerleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul kültürü ölçeğinin maddelerine ait yük değerleri

Birinci Faktör		İkinci Faktör		Üçüncü Faktör		Dördüncü Faktör	
Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri
7	.652	9	.680	8	.454	1	.622
10	.720	17	.699	12	.578	2	.607
11	.666	20	.474	13	.734	3	.611
16	.688	21	.486	14	.674	4	.756
18	.680	22	.569	15	.675	5	.779
24	.663	23	.514	19	.609	6	.676
26	.701	25	.724				
27	.756	28	.719				
29	.619						
KMO = .926		Ki Kare =3029.331					

Okul kültürü ölçeği için yapılan faktör analizinde belirlenen 4 faktörün varyansı 64.769’unda toplanmıştır. Bu varyans değeri Büyüköztürk (2002)’e göre yeterli görülmektedir. Alpha ve varyans değeri ölçeğin geçerli ve güvenli olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle, verilerin analizinde non parametrik test istatistikleri olan Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler %95 güven aralığında, anlamlılık ise $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölüm; elde edilen verilerin analiziyle elde edilen bulgular ile bulgulara dayalı yapılan yorumlardan oluşmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerini yansıtmaları bakımından okul kültürü ölçeğine verilen yanıtlar Tablo 5’de madde analizi yapılarak gösterilmiştir.

Tablo 5.

Okul kültürü ölçeğine ait betimsel istatistikler

Görev Yaptığım Okulda:	\bar{X}	SS
Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	4.41	0.78
Diğer okullardan daha “ iyi” olmak için çalışmak esastır.	3.94	1.10
İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	4.03	1.03
Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	4.52	0.79
Teknolojik gelişmeler takip edilir.	4.30	0.80
Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	4.42	0.79
İnsanlar birbirini sever.	4.34	0.89
Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	2.34	1.36
Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	4.28	0.94
Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	4.14	0.99
Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	4.20	0.97
Hiyerarşiye önem verilir.	3.69	1.21
Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	2.59	1.16
Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	3.19	1.11
Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	2.99	1.16
Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	3.87	1.09
Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	4.12	0.97
İnsanlara değer verilir.	4.29	0.86
Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	2.54	1.29
İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	3.21	1.09
Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	3.68	1.05
En büyük ödül bir işi başarmaktır.	4.18	0.95
Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	3.55	1.03
Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	4.15	0.91
Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	3.85	1.03
Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	3.73	0.99
Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	4.17	0.87

Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	4.19	0.88
İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	3.15	1.13
Toplam	4.13	0.80

Tablo 5'e göre: katılımcıların okul kültürü ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması \bar{X} = 4.13 çıkmıştır. Sorulara verilen yanıtların ortalamalarına bakıldığında; "Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır." maddesi (\bar{X} =4.52) ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu maddeyi (\bar{X} =4.42) ortalama ile "Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır." maddesi ve (\bar{X} =4.41) ortalama ile "Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir." maddesi takip etmektedir. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin, okulların amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmeye odaklandıkları söylenebilir.

"Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir." maddesi (\bar{X} = 2.34) ile en düşük ortalamaya sahip madde olarak görülmektedir. "Otoriter bir yönetim anlayışı vardır." maddesi (\bar{X} =2.54) ve "Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır." maddesi de (\bar{X} =2.59) en düşük ortalamaya sahip diğer maddelerdir. Bu sonuçlara göre; okullarda katı disiplin kurallarının olmadığı ve çalışanlar arasında sınıfsal ayrıcalık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeyleri, okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarına göre analiz edilerek Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 6.

Okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	SS
Destek Kültürü	4.17	0.83
Başarı Kültürü	4.05	0.79
Bürokratik Kültür	3.03	0.77
Görev Kültürü	4.27	0.71
Toplam	4.13	0.80

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyi (\bar{X} =4.13) oldukça yüksek çıkmıştır. Alt boyutlara göre incelediğimizde; görev kültürü (\bar{X} =4.27) en yüksek ortalamaya sahipken bunu destek kültürü (\bar{X} =4.17) ve başarı kültürü (\bar{X} =4.05) takip etmektedir. Bürokratik kültür ise (\bar{X} =3.03) en düşük ortalamaya sahip alt boyut olarak görülmüştür. Bu bulgulara göre okulların görev odaklı hareket ettikleri, bürokratik iş ve işlemlerin daha geri planda kaldığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul kültürü algılama düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyete göre öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okul Kültürü	Erkek	62	68.70	4259.50	2306.5	-.935	.350
	Kadın	81	74.52	6036.50			

$p < 0,05$

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin cinsiyet faktörü bağlamında incelenmesi sonucunda; cinsiyet faktörü ile okul kültürü ($p=0.350 > 0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul kültürü algılama düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okul Kültürü	Lisans	134	73,91	9904,50	346,5	-2,394	.017
	Yüksek Lisans	9	43,50	391,50			

p<0.05

Tablo 8'e göre öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin eğitim durumu faktörü bağlamında incelenmesi sonucunda; eğitim durumu faktörü ile okul kültürü ($p=0.017<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması yüksek lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Bu bulgulara göre eğitim düzeyinin okul kültürü algısı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre okul kültürü algılama düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Görev yaptıkları kademeye göre öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları

Boyut	Görev Kademe	Yapılan	N	Sıra Ortalaması	H	df	p
Okul Kültürü	Anaokulu		15	71,80	1,158	3	.763
	İlkokul		48	74,33			
	Ortaokul		57	73,06			
	Lise		23	64,63			

p<0.05

Tablo 9'a göre; öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin görev yaptıkları kademe bağlamında incelendiğinde; görev yaptıkları kademe faktörü ile okul kültürü arasında ($p=0.763>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin buldukları okulda görev yapma sürelerine göre okul kültürü algılama düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Buldukları okulda görev yapma sürelerine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Buldukları Okulda Görev Yapma Süreleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okul Kültürü	0-10 yıl	134	72,32	9691,00	560	-.401	.688
	11-20 yıl	9	67,22	605,00			

p<0.05

Tablo 10'a göre; öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin buldukları okulda görev yapma süreleri bağlamında incelendiğinde; buldukları okulda görev yapma süre faktörü ile okul kültürü arasında ($p=0.688 > 0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yüksek düzeyde okul kültürü algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu öğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Ada ve Ayık (2008), Çelik (2021), Çevik ve Köse (2017), Esinbay (2008), Gezer (2005), Kadioğlu (2018) ve Tluściak Deliowska, Dernowska ve Gruenert (2017) çalışmaları da bu sonucu desteklemektedir. Ölçek alt boyutlara göre incelendiğinde ise öğretmenlerin görev kültürü algılarının üst düzeyde olduğu görülmektedir. Işık (2017)'in araştırmasında da görev kültürü boyutu daha yüksek çıkan sonuçtur. Bu durum öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin cinsiyet faktörü bağlamında incelenmesi sonucunda; cinsiyet faktörü ile okul kültürü algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Şahin (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul kültürü Üzerine Bir Değerlendirme" ve Sönmez (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" araştırmaları ile kadınların erkeklerden daha olumlu okul kültürüne sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Çevik ve Köse (2017)'nin araştırma sonuçlarına göre de bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek okul kültürü algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar araştırma bulgularını desteklerken, alanyazında aksi yönde sonuçlar alınan araştırmalar da olduğu görülmektedir. Gürsel (2016) tarafından yapılan çalışmada örgüt kültürünün cinsiyetler bağlamına kadınlar lehinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin eğitim durumu faktörü bağlamında incelenmesi sonucunda; eğitim durumu faktörü ile okul kültürü algılama düzeyleri arasında lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak Görmen (2012), yüksek lisans mezunu olanların örgüt kültürü eğilimlerinin yüksek olduğunu araştırması ile ortaya koymuştur. Çevik ve Köse (2017) ve Kadioğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar (2018) 'in araştırma sonucuna göre ise eğitim durumu ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin görev yaptıkları kademe faktörü bağlamında incelenmesi sonucunda; görev yaptıkları kademe faktörü ile okul kültürü algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin okullarındaki kültürü algılama düzeylerinin buldukları okulda görev yapma süreleri faktörü bağlamında incelenmesi sonucunda; buldukları okulda görev yapma süreleri faktörü ile okul kültürü algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, okulunda 0-10 yıl arası görev yapanların ortalamaları, 11-20 yıl arası görev yapanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin göreve yeni başladıkları okullarda kendilerini ispat etme gayretinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. "Okul Müdürlerinin Örgüt Kültürü Algılarının İncelenmesi" (Demirkol & Savaş, 2012) araştırması ile Fırat (2007)'in "Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri" araştırması sonuçlarına göre aynı okulda görev yapma süresi artarken okul kültürü algı düzeyi de artmaktadır. Schein (1984), bu durumu ortak uzun geçmişe sahip olmak ile açıklamıştır. Işık (2017)'in araştırma sonuçlarına göre ise başarı kültürü boyutunda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılık görülürken, diğer boyutlarda bu farklılığa rastlanılmamıştır. Aktaş'ın (2019) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucuna göre; okul kültürü algılarının çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin okul kültürü algılarını etkileyen faktörleri belirlemek için nitel çalışmalar yapılabilir.

- Velilerin okul kültürü algıları incelenebilir.
- Daha geniş bir çalışma grubu ile bu çalışma tekrarlanabilir.
- Bu konuda nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma araştırmalar yapılabilir.
- Okul kültürü oluşturma ve geliştirme ile ilgili hizmetiçi eğitimler yapılabilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. & Ayık, A. (2008). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 26-39.
- Aktaş, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi (Tez No. 557244) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aliyev, B. (2020). *Okul kültürü üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin nitel bir analizi: Bakü örneği* (Tez No. 630445) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Erek Ofset.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma (1.Baskı)*. Pegema Yayıncılık.
- Ballı, A., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 112, 36-50. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.47591>
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Feryal Matbaası.
- Britton, E. M. (2018). *Influence of school principals on teachers' perceptions of school culture*. (Doctorial dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Çelik, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(1), 64-77.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegema Yayınları.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2).
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2019). Ruhsal liderlik, örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve okulun akademik başarısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(1), 1-50.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons. Jossey-Bass Publishers.
- Demirkol, A. Y., & Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(25), 259-272.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Esinbay, E. (2008). İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir İli Örneği) (Tez No. 231961) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri (Tez No. 215787) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Gezer, B. (2005). Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Tez No. 188328) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Göldağ, B. (2019). Lise öğrencilerinin okul kültürü algıları ve okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 20(3). <https://doi.org/10.17679/inuefd.511330>
- Görmen, M. (2012). Örgüt kültürünün örgütsel sinizm tutumları üzerine etkisi ve bir uygulama (Tez No. 330140) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Green, L. M. (2016). *The relationship between principals' leadership styles and school culture, as assessed by teachers (Doctoral dissertation)*. Mississippi College, Clinton.
- Gümüseli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı eğitim Dergisi*, 8(14).
- Gürsel, D. (2016). Ortaokullarda örgüt kültürünün yönetici ve öğretmenlerin iş tatminine etkisi (Tez No. 426201) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9 (3) , 61-71. <https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Kadıoğlu Ateş, H., & Vatansever Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Kadıoğlu, S. (2018). Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Tez No. 519961) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kramer, S. N. (1995). *Tarih sümer'de başlar*, (çev. Muazzez İlmiye Çığ). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (3rd ed.)*. Pyrczak Publishing.
- Nicolas, A. (2015). *The role of the principal in successfully shaping school culture: A basic qualitative study (Doctoral dissertation)*. Capella University, Minneapolis.
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3). 1023-1050. <https://doi.org/10.30964/aeubfd.693129>
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The organizational context of schooling*. Teachers College Pres.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan management review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership (Vol. 2)*. John Wiley & Sons.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for School Culture*. ERIC Digest, Number 91.
- Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir ögesi olarak okul törenleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 169-185.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-395.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık.

- Terzi, A. R., (2005), İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43). 423-442.
- Tluściak Deliowska, A., Dernowska, U., & Gruenert, S. (2017). How school achievements interplay with school culture and principal behaviors: A comparative study of two middle schools. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 10-22.
- Yaman, M. (2018). Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 520117) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, B.(2006). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi (Tez No. 108589) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yüner, B., & Burgaz, B. (2019). Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7961>

Extended Abstract

Introduction

Schools, which are educational organizations, provide change by transferring the organizational culture they create to individuals and society. All of the values, beliefs, attitudes, goals, thoughts and expectations shared by a community are expressed as organizational culture. Identities of organizations reflect cultures. It depends on the culture of the organization for individuals to own the organization, to strive to fulfill their goals, to act in cooperation and to do all this at the highest level. In order for educational activities to achieve their goal, schools must have a strong culture. In a culture where high performance is important, success comes with it. School culture can be characterized as the identity of a school. It is important to identify teachers and school culture perceptions that have an important responsibility in creating a school culture. In recent years, it can be said that students have made choices in school choices, while teachers have made choices during appointment and appointment periods by researching the cultures of schools. Creating and updating the school culture, which requires a long process, has become a necessity. This leads to increased awareness, study and research of the concept of school culture. This study examined the levels of teachers ' perception of culture in their schools in the context of various variables.

Method

The research is a descriptive study conducted to examine the levels of teachers ' perception of culture in their schools in the context of various variables, and was conducted using a screening model. An attempt is made to describe the current situation with the scanning model. In 2019, 512 teachers working in Boyabat District of Sinop province constitute the working group of the research. Because the number of teachers was not large, the sampling method was not performed. Teachers were asked to respond to the survey on the principle of volunteerism, with 143 teachers returning. The context of the research problem was examined by literature review and the scale of school culture was reached as a means of data collection. The data collection tool consists of two parts. Demographic information is included in the first section, while the second section contains the school culture scale. In the demographic information section, there are questions about the gender of teachers, the level of education, the level of work, and the duration of work in the school in which they are located. The scale of school culture in the second section was

developed by Terzi . With this scale, it is aimed to determine the level of perception of culture in teachers ' schools.

Results

As a result of studying the level of perception of culture in teachers ' schools in the context of the gender factor, there was no significant difference between the gender factor and the school culture. As a result of examining the levels of perception of culture in teachers ' schools in the context of the educational status factor, a significant difference was observed between the educational status factor and the school culture. A study of the level of perception of culture in teachers ' schools in the context of the level in which they serve; there was no significant difference between the rank factor they served in and the school culture. When the levels of perception of culture in teachers ' schools were examined in the context of the time they served in the school they were in, there was no significant difference between the time they served in the school they were in and the school culture.


Conclusion


According to research results, teachers seem to have a high level of perception of school culture. This is considered as a result of teachers loving their profession. Ada and sober (2008), Çelik (2021), Çevik and Köse (2017), Esinbay (2008), Gezer (2005), Kadioğlu(2018) and Tlusciak, Deliowska and Gruenert (2017) also support this result. When the scale is examined according to the lower dimensions, it is seen that the perception of the task culture of teachers is at a high level. In light (2017)'s research, the size of the task culture is also higher. This indicates that teachers have a high awareness of their duties and responsibilities. According to these results, the following recommendations can be made: qualitative studies can be conducted to determine the factors that affect teachers ' perceptions of school culture. Parents ' perceptions of school culture can be examined. This work can be repeated with a wider working group. In this regard, mixed research can be conducted in which quantitative and qualitative data collection tools are used together. In-service trainings can be conducted on creating and developing school culture.



Developing a Scale for Self-Efficacy of Teacher Training Students in Inclusive Education Environments

Dilek Teke¹ and Mustafa Sözbilir²

¹  Atatürk University, Erzurum, Turkey, dilekteke68@hotmail.com

²  Atatürk University, Erzurum, Turkey, sozbilir@atauni.edu.tr

To cite this article:

Teke, D. & Sözbilir, M. (2021). Developing a scale for self-efficacy of teacher training students in inclusive education environments. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.

Received: 01.12.2021

Accepted: 02.19.2021

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the self-efficacy level of teacher training students for educational and social activities that they need do in the case of having students with special needs in their classroom. The survey method is employed as the research design and data were collected from two different groups of 650 teacher training students studying at college of education in a large public university. The data were collected from the first group (313 students) used for the exploratory factor analysis to establish the construct validity of the scale. In line with the results obtained from the data, a two-factors scale consisting of 17 items was formed. The internal consistency reliability coefficient (α) was calculated as .901. Confirmatory factor analysis is conducted with the data collected from the second group (337 students) to confirm the two-factors of the scale. The scale developed according to the findings is found to be a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Inclusive education, Self-efficacy, Self-efficacy scale, Teacher training students.

Article Type:

Original article

Acknowledge:

Ethics Declaration:

The authors declared that they comply with all ethical rules. Since the article was prepared before 2020, ethics committee approval was not obtained.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öz Yeterliklerini Belirlemek İçin Ölçek Geliştirme

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıflarında bir özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencisi olması durumunda yapmaları gereken eğitsel ve sosyal etkinliklere yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılan çalışmada, toplamda 650 öğretmen adayından oluşan iki farklı gruptan veri toplanmıştır. İlk gruptan (313 öğrenci) toplanan veriler ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için açımlayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 17 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin genel iç tutarlılık güvenirlik katsayısı $\alpha=.901$ olarak hesaplanmıştır. İkinci gruptan (337 öğrenci) toplanan veriler ile de doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin iki faktörlü bir ölçek olduğu desteklenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, Öğretmen adayları, Öz yeterlik, Öz yeterlik ölçeği.

Giriş

Eğitim sisteminin her kademesinde engelli bireyler yer almaktadır. Engelli bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesinde, bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesinde, topluma uyum için gerekli becerilerin kazandırılmasında ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğretmenlere önemli roller düşmektedir (Kızılaslan, Zorluoğlu, Yücel & Sözbilir, 2016). Bu yüzden eğitim kurumlarında bu öğretmenler için düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemeler kapsamında yapılacak faaliyetlerden birisi de kaynaştırma eğitimidir.

Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri ve akranlarıyla birlikte resmî ya da özel eğitim kurumlarında devam etmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, s.XXI). Kaynaştırma eğitimi her türde ve düzeyde engele sahip öğrenciler için uygulanabilmektedir. Kaynaştırma uygulaması, bireysel farklılıklar göz önüne alınarak ihtiyaçların belirlenmesi sonucunda bireyselleştirme, farklılaştırma ve uyarlamalar ile gerçekleştirilir (Diken, 2013, Kırcaali İftar & Uysal, 1999;).

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların genel olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterince bilgiye sahibi olmadıkları ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almak istedikleri görülmüştür (Vural & Yıkılmış, 2008). Hizmet içi eğitimlerde yapılan engellilik çalışmalarında eğitimciler ile öğretmen yetiştirme kurumları arasında işbirliği ve iletişim ihtiyacının önemli olduğu belirtilmiştir (Cosier & Pearson, 2016).

Kaynaştırma eğitimi bilen öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik yeterliklerinin iyi olduğu ama kaynaştırma eğitimi bilmeyen öğretmenlerin yeterliğinin iyi olmadığı görülmüştür. Bu yüzden bireyselleştirmeyi, farklılaştırmayı ve uyarlamaları belirlemede öğretmenler etkin kişilerdir. Dolapci (2013) kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgileri olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında olumlu bir farkın olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde öğretmen öz yeterliği önemlidir.

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, kişinin çevresindeki olgu ve olaylara odaklandığı veya basitçe bildiği durumlar değildir. Aslında öz yeterlik; bireyin sayısız amaca hizmet eden hareketleri bir araya getirerek bilişsel bilginin, sosyal becerinin ve davranışın düzenlenmesinde meydana gelen yetenekleri ayırt edebilmesidir (Bandura, 1982). Başka bir deyişle, öz yeterlik; bireylerde davranışlara yönelik etkinliklerin seçilmesi, niteliği ve zor durumlarda ısrarlılığı belirlemeye yardımcı olma durumudur (Bandura & Adams, 1977; Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2012, s.21). Öz yeterlik,

bireylerin duyarlı olmasına ve davranış değişikliklerine yardımcı olarak bireylerin performanslarını arttırmayı sağlamaktadır (Bandura & Adams, 1977). Ayrıca performansı artan birey, gerekli eylem planlarını yönetme ve yürütme becerilerine sahip olması durumunda öz yeterlik inançlarını güçlendirmektedir (Bandura, 1999, s.2).

Öz yeterlik inancı, insanların hissettiklerini, düşüncelerini, motive edilmesini ve davranışlarını belirler. Öz yeterlik inancı güçlü olan bir insan başarısını ve kişisel refahını birçok yönden geliştirir. Yeteneklerinde yüksek güvencesi olan insanlar, zorlu görevlere, kaçınılması gereken tehditler yerine, hâkim olduğu zorluklara yaklaşırlar ve kendisinin bulunduğu faaliyetlerde derin etkileşime sahip olurlar. Ayrıca tehlikeli durumlarda, kendilerini kontrol ederek kişisel başarılar üretilmesini, stresin ve depresyona karşı savunmasızlığın azaltılmasını sağlarlar (Bandura, 1994). Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, (2012) Finlandiya ve Güney Afrika'da yaptıkları çalışmada, öz yeterlik inancı yüksek olan deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerine inanmaları, tutumları olumlu olduğu görüldü de yeni olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere farklı tutumlar sergilediği görülmüştür.

Öz yeterlilik ile ilgili önemli konulardan birisi de öğretmen yetenekleridir. Öğretmenlik yetenekleri konusunda yüksek bir etkiye sahip olan öğretmenler, öğrencilerini motive edebilir ve bilişsel gelişimlerini artırabilir. Eğitim etkinliğine düşük seviyede sahip olan öğretmenler ise, öğrencileri okumaya zorlamak için olumsuz yaptırımlara dayanan gözetim önceliğini tercih ederler (Bandura, 1994). Öğretmen öz yeterliği ise, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerine değinerek ve yorumlama yapabilmesidir. Bu yüzden öğretmenin öz yeterliği, öğrencilerin öğrenmesini güçlendirmek ve öğretme potansiyelini arttırmak için güçlü bir denetleyicidir (Gavora, 2010).

Engelli öğrencilere karşı öğretmenlerin yeterliğini arttırmak için onların eğitilmesi ve materyal geliştirilmesi, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında oldukça önemlidir. Bu önem çerçevesinden bakıldığında kaynaştırma eğitime gereksinim duyan öğrencilerin toplumun bir parçası olduğunu hissedebilmesi ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre programın hazırlanması veya düzenlenmesi, öğretmenin öz yeterliği ve sergilediği tutum ile sağlanabilir. Ayrıca alanyazın incelemesi dikkate alındığında kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin öz yeterliklerinin önemli olduğu görülmüştür (Bandura, 1982). Buna ek olarak kaynaştırma eğitime sahip olan öğretmenlerin öz yeterlikleri olumlu yönde artış gösterse de özellikle yeni eğitime başlayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı farklı tutumlar sergilemesi de söz konusudur (Alver, Bozgeyikli & Işıklar, 2011; Dolapci, 2013; Donohue & Bornman, 2015; Gözün & Yıkmiş, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Bu farklılığın sebebi öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi hakkında yetersiz görmesi ve sınıf içi ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır (Donohue, & Bornman, 2015). Bu yüzden kaynaştırma eğitiminin verimli olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendilerine inanması ve sonrasında da öğretmenin bu eğitimi verebilmesi için ihtiyacı olan yetenek veya becerilerin farkında olması gerekmektedir. Bu gereklilik kapsamında geliştirilen ölçek ile öğretmen adayları ya da öğretmenler sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yardım etme konusunda eksikliklerini ve kendine olan inancını görmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitime ilişkin sahip olunması gereken eğitsel ve sosyal etkinliklere yönelik öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemek için güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Nicel araştırma yönteminin esas alındığı bu çalışmada deneysel olmayan araştırma desenlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi genel olarak insanların durumları, davranışları, değerleri, inanışları, yaşam ortamları, istekleri ve fikirleri hakkında bilgi edinmek için kullanılır. Ayrıca herhangi bir problem veya soru hakkında araştırma ve büyük gruplarda çalışma yapmak içinde önemlidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.393; Gay, Mills & Airasian, 2012, s.184; McMillan & Schumacher, 2012, s.233). Bu çalışmada öğretmen adaylarının bir özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyle çalışmak zorunda kaldıklarında kendilerine inanma düzeylerini belirlemek amaçlandığı için tarama yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Tarama

araştırmaları; davranışı belirleme, yeterlilik ve genellenebilirlik özelliklerinden dolayı eğitimde oldukça yaygındır (McMillan & Schumacher, 2012, s.233).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kaynaştırma eğitime devam eden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla 38 maddeden oluşan bir öz yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek oluşturulurken belirlenen problem çerçevesinde maddeler oluşturulmuştur. Ayrıca bu ölçekte oluşturulan maddelerin işbirliği, sosyal beceri, ihtiyaç belirleme ve öğretim süreci olmak üzere dört boyutta olduğu düşünölmektedir. Sonrasında dört uzmandan (üç uzman görme engelli eğitiminde, bir uzman özel eğitimde) öğretmen adaylarının sınıflarında bir özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci olması durumunda hazırbulunuşluk durumuna yönelik görüşleri alındıktan sonra maddeler düzenlenmiştir ve madde sayısı 29'a düşürölmüştür. Öğretmen adaylarına uygulamak için maddelere son şekli verilmiştir. Düzenlenen maddeler doğrultusunda çalışmada 5'li Likert (1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum) tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Bu oluşturulan ölçek ile gerekli olan veriler toplanmıştır.

Çalışma grubu

Geliştirilen ölçeğin pilot formu Eğitim Faköltesinde toplam 650 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcıların seçiminde kolay erişilebilir ve kısa zamanda uygulama yapılabilmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 99; Gay, Mills & Airasian, 2012, s.140; McMillan & Schumacher, 2012, s.151). Bu örneklemede araştırma yapmak oldukça kolay olmasına rağmen, örneklemin evrene genellemede sıkıntıları olabilir. Ama bu bulguların yararlı olmadığı anlamına gelmez. Sadece genellemede dikkatli olunması gerektiği anlamına gelir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 99; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s.140; McMillan & Schumacher, 2012, s.151).

Çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için farklı iki grupta yer alan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının gönöllü katılımı ve zamanı olan öğretim üyelerinin derslerinde uygulama yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinde seçilen çalışma gruplarının branşlara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için önce 313 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu analiz yapıldıktan sonra doğruluğunu göstermek için 337 öğretmen adayından veri toplanarak veri doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 1.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde bulunan öğretmen adaylarının branşlara göre sayısı ve yüzdesi

		Öğretmen Adayının				
		f	%	Branşı	f	%
Açımlayıcı faktör analizi	Fen bilgisi öğretmenliği	62	19.8	Fen bilgisi öğretmenliği	93	27.6
	Bilgisayar öğretmenliği	27	8.6	Bilgisayar öğretmenliği	36	10.7
	Sınıf öğretmenliği	72	23.0	Okul öncesi öğretmenliği	65	19.3
	Kimya öğretmenliği	43	13.7	Almanca öğretmenliği	58	17.2
	İngilizce öğretmenliği	53	16.9	Sınıf öğretmenliği	85	25.2
	İlköğretim matematik öğretmenliği	32	10.2			
	Türkçe öğretmenliği	24	7.7			
	Toplam	313	100.0	Toplam	337	100.0

Çalışmada örneklem büyüklüğünün Bryman ve Cramer (2005, s.68) göre faktör analizi yaparken katılımcı sayısının belirlenmesinde ölçekte yer alan madde sayısının beş katı ve on katı arasında olması gerektiğini ileri sürmektedir. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin sayısı bu ölçüte göre düşünüldüğünden geçerlik ve güvenilirlik analizleri için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Oluşturulan maddelerin kapsam geçerliğini tespit etmek için uzmanların ölçekteki bir maddenin ilgili konuyu ölçmek için gerekli olduğunu gösteren kapsam geçerlik oranı hesaplama yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu tekniğe göre maddeler, “gerekli”, “yararlı, fakat düzeltilmeli” ve “gerekli değil” olmak üzere üç kategoriye göre dört alan uzmanından görüş alınmıştır (Lawshe, 1975).

Yapı geçerliği için gerçekleştirilen analizlerde SPSS® 18.0 programı ile açımlayıcı ve SPSS AMOS® 20.0 programı ile de doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi; bir ölçme aracında yer alan maddelerin alt boyutların sayısını belirlemede kullanılan analizdir. Doğrulayıcı faktör analizi ise açımlayıcı faktör analizinde elde edilen faktörler arasındaki ilişkiyi ve faktör madde ilişkisini denetlemede ve doğrulamada kullanılan analizdir (Erkuş, 2016, s.94; Özdamar, 2017, s.131, s.229; Pallant, 2016, s.199; Seçer, 2015, s.78; Tavşancıl, 2014, s.202). Genel olarak araştırmanın süreci Şekil 1’deki gibi olmuştur.

Şekil 1.*Ölçek geliştirme sürecinin adımları*

Madde havuzu oluşturma	• Alanyazın incelemesi sonucunda 38 maddelik havuz oluşturulmuştur
Kapsam geçerliğinin sağlanması	• 4 alan uzman görüşü alınmıştır
Uygulama	• Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 650 öğretmen adayından veri toplanmıştır
Yapı geçerliğinin sağlanması	• Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır
Güvenirlilik hesaplama	• Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısına bakılmıştır
Ölçeğin son hali	• 2 faktörlü 17 maddeden oluşan bir ölçektir

Bulgular ve Yorum**Kapsam Geçerliği**

Çalışmada ölçekte yer alan maddeler ve boyutların uygunluğu ve doğruluğu açısından dört alan uzmanın görüşleri alınmıştır. Konu alanında ve ölçme ve değerlendirmede yetkin olan uzmanların cevapladığı veriler dikkate alınarak madde sayısı 31'den 29'e düşmüştür. Atılacak maddeleri de verilen cevaplar doğrultusunda medyanları (Aravamudhan & Krishnaveni, 2015) Tablo 2'de olduğu gibi belirtilmiştir. "2" ve "3" olan maddeler uzman görüşlerine göre düzeltilmiştir ama "1" olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2.*Uzmanların verdiği cevaplara göre medyan değerleri*

Sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi olması durumunda;	Medyan
1 öğrenciyle işbirliği içinde çalışmaktan rahatsız olmam.	3
2 öğrencinin sosyal beceriler kazanması için geliştirilmiş etkinlikleri uygulayabilirim.	2
3 mevcut öğretim materyallerini öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilirim.	3
4 akranlarıyla ilişki kurmasında öğrenciye yardım edebilirim.	3
5 öğrencinin ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri tasarlayabilirim.	4
6 öğretim programını öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirim.	3
7 ders planında zaman yönetimini öğrencinin ihtiyaçlarını da karşılayabilecek şekilde yapabilirim.	3
8 hoşgörü ve sabırla öğrenciyi kabul edebilirim.	2
9 öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını belirleyebilirim.	4
10 öğrencinin ihtiyaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme uyarlamaları yapabilirim.	4
11 öğrencinin akranlarıyla ilişki kurmasına yardımcı olabilirim.	4
12 rehber veya özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği içerisinde çalışmalar yapabilirim.	3
13 öğrencinin ailesi ile işbirliği içerisinde çalışabilirim.	3
14 öğrencinin sosyal beceriler kazanması için etkinlikler hazırlayabilirim.	4
15 öğrenciyle işbirliği yapmaktan huzursuz olurum.	4
16 gerektiğinde destek odasında öğrenciye zaman ayırabilirim.	3
17 akranlarına öğrenciye nasıl davranacakları hakkında model olabilirim.	3

18	okul idarecileri ile gerekli olan destek eğitimi konusunda işbirliği yapabilirim.	3
19	öğrenciyle nasıl iletişim kuracağımı bilirim.	4
20	öğrencinin topluma uyum sağlayabilmesi için gerekli eğitimleri verebilirim.	1
21	kazanımları öğretim programında belirtilen düzeyde öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde verebilirim.	2
22	akranlarıyla işbirlikli çalışmalarda yer almasını sağlayabilirim.	3
23	konunun içeriğini öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirim.	3
24	hedefleri öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilirim.	3
25	konunun içeriğini öğrencinin ihtiyaçlarına göre basitleştirerek anlatabilirim.	3
26	öğrencinin öğretim süresince durumunu nasıl değerlendireceğine karar verebilirim.	3
27	konunun içeriğini öğrenciye anlatırken hedeflerle tutarlı olmasına dikkat edebilirim.	2
28	konunun içeriğini somutlaştırarak öğrenciye anlatabilirim.	4
29	öğrencinin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapabilirim.	3
30	hedefleri öğrencinin ihtiyaçlarına göre açık ve seçik bir şekilde belirleyebilirim.	2
31	öğrencinin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapabilirim.	1

Yapı Geçerliliği

İlk olarak eksik veriler, ters maddeler, veri setinde incelenecek değişkenin normalliği, maddeler ve boyutlar arasındaki ilişki ve örneklem uygunluğuna bakılarak analizler yapılmıştır. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmasından dolayı normal dağılımın sağlandığı görülmüştür (bk. Tablo 3). Eksik verilerin tamamlamak için ölçekteki boş olan verilere aynı maddedeki verilerin medyanı alınarak değer ataması yapılmıştır (Pallant, 2016, s.69) Ayrıca ölçekte yer alan olumsuz ifadenin olduğu 15. madde uygun biçimde puanlanmıştır.

Tablo 3.

Öz yeterlik ölçeğinin betimsel istatistiği

	N=313	Değer		N=337	Değer
Açımlayıcı faktör analizi	Ortalama	3.79	Doğrulayıcı faktör analizi	Ortalama	2.93
	Standart sapma	1.74		Standart sapma	1.41
	Varyans	3.05		Varyans	2.00
	Çarpıklık (Skewness)	0.07		Çarpıklık (Skewness)	-0.04
	Basıklık (Kurtosis)	-0.79		Basıklık (Kurtosis)	-1.24
	Minimum	1.00		Minimum	1.00
	Maksimum	5.00		Maksimum	5.00

Açımlayıcı Faktör Analizi

Veri seti faktör analizine uygun bir şekilde düzenlendikten sonra maddelerin birbiriyle olan ilişkileri korelasyon matrisinden kontrol edilmiştir. Örneklem uygunluğu ise Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayı değeri .907, Barlett Sphericity testinin anlamlı olması ($p < .05$) ile belirlenmiştir ve bu yüzden toplanan veriler faktör analizi için uygundur (Pallant, 2016, s.204). Çalışmada faktör yükleri arasında .30'dan büyük olan maddeler alındığından Direct Oblimin eğik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır (Seçer, 2015, s.89). Pallant (2016, s.204) ortak varyans (communalities) tablosu için, .3'ün altındaki değerlere sahip olan maddelerin diğer maddelerle uyumlu olmadığını belirtmiştir. Elde edilen ortak varyans tablosunda hiçbir maddenin .3'ün altında değere sahip olmadığı görülmüştür. Faktör analizinde ilk olarak sonuçlarında 29 madde altı faktör altında toplanmıştır. İki ve daha fazla faktörde yer alan maddelerin 12 tanesi ölçekten çıkarılmıştır. Tekrar analiz yapıldıktan sonra iki faktör olan ölçekte Cronbach α katsayı değeri $\alpha = .901$ 'dir (bk. Tablo 4).

Tablo 4.*Faktör yüklerine göre ve toplam cronbach α katsayıları*

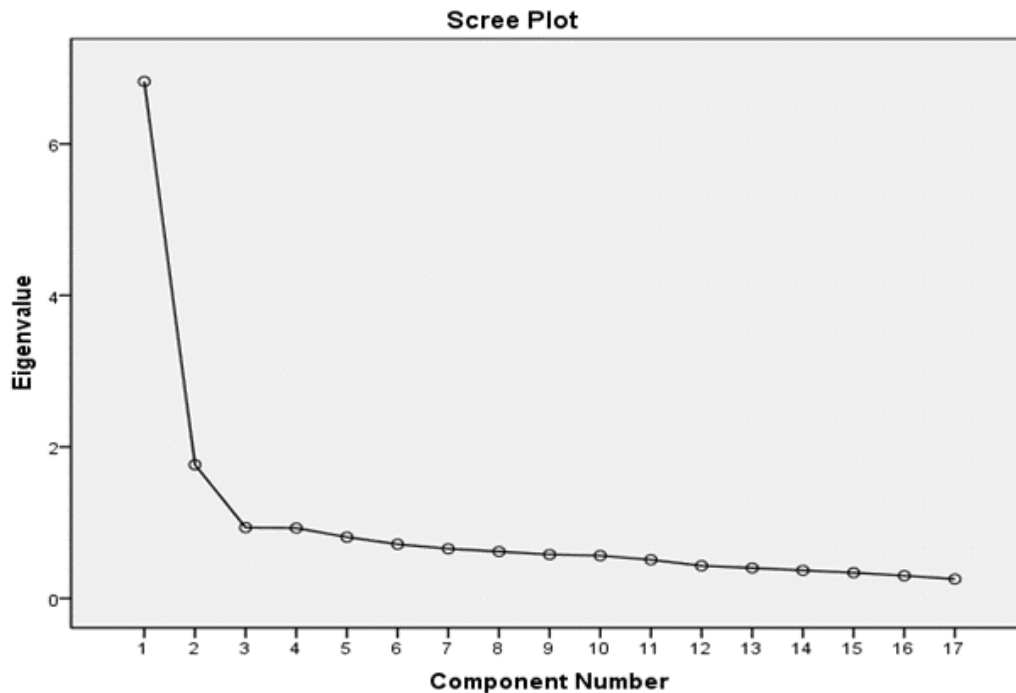
	Cronbach α katsayısı
Faktör 1	.904
Faktör 2	.748
Toplam	.901

Son olarak ölçek, iki faktörlü ve 17 maddeden oluşmuştur (bk. Tablo 5). İlk faktör “işbirliği”, ikinci faktör ise “öğretim süreci” olarak isimlendirilmiştir

Tablo 5.*Geliştirilen ölçeğin maddelere göre faktör yükleri ve ortak varyansları*

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Ortak varyans
23	.789		.590
24	.785		.576
21	.738		.546
20	.737		.578
27	.717		.461
26	.712		.498
22	.703		.546
25	.700		.455
28	.671		.491
19	.644		.450
29	.573		.452
13	.463		.323
1		.802	.612
15		.743	.486
2		.663	.556
4		.598	.516
12		.503	.457

Analizde ortaya çıkan çizgi grafiğinde (scree plot) faktör sayısı da kırılma noktasına bakıldığında iki faktörlü olduğu görülmüştür (bk. Şekil 2).

Şekil 2.*Çizgi (scree plot) grafiği*

Korelasyona Dayalı Madde Analizi

Bu analizde her maddeden elde edilen puanların korelasyon değerleri (madde toplam korelasyonları (r)) Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Ölçekteki maddelere ait madde toplam korelasyonları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Madde No	Madde Toplam Korelasyonları
1	.464**	22	.718**
2	.580**	23	.708**
4	.598**	24	.695**
12	.605**	25	.624**
13	.573**	26	.673**
15	.344**	27	.607**
19	.644**	28	.680**
20	.728**	29	.673**
21	.697**		

Madde toplam korelasyon değerlerinde en az değere sahip olan 15. madde için $r = 0,057$ olduğu görülmektedir. Ayrıca korelasyon değerlerinin 0,344 ile 0,728 arasında değiştiği görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

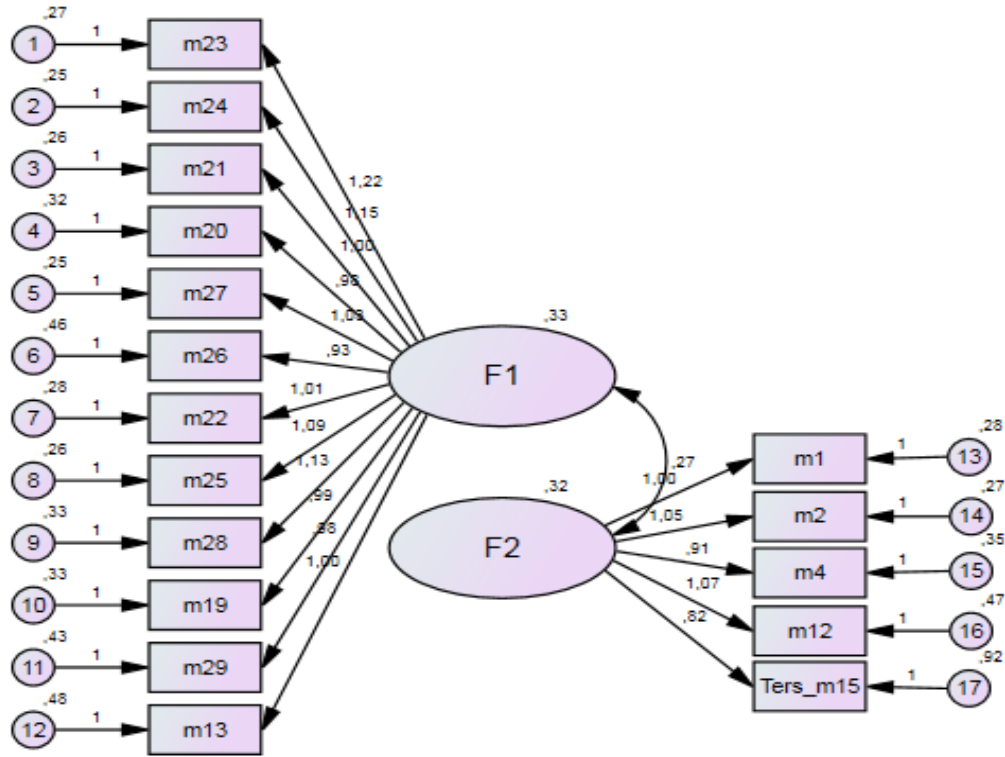
Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 17 maddelik ve iki faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçların doğruluğunu test etmek için AMOS programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizinde, Ki Karenin serbestlik derecesine oranı (X^2/df) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) gibi uyum iyiliği istatistikleri kullanılmaktadır (Özdamar, 2017).

Tablo 7.

Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum değerleri

	X^2	df	X^2/df	GFI	CFI	RMSEA
Uyum değerleri	362.59	118	3.07	0.87	0.92	0.08
İyi uyum değerleri			≤ 3	≥ 0.90	≥ 0.97	≤ 0.05
Kabul edilebilir uyum değerleri			≤ 5	0.89-0.85	≥ 0.95	0.06-0.08

Tablo 7'de Ki Karenin serbestlik derecesine oranının 3.07 olduğu görülmektedir. Bu değer 3 ve altında bir değer olması durumunda iyi bir model, 5 ve daha altında değerde olması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir. Bu değerlere göre model, kabul edilebilir bir uyumda olduğu tespit edilmiştir. RMSEA = 0.078 değeri ise 0.05'in altında olduğu için iyi bir uyum, 0.89-0.85'in arasında olması ise kabul edilebilir bir uyum değeri olduğu ifade edilmektedir. Diğer uyum indeksleri de, GFI (Goodness of Fit Index) = 0.87 uyum değeri 0.90 ve üzerinde olması ve CFI (Comparative Fit Index) = 0.92 uyum değerinin 0.97 ve altında iyi bir uyum göstermektedir. Ayrıca GFI değerinin 0.89-0.85 arasında ve CFI değerlerinin 0.95 ve altında olduğunda modelin kabul edilebilir uyum görülmektedir (Özdamar, 2017, ss. 236-244).

Şekil 3.*Yapısal eşitlik modeli ve parametre tahminleri*

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri, genel olarak ölçeğin belirlenen modelle uyumlu olduğunu göstermektedir. Şekil 3'te doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen parametre tahminleri yapısal eşitlik modelleri ile verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sınıflarında bir özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencisi olması durumunda öz yeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla ilk olarak alanyazın taraması sonucunda 5'li Likert türünde 29 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra, 650 öğretmen adayından toplanan veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde gerekli işlemler yapılarak iki faktörlü 17 madde oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda ilk faktör "işbirliği", ikinci faktör ise "öğretim süreci" olarak isimlendirilmiştir. İlk faktörde öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerine yönelik işbirliği düzeylerini gösterecek 12 olumlu ifade yer almaktadır. İkinci faktörde öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerini öğretim sürecine dâhil etmek için dört olumlu ve bir olumsuz ifade bulunmaktadır. Analizler sonucunda oluşan faktörler ve ölçeğin tamamına yönelik iç tutarlılığına da (Cronbach alpha) bakılarak ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Ölçeğin tamamı $\alpha=.901$; faktör 1 $\alpha=.904$; faktör 2 $\alpha=.748$). Doğrulayıcı faktör analizi ile de açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktörler arasındaki ve faktörlere ait maddeler arasındaki uyum denetlenmiştir ve doğrulanmıştır.

Alanyazın incelediğinde; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan (2012)'nin yaptığı çalışmada yer alan ölçeğin ise tek boyutlu olduğu, rehber öğretmenlerine ve özel eğitime yönelik geliştirilen bir ölçek olduğu görülmüştür. Aksoy ve Diken (2009)'un yaptığı çalışmada da bir önceki çalışmaya benzer olarak rehber öğretmenlerine ve özel eğitime yönelik geliştirilen tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmüştür. Diken (2004)'nin yaptığı çalışmada ise zihinsel engellilere ders veren özel eğitim öğretmenlerine yönelik uyarlanan öğretmen öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek ise iki boyutlu ve çalışmamızda yer alan boyutlardan ve maddelerden farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca

kaynaştırma eğitimi verilen ortamlarda öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı olan öz yeterliklerinin öğretmen yetkinlikleri ve yeterlikleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Alver, Bozgeyikli & Işıklar, 2011; Avşar Tuncay, & Kızılaslan, 2021; Dolapci, 2013; Donohue & Bornman, 2015; Gözün & Yıkılmış, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Ayrıca kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmaların bir kısmı da öğretmen etkinliklerini kıyaslamaya yöneliktir (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Sucuoğlu, Ünsal & Özokçu, 2004; Zorluoğlu, Sözbilir & Kızılaslan, 2016).

Alanyazında yer alan öz yeterlik ile ilgili ölçeklerin genel olarak rehber öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında kaynaştırma eğitimine yönelik hazırlanan ölçeklerin boyutlar ve boyutları oluşturan maddeler incelendiğinde genel olarak bir, iki veya üç boyutlu olduğu görülmüştür (Aksoy & Diken, 2009; Bayar, 2015; Bayar, Özaşkın & Bardak, 2015; Diken, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Sucuoğlu, Ünsal & Özokçu, 2004). Yapılan araştırma diğer araştırmalar ile kıyaslandığında güvenilirlik katsayısının diğer araştırmalardan büyük, boyut sayısının hemen hemen aynı ve madde sayısının ya aynı ya da diğer araştırmalardan fazla olduğu söylenebilir. Bazı çalışmalardan yer alan madde sayılarının çalışmamızda bulunan madde sayılarından fazla olduğu tespit edilmiştir (Aksoy & Diken, 2009).

Öz yeterlik ölçeğindeki boyutlar ve maddeler incelendiğinde (Sucuoğlu, Ünsal & Özokçu, 2004) faktörün aynı ama maddelerin farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma eğitimine yönelik incelenen ölçeklerden, çalışmada yer alan öz yeterlik ölçeğinde yer alan boyut ve maddelerin genel olarak farklı olduğu da tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında verilebilecek öneriler:

- Kaynaştırma eğitime yönelik geliştirilen ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenmesine yardımcı olabilir.
- Eğitim araştırmalarında bir yöntemin veya araştırma projesi kapsamında yapılacak olan kurs ve seminerlerde etkiyi belirlemede ve deneysel araştırmalarda, geliştirilen ölçek veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- Farklı ülkelerde, öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterliklerini ölçmek isteyen araştırmacılar için dil uyarlaması yaparak geliştirilen ölçek çalışmalarında kullanabilirler.

Kaynakça

- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-42.
- Alver, B., Bozgeyikli, H., & Işıklar, A. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 155-168.
- Aravamudhan, N. R., & Krishnaveni, R. (2015). Establishing and reporting content validity evidence of new training and development capacity building scale (TDCBS). *Journal of Contemporary Management*, 20(1), 131-158.
- Avşar Tuncay, A., & Kızılaslan, A. (2021). Pre Service Teachers s Sentiments Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. Psychology Press.
- Cosier, M., & Pearson, H. (2016). Can we talk? The underdeveloped dialogue between teacher education and disability studies. *Sage Open*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244015626766>
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (16), 102-112.
- Diken, İ. H. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma* (2.baskı). Pegem Akademi.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. (Tez no:342334) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.985638>.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (3. Basım). Pegem Akademi.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education* (8th Edt.). McGraw Hill.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th Edt.). Pearson.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Kırcaali İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., Yücel, A., & Sözbilir, M. (2016). Yeti Yitimi Modellerinin Tarihsel Süreci. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 183-197. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182917>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Edition). Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, INM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan kitabevi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. (S. Balcı & B. Ahi, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Tekin İftar, E., & Kırcaali İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yüksel, K., Diken, İ., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 137-148.
- Zorluoğlu, S. L., Sözbilir, M., & Kızılaslan, A. (2016). Görme Yetersizliğini Olan Bireylerin Bilimsel Okuryazarlıkları Hakkında Öğretmen Eğitimcilerinin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 209-242. <https://doi.org/10.14812/cuefd.283343>

Extended Abstract

Introduction

There are individuals living with disabilities at all levels of educational institutions in today's society. Teachers have important roles in improving the quality of life of individuals with disabilities, determining their individual needs, gaining the skills necessary for adaptation to the society as well as ensuring equal opportunities in accessing education. Therefore, arrangements should be made for these individuals in educational institutions. One of the activities to be carried out within the scope of these regulations is inclusive education.

The aim of this study is to develop a scale to determine the self-efficacy level of teacher training students for educational and social activities that they need do in the case of having students with special needs in their classroom.

Method

In this study, based on the quantitative research paradigm, survey method, which is one of the non-experimental research designs, was utilized. The data were collected from two different groups of 650 teacher training students studying at college of education in a large public university in Eastern Anatolia region of Turkey. The first stage of data collected (from 313 participants) used for exploratory factor analysis in order to establish the construct validity of the scale. At the second stage confirmatory factor analysis was conducted with the data collected from the second group (of 337 participants) to confirm the two-factors of the scale. The participants were different individuals in each stages.

A self-efficacy scale consisting of 38 items was developed in order to determine the readiness levels of teacher training students for inclusive classroom environments. The items were formed within the framework of the problem determined while composing the scale. In

addition, the items formed in this scale were thought to have four dimensions: cooperation, social skills, needs assessment and teaching process. Based on the opinions of four experts about the readiness in case of inclusive classroom environment, the items were revised and the number of items were decreased to 29. The items were finalized in order to apply to teacher training students. In line with the revision, a 5- point Likert scale (5- Strongly agree, 4- Agree, 3-Partially agree, 2-Disagree, 1- Strongly disagree) is formed.

For the exploratory and confirmatory factor analysis of the scale, pilot study was made in the lectures of faculty members who agreed to participate the study voluntarily. In the factor analysis studies there are different views on the size of the sample to collect data. Some suggests at least apply a scale five times more subjects. That means if you have 30 items that means you need to collect data from 150 while some other argues the times is better. On the other hand, some suggest the minimum number pf participants independent from the number of items in the scale and suggest at least 200 or 300 participants is necessary. In order to cover these discussion, we aimed to go beyond the 300 participants in this study.

In order to ensure the content validity, which indicates that the items created are valid to measure the subject of interest, opinions of four experts were sought. The opinions of four experts were received according to three categories, namely “necessary”, “useful, but must be corrected” and “not necessary”. The medians are calculated and the necessary revisions were made before carrying out the pilot study for factor analysis. Regarding the construct validity, exploratory and confirmatory factor analysis were performed with SPSS® 18.0 program. Exploratory factor analysis is the analysis used to determine the number of sub-dimensions of the items in the measurement tool. Confirmatory factor analysis used to test the factors obtained in exploratory factor analysis and verify the factor-item relationship between these factors.

Results

In line with the results obtained from the data, a two-factors scale consisting of 17 items is formed. In line with the opinions of the experts, the first factor is named as “cooperation” and the second factor was named as “teaching process”. In the first factor, there are 12 positive items that indicate the teacher training students' level of cooperation towards inclusive classroom with students. In the second factor, there are four positive and one negative items to include teacher training students in the teaching process for inclusive classroom environments.

The internal consistency reliability coefficient $\alpha = .901$ and Kaiser-Meyer-Olkin coefficient value of the scale are found to be .907. The scale developed according to the findings is found to be a valid and reliable measurement tool. In addition, the RMSEA = 0.078 value under 0.05 in the confirmatory factor analysis supported that the scale showed a good conformity.