

Cilt/Volume 3 | Sayı/Number 1 | Şubat/February 2022

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Teacher Education and Instruction



e-ISSN: 2718-0654

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

e-ISSN: 2718-0654

**Cilt** 3 **Sayı** 1 **Şubat** 2022  
**Volume** **Number** **February**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

### Dergi İmtiyaz Sahibi-Enstitü Adına / Owner of Publication

Prof. Dr. Hüseyin ARAK - Enstitü Müdürü

### Dizinler / Indexes

Türk Eğitim İndeksi

Index Copernicus

Cite Factor

Google Scholar

ASOS İndeks

### İletişim / Contact

E-posta / E-mail: [eruebildergi@gmail.com](mailto:eruebildergi@gmail.com)

Telefon / Phone: +903524379339

Faks / Fax: +903524379340

Erciyes Üniversitesi, Nuri ve Zekiye Has Enstitüler Binası, Zemin Kat Talas Yolu, Kayseri

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## Editörler / Editors

Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Naime ELCAN KAYNAK

## Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Asena AYVAZ CAN, *Erciyes Üniversitesi (Sınıf Öğretmenliği)*

Dr. Ahmet Sami KONCA, *Erciyes Üniversitesi (Okul Öncesi Eğitimi)*

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, *Erciyes Üniversitesi (Fen Bilimleri Eğitimi)*

Dr. Emine YAVUZ, *Erciyes Üniversitesi (Eğitim Bilimleri)*

Dr. Emre TOPRAK, *Erciyes Üniversitesi (Eğitim Bilimleri)*

Dr. Galip ÖNER, *Erciyes Üniversitesi (Sosyal Bilimler Eğitimi)*

Dr. Gürkan MORALI, *Erciyes Üniversitesi (Türkçe Eğitimi)*

Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK, *Erciyes Üniversitesi (Özel Eğitim)*

Dr. Merve KIRNAP DÖNMEZ, *Erciyes Üniversitesi (Matematik Eğitimi)*

Dr. Ufuk GİRGIN, *Erciyes Üniversitesi (Yabancı Diller Eğitimi)*

## Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Semih ZEKA (Türkçe dil editörü)

Dr. Hale ORTAKÖYLÜOĞLU (İngilizce dil editörü)

## İstatistik Editörü / Statistics Editor

Dr. Emine YAVUZ

## Mizanpaj Editörü ve Sekreteryası / Layout Editor and Secretary

Arş. Gör. Güzidenur YOLCU ve Arş. Gör. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## Yayın-Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board (1)

Dr. Aaron OSAFO-ACQUAH, *University of Cape Coast, GANA*

Dr. Ahmet YAMAÇ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Aimee FRIER, *University of South Florida, ABD*

Dr. Aisha YANCEY HOLMES, *University of South Florida St. Petersburg, ABD*

Dr. Ali GÖK, *Mersin Üniversitesi*

Dr. Alpaslan GÖZLER, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Brenda WALKER, *University of South Florida St. Petersburg, ABD*

Dr. Crista BANKS, *Murray State University, ABD*

Dr. Danie ROBERTS-DAHM, *University of South Florida St. Petersburg, ABD*

Dr. Denise DONAHUE, *University of South Florida, ABD*

Dr. Eraldine WILLIAMS-SHAKESPEARE, *University of Technology, Jamaika*

Dr. Gülsüm AKYOL, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Gülsüm GÖK, *Mersin Üniversitesi*

Dr. Halis SAKIZ, *Mardin Artuklu Üniversitesi*

Dr. Haifa AL-SAYYARİ, *King Saud University, Suudi Arabistan*

Dr. Havva YAMAK, *Gazi Üniversitesi*

Dr. İlyas KARADENİZ, *Siirt Üniversitesi*

Dr. Jhon CUESTA, *West Virginia University, ABD*

Dr. Kader BİLİCAN, *Kırıkkale Üniversitesi*

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## Yayın-Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board (2)

Dr. Kemal AFACAN, *Artvin Çoruh Üniversitesi*

Dr. Kibar GÜL, *Nevşehir Üniversitesi*

Dr. Lutfi ÖZTÜRK, *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*

Dr. Mahmut Sami KILIÇ, *Kastamonu Üniversitesi*

Dr. Metin BEŞALTI, *Artvin Çoruh Üniversitesi*

Dr. Monica GONZALEZ SMITH, *University of Hawai'i at Manoa, ABD*

Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Mustafa KARNAS, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Dr. Mustafa ÖZTÜRK, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Naim UZUN, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Nusret KAVAK, *Gazi Üniversitesi*

Dr. Onur Emre KOCAÖZ, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Özgül KELEŞ, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Rebecca BURNS, *University of South Florida, ABD*

Dr. Sümeyye DERİN, *Sakarya Üniversitesi*

Dr. Tyler HICKS, *University Of Kansas, ABD*

Dr. Victoria ADAMS DAMJANOVIC, *University of South Florida, ABD*

Dr. Zeynep KÖYLÜ, *University of Basel, İsviçre*

Dr. Zorka KARANXHA, *University of South Florida, ABD*

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

Dergi öğretmen eğitimi ve öğretimle ilgili tüm alanlardan bilimsel çalışmalarını yayınlamaktadır.

Dergi yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli bir dergidir.

Dergi ücretsiz ve açık erişimlidir.

The journal publishes scientific studies from all fields related to teacher education and teaching.

The journal is a peer-reviewed journal published twice a year.

The journal is free and open access.

### Sayı Hakemleri / Reviewers of the Current Issue\*

Dr. Alperen YANDI, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Dr. Cihat ATAR, *Sakarya Üniversitesi*

Dr. Eray DEMİRÇELİK, *Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi*

Dr. Erol KOÇOĞLU, *İnönü Üniversitesi*

Dr. Hamza YAKAR, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*

Dr. İbrahim UYSAL, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Dr. Mete SİPAHİOĞLU, *Samsun Üniversitesi*

Dr. Tuğba ASLAN, *Bayburt Üniversitesi*

\*Listede yer alan hakemler, makalelere verdikleri kararlardan bağımsız olarak listeye eklenmiştir.

Listeye yayımlanmayan makalelerde değerlendirme yapan hakemler de eklenmiştir.

# ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



## İçindekiler | Contents

### Araştırma Makalesi | Research Article

1-16	<b>Türkiye'deki ve Finlandiya'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması</b> <b>Comparing English Language Teacher Education Programs in Turkey and Finland</b> Arzu EKOÇ
17-37	<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Görüşleri</b> <b>Opinions of Social Studies Teachers on 2018 Social Studies Curriculum</b> Abdullah UĞUR, Sevgi ÇOŞKUN KESKİN & Taha ŞENEL
38-50	<b>Cinsiyetin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Genel Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması</b> <b>Gender Effect on Competency Perceptions on Measurement and Evaluation: A Meta-Analysis Study</b> Merve ŞAHİN KÜRŞAD
51-62	<b>Türk Ergenlerin İnternet Bağımlılığı ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki</b> <b>The Relationship Between Turkish Adolescents' Internet Addiction and Their Perceived Social Support Levels</b> Ahmet METİN, Mustafa ÇELEBİ, Ahmet Can BOLAT & Feyza PARILTAN

## Comparing English Language Teacher Education Programs in Turkey and Finland

**Arzu EKOÇ**

*Yıldız Teknik Üniversitesi*

### ABSTRACT

The quality and qualifications of teachers reflect the quality of education and the success of students accordingly, and particular attention needs to be given to pre-service teacher training as it is the primary step towards professionalization. Keeping this point in mind, English language teacher education programs (ELTEPs) seem to be a worthwhile research area. There is an increasing number of studies addressing ELTEPs in Turkey. Yet, comparative data on Turkey's ELTEPs and those of other countries remain relatively limited. Reasoning from the mentioned reasons, the study aims to analyze ELTEPs in Finland and Turkey based on five criteria; student selection, curriculum, practicum hours, graduation prerequisites and recruitment of teachers. Comparative in essence, the data were composed of documents indicating ELTEPs in both countries. For this qualitative research, basically, document analysis and content analysis were applied. As for the findings, one can count student selection, pre-service teaching practice and recruitment of teachers different from each other. More significantly, teachers in Finland are highly respected, trusted and have a high degree of autonomy in their work from the start of their profession. In the light of such comparative studies, Turkey needs to establish its unique model and enhance the quality of teacher education by taking the strengths of ELTEPs in different countries.

**Keywords:** English language teacher, English language teacher education programs, Turkey, Finland

**Received:** 24.07.2021

**Accepted:** 14.10.2021

**Published:** 28.02.2022

**Corresponding Author:**

Arzu Ekoç

arzuekoc@gmail.com



## Türkiye'deki ve Finlandiya'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

**Arzu EKOÇ**

*Yıldız Teknik Üniversitesi*

### ÖZET

Öğretmenlerin nitelikleri ve kalitesi, eğitimin kalitesine ve öğrencilerin başarısına yansır ve profesyonelliğe yönelik atılan ilk adım olduğu için de hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye gereken önem verilmelidir. Bu görüşü dikkate alarak, İngilizce öğretmeni yetiştirme programları verimli bir araştırma alanı olarak görülmektedir. İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarıyla ilgili çalışmalar giderek artmaktadır. Ancak Türkiye'deki ve diğer ülkelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştıran çalışmalar nispeten daha azdır. Bahsi geçen bu sebeplerden yola çıkarak, bu çalışmanın amacı, Finlandiya'daki ve Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını öğrenci seçimi, müfredat, uygulama dersleri, mezuniyet için gerekli koşullar ve öğretmen istihdamı gibi beş kritere göre incelemektir. Karşılaştırmalı bir çalışma olarak, veriler her iki ülkedeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programları ile ilgili dokümanlardan oluşmuştur. Bu nitel çalışma için doküman ve içerik analizi yapılmıştır. Bulgulara göre, öğrenci seçimi, hizmet öncesi uygulama dersleri ve öğretmenlerin istihdamı iki ülkede farklılık göstermektedir. Göze çarpan diğer önemli bir nokta da Finlandiya'daki öğretmenlere toplumda oldukça saygı duyulmaktadır, güvenilmektedir ve mesleklerine başlar başlamaz yüksek derecede bir özerklikleri bulunmaktadır. Bunun gibi karşılaştırmalı çalışmaların ışığında, Türkiye, farklı ülkelerdeki İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının güçlü yanlarını alarak kendine özgü modelini oluşturmalı ve öğretmen eğitiminin kalitesini iyileştirmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce öğretmeni, İngilizce öğretmeni yetiştirme programları, Türkiye, Finlandiya

**Gönderim:** 24.07.2021

**Kabul:** 14.10.2021

**Yayımlanma:** 28.02.2022

**Sorumlu Yazar:**

Arzu Ekoç

arzuekoc@gmail.com

## INTRODUCTION

Students between 15 and 16 years of age take the PISA (Program for International Student Assessment) exam every three years (available at <http://www.oecd.org/pisa/>). It assesses three subject areas; science, mathematics and reading. In 2000, the scores of the PISA exam applied in the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) member countries were made public. The world has turned its eyes to top PISA scorer countries since the beginning of the twentieth century. Program planners and curriculum developers are also trying to find the miracle behind their success. Finland is among the top scorer countries which have performed well in internationally standardized tests such as PISA and English Proficiency Index (EF EPI). As a matter of fact, Finland is a small country with a population of 5.47 million. It has borders with three countries; Sweden, Russia and Norway and it has been a member of the European Union (EU) since 1995 ([https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living\\_en#population](https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living_en#population)). It has not achieved this success in education overnight but with the efforts of all the stakeholders taking many decades. In addition to its success in PISA, there is a yearly look at English levels around the world through a study based on data from more than 2.2 million test-takers in 100 countries, and in the English Proficiency Index 2020 (EF EPI), Finland ranked as the third country while Turkey ranked as the 69th country (available at: <https://www.ef.com/wwen/epi/>). Unfortunately, Turkey is falling behind with very low proficiency level in English, and there can be various reasons for it.

We all know that teachers are one of the greatest factors influencing students' academic achievement. Therefore, the quality and qualifications of teachers reflect the quality of education and the success of the students accordingly. Therefore, we should attract and retain effective teachers to the profession. Recruiting such competent teachers is the target of many countries. Keeping this point in mind, English language teacher education programs (ELTEPs) seem to be a worthwhile research area. In Turkey, English has been taught starting from pre-primary/primary education to the end of high school which means that it is offered as a compulsory school subject for learners. Not only is it a school subject but also the key for better future job prospects, salary, social status and understanding of scientific publications in various fields. In line with this thought, for higher education, English is not only a requisite course, but also the medium of instruction, 30% or 100% in many departments. Regarding this growing importance of English language learning, in Turkey, there have been several changes in teacher training programs throughout years. Yet it is still debated whether teacher qualifications have reached the desired level including English language teachers. Particular attention needs to be given to pre-service teacher training as it is the primary step towards professionalization, and to enhance the quality of education, evaluation and reflection can be seen at the heart of teacher training research. There is a growing body of research on ELTEP in Turkey (Nergis, 2011; Karakaş, 2012; Mahalingappa and Polat, 2013; Köksal and Ulum, 2018; Öztürk and Aydın, 2018). Most of the existing research examined the programs from the perspectives of lecturers, teacher candidates and in-service teachers (Seferoğlu, 2006; Coşkun and Daloğlu, 2010; Kömür, 2010; Hismanoğlu, 2012; Salihoglu, 2012; Inal and Büyükyavuz, 2013; Yavuz and Zehir-Topkaya, 2013; Demiroz and Yesilyurt, 2015; Türken, 2017; Kartal and Başol, 2019). In another stream of research, language teacher education curricula of ELTEPs of different institutions within Turkey have been compared (Sanlı, 2009; Ertuğrul-Seçen and Erişen, 2020). Some offered statistical data including the profile of academic staff, students, the number of exchange programs at ELTEPs (Solak, 2018; Asmalı, 2020). Yet, comparative data remain relatively restricted (Aldemir and Er, 2012; Altmisdort, 2016; Solak, 2016; Kic-Drgas and Comoglu, 2017; Karakaş and Yavuz, 2018) on Turkey's ELTEP and those of other countries. For instance, Altmisdort (2016) investigated five countries' ELTEPs (Denmark, Netherlands, Sweden, Finland and Norway) and attributed the high-level proficiency of those countries in EPI index 2014 to teachers' success but also acknowledged that "the factors such as working conditions, salaries, and teaching loads affect teachers' success" (Altmisdort, 2016, p. 221). Another scholar, Solak (2013) compared foreign language teaching at primary school level in Finland with Turkey and described teacher training in both countries briefly and stated that teaching profession's prestige is very high in Finland. Niemi, Nevgi and Akşit (2016) investigated active learning experiences of student teachers in Turkey and Finland, but they did not compare the differences between the two. They have found that the more active student teachers are in their lessons, the better their professional competences are. However, there still needs to be more

research studies putting both ELTEPs in Turkey and Finland under scrutiny in the same study. As Karakaş and Yavuz (2018, p. 289) put it, “comparative studies are useful in respect of determining similarities and differences as well as weaknesses and strengths in ELTEPs of different institutions”. Yavuz and Zehir-Topkaya (2013, p. 64) underpin that ELTEPs “require constant reforming and restructuring to keep up with the demands of a fast-changing world and dynamic individual needs”. Reasoning from above-mentioned views, the aim of this paper is to analyze ELTEP in Finland and Turkey based on five criteria; student selection, curriculum, practicum hours, graduation prerequisites and recruitment of teachers.

## METHOD

This study is based on the comparative analysis of ELTEPs in both countries. Qualitative data collection, analysis procedures and instruments are adopted. For the qualitative research, basically document analysis and content analysis were applied on the documents obtained from trustworthy web-sites (Finland Ministry of Education and Culture, Republic of Turkey the Ministry of National Education, the Council of Higher Education), selection of articles in the field (please see the references) and national university websites related to both countries’ ELTEPs. Documents provide a means of comparison to identify the differences. As Bowen (2009, p. 27) notes, “document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents-both printed and electronic (computer based and Internet-transmitted) material”. For the obtained data, content analysis was done to organize the data into the selected categories. Being descriptive in essence, within the scope of the present study focusing on the evaluation of ELTEPs, the analysis is carried on five basic categories which are; student selection, curriculum, practicum hours, graduation prerequisites and recruitment of teachers by bringing similarities and differences. It aims to answer the following research question:

1. What are the differences in both programs in terms of student selection, curriculum, practicum, graduation prerequisites and recruitment of teachers?

## FINDINGS AND DISCUSSION

In this section, the findings are presented and discussed under the five categories of document analysis which are student selection, curriculum, practicum hours, graduation prerequisites of ELTEPs and recruitment of English language teachers in Finland and Turkey. This kind of comparative education research study “involves stating facts, comparing facts, and making assumptions from these facts” (Tonga et al., 2019, p. 2).

### English Language Teacher Education Programs in Finland

Although Finland is a country which is populated by relatively few inhabitants, its success is impressive. Finnish education consists of nine-year basic education with one-year voluntary pre-primary education and upper secondary education which consists of vocational and general education. In most Finnish schools, the only A1 compulsory language beginning in the third grade is English. As a matter of fact, many students only study English and a second national language (Finnish or Swedish). In relation to the success in English language learning, one can observe:

the prevalence of English in the Finnish media: English-language TV shows running in Finland are shown with their original soundtrack and Finnish subtitles, and, for instance, news clips and interviews with people from different countries speaking native and non-native English are never dubbed or translated with voiceovers (although they are always given subtitles) (Ranta, 2010, p.159).

In addition to the daily dominance of English and that kind of supporting environment, the key to students’ success is also believed to be the quality and effectiveness of teachers and teacher education. It is also apparent that teacher education system in Finland has contributed to the country’s success in many ways. Finland changed its education system in 1979 (Jenset et al., 2018). In Finland, the system is based on “equity, flexibility, creativity, teacher professionalism and trust” (Sahlberg, 2007, p. 147). It recruits highly competent teachers who are going to work for many years with excellence. From the reviewed literature, Ostinelli (2009) underlined that the young teachers approach teaching profession as a lifelong learning journey and they show positive and realistic goals towards the future and added that only 10-15% of teachers think of changing their jobs, so they are dedicated to teaching. Also, he

pinpoints that “the teaching profession is very desirable in Finland and students with good academic results choose it (access, however, is not very easy since only 10–15% are accepted)” (Ostinelli, 2009, p. 303). In Finland, teaching programs are more popular than engineering and medical degree programs. In Popa, Laurian and Fitzgerald’s (2015, p. 108) study, it was seen that teachers “have the autonomy, responsibility, respect, training, collegial support, school administration support, and resources to do what they believe they should do”. Taking these factors into consideration, why teaching is so prestigious in Finland is quite understandable. Apparently, teachers in Finland can feel the respect and trust of the public and all the stakeholders towards themselves.

### ***Student selection***

Sahlberg (2018) clears up the popular misconception that only the most successful students are admitted to teaching departments in Finland. He exemplifies this admission process by saying that 1 out of 10 candidates have the chance to start their major in teaching. Not only the average grades but also universities’ own aptitude and assessment tests are effective in admission. For instance, at Helsinki University, for 120 student capacity, 60% of the students are chosen based on their high school grade averages while 40% of the students are chosen based on the university’s aptitude test (Sahlberg, 2018). As Niemi and Jakku-Sihvonen, (2011, p. 41) point out, “in Finland, all universities have Numerus Clausus system”. It means that the universities admit only a limited number of applicants, and this number is determined in negotiation with the Ministry of Education. The aptitude test is a kind of interview in which a text is handed to applicants 20 minutes before the interview and related questions about the text are also directed. In the interview, the following qualities of the applicants are evaluated: “aptitude to the teaching profession, motivation, interaction skills, and abilities to present well-grounded opinions and perspectives on the text the applicant got before the interview” (Niemi and Jakku-Sihvonen, 2011, p. 43).

### ***Curriculum***

In Finland, there are two categories of teachers: classroom teachers and subject teachers. The degree program for both primary school teachers (class teachers teaching students on Grades 1–6 of the comprehensive school) and secondary school teachers (subject teachers teaching Grades 7–9) is given at the master’s level, and the programs are funded by the government. “It takes about five years to complete, and constitutes 300 ECTS (European Credit Transfer System), according to the Bologna programme” (Larzén-Östermark, 2009, p. 404). For subject teachers, the course module “Pedagogical studies for teachers” can be taken as part of the degree or taken separately after the Master’s degree (Larzén-Östermark, 2009).

Finland has a reputation for its teacher education based on research (Sahlberg, 2018). Teachers play key roles in gathering small data at schools as they are the ones who know their students the best. They know their students’ characters, needs and potentials (Sahlberg, 2018). Therefore, the curriculum aims to raise teachers who are capable of conducting their own research. Universities are quite autonomous in designing their curricula. In this regard, it does not seem plausible to offer a detailed curriculum of teacher education in Finland. Nevertheless, all institutions of education follow some general outlines recommended partly by the Ministry of Education and Culture and partly by the Deans of the Faculties of Education and the Directors of the Departments of Teacher Education. The Ministry of Education trusts the departments and faculties involved in teacher education (Niemi and Jakku-Sihvonen, 2011).

The core components of all teacher education curricula are composed of studies in academic disciplines, research studies consisting of methodological studies, a BA thesis, and a MA thesis, obligatory pedagogical studies (min. 60 ECTS) for all teachers including teaching practice, obligatory communication, language and ICT (Information and Communications Technology) studies. In Rizza’s (2011, p.25) report about OECD countries, it can be seen that Finland has been trying to establish a system in which “all teachers at all levels” have ICT competences since 1986. Since 2005, there has been a new element, a preparation of a personal study plan which targets to encourage students to create their own effective programs and career plans and to help them to reach their targets. In addition to these, there are also optional studies which offer a variety of different courses to meet the needs of students in their studies and qualifications (Niemi and Jakku-Sihvonen, 2011). In Finland, teachers are

expected to be digital literate, manage multi-cultural classroom environments, cooperate with parents and meet the needs of students with special interests (Aksoy and Gözütok, 2014). During their pre-service teacher training, student teachers are equipped with those qualities.

### ***Practicum***

In Finland, language departments and teacher education departments are both responsible in raising foreign language teachers. Practice schools where pre-service teachers can have their teaching practice are attached to these teacher education departments. There are about 13 teacher training schools in Finland. In Finland, there are three effective factors in practicum: the student teacher, supervisor lecturer from the university and the school teacher as a mentor (available at: <https://edpolicy.stanford.edu/node/1520>). As Uusiautti and Määttä (2012, p. 343) underline, “in Finland, student teachers have traditionally had several teaching practice periods of varying lengths at different stages in their studies. Teaching practicum has numerous goals that aim at developing good teacherhood”.

Collaboration is at the heart of Finnish practicum making connection between theory and practice, and mentor teachers monitor student teachers and give feedback to them. Student teachers can try their teaching skills in these practice schools and feel themselves in a safe environment where no one is judging them (available at: <https://edpolicy.stanford.edu/node/1520>). Finnish system is based on the notion that one cannot become a teacher just by reading, but they should learn by doing instead. While practicing, they reflect on themselves and question their understanding of what teaching is.

### ***Graduation prerequisites and recruitment of teachers***

Studying at ELTEPs in Finland is highly demanding. After 160 weeks of study, subject teachers can have their Master’s degree. Obtaining MA degree not only opens the job market for teachers, but also gives them the opportunity to continue their postgraduate studies (Sahlberg, 2007). Students have their education in two language subjects and pedagogical studies before they graduate. 55 weeks of study are allocated to one school subject, and 35 weeks of study are allocated to the possible other school subject. Students can also apply for admission to teacher education after 2-3 years of studying. When they are accepted, they can complete their pedagogical studies while pursuing their subject studies. In Finland, there is a tendency to adopt CLIL (Content and Language Integrated Learning) interest within subject teaching. Teachers have their initial training as subject rather than language teachers.

In Finland, teachers do not need to take additional exams before recruitment, and municipalities are in charge of recruiting teachers (Tonga et al., 2019). Teachers do not have any probation period, but municipalities arrange training for novice teachers provided by universities’ learning centers, so novice teachers are supported by professional development opportunities.

### **English Language Teacher Education Programs in Turkey**

The importance given to teaching and learning English at all levels of education in Turkey also puts the emphasis on the significance of English language teachers and ELTEPs. For this reason, all the studies conducted on the evaluation of ELTEPs, as well as this present study can be said to contribute to the field of teacher education and the development of teacher education programs. Since the millennium, Turkey has intensified the necessary steps to enhance English language teaching in Turkey and modified ELTEPs throughout years. Despite the efforts, the situation has not improved as much as it is expected. The number of language education departments has risen in parallel to the increase in the number of state and foundation universities, so the quality has become the issue more than ever. ELTEP has been the focus of research as Öztürk and Aydın (2019) underpin:

recent developments in foreign language teaching policies, a highly emphasis on teaching English to young learners starting from the second grade and a rising trend towards intensive English preparatory programs at university level have provided further impetus to educate highly competent and qualified teachers (p. 184).

### ***Student selection***

Students are admitted to the departments based on their scores in the nationwide university entrance exam organised by Student Selection and Placement Centre (OSYM in Turkey). In addition, students' weighted high school grade is added to their exam scores (Asmalı, 2020). It is held in three sessions, taking place in two phases. Students take the first session of the Higher Education Institutions Exam (YKS), which is the Basic Proficiency Test (TYT). Then, the second session, comprising of the Field Proficiency Tests (AYT), is held in the following weekend while students also sit for the Foreign Language Test (YDT) in the afternoon. The language test includes 80 multiple choice items aiming to assess reading, grammar and vocabulary knowledge. The criticism that has been raised against the selection criteria is that students are not only assessed based on their language proficiency test scores, but also on their scores in other tests such as mathematics, and the ones who have had higher scores from other subjects can be placed in language teaching departments. There are also criticisms raised against the content of the language test (Hatipoğlu, 2016). From the reviewed literature, Gunes (2019, p. 602) underlines that foreign language test "is based on reading comprehension". When students take departmental lessons, they can have difficulty due to ignorance of other skills. In Gunes' (2019, p. 608) study, pre-service teachers pointed out that "after the onset of university process, pre-service English teachers become aware of the importance of being able to use a foreign language with all of its skills", and they also think that the test cannot show their exact proficiency level.

### ***Curriculum***

In Turkey, universities under the governance, recognition and supervision of the Council of Higher Education (CoHE) are responsible for training teachers. CoHE is in charge of planning and revising the content of courses offered at departments in education faculties (Coskun and Daloğlu, 2010). ELTEPs in Turkey take four years provided that students pass the language proficiency exams offered by the universities or submit the necessary scores from nationally/internationally administered exams such as Foreign Language Exam (YDS), Foreign Language Exams for Higher Education Institutions (YÖKDİL) or Test of English as a Foreign Language (TOEFL). If they do not get the required score, they have to attend English preparatory class. ELTEPs used to follow a compulsory program provided by the Council of Higher Education (CoHE) during the education process while offering selective courses, materials, course-books and exams till 2020 (Kic-Drgas and Comoglu, 2017; Köksal and Ulum, 2017; Göktürk and Aydın, 2019). The program was based on the European Union teacher education policies since 2006 with bidding autonomy on the determination of coursebooks, course materials and assessment systems (Kic-Drgas and Comoglu, 2017). Also, in 2018, CoHE renewed ELTEP and made some amendments in the content of pedagogical courses and subject-specific courses and increased the time frame of the practicum to two semesters (Kartal and Başol, 2019). The standardized program was composed of field knowledge (linguistic competence), teacher education (pedagogic competence), general knowledge and teaching practice (Türken, 2017). In addition to these courses, there is a community service course and second foreign language course for the students in Turkey. Then, in 2020, the decision of curriculum structure was left to the faculties of education at universities, and top-down regulation was abolished to give teaching departments more autonomy to meet the changing dynamics of education (CoHE, 2020). With this reform, they aim to unveil a structure where the faculties of education can determine their own curriculum and offer their own elective courses by sticking to the division of categories and their ratio in the curriculum. It can be said that the success of this reform will be understood better when it has been applied for some time to see the consequences. Despite the frequent revisions, the effectiveness of ELTEPs is still on the agenda, and they have been evaluated in terms of their weaknesses and strengths in the reviewed literature. For instance, it was argued that ELTEPs in Turkey offer fewer courses related to improving student teachers' linguistic competence (Demir, 2015). Courses related to pedagogic competence overweigh courses related to linguistic competence. Yet this can be understandable as the ELTEPs have been offering one-year compulsory preparatory classes for students with low proficiency in English in recent years. In Uzun's (2016) study that investigates whether educational and technical courses in the ELTEPs contribute to information and communication technologies (ICT) knowledge and skills of the students, it was seen that none of those courses supported ICT skills of the students at a satisfactory level as they were mostly held in traditional ways with printed books or old computers while only some participants mentioned about creating digital

stories or websites. Similarly, in Altmisdort's (2016, p. 221) study, pre-service teachers argued that "the lessons are generally theoretical but not practical", and they further said that the program did not have enough teaching practices. In an earlier study about teacher education in Turkey, Seferoğlu (2007, p.373) had also highlighted that "there should be more opportunities for micro teaching and teaching practices". In recent studies that surveyed teacher candidates, insufficient teaching practice still seems to be an issue (Kic-Drgas and Çomoğlu, 2017; Karakaş and Yavuz, 2018; Öztürk and Aydın, 2019).

### ***Practicum***

In their senior year, pre-service teachers are given the chance to teach in a real classroom. Unfortunately, this two-term course (Teaching Practice) is the only course that permits them to observe and experience the possible realities of classroom. Allocated hours to classroom observation and teaching practice remain limited. Moreover, there is only one course about classroom management which causes serious problems for novice teachers (Kic-Drgas and Çomoglu, 2017). This can be considered a serious gap in the program. After attending and observing the experienced teacher, pre-service teachers can teach limited number of hours under the guidance of the class teacher or under the supervision of the lecturer from the university (Kilimci, 2009). The amount of feedback they get throughout this process varies from one teaching context to another. As Öztürk and Aydın (2019) point out:

how this teaching practice takes places in reality depends on many variables; the attitudes of the mentors and supervisors towards teaching practice, and the importance they attach to it, how they perceive their own roles as well as the roles of the other participants can be counted as the main factors. In many cases, the whole process has been reported to be taking place far from the ideal, and mentor teachers are pointed out as the source of the problems (p. 189).

From the reviewed literature, another scholar, Yavuz (2011) underlines that mentor teachers are not selected or trained like their counterparts in European countries. Faculty course lecturers pay visits to schools to observe pre-service teachers, but these visits are not systematic but are determined based on the availability of faculty lecturer's time in their intensive timetables, so the absence of collaboration prevents students from making most of their teaching practice.

### ***Graduation prerequisites and recruitment of teachers***

Each course teacher is effective in determining their own evaluation and assessment criteria (Kilimci, 2009). They can opt to have two midterm exams and a final exam or a midterm exam and a final exam or different assessment components. In their senior year, students are obliged to submit a project with their peers as an indication of their independent research ability and focus. The teacher candidates, who successfully attend a four-year initial teacher training program and complete 240 credits, get a teaching diploma. In their senior year, pre-service teachers are getting prepared for the Examination for the Selection and Placement of Candidates for Professional Posts in Public Organizations (KPSS) and at the same time meeting the requirements of the courses, which are both quite challenging. The pressure on senior students may lead them to lose their interest in their lessons. KPSS includes "multiple choice questions on social sciences, pedagogical knowledge, subject matter knowledge and language proficiency" (Öztürk and Aydın, 2019, p. 187).

After students get their diploma, they have to pass and get a certain score from KPSS. Then, they need to get a high score from the interviews held by the officers from the Ministry of National Education in order to be appointed since 2017. As Öztürk and Aydın (2019, p. 187) argue, in the interviews which last about ten minutes, "teacher candidates are exposed to some general open-ended questions about education, psychology or technology, not specifically about their educational background or subject matter knowledge". According to their interview scores, they are appointed as contracted teachers by MoNE (Ministry of National Education) at state schools all around the country. Those schools are generally in disadvantaged regions of Turkey and to prevent teacher circulation, teachers who are appointed for the first time have to complete minimum four-year time in the same districts. As Topsakal (2019, p. 671) notes, "being appointed as a tenured teacher takes time. Contracted teachers are subjected to candidacy training. Those who have completed their four years of employment and become successful in the candidacy process are appointed to the tenured positions".

After four-year working time, tenured teachers can be appointed to different districts upon their requests based on their service scores. Graduates can also work for private schools and courses.

### **Differences and Similarities between ELTEPs in Turkey and Finland**

There are various differences but very few similarities between ELTEPs in Turkey and Finland. The first difference can be seen in student selection procedure. In Turkey, university entrance exam score is the main factor in student selection, but this brings along some issues with it. The fact that students' only cognitive abilities are evaluated with a university entrance exam can be considered as one of the weakest sides (Aksoy and Gözütok, 2014). Hatipoğlu (2016, p.142) investigated the impact of the university entrance exam on pre-service teachers and put that "the students unfortunately ignore skills (i.e., speaking, listening and writing) and types of knowledge not included in the exam". This format impedes their writing, speaking and listening skills. On the other side of the coin, when the subdivision of scores used in the admission to language teaching departments is analyzed, it is seen that the source of the problem lies in the fact that a student who has given more correct answers in mathematics, science, etc. but less correct answers in foreign language test can rank higher and increase their chance for admission to language teaching departments. However, students with higher scores in foreign language test of the university entrance exam but lower scores in mathematics, science test do not guarantee their admission to language teaching departments, but they find themselves in a less favorable situation, instead. In Finland, students' high school weighted grades of the lessons including mathematics and science are also important as they need to complete their high school education successfully, but their aptitude, passion and willingness to become teachers are of utmost significance. According to EF EPI (English Proficiency Index) results, they are also highly successful in learning a second language. On the other hand, in Turkey, some students prefer to enroll in teacher education programs based on their university entrance exam scores though they are not proficient in English or they do not aim a career in teaching.

Another difference can be the teaching philosophy in the faculties of education. In Finland, ELTEPs are based on research, and this means that "teachers can diagnose problems in their classrooms and schools, apply evidence-based and often alternative solutions to them and evaluate and analyze the impact of implemented procedures" (Sahlberg, 2007, p.155). Through this way, teachers can become active agents in their profession. Supporting this point of view, in the reviewed literature, Niemi and Isopahkala-Bauret (2015, p.135) pointed out that "in the Finnish educational system, teachers are expected to be autonomous, pedagogically thinking, and critically oriented professionals". In a similar stream of research, Westbury et al., (2005, p.477) have underpinned that ELTEPs in Finland aim to "prepare teachers who are aware of the effects of their actions and factors around their work, thus equipping them to control their own activity". On the other hand, in Turkey, as Öztürk and Aydın (2019, p.190) have argued, ELTEPs transfer knowledge about how people learn and assume that the learning process "is the same for everybody and ignoring the differences among individual learners". Therefore, teachers in Turkey can have problems in real-world schooling. Another notable difference in teacher training programs is that secondary school English language teachers in Finland have their initial education as subject teachers. In their context, this is quite understandable as subject teachers also use CLIL (Content and Language Integrated Learning) within subject teaching, and students learn a subject and a second language at the same time. This may bring along its own advantages. To name a few, language teachers with knowledge in subjects can be of great help in the successful implementation of curricular practices. As the language is integrated into a broad curriculum, learning another language becomes a relatively natural process. From the literature, Heras and Lasagabaster (2015, p.72) have highlighted some of the possible advantages of CLIL as the following: "triggering high levels of communication between teachers and learners, and among learners themselves as well as improving overall language competence in the target language, particularly oral skills". Yet, this issue needs further research to see the differences between two different implementations.

As for another difference between two countries, one can count the recruitment of teachers. While it is a requirement for teachers of English in Finland to have an MA degree, it is not obligatory for teachers of English working for the Ministry of National Education in Turkey to have it. With the current situation, it is only compulsory for language instructors who work at higher education level. However,



in 2020, MoNE has put a regulation into practice for tenure teachers who would like to change their schools or districts (available at: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200619-8.htm>). By the regulation, teachers who have MA degrees in related fields will be given 50 points and teachers who have PhD will be given 90 points to be added to their total service score while selecting their new schools, and they will be in a more favorable position than those who do not have MA or PhD degrees. However, each MA and PhD program has certain admission quotas and this may cause some problems among in-service teachers. To meet the increasing demands, there can be a rise in the number of graduate programs offered by foundation universities, but it does not seem plausible to expect all these universities to offer high-quality MA programs with full-fledged academics. Also, some teachers sued MoNE for this regulation, and this regulation has been suspended. As for another difference in the recruitment process, teachers in Turkey need to pass the exam and interview to be employed as teachers while in Finland, there is no additional exam for recruitment. This kind of recruitment in Turkey may result from the increasing number of teacher candidates due to the growing number of graduates from faculties of education and teacher training certificate programs.

As for the curriculum, the low ratio of ICT courses in ELTEPs in Turkey can be considered as another difference from ELTEPs in Finland. In ELTEPs in Turkey, there is only one course that attempts to equip pre-service teachers with technological pedagogical content knowledge. Likewise, Uzun (2016) underlined that ICT knowledge and skills are not scaffolded in Turkish pre-service ELTEPs while ICT knowledge is infused in the whole program in Finland. In ELTEPs in Turkey, there is a community service course to foster voluntary work among pre-service teachers, and this can be considered as a positive side of the program. More significantly, in Finland, teachers have high respect and status in the society while teachers in Turkey are harshly criticized and attacked with bad remarks in the media and society. In Polat and Ünişen's (2016) study, it was seen that 57.6% out of teacher news in the national printed press was observed to be unfavourable. They underlined that "this type of teacher image does not correspond to the teacher model desired to be trained in existing Education faculties, or to the teacher stereotype of the society" (Polat and Ünişen, 2016, p. 20).

Among the few similarities between Finland and Turkey, the autonomy of education faculties can be counted. With the new decision, CoHE in Turkey has devolved curriculum planning to the faculties of education recently, and this reform will help faculties to be more flexible in creating their programs.

## CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Comparative data provide us with valuable information about other countries and their strengths in education as Turkey will continue to follow global trends and take the initiatives to reach the desirable level of teaching and learning practices. If we want our students to compete with the high-ranking countries in the world, our teachers should be able to compete with the quality of teachers and teaching practices in the world. Some suggestions can be derived from the findings to make language teachers in Turkey well-equipped and competent to bridge the gap between policies and teaching practices.

As for the possible suggestions, first of all, the number of students who are admitted to English Language Teaching Programs should be decreased from high numbers to reasonable numbers so that each candidate will be the focus of attention throughout the program. Likewise, in the reviewed literature, Ertuğrul-Seçer and Erişen (2020) focuses on the need to have smaller class size in order to improve the efficiency of ELTEPs. With a good human resource planning, it must be determined how many prospective teachers Turkey needs and plan the admission quotas to the faculties of education accordingly. Also, selection procedure needs to be reconsidered. As suggested by Tonga et al. (2019, p. 8), "the teacher training program might include student candidates with not only academic success but also the skills that support teaching abilities". Similarly, Göktürk and Aydın (2019, p.199) recommended that "an integrative approach involving all the skills needs to be used for measuring language proficiency of the future teachers". This kind of suggestions sound reasonable, but in Turkey, since there is a growing number of students who are willing to study at university, the steps of this admission procedure need to be determined fairly and clearly. In the current recruitment regulation, teacher candidates who have graduated from programs on language and culture can receive pedagogical formation training

certificate and also become eligible for recruitment, and this makes the prevailing situation more complex. Thus, there are many teacher candidates waiting to be appointed as teachers for many years.

In addition, there can be two different undergraduate programs for candidate teachers who would like to work in primary schools and high schools. Students can choose their specialization after two years of study. Courses that are appropriate for each level of education should be given priority in each program. For example, the number of courses such as “Teaching English to Children” can be increased and this will equip candidate teachers with problem solving strategies when they start teaching. Likewise, Advanced Reading, Advanced Writing, Advanced Speaking and Advanced Listening Courses can be offered in High School English Language Teaching Programs (Aldemir and Er, 2012). Furthermore, teachers who have their MA degrees should be given priority in the recruitment process in order to enhance the qualities of the teachers (Aldemir and Er, 2012). ELTEPs should also provide information about sociocultural context and provide student teachers with sufficient training to be able to teach diverse learner groups. When teacher candidates are appointed to rural areas, they might suffer from cultural shock and adaptation problems (Demir, 2015), so it would be better for them to get acquainted with the context beforehand. In line with this thought, apart from their courses in the curriculum, seminars/webinars can be offered to student teachers with the contribution of expert teachers in the field. Moreover, they should know how to hold teacher-parent conferences as parental support is critical in fostering students’ interest and motivation towards learning English. In line with Sanlı’s (2009) suggestion, the number of elective courses in the ELTEPs should be increased. More significantly, teachers should feel that they are trusted and have a high degree of individual autonomy in their work from the start of their profession.

Collaboration between MoNE and universities should be strengthened. Pre-service teachers should be equipped to cope with the real-world schooling. It would be better for pre-service teachers to observe different teachers at various schools teaching different levels of proficiency. School experience course should be offered in early years with active teaching and reflection opportunities. In Finland, students can get acquainted with on-going practices at schools as “there is practice teaching in every year and every study period, and every practice teaching period is combined with theoretical and research studies related to the topic of the practice period” (Westbury et al., 2005, p.478). Yet, school practice is not enough on its own, but reflection, feedback and self-evaluation should also be important components of ELTEPs. Yet now, to what extent teacher candidates reflect upon themselves or receive reflection is based on their mentor teacher and course lecturer. In Ertuğrul-Seçer and Erişen’s (2020) study, it has been underlined that in the current state of the program, during practicum period, the number of student teachers per practicum supervisor at state universities is too high, so supervisors have difficulty in giving feedback to micro- and macro-teaching practices of student teachers. Equally important thing is to increase the quality of in-service teachers’ professional development and ELTEPs should be in touch with teachers in their life-long learning journey. It should be noted that more measures than raising teacher education standards would be necessary. One of the driving forces to recruit competent and qualified teachers is the status and respect of teachers in the society. The more they are respected and trusted in the society, the more successful they will become. When teachers feel respected, valued and supported, their morale and job satisfaction soar accordingly, and they become more effective in their profession.

This study does not attempt to offer a comprehensive evaluation of each component of ELTEPs in Turkey and Finland, but map a general picture of them. Future research can compare the content of certain courses offered in both countries with each other, and further research can be carried out by comparing different countries that have not been under scrutiny yet. Not only the content and quality of ELTEPs but also the qualifications and teaching experiences of lecturers who give courses at the faculties of education can be the focus of another research as most of the lecturers seem to lack hands-on experience in real classrooms as most of them have started their careers immediately at undergraduate level after having worked as a research assistant in related departments. Their academic competences are being considered, but their teaching experience has not been a requirement. There are apparently points which should be taken as an example of ELTEPs in Finland. Yet it should not be taken for granted that simply modelling Finnish practices in Turkey would automatically enhance the quality of teacher

education as change requires long-term vision. By taking the strengths of ELTEPs in different countries, Turkey needs to establish its unique model and enhance the quality of teacher education.

## REFERENCES

- Aksoy, E. & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46.
- Aldemir, Y. & Er, K. (2012). A comparison of pre-service English language teacher training systems in Turkey and Japan. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45, 83-106. DOI: 10.1501/Egifak\_0000001237
- Altımsıdort, G. (2016). An analysis of language teacher education programs: A comparative study of Turkey and other European countries. *English Language Teaching*, 9 (8), 213-223.
- Asmalı, M. (2020). General picture of English language teaching programs and students in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 10, 264-275. DOI: 10.5961/jhes.2020.388
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. DOI: 10.3316/QRJ090207
- CoHE. (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerine yetki devir kararı. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> (Feb 15 2021).
- Coskun, A., & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35. DOI: 10.14221/ajte.2010v35n6.2
- Demir, Y. (2015). All or nothing: English as a foreign language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education programme in Turkey. *The Anthropologist*, 19, 157-165. DOI: 10.1080/09720073.201511891650
- Demiroz, H. & Yesilyurt, S. (2015). Effective foreign language teaching perceptions of prospective English language teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 862-870. DOI:10.13189/ujer.031112
- English Proficiency Index (EF EPI). (2020). Retrieved from <https://www.ef.com/wwen/epi/> (January 15 2021).
- Ertuğrul-Seçer, Ş. Y. & Erişen, Y. (2020). Evaluation of English language teaching undergraduate programs in terms of document analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (2), 671-703.
- Finland figures. Retrieved from [https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living\\_en#population](https://europa.eu/european-union/about-eu/figures/living_en#population) (December 15 2020).
- Finland Ministry of Education and Culture. Retrieved from <https://minedu.fi/en/frontpage> (December 15 2020).
- Gunes, S. (2019). The perceptions of the students about the English language test implemented as a component of university entrance exam. *Cypriot Journal of Education Science*, 14, 601-609. DOI:10.18844/cjes.v11i4.4388
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The impact of the university entrance exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 136-144. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.10.038
- Heras, A. & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88. DOI: 10.1177/1362168814541736
- Hismanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 330-341.

- Inal, S. & Büyükyavuz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-233.
- Jenset, I. S, Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69, 184-197. DOI:10.1177/0022487117728248
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4 (15), 1-16.
- Karakaş, A., & Yavuz, E. (2018). A comparative analysis of English language teacher education programs in Turkey and Malaysia. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7, 287-306. DOI:10.30703/cije.446313
- Kartal, G. & Başol, H. Ç. (2019). Generic teacher competencies and the English language teacher education program in Turkey. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*, 13 (2), 133-154.
- Kic-Drgas, J., & Comoglu, I. (2017). A comparison of English language teacher education programs in Poland and Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 111-121.
- Kilimci, S. (2009). Teacher training in some EU countries and Turkey: How similar are they?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1975–1980. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.347
- Köksal, D., & Ulum, Ö. G. (2017). The state of EFL teacher education in Turkey: From past to present. *ELT Research Journal*, 7(4),161-174.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21, 279-296. DOI:10.1080/10476210.2010.498579
- Mahalingappa, L. J. & Polat, N. (2013). English language teacher education in Turkey: policy vs academic standards. *European Journal of Higher Education*, 3, 371-383. DOI:10.1080/21568235.2013.832348
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 181–185. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.03.070
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. Valenčič Zuljan and J. Vogrinc (Eds.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp.33-53). Ljubljana: Faculty of Education.
- Niemi, H. & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent work for equity and lifelong learning in the Finnish educational system. *The New Educator*, 11 (2), 130-145. DOI: 10.1080/1547688X.2015.1026784
- Niemi, H., Nevgi, A. & Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39 (4), 471-490. DOI: 10.1080/02619768.2016.1212835
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44 (2), 291-308.
- Öztürk, G. & Aydın, B. (2018). English language teacher education in Turkey: Why do we fail and what policy reforms are needed?. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9, 181-213. DOI:10.18039/ajesi.520842
- PISA (Programme for International Student Assessment). (2020). Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/> (December 15 2020).

- Polat, H. & Ünişen, A. (2016). An analysis of teacher news in Turkish printed media within the context of teachers' image. *Cogent Education*, 3, 1-22. DOI:10.1080/2331186X.2016.1179614
- Popa, C., Laurian, S., and Fitzgerald, C. (2015). An insight perspective of Finland's educational system. *Procedia - Social and Behavioral*, 180, 104 -112. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.092
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 20 (2), 156-177.
- Republic of Turkey Ministry of National Education. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/en/> (December 15 2020).
- Resmi Gazete. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200619-8.htm> (Feb 15 2021).
- Rizza, C. (2011). ICT and Initial Teacher Education: National Policies. *OECD Education Working Papers, No. 61*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/5kg57kjj5hs8-en
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli*. Istanbul: Metropolis Yayınları.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22, 147–171. DOI:10.1080/02680930601158919
- Salihoglu, U. (2012). Pre-service teachers' and their instructors' beliefs on the effectiveness of an English language teacher education program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3440-3444. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.081
- Sanlı, Ş. (2009). Comparison of the English language teaching (ELT) departments' course curricula in turkey's education faculties. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 838–843. DOI:10.1016/j.sbspro.2009.01.150
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32, 369-378. DOI:10.1080/02607470600981953
- Solak, E. (2016). English teacher training programs in Denmark, Sweden and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 439-443. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.10.060
- Solak, E. (2018). An administrative overview of English language teacher education programs in Turkey. *International Journal of Language Academy*, 6, 70-76. DOI:10.18033/ijla.3995
- Stanford University. (2017). Learning to teach in practice: Finland's teacher training schools. Retrieved from <https://edpolicy.stanford.edu/node/1520> (Feb 15 2021).
- Toker-Gökçe, A. & Celep, C. (2011). A comparison of educational systems of Turkey, Malta, Ireland, Spain, Sweden, Portugal, Finland, Greece, Belgium, the Netherlands and Denmark. *US-China Education Review, B 4*, 547-557.
- Tonga, F. E., Eryiğit, S., Ay -Yalçın, F. & Tantekin-Erden, F. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*. DOI:10.1080/19415257.2019.1689521
- Topsakal, C. (2019). Policy on teacher employment model in Turkey: Contracted teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 5, 671-682. DOI:10.12973/ijem.5.4.671
- Türken, M. (2017). A comparative evaluation of the latest ELTTP in Turkey: The lecturers' perspective versus teacher trainees' perspective. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2 (2), 74-98.

- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). How to train good teachers in Finnish universities? Student teachers' study process and teacher educators' role in it. *European Journal of Educational Research, 1* (4), 339-352.
- Uzun, L. (2016). The educational and technical courses in the ELT program in Turkey: Do they contribute to ICT skills?. *Cogent Education, 3*, 1-12. DOI:10.1080/2331186X.2016.1141454
- Yavuz, A. (2011). The problematic context of mentoring: evidence from an English language teaching department at a Turkish university. *European Journal of Teacher Education, 34*, 43-59. DOI:10.1080/02619768.2010.516431
- Yavuz, A. & Zehir-Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: a Turkish case. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language, 7* (1), 64-83.
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*(5), 475-485. DOI: 10.1080/00313830500267937

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Görüşleri

**Abdullah UĞUR, Sevgi ÇOŞKUN KESKİN, Taha ŞENEL**  
*Sakarya Üniversitesi*

### ÖZET

Türkiye’de 2005 yılında eğitim programlarında köklü bir değişikliğe gidilerek yapılandırıcılık anlayışına geçilmiştir. Daha sonra 2017 yılında yapılan bazı değişikliklerle tespit edilen sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Son olarak 2018 yılında uygulamaya konulan programla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na son şekli verilmiştir. Her ne kadar teorik anlamda oluşturulan altyapı ve sorunları gidermeye yönelik çalışmalar önemli olsa da hazırlanan bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin gözünden bakmadan üretilen çözüm önerilerinin bir yanı hep eksiktir. Bu araştırmanın amacı ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı bizzat uygulayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve ulaşılan sonuçlar üzerinden ilgililere öneriler getirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı bu çalışmada, Sakarya ilinin iki farklı ilçesinde görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeni ile her öğrenme alanının tamamlanmasından sonra yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bazı öğrenme alanlarında (Kültür ve Miras; Üretim, Dağıtım ve Tüketim) süre açısından sorun yaşadıkları, bazı öğrenme alanlarında konuların günlük hayatla bağlantılı olmaması dolayısıyla öğrenci açısından ilgi çekici olmadığı ve bu sebeple derslerin verimli geçmediği, bazı kazanımların bağlantılılık durumu gözetilmeksizin programa konulmuş olması gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarken; öğretmenlerin kendi alan bilgisi yeterliliği, materyale ulaşma imkânları ile beceri ve değerler açısından ise olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** sosyal bilgiler öğretim programı, program değerlendirme, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmen görüşleri

**Gönderim:** 22.08.2021

**Kabul:** 18.10.2021

**Yayımlanma:** 28.02.2022

**Sorumlu Yazar:**

Abdullah Uğur

abdullahugur70@gmail.com



## Opinions of Social Studies Teachers on 2018 Social Studies Curriculum

**Abdullah UĞUR, Sevgi ÇOŞKUN KESKİN, Taha ŞENEL**  
*Sakarya Üniversitesi*

### ABSTRACT

In Turkey in 2005, authorities made a radical change in educational curriculum and turned into constructivist education approach. Later, the matters identified with the shapes in 2017 have been tried to eliminate. Lastly, with the curriculum that put into practice in 2018, the finally shape of social studies lesson curriculum was given. Even though it is crucially important to conduct theoretical background and eliminate the problems on the process, the suggestion of solution will always be insufficient without the perspectives of teachers who are applicants of the system. The purpose of this study is to reflect the problems of the teachers of social sciences who apply the social studies curriculum, and to suggest the authorities some solutions from this reflection. In this study, one of the methods of qualitative research, case study was used. Two social studies teachers who have been teaching in two different towns of Sakarya have been interviewed at the end of each learning domain with the technique of semi-structured interview and the data were gathered. The datas applied with the scientific analysis the encountered problems were identifies. According to the result of the study, in some units (Culture and Heritage, Production, Distribution and Consume) teachers have been having problems with the time. Due to some of the subjects in the curriculum being irrelevant to daily basis, teachers can't find interesting explanation method to express it to students. Teachers are not able to connect the topics in one unit to another one. However, on the aspect of branch information relativity, reaching to the materials, abilities and values, there is not any problem encountered.

**Keywords:** social studies curriculum, curriculum assessment, social studies, opinions of social studies teacher

**Received:** 22.08.2021

**Accepted:** 18.10.2021

**Published:** 28.02.2022

**Corresponding Author:**

Abdullah Uğur

abdullahugur70@gmail.com

## GİRİŞ

Sosyal bilgiler içerisinde sosyal bilim dallarından birçoğunu bünyesinde barındırması nedeniyle tanım yapmak kolay değildir. Sosyal bilgiler kelimesinin kökeni sosyoloji biliminin kökü olan “social” kelimesinden gelmektedir (Kurtdebe-Fidan, 2016). Sosyal bilgiler, öğrencilerin öncelikle kendi ülkelerini ve geniş anlamda da dünyayı yakından tanıyıp anlamaları amacıyla sosyal bilim dallarının ortaya koyduğu bilgilerden faydalanan ve elde ettiği bilgileri öğrencilere toplu bakış açısıyla sunar. Diğer yandan da elde ettiği bilgileri diğer bilim dallarıyla ilişkilendirerek sunan bir ders olarak değerlendirilebilir (Çalışkan ve Uzunkol, 2021). Benzer şekilde Kaya ve Öner (2017) de sosyal bilgileri, farklı disiplinlerden etkilenen aynı zamanda etkileyen; sosyal bilim disiplinlerinin toplu öğretim çerçevesinde bir araya getirilerek oluşturulduğu bir alandır şeklinde tanımlamışlardır. Yine Turan ve Ulusoy (2015) ise sosyal bilgileri, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu ve kültürü öğrenmelerini sağlayan, başka kültür ve toplumları yakından tanımlarına yardımcı olan en temel derslerden birisi olarak nitelendirmişlerdir.

Yapılan tanımlar değerlendirildiğinde sosyal bilgiler ile dört temel boyut ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki bireylerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmelerine katkı sağlaması ve toplumsal yaşama uyum sağlamlarına yardımcı olmasıdır. İkinci boyut, sosyal bilgilerin konularını çok çeşitli sosyal bilim dallarından aldığı ve bilimin tüm alanlarından yararlanabilen disiplinler arası bir alandır. Üçüncü olarak, insanın hem fiziki hem de sosyal çevresini farklı zaman boyutlarında incelenmesinin zorunlu olduğu ortaya konulmaktadır. Bu noktada konuların geçmiş-bugün-gelecek bağlamında verilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Son olarak ise sosyal bilgiler dersinin toplu öğretim yaklaşımının temel alınarak oluşturulduğu vurgulanmıştır (Safran, 2011).

20. yüzyılın başlarından itibaren öğretim programlarında yer bulmaya başlayan toplu öğretim yaklaşımı sosyal bilgiler dersini de doğrudan etkilemiştir. Bu yaklaşımda verilmek istenen bilgiler, öğrencilere bir bütün halinde ve öğrencilerin psikolojik alt yapılarına uygun bir şekilde sunulur. Yani bu sistemde birbirinden çok farklı alanlardan elde edilen bilgiler bir araya getirilerek bir dersin içeriği oluşturulur. Toplu öğretimde yapılan bu birleştirmenin temelindeki neden öğrencilerin olayları ve dünyayı bütüncül bir şekilde algılamalarıdır. Bu şekilde öğrencilere verilmesi amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların düzenli bir şekilde bir araya getirilmesi, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine göre daha etkili bir şekilde öğrenmelerine zemin hazırlamaktadır (Kaya ve Bayram, 2021; Yıldırım, 2019).

Sosyal bilgiler ile ilgili yapılan tanımlar değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler dersleri işlenirken ele alınan bilgilerin bilimsel yöntem ve tekniklerle sağlanmış olması ve günlük yaşamın içerisinde kullanılabilir olmasına dikkat çekilmektedir. Bu yönden bakıldığında sosyal bilgilerde temel olanın bilimsel yöntem olduğu ifade edilebilir (Tay, 2011).

Etkili yurttaş yetiştirme sürecinde sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin hak ve sorumluluklarının bilincinde olmaları, siyasal ve toplumsal süreçler hakkında bilgi sahibi olmaları, toplumsal fayda üretmek için istekli davranmaları, çevrelerinde gelişen yeni fikirlere farklı yorumlamalar getirmeleri, kendi ile ortamlarında ve geniş manada da toplum hayatı içerisinde etkili roller almaları beklenmektedir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012).

Sosyal bilgiler, devamlı olarak gelişen ve değişim gösteren bir dünya düzeninde sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı çeşitli bilgileri harmanlayarak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmeyi amaç edindiği söylenebilir (Sever, 2015).

Sosyal bilgiler vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimleri birleştiren bir derstir. Öğretim programı içinde tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk, felsefe, din, sanat, edebiyat, siyaset bilimi, matematik ve doğa bilimlerinden uygun olan ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı ortaya koyar (ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS], 2020). Bu özelliklerinden dolayı Klages, (1999) sosyal bilgiler dersini; içeriği

bilgilerden meydana gelmiş, davranış, inanç, teori, hipotez, beceri ve değer gibi gerçeklerle örülü bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bilgiler; kültürel, sosyal ve ekonomik alanlardaki büyük toplumsal dönüşümün ve değişimin getirdiği problemlere çözüm getirme amacının bir sonucu olarak 20. yüzyılın başlarında ABD’de vatandaşlık eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır (Öztürk ve Deveci, 2011). Sosyal bilgilerin geçirdiği tarihsel süreç olarak ele alındığında; bir ders adı olarak ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde kullanıldığı görülmektedir (Güngördü, 2002). Bu tarihte yürürlüğe giren eğitim programında; tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri çok disiplinli bir yaklaşımla öğrencilere verilmiştir. ABD’de 1930’lu ve 1940’lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen eğitimciler sosyal bilgilerin gelişmesi için çaba göstermişler; fakat tüm bunlara karşın sosyal bilgiler dersinin 1960’lı yıllara kadar tarih ve coğrafya eksenli olarak okutulmaya devam edildiği söylenebilir (Safran, 2015).

1960-70 arasında “yeni sosyal bilgiler” adı altında reform hareketleri ortaya çıkmıştır. Bunda Bruner’in buluş yolu ile öğrenme kuramı büyük etken olmuştur. Bruner’in kuramı etkisiyle sosyal bilim alanlarından disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilgiler konuları bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

“Sosyal bilgiler öğretiminde tümdengelim ve anlatım yöntemi yerine, tümevarım ve araştırma yöntemlerine önem vermeye başlanmıştır. 1980’li yıllarda bu oluşum da terk edilerek geleneksel anlayışa tekrar dönüş (temele dönme) olmuş, 1994 yılında ise ABD’de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi, sosyal bilgiler programı için tematik standartlar belirlemiş ve bundan sonraki programlar bu temel üzerinde oluşturulmuştur (Öztürk ve Dilek, 2005).”

Sosyal bilgiler dersi ABD’nin dışında Türkiye, Kanada, Avustralya, Japonya ve Güney Kore öğretim programlarında kendisine yer bulmuştur. Bazı ülkelerde ise sosyal bilgiler dersi yerine tek disiplinli anlayış benimsenerek tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri birbirinden bağımsız olarak okutulmaktadır. Bu ülkelerin başında İngiltere gelmektedir. Bu ülkede sosyal bilgiler kapsamına giren dersler ilköğretimin ilk yıllarından itibaren ayrı ayrı okutulmaktadır. İngiltere’deki bu uygulama benzer şekilde Danimarka ve Lüksemburg’ta da benimsenmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

Sosyal bilgiler dersinin Türkiye’deki gelişim sürecine bakıldığında ise sosyal bilgiler kapsamında değerlendirilebilecek derslere ait ilk programların II. Meşrutiyet dönemine ait olduğu görülmektedir. Bu dönemde üzerinde en çok tartışılan ve konuşulan alan eğitim olmuştur. Bilhassa 1908-1914 döneminde birçok aydın eğitim konusuna eğilmiş ve bu dönemde sonuçları Cumhuriyet’in ilanı sonrasında da devam eden kanun ve programlar yayımlanmıştır. 1960’lı yıllara kadar sosyal bilgiler dersi kapsamına giren dersler ayrı ayrı dersler şeklinde ve genellikle de Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi adı altında okutulmuştur (Keskin, 2002). Disiplinler arası bir yaklaşım ve bir ders olarak sosyal bilgiler ilk kez 1960’lı yıllarda benimsenmiştir. 1962 program taslağında ilkokulun amacı “kişisel, insanlık münasebeti ve toplumsal hayat” bakımlarından belirlenmiş; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri birleştirilerek “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi konulmuştur (Sönmez, 2005, s. 459). 1968 yılında bu ders “sosyal bilgiler” adını almıştır. Dersin öğretim programı üzerinde bu noktadan sonra ABD’de etkili olan “Yeni Sosyal Bilgiler” akımının önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s. 16).

1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1975 yılından itibaren de ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2008, s. 14). 1985 yılında yapılan bir değişiklikle sosyal bilgiler dersi, ortaokul müfredat programından kaldırılarak bunun yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri konulmuştur (Turan, 2016). Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilme süreciyle birlikte 1998 yılında sosyal bilgiler dersi müfredattaki yerini tekrar almış ve dersin kapsamı ortaokulları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Turan, 2019). 1998 programı, insan hakları ve trafik gibi birçok konuyu eğitim ve öğretim ortamına taşımış olmakla birlikte, gelişmiş dünyadaki genel eğilimleri yeterince takip etmekten uzak bir görünüm sergilemiştir. Örneğin, dünya kaynaklarının rasyonel kullanımı, nüfus artışı, mikro milliyetçilik, küresel kirlenme ve doğal afetler gibi konuların bir kısmı hiç yer almamış, bir kısmı da çok kısa geçilmiştir. Türkiye’de 1999 yılında yaşanan deprem felaketlerinin, Türk toplumunun bu konuda ne kadar bilgisiz

ve bilinçsiz olduğunu açıkça ortaya çıkarmıştı. Ülkenin genel görünümü, aynı olgunun, çevre sorunları, aşırı nüfus artışı gibi konularda da geçerli olduğunu göstermekteydi. Bu nedenlerden dolayı gelinen nokta, kamuoyunda, Türk eğitim sisteminin, bu konularda üzerine düşeni yerine getirmediği kanısını doğurmuştur (Öztürk, Coşkun Keskin ve Otluoğlu, 2012, s. 15-16). 1998 yılından itibaren, dünyada program geliştirme alanında yaşanan gelişmeler dikkate alınarak yoğun program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiş ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından pilot illerde uygulanmış ve verimli olduğu sonucuna varılan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programı kademeli olarak 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konulmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırıcılık temel alınmıştır (Öztürk, 2007, s. 47).

Yeniden yapılanma, sistemin değişen ihtiyaç ve beklentiler karşısında yapısal değişiklikler sağlayarak işlevselliğini sürdürme, ayakta kalma çabasıdır (Özden, 2003, s. 12). MEB program geliştirme çalışmalarını çağın gerektirdiği şartlara uygun bir şekilde ele almış ve bu sürecin sonunda 2018 tarihi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı yayımlamıştır. Bu programa göre bilim ve teknolojiye ortaya çıkan hızlı değişim, birey ve toplum bazında yeni bir görünüm kazanan ihtiyaç durumları, öğrenme ve öğretme yöntemlerindeki yenilik ve gelişmeler bireylerden üstlenmesi gereken rolleri de yakından etkilemiştir. Bu gelişmeler günümüz insanların bilgiyi ortaya çıkaran, hayat şartları içerisinde bunlardan faydalanabilen, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri getirebilen, eleştirel düşünmeyi kullanabilen, girişimcilik becerileri gelişmiş, kararlı, iletişim becerileri gelişmiş, empatik düşünebilen, toplum hayatına ve kültür dünyasına katkı yapabilen niteliklerde olmasını beklemektedir. Bu amaca hizmet edecek şekilde sadece bilgi yükleyen bir programdan ziyade öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem vererek, değer ve becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Sosyal bilgiler 2018 programında eski programlarında olduğu gibi bir felsefe, vizyon ya da dersin kendisine özgü yaklaşımı ortaya konulmamıştır. Programın sahip olduğu perspektif Milli Eğitim Bakanlığının diğer tüm derslerde benimsediği ortak perspektif olarak ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan programda sosyal bilgiler dersi ile bağlantılı olarak bir vizyon veya felsefe başlığı ya da bu bölümlere karşılık gelecek bir bölüm yer almamaktadır (Kalaycı ve Baysal, 2020).

Bu çalışma ile bağlantılı olarak yapmış oldukları çalışmalarında Çoban ve Akşit (2018) 2005 ve 2017 sosyal bilgiler programlarını öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırmalı olarak değerlendiren; Tarman, Ergür ve Eryıldız (2012) ise yapmış oldukları çalışmalarında 2005 programını değerlendirmişlerdir. Demir ve Oğuz Haçat (2018) da yapmış oldukları çalışmalarında 2005 ve 2018 sosyal bilgiler programlarındaki kazanımları değerlendirmişler ve yine benzer şekilde Döner ve Gülüm (2019) 2018 programının değerlendirmesini yapmışlardır. İbrahimoglu (2018) ise 2018 sosyal bilgiler programında zor öğretilen konular üzerinde bir çalışma yaparken yine Koçoğlu ve Egüz (2019) de 2018 sosyal bilgiler programı üzerinde çalışmışlardır.

Koçoğlu ve Aydın (2017) alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak sosyal bilgiler programını değerlendirirken Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmalarında; öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği üzerinde durmuşlardır. Otuz, Görkaş-Kayabaşı ve Ekici (2018) ise sosyal bilgiler programını beceri ve değerlerin analizini anahtar yetkinlikler üzerinden yaparak bir araştırma yürütmüşlerdir.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların geneli programı doküman incelemesine tabi tutarak program metni üzerinden 2005 ve 2017 programlarını karşılaştırmalı olarak incelerken, bazı çalışmalar da sadece 2017 programını yine program metni üzerinden incelemiştir. Bazı çalışmalar öğretmenlerin veya akademisyenlerin/uzmanların program hakkındaki görüşlerine dayalı olarak değerlendiren çalışmalardır. Ancak 2018 yılında yürürlüğe konulan yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının süreç içerisinde uygulanırken, uygulayıcı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ayrıntılı bir şekilde (her öğrenme alanı sonunda görüşülerek) alınarak ve tüm programı göz önünde bulundurarak ele alınması herhangi bir çalışmada yapılmamıştır. Araştırma sürecinde veriler iş başındaki

öğretmenlerin uzun süreli gözlemlerine ve onların tecrübelerine dayalı olarak elde edilmesi, yaşanan sorunları birinci elden ortaya koyması yönüyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışma 2018 tarihli sosyal bilgiler dersi öğretim programının ilk uygulandığı dönem (2018-2019 eğitim öğretim yılı) sürecinde; uygulayıcısı olan öğretmenlerle değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma durum çalışması modeli kullanılarak yapılmıştır. Bilindiği üzere durum çalışması modeliyle, araştırmacı bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme yapar ve olayı anlamaya çalışır. Ayrıca araştırılan durumun, birey, katılımcı ya da toplum üzerindeki etkisi ya da ilişkisi konusunda çıkarımlarda bulunma fırsatı sunar. Durum çalışmasıyla, incelenen güncel bir duruma ilişkin olarak nasıl ya da neden soru kipleriyle başlayan sorulara cevaplar aranır ve araştırmacıya derinlemesine, zengin veri toplama olanağı sağlanır (Yin, 2014). “Bu aşamada duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 77). Bu bağlamda Türkiye 2018 yılında uygulanan yeni sosyal bilgiler programının uygulama sürecinde ortaya çıkan problemler ya da olumlu durumlar üzerine odaklanılarak bir eğitim öğretim yılı süresince (yaklaşık dokuz ay) öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Programının uygulamasının çeşitli boyutlarıyla (süre, materyal edinimi, konuya olan alan hâkimiyeti, konu özelliği, katılım, beceri ve değerler) ilgili “nedenler ve nasıllar” ekseninde veri toplanarak, derinlemesine analiz yapılmıştır. Durum çalışmaları kendi içinde durumların boyutlarına göre desenlenmektedir. Bu çalışmada da bütüncül çoklu durum deseni (3. tür desen) tercih edilmiştir. Çalışmada her bir öğrenme alanı çoklu durumu yansıtırken, bunların bütüncül bir şekilde ele alınması gerekliliğinden dolayı bu desen tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Marmara bölgesinde sosyo-ekonomik düzeyi farklı, iki farklı ilçede devlet okullarında görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Bilindiği üzere örneklemin büyüklüğü, çalışmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme göre değişir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss. 114-115). Çalışma bir eğitim öğretim süresince (9 ay boyunca) her ünite sonunda derinlemesine görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle veri miktarı artmıştır. Durum çalışmalarında derinlemesine veri toplandığı için, veri miktarı arttıkça, örneklem azalır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle iki öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma grubu öğretmen bilgileri

Öğretmenler	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Okuttuğu Sınıflar	Görüşme Sayısı
Ö1	Kadın	21	5., 6. ve 7. sınıf	7
Ö2	Erkek	13	5., 6. ve 7. sınıf	7

Çalışmada tüm sınıf düzeylerini değerlendirmek amacıyla, bir öğretim yılı içinde her sınıf düzeyinde (5., 6. ve 7. sınıf) ders veren öğretmenler, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Böylece örneklem türü amaçlı örneklemlerden ölçüt örnekleme olarak tercih edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci beş işlem basamağında planlanmış ve aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

1. *İşlem: Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.* Yaklaşık dört hafta süresince ön görüşme soruları geliştirilerek üç sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşülmüştür. Böylece eksik olan ya da ilave edilmesi gerekli olan sorular belirlenmiştir. Bu sorular uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir.

2. *İşlem: Çalışma grubunun belirlenmesi.* Ön görüşmelerin yapıldığı üç öğretmenle çalışmaya başlanması planlanmıştır. Ancak görüşmelerin zaman aldığı düşüncesiyle bir öğretmen çalışma

grubundan kendi isteğiyle ayrılmıştır. Farklı okullarda görev yapan diğer iki öğretmene araştırmanın amacı ve süreci anlatılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak ve çalışmanın süresinin uzunluğu göz önüne alınarak amaçlı örneklemelerden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Böylece öğretmenlerle öğrenme alanlarına dair ders işleme süreçleri sonunda iletişim kurularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

*3. İşlem: Her öğrenme alanının sonunda görüşmelerin yapılması.* Bu işlem basamaklarında her bir öğrenme alanı sonunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler Eylül ayının 4. haftasından Haziran ayının 2. hafta sonuna kadar sürmüştür. Görüşmelerin ardından öğretmenlerden izin alınarak yapılan ses kayıtları yazıya çevrilmiş ve analiz edilmiştir. İlk öğrenme alanı olan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında veriler hem içerik analizi hem de betimsel analiz birlikte kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Yapılan bu analizler neticesinde alan bilgisi, materyale ulaşma, süre, katılım, konu özelliği, beceriler ve değerler kategorileri ortaya çıkarılmış ve bundan sonraki öğrenme alanları da buna göre analiz edilmiştir. Bu kategorilere ulaşıldıktan sonra bundan sonraki altı öğrenme alanı sadece betimsel analize tabi tutulmuştur.

*4. İşlem: Görüşmelerin tamamlanması ve tüm verilerin toplu analiz edilmesi.* Öncelikle veriler kolanmış ve buradan hareketle alan bilgisi, materyale ulaşma, süre, katılım, konu özelliği, beceriler ve değerler olmak üzere yedi tema belirlenmiştir. Bu temalar çerçevesinde yedi öğrenme alanının tamamı kendi içinde analiz edildikten sonra toplu analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu süreçte de veriler tablolaştırılarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır.

*5. İşlem: Analizlerin rapor haline getirilmesi.* Her bir öğrenme alanı önce kendi içinde, sonra toplu olarak öğretmen söylem örnekleri de verilerek raporlaştırılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi kullanılmıştır. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlerle toplam bir eğitim-öğretim yılında etkileşim içinde olunmuş ve bu süreçte görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ile sosyal bilgiler programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlere derinlemesine sorular yöneltilip ve gerektiği durumlarda sonda sorulara da yer verilerek derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Yine bu süreçte uzman incelemesinden de faydalanılarak hata payı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bunların yanında katılımcı teyidine başvurulmuştur. Görüşme kayıtlarının transkripsiyonu yapıldıktan sonra görüşme yapılan öğretmenlere okutturulmuş, eklemek veya çıkarmak istedikleri varsa düzeltebilmelerine imkân verilmiştir. Araştırmanın aktarılabirlik özelliğini sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir şekilde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmasıdır. Amaçlı örneklemede ise hem tipik olarak ortaya çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacını taşıyan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Araştırmanın teyit edilebilirlik yönü de teyit incelemesi yönüyle sağlanmaya çalışılmıştır. Bu incelemede amaç araştırmanın ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına bakmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde sosyal bilgiler programında yer alan yedi öğrenme alanı öğretmen görüşlerine göre incelenmiş ve öğretmen söylemlerinden örnekler verilerek analiz edilmiştir. Analizler; alan bilgisi, materyale ulaşma, süre, katılım, konu özelliği, beceriler ve değerler olmak üzere yedi temada kategorilendirilmiştir.

**Tablo 2.** *Birey ve toplum öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri*

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Çok yüksek, Ö1 Yüksek, Ö2	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek, Ö1 Çok yüksek, Ö2	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek, Ö1 Çok yüksek, Ö2	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin bütün sınıf seviyelerinde materyallere *kolay ulaşabildiklerini, sürede sıkıntı yaşamadıklarını ve alan bilgisi* açısından bu öğrenme alanının konularıyla ilgili olarak kendilerini yeterli bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ö1'in materyale ulaşma durumuna yönelik 5. sınıf düzey dersi için; *"Hocam zorluk açısından derken görev ve sorumlulukları konusunda materyal kullanmadım. Ama çocuk haklarında çok kullandım. Mesela gazetelerden alıntı yaptım, gazetelerde çocuk haklarının ihlalleri ile ilgili, çocukların çalıştırılması ile ilgili gazete haberleri getirdim sınıfa. Roller konusunda genelde kendi rolleri açısından anlatmaya çalıştık. Akıllı tahtayı kullandık zaten EBA'da var hepsi. Oradan rahat ulaşabildik. Sorun yaşamadık."* şeklindeki görüşü bu durumun göstergesidir. Öte yandan 6. sınıf seviyesinde Ö2, süre bakımından sıkıntı yaşamadığını şu şekilde ifade etmiştir: *"Hayır. Süre olarak gayet makul bir süre yani etkinlik falan da yaptık. Süre noktasında sıkıntı yaşamadık."* Alan bilgisi açısından ise Ö1, 6. sınıf seviyesinde; *"Güzeldi hocam. Yani anlatabildiğime iknayım yani. Bir sıkıntı yaşamadım."* şeklinde cevap vermiştir.

Bu öğrenme alanındaki konuları, öğretmenlerin hepsi tüm sınıf düzeylerinde *ilgi çekici ve günlük hayatla bağlantılı* bulduklarını hatta bu yüzden öğrenci katılımını *yüksek ya da çok yüksek* bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö2, 7. sınıf düzeyi için; *"Katılım üst düzeyde diyebiliriz. Çünkü iletişim, hayatın her anında iletişim olduğu için çocuklarda nu öğrenme alanına yüksek katılım gösterdiler. Öğrencinin isteği ve ilgisi yüksek."* şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı şekilde Ö1, 5.sınıf seviyesinde; *"Katılım çok iyi hocam. Ben çok memnunum sınıflarımdan. Çocukların ilgisini çeken bir konu olduğu için katılım yüksekti oldukça."* şeklinde cevap verirken, Ö2 ise yine 5. sınıf seviyesinde; *"Katılım yüksek düzeydeydi. Gündelik hayatla da ilişkilendirilebilir bir konu olduğu için mesela etkin vatandaş neler yaparlar gibi yani. Gündem ile bağlantı kurduğunuz için genelde çocukların katılımı yüksek."* şeklinde katılım düzeyi ve konu özelliği hakkında vurgu yapmışlardır.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde sosyal katılım; 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılamak; 7. sınıf düzeyinde ise iletişim ve medya okuryazarlığı becerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken çeşitli etkinliklerle bu becerileri de verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö2, 7. sınıf düzeyinde; *"Evet, çünkü sosyal katılım becerisini okul düzeyinde kulüplere katılımı daha sonra yaş ilerledikçe farklı kurumlara ve sivil toplum örgütlerine nasıl katılabileceğine ve buralarda rol alan insanlarla nasıl iletişim kurulabileceğine dair çalışmalarımız oldu."* şeklinde iletişim becerisinin verildiğini vurgulamıştır. Ö1 ise 5. sınıf düzeyinde; *"Verebildiğimi düşünüyorum. Çevre polisi uygulaması yaptık ve öğrenciler çevreye çöp atmaları uyardılar. Yine çevre projesi yaptık. Çevreyle ilgili haberler getirebilmek için medyayı sıkı takip ettiler. Okulda sorumluluk almaları gereken alanlara katıldılar ve bundan büyük zevk aldılar."* şeklinde sosyal katılım becerisini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde bilimsellik, aile birliğine önem verme ve sorumluluk değerleri; 6. sınıf düzeyinde dayanışma ve yardımseverlik; 7. sınıf seviyesinde ise özgürlük ve sorumluluk değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 5. sınıf seviyesinde; *"Öğrencilerin proje ve diğer çalışmalarını yaparken bilimsel değerlere uygun davranmaya"*

çalıştıklarını, kaynakça gösterdiklerini anlatmaları sevindirici bir durum. Yine aile birliğini önem verme açısından ise öğrencilerin durumu boşanmış aileler ve sonra sonda yaşanan sıkıntıları anlatarak ve hatta yakın çevrelerinden örnekler vererek anlatmaları oldukça dikkat çekici oluyor. Bu bize öğrencilerin gözlem gücünün de iyi olduğunu gösteriyor.” şeklinde cevap vererek bilimsellik ve aile birliğine önem değerlerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö2 ise 7. sınıf seviyesinde; “Evet. Mesela özgürlükler var; basın-yayın özgürlüğü, kitle iletişim özgürlüğü... “Çocuğa basın-yayın özgür müdür?” diye sorduğumda “Hocam özgürdür” diyor. Tabii sorumlulukları da var, her şeyin yazılamayabileceğini aktarmaya çalışıyoruz.” şeklinde bir görüş belirterek özgürlük ve sorumluluk değerlerini vermeye çalıştığını ifade etmiştir.

**Tablo 3. Kültür ve miras öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri**

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yetersiz	İyi, Ö1 Düşük, Ö2	Soyut, Ö1 İlgi düşük, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yetersiz	Öğrenciye göre değişiyor, Ö1 İyi, Ö2	Günlük hayatla ilişkili değil, İlgi düşük, Ö1 İlgi var, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yetersiz	Düşük, Ö1 İyi, Ö2	İlgi düşük, Ö1 İlgi var, Ö2	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 3 incelendiğinde, her üç sınıf düzeyinde de öğretmenlerin kendilerini *alan bilgisi* bakımından *yeterli*, *materyale ulaşma* açısından ise *kolay* olarak değerlendirdikleri ancak süreyi yetersiz buldukları görülmektedir. Bu bağlamda Ö2, 5. sınıf konularına hâkimiyeti konusunda; “Yeterli buluyorum. Dersleri etkinliklerle çocuklara kavratılabildiğimi düşünüyorum.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Aynı şekilde materyallere kolayca ulaşabildiklerini; 7. sınıf için Ö1; “Hocam materyallerde sıkıntı olmadı. EBA’da var bu konular...” ve Ö2 ise 5. sınıflar için “Öğrencilere Anadolu uygarlıkları ile ilgili konuları anlatırken o uygarlıklara ait özel materyaller var. Onları mesela oyun hamurlarıyla veya da bizim temin ettiğimiz araç gereçlerle öğrenebiliyorlar. Yine internet kaynakları var.” şeklinde görüş belirtirken, süre konusunda ise Ö1, 7. sınıf düzeyinde; “Çok [sıkıntı] yaşadım. Çok yoğun bir konu, siz kalkıp da Osmanlı tarihini, 623 yıllık bir süreci bizim 1,5-2 ayda anlatmamızın çok zor olduğunu düşünüyorum.” şeklinde cevap verirken; Ö2 ise “Süre sıkıntımız var. Konular çok yoğun, süre kısıtlı, bu kısıtlı sürede tüm kazanımları yetiştirmek zor oluyor. Etkinlik yaptırmaya kalktığımız zaman veya bir belgesel izlettığımız zaman süreyi yetiştiremiyoruz.” şeklinde cevap vermiştir.

Konuların öğrenciler tarafından tüm sınıf düzeylerinde ilgi çekici bulunmadığı için derse katılımın düşük olduğu görülmektedir. Konu özelliği bakımından konuların “soyut ve ağır” olduğu da belirtilmiştir. Aynı zamanda konular öğretmenler tarafından “günlük hayattan” uzak bulunmaktadır. 5. sınıf düzeyi için Ö2: “Katılım çok yüksek değil. Çünkü biraz soyut kalıyor.” derken, 6. sınıf düzeyi için Ö1; “Dediğim gibi konular günlük hayattan çok uzak olduğu için diğer üniteler gibi algılayamadılar, biraz zorlandılar.” şeklinde ifade etmiştir. 7. sınıf seviyesinde Ö1 ise durumu “Konu özelliği, yani çok ağır konular, çok yoğunluk var maalesef. Dikkatini çok çeken konular olmadı.” şeklinde cevap vermiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde Türkçeyi doğru, güzel etkili kullanma ile araştırma; 6. sınıf düzeyinde zaman ve kronolojiyi algılama; 7. sınıf seviyesinde kanıt kullanma becerileri yer almaktadır. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu becerileri de kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 5. sınıf seviyesinde; “Türkçe bizi bir arada tutan en önemli unsur. Öğrencilere dilimize giren yabancı kelimeler ve bunların günlük hayatta ne kadar çok dilimize dolandığını fark ettirmeye çalışıyorum. Örneğin kendi hayatlarından öğrenci bütün soruları doğru yaptığı zaman ‘full’ yaptım diyor. Bunun gibi sürü örnek. Dil becerileri gelişsin diye yazma becerilerini kullanacakları ödevler vermeye gayret ediyorum. Bunun yanında bir diğer



*beceri olarak araştırma becerisi açısından öğrencilerin çok zayıf olduklarını düşünüyorum.*” şeklinde cevap vererek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma becerilerini vermeye çalıştığını vurgulamıştır. Ö2 ise 6. sınıf seviyesinde; *“ Kazandırılıyor, evet. Ben işlerken, anlatırken o şekilde veriyorum ki mesela Orta Asya’da milattan önce Mete Han’dan başlatıyoruz, günümüze kadar genel bir çerçeveyi çiziyorum. Çocuk bu sayede zamanın ve mekânın nasıl değiştiğini kavrayabiliyor.”* şeklinde cevap verirken zaman ve kronolojiyi algılama becerisini vermeye çalıştığını ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde estetik ile kültürel mirasa duyarlılık; 6. sınıf seviyesinde kültürel mirasa duyarlılık; 7. sınıf seviyesinde kültürel mirasa duyarlılık ile estetik değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö2, 5. sınıf düzeyinde; *“Bu Anadolu uygarlıkları dört- beş bin yıllık geçmişe sahip, yani o günden bugüne kadar bunlardan kalan birçok tarihi eserler var. Tabii çocuklara biz diyoruz “Bunları Yıkalım mı? Koruyalım mı?” Hepsi de: “Hocam yıkmayalım.” Neden diye sorduğum zaman “Niye yıkalım, turistler çok geliyor falan bunlar bizim için bir değer” diye belirtiyorlar. Dolayısıyla çocuklarda tarihi mirasa sahip çıkma tutumu var.”* şeklinde bir cevap vererek kültürel mirasa duyarlılık becerisini vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Ö1 ise 6. sınıf düzeyinde; *“İşte değer olarak hocam kültürel değerleri korumak, sahip çıkmak; yani kültür mirasının geçmişteki mirasımızın olduğunu, yani bunları kavramaları gerektiğini, ‘tarihini bilmeyen bir millet yok olmaya mahkûmdur’ ilkesinden hareketle, tarihini bilecek çocuklar. Okul gezileri çerçevesinde tarihi eserleri çok ayrıntılı bir şekilde incelemeye çalıştıklarını görmek beni çok mutlu etti. Düzenlediğimiz Ankara, Edirne ve Eskişehir gezilerinde bunu tecrübe ettim.”* cevabını vererek kültürel mirasa duyarlılık ve estetik değerlerini vermeye çalıştığını vurgu yapmıştır.

**Tablo 4.** İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yetersiz	Orta, Ö1 Düşük, Ö2	Zor, Ö1 İlgi çekici, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin bütün sınıf seviyelerinde kendilerinde *alan bilgisi* açısından *yeterli* hissettiklerini ve materyallere *kolay* ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak; Ö1, 6. sınıf düzeyinde; *“Materyalde ben EBA’yi kullandım yine, yer küreyi kullandık, dünya haritasını kullandık oyun oynatırken. Yani onun dışında bir şey kullanmadık.”* şeklinde görüş belirtirken, Ö2 ise 6.sınıf düzeyinde; *“Küreyi kullanıyoruz, portakalları kullanıyoruz, balon kullanıyoruz.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. *Alan bilgisi* açısından ise Ö1, 5. sınıf konularına hâkimiyeti açısından; *“Bir sıkıntımız yoktu.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Yine Ö1, 7. sınıflar açısından; *“Konular çok sevdiğim konular olduğu için hiçbir sıkıntı yaşamadım.”* şeklinde bir görüş belirtmiştir.

Süre açısından incelendiğinde 5. ve 7. sınıf düzeylerinde *yeterli* bulunurken, 6. sınıf seviyesinde ise süre *yetersiz* bulunmuştur. Bununla ilgili olarak Ö2, 5. sınıf düzeyinde; *“Hayır. Süre sıkıntısı yaşamadık.”* şeklinde cevap verirken; yine Ö2, 6. sınıf seviyesinde; *“Süre anlamında sıkıntı yaşadık. En çok zorlandığımız yerlerden biri.”* şeklinde cevap vermiştir. Yine bu konuyla ilgili olarak Ö1, 6. sınıf seviyesinde; *“Süre yetmedi burada. Tamamen yetmedi hem de. Çünkü coğrafya terimleri, paralelmiş, meridyenmiş, hesaplamalarmış soyut konular olduğu için algılamakta gerçekten zorlandılar. Benim en zorlandığım konulardan biri altılarda bu. Çocuğun biri sordu, hocam paralelin üzerine basabilir miyiz diye. Çocuklar için bu kadar soyut işte. Tüm bunları yapabilmeleri için dünya haritasını bilmeleri lazım.”* şeklinde cevap vermiştir.

Öte yandan 5. ve 7. sınıf seviyesinde *katılımın yüksek*, 6. sınıf seviyesinde *düşük* olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak 6. sınıf seviyesinde Ö1; “...*katılım işte %50 diyebilirim.*” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 7. sınıf seviyesinde; “*Öğrenci ilgisi ve katılımı iyiydi.*” şeklinde bir cevap vermiştir.

Konu özelliği açısından incelendiğinde ise 5. ve 7. sınıf düzeyinde *günlük hayatla ilişkili* ve *ilgi çekici*, 6. sınıf seviyesinde *zor bir konu* ve *ilgi çekici* şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö2, 6. sınıf düzeyinde; “*Bütün sosyal bilgiler öğretmenlerinin de yani zorlandığını düşünüyorum bu konuda. Çünkü ilk kazanıma baktığımız zaman "Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar." kazanımı var. Yani öğrenciler en çok burada zorlanıyorlar. Matematik konum, özel konum, göreceli konum, Türkiye'nin konumu... Çok sayıda materyal kullanmamıza rağmen yine de anlamakta zorlanıyorlar. En çok zorlandıkları yerler burası. Paraleller, meridyenler, tabii işin içerisine biraz daha matematiksel işlemler girdiği için çocuklar çok zorlanıyorlar.*” şeklinde cevap verirken; Ö1 ise 5. sınıf seviyesinde; “*Konu özelliği güncel konulardı hocam. İnsanların yaşadığı çevreler, iklimler hani bildiği konulardı. Yalnız iklimleri biraz karıştırabildiler, yeni yeni oturmaya başladı. Biraz zaman isteyen bir konu.*” şeklinde cevap vermiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem; 6. sınıf seviyesinde mekân algılama ve harita okuryazarlığı; 7. sınıf seviyesinde kanıt kullanma, problem çözme, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu becerileri de kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö1, 5. sınıf seviyesinde; “*Mesela ben onlarla kapak toplama kampanyası yaptım ve çok büyük bir katılım gösterdiler. Birkaç kez kutuyu doldurdular ve belediyeye gönderdik. Çevresel duyarlılıkları yüksek çocukların. Yine gözlem güçleri de yüksek ve çevrelerinde olup bitenlere duyarlı davranıyorlar. Harita okuryazarlığına gelince burada epey zayıflar. Bunda gelişen teknolojinin de etkisi var. Eskiden biz bir yere gideceğimizde haritaya bakardık, şimdi çocuk cebindeki telefondaki navigasyona yazıyor. Bu da insanları tembelleştiriyor. Yine çocuklardaki harita bilgisini geliştirmek için etkinlikler yaptık, oyunlar oynattım.*” şeklinde bir cevap vererek harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem becerilerini vermeye çalıştığını dile getirmiştir. Ö2 ise 5. sınıf seviyesinde; “*Verildi. Harita okuryazarlığı özellikle, haritada işaretlerin ne anlama geldiğini, renklerin ne anlama geldiğini 5. sınıf düzeyinde olan bir öğrenci çok rahat bir şekilde size cevap verebilir. Çevre okuryazarlığı içinse etrafındaki yeryüzü şekillerinin neler olduğunu söyleyebilirler. Bu kazanım gerçekleşti.*” şeklinde bir cevap vererek harita okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı becerilerini vermeye çalıştığını vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma; 6. sınıf seviyesinde vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık; 7. sınıf seviyesinde özgürlük değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö1 5. sınıf seviyesinde; “*Öğrencilerin doğal çevreye duyarlılıkları yüksek. Birbirlerini gözetiyorlar. Dayanışma duyguları yüksek. Sınıfta birisi fazla kalemi olan var mı diye sorduğunda kaç kişi bende var diyerek o çocuğa yardımcı oluyorlar. Harçlığını yitiren bir öğrenciye diğer arkadaşları ısmarlıyor. Bunlar güzel şeyler. Toplumumuzun genelinde olan hususlar çocuklarda da var.*” şeklinde bir cevap vererek doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma değerlerini vermeye çalıştığını dile getirmiştir. Yine Ö2 ise 5. sınıf seviyesinde; “*Toplumdaki dayanışmaya güzel örnekler verdiler. Kızılay ve bazı vakıf ile derneklerin çalışmalarından bahsettiler. Mesela bir öğrenci babasının anılarından hareketle 17 Ağustos 1999 depreminde bütün Türkiye genelinde sergilenen dayanışma örneğinden bahsetti. Bu durum öğrencilerin çevrelerine duyarlı olduklarını da gösteriyor.*” şeklinde bir cevap vererek dayanışma değerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

**Tablo 5. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri**

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, ilgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, ilgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, ilgi çekici	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin *alan bilgisi* açısından bütün sınıf düzeylerinde kendilerini *yeterli* buldukları, materyale ulaşma açısından sorun yaşamadıklarını ve süreyi *yeterli* buldukları görülmektedir. Bu alanlarla ilgili olarak Ö1, 5. sınıf konularına *alan bilgisi* açısından; “Alan benim sevdiğim konular, burada bir sıkıntı yaşamadım.” şeklinde görüş belirtirken, materyale ulaşma açısından ise Ö1, 6. sınıf seviyesinde; “Materyalde ben EBA’yı kullandım yine. Burada sıkıntı olmuyor. EBA’da her şey var, görseller.” şeklinde görülmektedir. Alan bilgisi ile ilgili olarak, Ö1 5. sınıf konularına *alan bilgisi* açısından; “Alan benim sevdiğim konular, burada bir sıkıntı yaşamadım.” şeklinde görüş belirtirken yine Ö1, 6. sınıf seviyesinde *alan bilgisi* açısından; “Beşinci sınıflarda da gördüğümüz için ve bu konu birkaç yıldır olduğu için zorlanmadım.” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler *materyal bulma* özelliğini bütün sınıf düzeylerinde *kolay* olarak değerlendirmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak Ö1 6. sınıf seviyesinde materyal bulma ile ilgili olarak; “Materyalde ben EBA’yı kullandım yine. Burada sıkıntı olmuyor EBA’da her şey var, görseller.” şeklinde cevap verirken süre açısından ise Ö2, 6. sınıf seviyesinde; “Süre anlamında sıkıntı yaşamadık. Süreyi yeterli buluyorum.” şeklinde görüş belirtirken yine Ö1, 6. sınıf seviyesinde; “Sürede hiç sıkıntı yok.” şeklinde cevap vermiştir.

*Konu özelliği* ve *katılım* konusunda öğretmenlerin bütün sınıf düzeylerinde katılım düzeylerini *yüksek* seviyede ve konu özelliği açısından *günlük hayatla ilişkili* ve *ilgi çekici* buldukları görülmektedir. Bu bağlamda Ö2, 6. sınıf seviyesinde *katılım* açısından; “Öğrencilerin ilgisini tabii ki çekiyor. Günlük hayatla bağlantı da kurulabiliyor. Çocukların zaten haşır neşir olduğu bir alan, teknoloji. Bu konuyla alakalı hepsinin söyleyebileceği bir söz var.” şeklinde bir görüş ortaya koyarken yine Ö2, bu konuyla ilgili olarak 7. sınıf seviyesinde *katılım* noktasında; “Konulara ilgi ve katılım üst düzeyde. Kil tabletlerden akıllı tabletlere konu başlığımız var mesela. Tablet dediğiniz zaman çocukların dikkati topluyor. Bu konuyla ilişkili rahatlıkla fikirlerini söyleyebiliyorlar, dikkatlerini çekiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. *Konu özelliği* olarak Ö1, 5. sınıf seviyesinde; “Konu zevkli konu, öğrencilerin ilgisini çeken konular. Bildikleri konular.” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 5. sınıf seviyesinde; “Zaten çocuklar teknolojiyle çok şu anda iç içe olduğu için bu öğrenme alanında ilgi çekiyor, dikkat çekiyor.” şeklinde cevap vermiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde öz denetim ve dijital okuryazarlık; 6. sınıf seviyesinde yenilikçilik ve araştırma; 7. sınıf seviyesinde ise zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu becerileri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö2, 5. sınıf seviyesinde; “Evet, mesela teknolojik konuları, internette nasıl araştırma yapacaklarını gerektiği noktasında fikirleri var. Yenilikçi fikirleri de var, çocuklar hayal güçleri işte bizden daha gelişmiş oldukları için çözüm yolu noktasında güzel fikirler çıkartıyorlar.” şeklinde bir görüş bildirerek dijital okuryazarlık; Ö1 ise 5. sınıf düzeyinde “Çocuklar dijital medyayı takip etme ve dijital araç-gereçleri kullanma konusunda bizden çok iyi durumdadır. Biz onlara bu araçları doğru kullanmayı öğretmeliyiz” şeklinde cevap vererek dijital okuryazarlık becerisini kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yine Ö2 ise 6. sınıf seviyesinde; “Biz mesela hem kitapta hem akıllı tahtada gösteriyoruz. Eskiden insanlar yazı gereci olarak çivilerle

tabletlere yazıyorlardı. Şimdi ise bu bilgileri yerleştiriyoruz. Yani geçmişten günümüze değişimi çocuklar rahat bir şekilde görebiliyorlar.” şeklinde cevap vererek yenilikçilik ve araştırma becerilerini vermeye çalıştığına vurgu yapmıştır. Ö1 ise 7. sınıf düzeyinde; “Bilimin gelişmesi, bunun yasalar ve kanunlarla korunması, özgürlük bunları vermeye çalıştık. Bilimin tarihi seyir içinde nasıl bir gelişim süreci geçirdiğini vermeye çalıştık. Özellikle de özgür düşünce hocam. Düşündüklerini söyleyebilmesi ve bunu yaparken de belli sınırlar içinde kalması.” şeklinde bir cevap verirken zaman ve kronolojiyi algılama becerisini vermeye çalıştığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği; 6. sınıf seviyesinde bilimsellik; 7. sınıf seviyesinde ise bilimsellik ve özgürlük değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö2, 7. sınıf seviyesinde; “...Yani geçmişten günümüze değişimi ve bu süreç içinde insanın özgür bir şekilde düşünebilir hale gelmesini çocuklar rahat bir şekilde görebiliyorlar.” şeklinde bir cevap vererek özgürlük değerini kazandırmaya çalıştığını vurgulamıştır. Ö1 ise 5. sınıf seviyesinde; “Öncelikle çocuk ruhlular oldukları için bir şey olduğu zaman doğru bir şekilde anlatıyorlar. Bu açıdan işimiz biraz kolay. Çalışkanlık açısından biraz sıkıntılı. Bazı çocuklarda çalışma bir sorumluluk bilinci haline gelmemiş durumda. Bilim etiği açısından ise durum daha sıkıntılı. Kaynak göstermeyi yapmıyorlar, olduğu gibi alıyorlar. Bu konuyla ilgili biraz daha bilinçlenmeleri lazım.” şeklinde cevap vererek dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

**Tablo 6.** Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli, Ö1 Yetersiz, Ö2	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yetersiz	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin alan bilgisi açısından kendilerini yeterli buldukları, materyale ulaşma açısından kolay olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Alan bilgisi ile ilgili olarak Ö2 7. sınıf düzeyinde; “Bir sıkıntı yok gayet yeterli.” şeklinde görüş belirtirken, materyal bulma açısından Ö1, 6. sınıf seviyesinde alan bilgisi açısından; “Sorun yaşamadım.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö1 6. sınıf seviyesinde materyale ulaşma ile ilgili olarak; “Orada bir sıkıntı yaşamadık, örnekler falan boldu.” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 7. sınıf seviyesinde; “Evet. Mesela o etkinlikte, şet kuşanma törenini yaparken kalfalıktan ustalığa geçerken bir meslek sahibinin özellikleri, haktan, adaletten, dürüstlükten asla vazgeçmemesi gerektiği vurgulandı.” şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerin tamamı bütün sınıf seviyelerine katılımı yüksek, konu özelliğini ise günlük hayatla ilişkili ve ilgi çekici bulmuşlardır. Bu bağlamda Ö1, 5. sınıf düzeyinde “Katılım çok iyi, % 80-90 arası.” şeklinde cevap vermiştir. Konu özelliği açısından ise Ö2, 6. sınıf düzeyinde; “Tamamen dediğim gibi güncel hayatla alakalı olduğu için katılım gayet yüksek.” şeklinde cevap verirken, Ö1 ise 5. sınıf düzeyinde “Çok zevkli, bizim içimizde olan konulardı.” şeklinde cevap vermiştir.

Öte yandan süre açısından Ö1, 5. sınıf seviyesinde yeterli bulurken; Ö2, 5. sınıf seviyesinde yetersiz olarak değerlendirmişler ve diğer sınıf seviyelerinde her iki öğretmen tarafından da yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu hususla ilgili olarak Ö1, 5. sınıf seviyesinde; “Süre yeterli.” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 5. sınıf seviyesinde; “Süre anlamında sıkıntı oluyor. Sebebi de üretim-dağıtım ve tüketim öğrenme alanında her bölgenin kendine ait bir takım coğrafi özellikleri, üretimle alakalı

*farklılıkları sahip oldukları kaynaklar farklı olduğu için, yine yer altı zenginlikleri olsun, sanayi için hammadde olsun... Dolayısıyla bunların anlatılması bayağı bir süre isteyen alanlar. Hemen üstünkörü de geçemiyorsun. Çocukların kafalarında çok soru işareti olduğu için. Bu öğrenme alanında daha fazla süreye ihtiyaç var.”* şeklinde cevap verirken, yine bu hususla alakalı olarak Ö1, 6. sınıf seviyesinde; *“Süre yeterli, bir sıkıntı yaşamadım”* şeklinde cevap vermiştir. 7. sınıf seviyesinde ise her iki öğretmen de süre sıkıntısı olmadığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak Ö2; *“Hayır, 7. sınıfta süre açısından bir sıkıntımız yok bu öğrenme alanında.”* şeklinde cevap vermiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma; 6. Sınıf seviyesinde girişimcilik, yenilikçilik ve araştırma; 7. sınıf seviyesinde araştırma, değişim ve sürekliliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu becerileri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 5. sınıf seviyesinde; *“Burada iş birliği, girişimcilik, araştırma ve yenilikçilik. Çocukların küçük yaşlardan itibaren girişimciliğe alıştırılması, yenilikçi fikirler geliştirmeleri için yöreklendirilmelidir.”* şeklinde bir cevap vererek iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik ve araştırma becerilerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ö2 ise 6. sınıf seviyesinde; *“Evet, 5. sınıfta biz bunun temelini atmıştık, 6. sınıfta daha da pekiştirmeye başladık. Öğrenciler artık yaşları itibarıyla bu konuları daha iyi kavriyorlar. Girişimci ruh daha belirgin. Örnekler veriyorlar. Öğretmenim şu işi de yapalım, bunu da yapalım, sorunlara çözüm noktasında da güzel fikirler çıkıyor.”* şeklinde cevap verirken girişimcilik ve yenilikçilik becerilerini vermeye çalıştığına vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde sorumluluk; 6. sınıf seviyesinde vatanseverlik, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk; 7. sınıf seviyesinde dayanışma, dürüstlük ve çalışkanlık değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 6. sınıf seviyesinde; *“İşte burada bir kere sorumluluk, girişimcilik, iş birliği yapabilme, araştırma ve mantıklı düşünme, biraz da cesaret var, girişimci olabilmek için cesaretli olmak lazım.”* şeklinde cevap verirken sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Yine Ö2 ise 5. sınıf seviyesinde; *“Tabii ki veriliyor. Ellerimizdeki kaynakların kullanımı noktasında her vatandaşın sorumluluğu olduğu gibi öğrencilerimizin de sorumluluğu olduğunu vurguluyoruz. Günün birinde bu kaynaklar bitecek, dolayısıyla isaftan kaçınmamız gerektiği üzerinde duruyoruz.”* şeklinde cevap vererek sorumluluk değerini vermeye çalıştığına vurgu yapmıştır.

**Tablo 7.** Etkin vatandaşlık öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Yüksek, Ö1 Düşük, Ö2	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici, Ö1 Soyut, İlgi az, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Orta seviye	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici, Ö1, İlgi çekici değil, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Orta seviye	Günlük hayatla ilişkili, İlgi çekici, Ö1, Soyut, İlgi az, Ö2	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin *alan bilgisi* açısından kendilerini *yeterli* buldukları, *materyale ulaşma* açısından *kolay* olarak değerlendirdikleri ve *süre* durumunu *yeterli* buldukları görülmektedir. Bu bağlamda *alan bilgisi* açısından Ö1, 6. sınıf seviyesinde; *“Hiç bir sıkıntı yok gayet iyiyiz.”* şeklinde cevap verirken, Ö2 ise yine 6. sınıf seviyesinde; *“Yillardır aynı konular olduğu için sıkıntı yaşamadım.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Ö2 de 7. sınıf seviyesinde; *“Materyale ulaşma anlamında bir sıkıntı yaşamadık. Medyadan bu öğrenme alanının içeriğine uygun haber ve yayınları da kullandık.”* şeklinde bir cevap vermiştir. Süre açısından ise Ö1, 5. sınıf seviyesinde; *“Sıkıntı yok, süre yeterli.”* şeklinde

cevap verirken, Ö2 ise bu konuyla ilgili olarak 7. sınıf seviyesinde; “Süre yeterliydi. Bu sene özellikle 7. sınıf içerikleri süre anlamında güzel programlanmış.” şeklinde cevap vermiştir.

Katılım konusunda ise 6. ve 7. sınıf seviyelerinde Ö1 ve Ö2 orta seviye şeklinde cevap verirken, 5. sınıf seviyesinde ise Ö1 çok yüksek, Ö2 ise düşük şeklinde cevap vermiştir. Bu hususla ilgili olarak Ö1, 5. sınıf seviyesinde; “Katılım çok iyi.” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise yine 5. sınıf seviyesinde; “Konunun içeriği çocukları cezbetmediği için katılım oldukça düşük, etkinliklerle canlı tutmaya çalışıyoruz.” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcı öğretmenlerin konu özelliği hakkındaki değerlendirmeleri farklılaşmıştır. Ö1 konuları ilgi çekici ve günlük hayatla ilişkili bulurken, Ö2 ise soyut ve ilginin az olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Ö1, 6. sınıf seviyesinde; “Zevkli bir konu aynı beşinci sınıftaki gibi. Öğrencilerin ilgisi orta düzey diyebiliriz.” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 5. sınıf düzeyinde; “Konu özelliği olarak biraz soyut olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin çok aşırı ilgisini çeken bir konu değil. Neden dersiniz; çünkü burada yerel yönetim, merkezi yönetim, Sayıştay, Danıştay... Bunlar 5. sınıf seviyesinde soyut kalıyor. Öğrenci ilgisi çok yok.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde araştırma ve sosyal katılım; 6. sınıf seviyesinde eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile politik okuryazarlık; 7. sınıf seviyesinde ise problem çözme becerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu becerileri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 5. sınıf düzeyinde; “Sosyal katılım açısından okulda yapılan bazı uygulamalar çocuğu alıştırıyor. Örneğin sınıf başkanlığı seçimi, okul öğrenci meclisi seçimi, sosyal kulüpler gibi faaliyetler etkili oluyor.” şeklinde cevap vererek sosyal katılım becerisini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Yine Ö2 ise 5. sınıf düzeyinde; “Evet, çünkü sosyal katılım becerisini okul düzeyinde kulüplere katılımı daha sonra yaş ilerledikçe farklı kurumlara ve sivil toplum örgütlerine nasıl katılabileceğine dair çalışmalarımız oldu.” şeklinde cevap vererek sosyal katılım becerisini vermeye çalıştığına vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde özgürlük ve bağımsızlık; 6. sınıf seviyesinde eşitlik, 7. sınıf seviyesinde ise barış değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 5. sınıf seviyesinde; “Özgürlükler konusunda çocuklar özgürlüklerinin sınırlarını bilmede zaman zaman sıkıntı yaşıyorlar. İsteddiği her şeyi her yerde yapma eğilimindedir. Bağımsızlık konusunda ise daha iyiler.” şeklinde cevap vererek özgürlük ve bağımsızlık değerlerini vermeye çalıştığını ortaya koymuştur. Ö2 ise 7. sınıf seviyesinde; “Evet. Mesela özgürlükler var; basın-yayın özgürlüğü, kitle iletişim özgürlüğü... “Çocuğa basın-yayın özgür müdür?” diye sorduğumda “Hocam özgürdür” diyor. Tabii sorumlulukları da var, her şeyin yazılamayabileceğini aktarmaya çalışıyoruz. Dünya barışının sağlanmasında özgürlüğün ve bu özgürlüğe saygı göstermenin ne kadar önemli olduğunu kavratmaya çalışıyoruz.” şeklinde cevap vererek barış değerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

**Tablo 8.** Küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik öğretmen görüşleri

	Alan Bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceriler	Değerler
5. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	Orta seviye, Ö1 İyi, Ö2	İlgi orta düzeyde, soyut, Ö1 Günlük hayatla bağlantılı, İlgi iyi, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
6. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	İyi, Ö1 Gayet iyi, Ö2	İlgi orta düzeyde Ö1 İlgi düşük, Ö2	Örtüşme	Örtüşme
7. sınıf	Yeterli	Kolay	Yeterli	İyi, Ö1 Düşük, Ö2	İlgi çekici Ö1 İlgi az, Ö2	Örtüşme	Örtüşme

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin *alan bilgisi* açısından kendilerini *yeterli* buldukları, materyal bulma açısından *kolay* olarak değerlendirdikleri ve *süre* durumunu yeterli buldukları görülmektedir. Bu bağlamda alan bilgisiyle ilgili olarak Ö1, 6. sınıf seviyesinde; “*Alan hâkimiyetimiz yeterli, bu konuları yıllardır işliyoruz.*” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise yine 5. sınıf seviyesinde; “*Alan hâkimiyetimiz yeterli ancak bence asıl konu bu seviyedeki çocuklara bu konuları anlatabilmek için ilgi çekici çalışma ve etkinlikler hazırlayabilmek.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Materyale ulaşma açısından Ö1, 7. sınıf düzeyinde; “*Materyal güzel de [ders kitabında] çok fazla kısaltmaların olması öğrencilerin biraz kafalarının karışmasına neden oldu.*” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 6. sınıf seviyesinde; “*Materyaller yeterliydi. EBA ve diğer internet kaynaklarını etkin bir şekilde kullandık.*” şeklinde bir cevap vermiştir. Süre durumu ile ilgili olarak Ö2, 5. sınıf seviyesinde; “*Süre açısından hiçbir sıkıntı yaşamadık, sorunumuz süre değil, bu öğrenme alanının dönemin sonunda olması.*” şeklinde cevap vermiştir. Katılım konusunda ise Ö1 tüm seviyelerde *orta* ve *iyi* seviyede bir katılım olduğunu belirtmiş ancak Ö2 6. ve 7. sınıf seviyelerinde özellikle öğrenme alanının dönem sonuna denk gelmesinden kaynaklı olarak düşük katılım olduğuna işaret etmiştir. Bu hususla ilgili olarak Ö1 5. sınıf seviyesinde; “*Katılım iyiydi, çocuklar mümkün olduğunca [konulara] dâhil oldular.*” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise yine 5. sınıf seviyesinde; “*Son öğrenme alanı olduğu için, öğrenciler karne havasına giriyor. Bu nedenle çocukları konulara motive etmek zor. Bu nedenle katılım çok iyiydi diyemem.*” şeklinde cevap vermiştir. Konu özelliği açısından öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar vardır. Ö1, tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin öğrenme alanını *ilgi çekici* bulduklarını ifade ederken, Ö2 ise 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ilginin *düşük* olduğunu belirtmiştir. Bu hususla ilgili olarak Ö1, 7. sınıf seviyesinde; “*Çok çok iyi. [Karne verilmeden önceki] perşembe günü bile okula geldiler, sırf o konuyu öğrenebilmek için.*” şeklinde cevap verirken, Ö2 ise 6. sınıf düzeyinde; “*Son üniteler olduğu için ilgi düşük oluyor. Öğrenme alanının son haftaya denk gelmesi sıkıntı.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde araştırma ve yaratıcılık; 6. sınıf seviyesinde araştırma ve eleştirel düşünme; 7. sınıf seviyesinde ise iş birliği, problem çözme ile kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu becerileri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 7. sınıf düzeyinde; “*Kalıp yargıların yıkılması, dünya barışını sağlama ön plandaydı. İşte Avrupa’da İslamiyet’e karşı oluşan önyargıların sebepleri üzerinde duruldu.*” şeklinde cevap vererek kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerilerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Yine Ö2 ise 6. sınıf seviyesinde; “*Özellikle popüler kültürün Türkçeyi yozlaştırmasından bahsettik. Çocukların oldukça dikkatini çekti. Duruma eleştirel yaklaşıyorlar.*” şeklinde cevap vererek eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalıştığına vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler programında bu öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde kültürel mirasa duyarlılık; 6. sınıf seviyesinde kültürel mirasa duyarlılık; 7. sınıf seviyesinde ise barış ve saygı değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenler kazanımları verirken yaptıkları çeşitli etkinliklerle bu değerleri de verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, 7. sınıf seviyesinde; “*Problemlerin çözülmesinde iş birliği yapılması. Önyargıları kırıp hep beraber yaşamamız gerektiği üzerinde durduk. Bu dünya hepimizin mesajını verdik.*” şeklinde cevap vererek barış ve saygı değerlerini kazandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Yine Ö2 ise 7. sınıf seviyesinde; “*Özellikle kitabımızda da var, dünyada barışın sağlanabilmesi için kurulan örgütlerden bahsettik. BM, kuruluş aşamasından bahsettik. Çocuklar soru da soruyorlar; "Hocam BM'nin etkili olduğuna inanmıyorum." Bu kaniya nereden vardığını sorduğumda "Suriye meselesi" diyor. 8 yıldır neden savaşın bitmesini sağlayamadılar, sorgulamasını yapıyor.*” şeklinde bir cevap vererek barış değerini vermeye çalıştığına vurgu yapmıştır.

**Tablo 9.** Tüm öğrenme alanları ve sınıf düzeylerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi

Öğrenme alanları	Sınıflar	Alan bilgisi	Materyale ulaşma	Süre	Katılım	Konu özelliği	Beceri	Değer
Birey ve Toplum	5	+	+	+	+	+	+	+
	6	+	+	+	+	+	+	+
	7	+	+	+	+	+	+	+
Kültür ve Miras	5	+	+	-	-	-	+	+
	6	+	+	-	-	-	+	+
	7	+	+	-	-	-	+	+
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	+	+	+	+	+	+	+
	6	+	+	+	-	-	+	+
	7	+	+	+	+	+	+	+
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	+	+	+	+	+	+	+
	6	+	+	+	+	+	+	+
	7	+	+	+	+	+	+	+
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	+	+	-	+	+	+	+
	6	+	+	-	+	+	+	+
	7	+	+	+	+	+	+	+
Etkin Vatandaşlık	5	+	+	+	-	-	+	+
	6	+	+	+	-	-	+	+
	7	+	+	+	-	-	+	+
Küresel Bağlantılar	5	+	+	+	-	-	+	+
	6	+	+	+	-	-	+	+
	7	+	+	+	-	-	+	+

\* +: Sorun yaşanmayan alanlar

\* - : Sorun yaşanan alanlar

Tablo 9 genel olarak değerlendirildiğinde alan bilgisi ve materyale ulaşma açısından öğretmenlerin, bütün sınıf seviyelerinde sorun yaşamadıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmenler, “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki tüm sınıf seviyelerinde sürenin yetersiz olduğu konusunda hemfikirlerdir. Öğretmenler bunun nedenini; *konuların çok yoğun olması, çok soyut kalması ve günümüzden çok önceki dönemlerin işlenmesinden dolayı öğrencilerin ilgilerini çekmediği* şeklinde açıklayıp, bu durumda dersleri yürütmenin zorluğuna vurgu yapmışlardır. Yine “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının 5. ve 6. sınıf seviyelerinde, sürenin aynı nedenlerle yetersiz olduğuna da dikkat çekilmiştir. Ayrıca bu öğrenme alanının doğası gereği coğrafya, ekonomi, fen bilimleri gibi değişik alanların işe koşularak disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi, konuların verilme süresini olumsuz etkilediği öğretmen görüşleri arasındadır.

*Konu özelliği ve katılım* bakımından öğretmenlerin “Birey ve Toplum; “Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında sorun yaşanmazken, “Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık ile Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının tüm seviyelerinde, sorun yaşadıkları görülmektedir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında ise sadece 6. sınıf düzeyinde sorun yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlere göre “Kültür ve Miras” alanında kazanımların soyut kalması, içeriğin yoğun olması, kazanım sayısının çok olması (5’er kazanım) ve bu kazanımlarda verilmesi gerekenlerin fazla olması gibi nedenlerle öğrenci ilgisi azalmakta ve buna bağlı olarak da öğrencilerin derse katılımları düşmektedir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında ise öğretmenler bu durumunun nedeni olarak; *bazı kazanımların öğrencilerin günlük hayatından oldukça uzak olmasını, bazılarının ise günlük hayatlarında yer almasına rağmen bunları küçük yaşta olmalarından dolayı somut olarak yaşayamamalarını* gerekçe göstermişlerdir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında, ülkemizin diğer ülkelerle olan ilişkileri ve uluslararası ilişkiler konuları yer almaktadır. Gerek bu konunun öğrencilerin ilgi alanının oluşturulmaması, gerekse bu öğrenme alanının öğretim yılının son günlerine denk gelmesiyle



ilginin dağılması gibi gerekçelerle, öğrenci katılımının düşük olduğu belirtilmiştir. Öte yandan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında 6. sınıf seviyesinde de sorun yaşandığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerine bakıldığında ise coğrafya konularının ağırlıkta olması, paralel, meridyen, ekvator gibi birçok coğrafya kavramlarıyla ilk kez tanışmaları ve bu kavramların da öğrencilere soyut gelmesi nedeniyle öğrenci katılımının düştüğü söylenebilir.

Öte yandan öğretmenler sosyal bilgiler programında yer alan becerileri ve değerlerin uygulama ile örtüştüğü ve bunları kazandırma noktasında bir sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmacının amacı ortaokul sosyal bilgiler programını bizzat uygulayan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretiminde ve öğrenilmesinde en çok zorlanılan konuların başında ezber yapmayı gerektiren konuların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “Kültür ve Miras” öğrenme alanı en çok sorun yaşanan öğrenme alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da bu öğrenme alanında tarih konularının yer alması şeklinde açıklanabilir. Tarih konularının öğrenciler tarafından kavranmasının zor olması ve bundan dolayı öğretmenlerin konuyu kavratılmak için daha fazla zaman harcamalarına bağlı olarak süre sıkıntısı yaşanmakta ve konular planlanan zamanda bitirilememektedir. Bu bağlamda Sosyal bilgiler dersi için ayrılmış olan haftalık ders saati sayısının artırılması bu durumu olumlu yönde etkileyebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde çalışmasında İbrahimoglu (2018) da sosyal bilgiler öğretiminde en çok zorlanılan konuların çeşitli boyut ve gerekçelerle ezber yapmayı gerektiren ünitelerde yaşandığını ortaya koymuştur. Bu hususla ilgili olarak, katılımcı öğretmen ve öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu tarih disiplinine ait içeriklere dikkat çekmekte ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan tarih konularının zor öğrenilen konuların başında geldiğini ifade etmektedirler. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmalarında başta “Kültür ve Miras” öğrenme alanı olmak üzere ders saati sayısının yetersizliği, programın öğrenci seviyesine uygun olmaması, müfredatın yoğun olması, ders kitaplarının yeterli olmaması gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Bu hususla ilgili olarak yapmış oldukları çalışmalarında Koçoğlu ve Egüz (2019) de benzer sonuca ulaşarak ortaokul sosyal bilgiler programının süre açısından yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesini yapan bu araştırmacının ileride yapılacak olan program geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına katkı sunacağı söylenebilir. Bunun yanında bu araştırmacının ortaya koyduğu bulgular program değerlendirme ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara örnek teşkil edebilir.

Öğretmenler başta “Kültür ve Miras” öğrenme alanı olmak üzere “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında müfredatın çok yoğun olduğunu ifade etmiştir. Bu durumla ilgili olarak soyut konuları yoğun bir şekilde barındırması dolayısıyla “konu özelliği” ve “katılım” açısından sorun yaşanan “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında müfredatın çok yoğun olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenme alanlarının içeriğinin yeniden düzenlenmesi ve bu öğrenme alanlarının öğretilmesinde somutlaştırmayı öne çıkaran aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımının faydalı olabileceği söylenebilir. Yine bu bağlamda toplam ders süresi dağılımının öğrenme alanlarına göre dağılımının tekrar gözden geçirilmesi faydalı olabilir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın revize edilmesi aksayan yönlerin giderilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenler “konu özelliği” ve “katılım” durumu açısından özellikle “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında konuların soyut konulardan oluşması nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve buna bağlı olarak da katılımın istenilen seviyede olmadığını ve öğretim sürecinin bir noktadan sonra ister istemez öğretmen odaklı hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda derslerde somutlaştırmanın daha iyi sağlanabileceği drama, demonstrasyon vb. yöntem ve tekniklerin işe koşulmasının, soyut konuların öğrenciler tarafından daha iyi öğrenilmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Öğretmenler “alan bilgisi” açısından kendilerini bütün öğrenme alanları açısından yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu hususla ilintili olarak Döner ve Gülüm (2019) yapmış oldukları çalışmalarında 2018 sosyal bilgiler programının değerlendirmesini yaparak programa yönelik eğitimlerde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin göz önünde bulundurulması, eğitim veya seminerlerde verimi arttıracak çalışmaların uygulanması ve farkındalık oluşturulması sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada öğretmenlerin etkili zaman yönetimi, sınıf yönetimi, konferans ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklerle desteklenmesi alanlarında daha da yetkin hale gelmelerine katkı sağlayabilir.

Öğretmenler “materyale ulaşma” açısından zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. İşte bu noktada gerek kendi hazırladıkları materyaller gerekse çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanmış olan materyallerin kullanımının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı söylenebilir. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunulan etkinliklerin öğretmenler tarafından oldukça beğenildiği, öğretmenlerin söylemlerinden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bakanlığın EBA'nın içeriğini daha zengin ve verimli hale getirmesinin öğretmenlerin işini daha da kolaylaştıracağı, ülke genelinde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda yardımcı olacağı söylenebilir. Yine öğretmenlere yönelik uygulamalı olarak etkili materyal hazırlama yöntem ve teknikleri kursları açılabilir veya seminerler düzenlenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler “beceri” ve “değer”ler açısından da herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, sınıf içinde veya sınıf dışında yaptıkları/yaptırdıkları etkinliklerle rahat bir şekilde kazandırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu hususla ilgili olarak öğretmenlere beceri ve değerler nasıl daha etkili bir şekilde kazandırılabilir noktasında, bu alanlarda yetkinliğini ispat etmiş uzmanlar tarafından uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri daha da artırılabilir.

### **BİLGİLENDİRME**

Bu araştırma makalesinin uygulama süreçleri ile ilgili olarak Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığının 08.04.2020 tarihli 22 sayılı toplantısında alınan 04 nolu kararla etik açıdan uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Çalışkan, H. ve Uzunkol, E. (2021). Sosyal bilgiler alanı, özellikleri ve temel amaçları. V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede Fidan ve E. Yalçınkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 104-120.
- Döner, N ve Gülüm, K. (2019). 2018 Sosyal bilgiler programı ortaokul müfredat değişikliği ve öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 14(4), 2205-2233.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- İbrahimoğlu, Z. (2018). Sosyal bilgiler eğitiminde öğrenme/öğretme güçlüğü çekilen konular nedenleri ve çözüm önerileri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 167-187.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Kaya, E. ve Bayram, H. (2021). Decroly'nin toplu öğretim sistemi iletürkiye'deki sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 483-504.
- Kaya, E. ve Öner, G. (2017). Reconsidering social studies course in the axis of socialization and integrated education on its age of 100. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 1(2), 1-25.
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı ve güncel gelişmeler. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-44), Ankara: Pegem Akademi.
- Klages, C. L. (1999). *Secondary Social Studies Students' Engagement with Historical Thinking and Historiocal Empathy as They Use Oral History Interviews*. Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the requirements for of the Degree of Doctor of Philosophy.
- Koçoğlu, E. ve Aydın, M. (2017). Alan uzmanlarına göre 2017 sosyal bilgiler programının 2005 programı çerçevesinde analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61-74.
- Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye'de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Kurtdede-Fidan, N. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi ve sosyoloji. R. Turan ve T. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 165-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- NCSS (2020). *What is social studies?* <http://www.socialstudies.org/about> adresinden 27.10.2020

tarihinde erişilmiştir.

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir yaklaşım. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss. 21-50). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (ss. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 53-96). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2012), *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 2-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, R. (2016). Milli tarih'ten sosyal bilgiler'e türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 257-278.
- Turan, R. (2019). 2018 sosyal bilgiler programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2015). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 122-137). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2019), Türkiye Cumhuriyeti'nde dünden bugüne toplu öğretim anlayışı, *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 3(2), 60-69.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods*. Los Angelos: Sage.

## Gender Effect on Competency Perceptions on Measurement and Evaluation: A Meta-Analysis Study

**Merve ŞAHİN KÜRŞAD**  
*Milli Savunma Üniversitesi*

### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effect of gender on measurement and evaluation competency using meta-analysis. By statistically combining data obtained from various studies on a given subject, meta-analysis attempts to reach a general conclusion on the results of these studies. For this purpose, studies on general competency perceptions on measurement and evaluation were collected by a literature review and 17 studies were included in the analysis. Effect sizes were calculated in 95% confidence intervals for these studies. Studies were evaluated according to the random effects model. Gender was found out to be an ineffective independent variable in competency perceptions on measurement and evaluation.

**Keywords:** competency on measurement and evaluation, gender, meta-analysis

**Gönderim:** 24.09.2021

**Kabul:** 17.11.2021

**Yayımlanma:** 28.02.2022

**Sorumlu Yazar:**

Merve Şahin Kürşad  
sahinmerv@gmail.com

## Cinsiyetin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Genel Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

**Merve ŞAHİN KÜRŞAD**  
*Milli Savunma Üniversitesi*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı cinsiyetin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik üzerindeki etkisini meta analiz yöntemiyle incelemektir. Meta analiz bir konuda yapılmış olan farklı birçok çalışmadan elde edilen verileri istatistiksel olarak bir araya getirerek, bu çalışma sonuçları hakkında genel bir yargıya varma amacıyla kullanılmaktadır. Bu amaçla ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algısı üzerine yapılmış olan çalışmalar, alanyazın taraması yapılarak bir araya getirilmiş ve toplamda 17 çalışma analize dâhil edilmiştir. Bu çalışmalar için %95 güven aralığında etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmalar rastgele etkiler modeline göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak cinsiyetin, ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algısı üzerinde baskın bir bağımsız değişken olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik, cinsiyet, meta-analiz

**Received:** 24.09.2021  
**Accepted:** 17.11.2021  
**Published:** 28.02.2022

**Corresponding Author:**  
Merve Şahin Kürşad  
sahinmerv@gmail.com

## INTRODUCTION

One of the main components of education is the competence of pre-service teachers and teachers. Competency is the required attitude, knowledge and ability to fulfill duties related to an occupation in a qualified manner (MEB, 2008). Competencies affect investment, targets and the level of attaining goals in education (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). The education model will be qualified to the extent that teachers are qualified in their occupations (Akçamete, 2005). One of the important points in training teachers is the fact that society and therefore education requirements change continuously. The qualifications teachers should possess for attaining education goals in this continuous process form teachers' competency areas (Şahin, 2004). Within these competency areas, the competencies teachers should possess for evaluating students, specifying to what extent the determined goals and behaviors were reached and pointing out deficiencies fall under measurement and evaluation competencies (Atılğan, 2007). The Ministry of National Education (MoNE) places measurement and evaluation under the header, "Teachers' General Competencies" as sub-competence, "Measurement and Evaluation".

Aside from the information from MoNE, the American Foundation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association (1990) make the following comments on teachers' competencies for measurement and evaluation: Teachers should possess the skill to choose measurement and evaluation methods appropriate for their classes, skill to develop measurement and evaluation methods, skill to score, apply and interpret the developed measurement and evaluation methods, skill to make use of the measurement and evaluation results when deciding on teaching planning, student and curriculum development, skill to develop methods for student grading applicable in measurement and evaluation. Teachers should be qualified to notify students, parents, other concerned parties and educators of the measurement and evaluation results.

A well-qualified teacher in her/his field should know the appropriate measurement and evaluation processes and tools to use when assessing students regarding whether they have reached targeted goals. In addition, a qualified teacher should know how to use the measurement and evaluation tools in line with students' learning gaps, intended for eliminating them (Karaca, 2003). In fact, measurement and evaluation aims at bettering the quality of the education process (Balcı & Tekkaya, 2000). As teachers' qualifications determine education quality, the system's success directly depends on the competencies of the teacher responsible (Genç, 2008). Therefore, these competencies should be acquired by pre-service teachers through theoretical and practical studies (Karaca, 2003).

A review of the literature shows that measurement and evaluation competency is related to various factors including department and class level (Günel, Usta & Uluman, 2015; Pektaş, 2010). In addition, the gender variable was observed to be another significant variable related to measurement and evaluation competency and which is frequently examined by researchers (Akdağ, 2011; Altun, 2017; Eğri, 2006; Erdoğan & Kurt, 2012; Günel et. al.2015; Pektaş, 2010; Şimşek, 2018; Yaralı, 2017)

In their study, examining the measurement and evaluation competencies of pre-service teachers by various variables, Günel et. al (2015) compared data by gender. The study consisting of 590 samples found that women have greater measurement and evaluation competency than men. A study by Şimşek (2018), which consisted of 685 pre-service teachers, turned up similar findings. On the other hand, in their study examining the measurement and evaluation competencies of 627 pre-service teachers, Pektaş (2010) found that men find their measurement and evaluation competency to be more adequate than women in the various sub-dimensions as well as measurement as a whole.

The study by Yaralı (2017) examined the general competency perceptions on measurement and evaluation of 413 pre-service teachers and found no statistically significant difference between women and men. The study by Altun (2017) did not find any gender-related differences when examining attitude and competency perceptions on measurement and evaluation of pre-service teachers. Studies by Akdağ (2011), Eğri (2006) and Erdoğan and Kurt (2012) also encountered similar findings.

In the relevant literature, there are various research studies that reached different results in terms of gender. Consequently, it is not clearly known whether measurement and evaluation competency differs according to gender. Determining whether measurement and evaluation competency differs according to gender is crucial for the Ministry of National Education to take necessary precaution in case one group

has lower competency than the other. For instance, this could be taken into account when implementing activities or training sessions appropriate for gender that will improve measurement and evaluation competency. That is, different activities can be applied according to gender. In addition, determining to what extent women and men are able to perceive themselves as competent in measurement and evaluation will be a contribution to the field that will allow them to take the necessary precautions by reviewing their education process.

No consensus has been reached through comparing whether women or men have higher competencies of measurement and evaluation. Comparisons made particularly following the 2000s show that no clear result could be attained regarding the measurement and evaluation competencies of women and men. While some studies found that women have higher competency perceptions of measurement and evaluation than men (Günel et al., 2015; Şimşek, 2018), some reached the conclusion that men have higher measurement and evaluation competencies than women (Pektaş, 2010). Apart from these findings, some studies indicate that there is no difference between women and men in terms of measurement and evaluation competencies (Akdağ, 2011; Altun, 2017; Eğri, 2006; Erdoğan & Kurt, 2012; Yaralı, 2017). The relationship between measurement and evaluation competency and gender should become clearer by systematically reviewing previous studies on the subject in an effort to eliminate the differences. As distinct from above mentioned studies, this study aims at determining whether women or men have higher measurement and evaluation competencies by systematically synthesizing the relationship between measurement and evaluation competency and gender and making use of the large size of generated samples. There is no meta-analysis study in the literature, which indicates the relationship between measurement and evaluation competency and gender, a significant societal factor comprising of women and men. In addition to the relationship between gender and measurement and evaluation competency, the type of publication variable, which might have an effect on this relationship, was included in the current study as a moderator variable. The relationship between these two variables was thus examined by meta-analysis and answers to the following research questions were sought:

1. Does gender make a meaningful difference on general competencies in terms of measurement and evaluation?
2. Does gender's effect on general measurement and evaluation competencies differ according to the type of publication (articles, theses)?

## METHOD

### Research Model

This study is a meta-analysis research. Referred to as the analysis of analyses, meta-analysis is used to combine multiple research results derived from individual studies (Glass, 1976). Differences in sampling design and experimental design or the existence of different variables used in studies generate results which are different from previous studies on the same subject (Hartung, Knapp & Sinha, 2008). It is rather time-consuming for a reader to reach needed information and to follow-up all studies about the subject. The aim of meta-analysis is therefore to regulate and synthesize pieces of research and obtain meaningful results from complicated and contradictory findings (Açıkel, 2009).

### Data Collection

The studies included in this meta-analysis are studies carried out in Turkey between 2000 and 2020 regarding measurement and evaluation competency. The studies were chosen from among theses and articles. Review of these studies was carried out both in Turkish and in English. Review of studies were searched via Google Scholar search engine and the Council of Higher Education using terms, "ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik", "ölçme ve değerlendirme yeterlik", "ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterlik", "ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algısı", "ölçme ve değerlendirme",



“yeterlik”, “competency perceptions on measurement and assessment”, “competency perceptions on measurement and evaluation” and “competency on measurement and assessment”. Searches yielded 47 studies. Two of the studies could not be accessed, 25 of them did not possess gender-related findings or they did not report the total score of the scale by gender, only its sub-dimensions. 20 studies were therefore included in the analysis and 3 of them were eliminated during analysis related with normality factor as mentioned in the findings section. Criteria for inclusion in the analysis are as follows:

1. The study should have been carried out between 2000 and 2020.
2. The study should be in a thesis or article format published in Turkish or English.
3. The study should make a comparison of measurement and evaluation competency in terms of gender and these comparisons should be made using a total score of the scale.
4. The study should report on the size of the sample group, standard deviation and mean value.

### Coding of Data and Ensuring Validity and Reliability

A coding form was developed by the researcher to determine whether the studies are to be included in the meta-analysis. Information in the form was determined with the aim of enlisting the characteristics of the studies. The coding form contains information regarding the name of study, author of study, type of study, year of publication, standard deviation of competency perceptions on measurement and evaluation, mean value of competency perceptions on measurement and evaluation and size of the sample group.

Two lecturers from Turkish Language and Measurement and Evaluation departments were provided with information about the aim and scope of the study to ensure content validity of the coding form and the form was finalized in accordance with these experts’ opinion.

Coding was carried out independently by two researchers for the sake of reliability of the study. The number of mutual coding was determined by comparing researchers’ analysis and reliability level was calculated with the reliability level formula developed by Miles and Huberman (2002). Reliability level of the coding was found to be 98 per cent. Reliability levels of 70 per cent and above obtained from this formula is stated to be reliable. The coding was therefore reliable.

### Data Analysis and Interpretation

This study used group differences meta-analysis. In group differences meta-analysis, standardized effect size values are calculated and comparisons are made to determine differences among groups (Durlak, 1995). Hedges’ *g* effect size was used to test differences in terms of gender in the studies, which were included in the meta-analysis, due to the use of different scales and the possibility of obtaining an extreme value. This effect size value is used to observe differences between groups via standard deviations adjusted for sample size (Ware, Kirkovski & Lum, 2020). The formula for the Hedges’ *g* coefficient used in this study is as follows:

$$\text{Hedges' } g = \frac{M1-M2}{S_{\text{pooled}}}$$

$$S_{\text{pooled}} = \sqrt{\frac{(n1-1)S1^2 + (n2-1)S2^2}{n1+n2-2}}$$

The Hedges’ *g* formula indicates the difference between means and indicates pooled standard deviation. Data used in independent studies are converted into a mutual unit of measurement using this formula (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009; Eells, 2011). Since studies included in this meta-

analysis used different scales and samples, effect sizes obtained from each study were calculated separately. The interpretation of obtained effect sizes according to Cohen (1988, p. 82) is as follows: If the effect size is 0.20 and below, the effect is small; if it is between 0.20 and 0.80, the effect is medium and if it is 0.80 and above, the effect is large. Comprehensive Meta Analysis (CMA) program, which was developed by Borenstein et al. (2009), was used in calculating effect sizes and forest graph is drawn using the distribution of effect sizes. This graph indicates weights of studies in the meta-analysis (Kılıç, 2016).

A literature review was conducted to determine the studies to be included in the meta-analysis during the analysis of the data. The study sample only contains theses and articles. Before calculating effect sizes in the meta-analysis, Q statistic, which was developed by Hedges and Olkin (1985) and is used to test the heterogeneity of samples and effect sizes, was calculated. It was then decided whether the analysis was to be evaluated according to the random effects model or the fixed effects model. Q statistic uses chi-square distribution and heterogeneity is decided by comparison with the critical chi-square values (Huedo-Medina, Sanchez-Meca, Marin-Martinez, & Botella, 2006). Aside from the Q statistic, F values, another indicator for heterogeneity, were calculated. Heterogeneity analysis is a low power analysis. It means that even if heterogeneity is available in certain circumstances, it might not be identified. Thus, the value is reported along with the Q value and it indicates the measure of heterogeneity (Crombie & Davies, 2009).

Following the evaluation of the heterogeneity-related indicators, funnel plot, Begg and Mazumdar rank correlation test and Orwin's fail-safe N value were used to evaluate publication bias. The most comprehensive way to identify publication bias is by creating a funnel plot. Funnel plots are a kind of scatter plot. They have effect sizes on the horizontal axis and sample sizes, variables or standard error of the studies on the vertical axis. Funnel plots, in which values are concentrated around mean effect sizes and which display a symmetrical distribution, could be said to be free of publication bias (Copas & Shi, 2000).

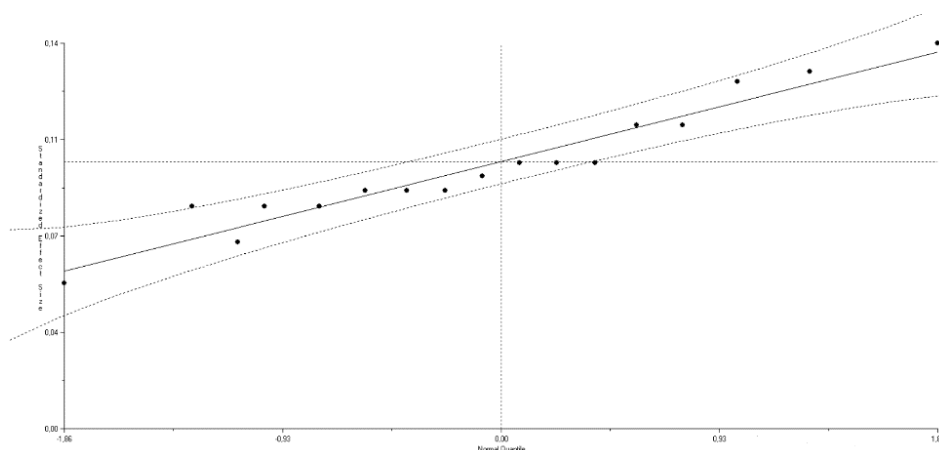
In certain circumstances, funnel plots might not identify publication bias. In fact, funnel plots display a visual graphic about publication bias. Another alternative for examining bias is to calculate the fail-safe number. This number estimates the number of studies, which would cause the results obtained from the meta-analysis to change. In other words, it estimates the number of studies, which would cause the general tendency of the studies used in the meta-analysis to change. This number is significant for evaluating the reliability of the meta-analysis results (Lipsey & Wilson, 2001). Fail-safe N values of Rosenthal or Orwin are accordingly evaluated. Rosenthal's fail-safe N calculates how many studies should be added to the analysis in order to reduce the p-value to a trivial size. In other words, it identifies how many studies are available which would increase the significance level of the effect above 0.05 or 0.01 (Borenstein et al., 2009).

Aside from fail-safe N value, another indicator of publication bias is Begg and Mazumdar rank correlation test. This test is an indicator proving the study sample was not chosen with bias (Dağyar & Demirel, 2015). Kendall's tau significance level being  $p > 0.05$  thus indicates that there is no publication bias. The results of this test were reported accordingly.

MetaWin and Comprehensive Meta Analysis (CMA) 2.0 programs were used when analyzing data. MetaWin program was used to evaluate normality of studies included in the meta-analysis. CMA 2.0 program was used to calculate general effect size, forest graph, funnel plots and publication bias calculations.

## FINDINGS

In this section, firstly normality and then meta-analysis results will be reported. Before conducting meta-analysis, the compatibility of the effect sizes of the study with normal distribution should be examined. This assumption was checked using the MetaWin program. Graph 1 below shows outputs about the normality assumptions.



**Graph 1.** *Effect sizes distribution of studies according to the gender variable*

When normality outputs in Graph 1 are examined, the general distribution is observed to fall along the  $X=Y$  line and within the boundary lines displayed as confidence intervals. Two out of 20 studies examined in accordance with the gender variable were eliminated from analysis due to skewing the normality and one was eliminated due to being an extreme value. Meta-analysis was carried out for 17 studies. The examined distribution of studies shows that they fall within the boundary lines displayed as confidence intervals.

Table 1 shows findings of general effect sizes and the homogeneity test regarding measurement and evaluation competency by the gender variable.

**Table 1.** *Findings of gender variable according to effect sizes of fixed and random effects models*

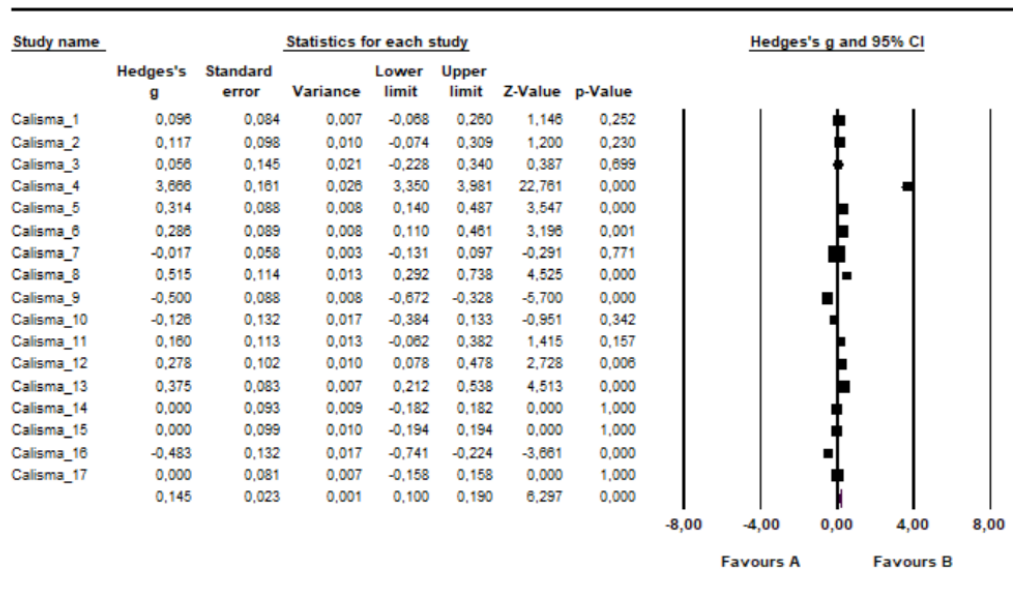
	Degrees of Freedom	z	p	Standard Error	Hedges' g	Q	I <sup>2</sup>	95 per cent Confidence Interval for Effect Sizes	
								Bottom	Top
Fixed Effects Model	16	6.296	0.000	0.023	0.145	601.323	97.339	0.100	0.190
Random Effects Model	16	1.901	0.057	0.143	0.271			-0.008	0.551

When outputs of the homogeneity test in Table 1 are examined, the Q value is as 601.323. Since this value is larger than the critical chi-squared value of 26.296, equivalent to 16 degrees of freedom in 95 per cent confidence interval, it can be stated that the distribution of studies is heterogeneous in terms of gender. The value indicating the size of heterogeneity (I<sup>2</sup>) was calculated as 97.339 per cent. For moderate, substantial and considerable levels of heterogeneity, 25 per cent, 50 per cent and 75 per cent limit values are suggested respectively (Higgins, Thompson, Deeks & Altman, 2003). It can thus be said that this study has a considerable level of heterogeneity.

Due to the studies turning out to be heterogeneous, errors originating from the sample being heterogeneous can be eliminated using the random effects model (Ayaz & Söylemez, 2015). The mean effect size value was found to be 0.271 with 0.143 margin of error using the random effects model. The lower limit of the effect size was found out to be -0.008 and the upper limit was found out to be 0.551 in the 95 per cent confidence interval. The random effects model did not reveal statistically meaningful

differences in the distribution of effect sizes between studies in terms of gender ( $p > 0.05$ ). Therefore, studies included in this meta-analysis show no differences between women and men for measurement and evaluation competencies in terms of gender.

Graph 2 shows the forest graph indicating the effect size distributions according to the random effects model.



**Graph 2.** Forest graph of effect size distributions of the studies

Squares in Graph 2 indicate effect sizes of the studies and the size of the squares indicates the weight of the studies in the general effect sizes. It can thus be seen that the study with the most weight is “Calisma\_7”. When effect sizes of the studies were examined, it was found that four of 17 studies have negative and 13 have positive effects. As can be seen from the distribution of the studies, no tendency was observed towards women or men.

Type of publication was also included as the moderator variable in the analysis examining differences in terms of gender. Table 2 shows findings on whether measurement and evaluation competencies differ according to the type of publication.

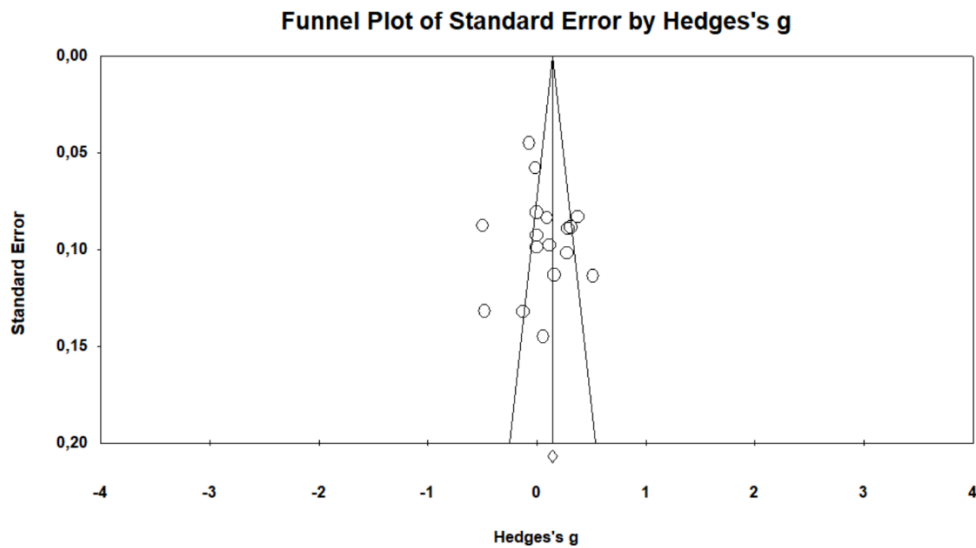
**Table 2.** Effect size values according to types of publication

Variable	Homogeneity		Degrees of Freedom	N	Hedges' g	Standard Error	95 per cent Confidence Interval for Effect Sizes	
	Value Among Groups	p					Lower Limit	Upper Limit
Type of Publication				17				
Thesis	3.065	0.310	1	9	0.512	0.214	-0.420	0.417
Article				8	-0.001	0.201	0.118	0.906

Chi-squared value equivalent to one degree of freedom in 95 per cent confidence interval is 3.841. This value is larger than the Q value in Table 2. In other words, the homogeneity value among groups is

smaller than the critical value. The groups formed according to types of publication thus have homogenous distribution. The examined significance value of effect sizes among the groups is found to be 0.310 and  $p > 0.05$ . This means that there are no meaningful differences between the distributions of effect sizes. Therefore, results obtained for measurement and evaluation competencies in aspect of gender variable do not change according to the type of publication. In other words, it can be stated that variance is not caused by the type of publication.

Graph 3 shows the funnel plot for publication bias of studies included in the meta-analysis in terms of the gender variable.



**Graph 3.** Funnel plot for publication bias of studies included in the analysis in terms of gender

Graph 3 on publication bias displays a distribution in the upper parts of the funnel plot. In case of publication bias, the studies should gather in the lower parts of the graph in one direction (Copas & Shi, 2000). Studies included in this meta-analysis are therefore not subject to publication bias. To obtain statistically clearer information on publication bias, the results of Begg and Mazumdar rank correlation test were also examined. Table 3 has related results.

**Table 3.** Biasness in studies included in the meta-analysis

Variable	Biasness	
Gender	Kendall's S (P-Q)	20.000
	Kendall's Tau	0.147
	Z-value for Tau	0.823
	$p$	0.410

Table 3 shows that the studies included in the meta-analysis in terms of the gender variable are not biased ( $\tau=0.147$ ,  $p > 0.05$ ).

Similarly, Rosenthal's fail-safe N value was used to determine publication bias. Table 4 presents the results.

**Table 4.** Results of Rosenthal's fail-safe N value test indicating biasness in studies of the meta-analysis

Z-value of Studies	8.444
P-value of Studies	0.000
Alpha	0.050
Direction	2.000
Z-value for Alpha	1.959
Number of Studies Examined	17
Fail-Safe Number	299

$p < .05$

The p-value being smaller than the alpha-value according to Rosenthal's fail-safe N test in Table 4 shows that the study is strong and reliable (Rosenthal, 1979). According to the findings, to invalidate the results of the meta-analysis, 299 more individual studies should be included in the analysis ( $p < .05$ ).

## CONCLUSION AND DISCUSSION

The literature shows that the effect of gender on competency perceptions on measurement and evaluation is unclear and differing results have been obtained on this subject. In this meta-analysis, carried out to make the connection between the measurement and evaluation competencies and gender clearer by synthesizing different obtained results, it was determined that measurement and evaluation competency does not differ according to gender. In other words, neither women nor men have higher or lower measurement and evaluation competencies. In addition, the relationship between measurement and evaluation competencies and gender were examined in accordance with the type of publication and it was determined that the results do not change according to whether the publication is a thesis or an article.

Gender constitutes the independent variable of many studies carried out in the social sciences. Despite criticism of gender becoming a subject to the studies, it is stated that certain behaviors can change in time with various factors, including age. Education, technology and social transformation can cause different gender groups to exhibit different behaviors. This situation requires reviewing study findings according to their sample group (Tuncer & Dikmen, 2016). Opinions and values about gender can differ across societies and time. Thus, when evaluating any situation in a study, the effect of the gender variable also comes under examination (Dikmen & Çağlar, 2015). In our context, as studies evaluated the gender variable for different groups, different context at different times, divergent results may have been obtained. Although some studies revealed differences in favor of women or men (Günel et al., 2015; Pektaş, 2010; Şimşek, 2018), these differences are no longer meaningful when the studies were combined. Since the majority of studies carried out within the literature revealed no meaningful differences (Akdağ, 2011; Altun, 2017; Eğri, 2006; Erdoğan & Kurt, 2012; Yaralı, 2017), the results of the meta-analysis obtained through the combined analysis of these studies yielded no meaningful differences.

A process of measurement and evaluation is only successful if the teacher and students are involved and if it can generate feedback in the education process (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003, p. 2). At this point, the competency level of the teacher can be said to be directly proportional with the quality of her/his teaching process and the teacher thus should be equipped with skills on methods and techniques of measurement and evaluation (Çakan, 2004). As a matter of fact, measurement and evaluation aims at measuring the quality of education and the betterment of it (Balcı & Tekkaya, 2000). This study shows that there are no meaningful differences between women and men in this process.

Although this study presents the results synthesized from various other studies, it still cannot explain why the gender variable is frequently resorted to when examining measurement and evaluation competencies. Researchers might have used their findings of the gender variable in a supplementary training session to determine whether an arrangement of theoretical and practical activities is needed in terms of gender (Tuncer & Dikmen, 2016). However, for whatever reason, it was observed that gender was not an effective independent variable on competency perceptions on measurement and evaluation. It is recommended that further studies focus on other independent variables which can affect measurement and evaluation competencies. Also, only studies conducted in Turkey were included in this meta-analysis. Different cultures may have different results about this issue. Therefore, the effect of gender on measurement and evaluation can be examined by including studies in different cultures.

## REFERENCES

- Açıkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıta dayalı tıptaki yeri. *Klinik Psikofarmoloji Bülteni*, 19(2), 164-172.
- Akçamete, A. G. (2005). Açılış konuşması: Öğretmen yetiştirmede kalite sorunlar çalıştayı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Akdağ, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Science, Adıyaman University.
- Altun, A. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 361-375
- American Foundation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32.
- Atılğan, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaz, M. F., & Söylemez, M. (2015). The effect of the project-based learning approach on the academic achievements of the students in science classes in Turkey: A meta-analysis study. *Education and Science*, 40(178), 255-283.
- Balcı, E. & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. United Kingdom: John Wiley and Sons, Ltd. Publication.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Copas, J., & Shi, J.Q. (2000). Meta-analysis, funnel plots and sensitivity analysis. *Biostatistics*, 1(3), pp. 247-262
- Crombie, I.K., & Davies, H.T.O. (2009). *What is meta-analysis?* London: Hayward Medical Communications.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2),99-114
- Dağyar, M., & Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139-174
- Dikmen, M., & Çağlar, A. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1(28), 231-249.
- Durlak, J. A. (1995). Understanding meta-analysis. In L. G. Grimm, & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 319-352). American Psychological Association.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Educational Sciences, Gazi University.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Layola University.
- Erdoğan, M. Y., & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Health Sciences, Mersin University.



- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *American Educational Research Association, 5*(10), 3-8.
- Günel, Y., Usta, G., & Uluman, M. (2015). An investigation of attitudes of candidate teachers towards measurement and evaluation lesson against certain variables. *Procedia- Social and behavioral Sciences, 177*, 209-212
- Hartung, J., Knapp, G., & Sinha, B.K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. NJ: Wiley.
- Hedges, L.V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic Press
- Higgins J., Thompson S. G., Deeks J. J., & Altman D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ, 327*, 557-560.
- Huedo-Medina, T., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez-, F., & Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta analysis: Q statistic or I2 index. *CHIP Documents, 19*.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları* (Unpublished Doctoral Dissertation). Institute of Educational Sciences, Ankara University.
- Kaya Uyanık, G., & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. In C. Dönmez, & K. Yazıcı. (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, S. (2016). Meta analizi anlama ve yorumlama. *Journal of Mood Disorders, 6*(2), 93-98
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis* (Vol. 49). Sage Publications, Inc.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Social Sciences, Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin, 86*(3), 638-664.
- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(58).
- Şimşek, E. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: Atatürk Üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 59-80*
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Turgut, M.F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (6. Baskı). Ankara: Saydam Yayıncılık.
- Tuncer, M., & Dikmen, M. (2016). Cinsiyetin tekno-pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisinin meta analiz yöntemiyle araştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28*(1), 85-92.
- Ware, A.T., Kirkocski, M. & Lum, J.A.G. (2020). Meta-analysis reveals a bilingual advantage that is dependent on task and age. *Front. Psychol., 11*(1458). Doi: 10.3389/fpsyg.2020.01458
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 487-504.

## Türk Ergenlerin İnternet Bağımlılığı ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ahmet METİN, Mustafa ÇELEBİ  
*Erciyes Üniversitesi*

Ahmet Can BOLAT, Feyza PARILTAN

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türk ergenlerinin internet bağımlılığı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemleri arasından tarama desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Türkiye'nin illerinden biri olan Kayseri'deki devlet liseleri oluştururken örneklemini çeşitli liselerde öğrenim gören 318'i kız, 413'ü erkek olmak üzere toplam 731 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Bağımlılık Profil İndeksi-İnternet Formu ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Ölçeği-R'den yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi için betimleyici istatistik, Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem için *t* testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, internet bağımlılığı ve algılanan sosyal destek arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre algılanan sosyal desteğin anlamlı bir fark gösterdiği; akademik başarıya göre internet bağımlılığın anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Sonuç olarak alan yazındaki araştırmalarla benzer bulgulara ulaşılmasına ek olarak internet bağımlılığının cinsiyete göre fark göstermemesinin sebepleri tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İnternet bağımlılığı, algılanan sosyal destek, lise öğrencileri, ergenler.

**Gönderim:** 27.11.2021

**Kabul:** 24.12.2021

**Yayımlanma:** 28.02.2022

**Sorumlu Yazar:**

Ahmet Metin

ametin@erciyes.edu.tr

## The Relationship Between Turkish Adolescents' Internet Addiction and Their Perceived Social Support Levels

Ahmet METİN, Mustafa ÇELEBİ  
*Erciyes Üniversitesi*

Ahmet Can BOLAT, Feyza PARILTAN

### ABSTRACT

This study aims to the relationship between internet addiction and perceived social support of Turkish adolescents in terms of gender, grade level, type of high school, academic achievement, and family income level. The research was designed with survey research as a quantitative method. The research population is the state high schools in Kayseri, one of Turkey's provinces. The sample consists of 731 students, 318 girls and 413 boys, studying at various high schools. Personal Information Form, Addiction Profile Index-Internet Form, and Perceived Social Support Level Scale-R were used for data collection. Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, independent samples t-test, and one-way analysis of variance were used to analyze the data. The results showed that a negative relationship was found between internet addiction and perceived social support. In addition, it was observed that the perceived social support significantly differentiated according to the variables of gender, grade level, and academic achievement of the participants; It is seen that internet addiction differs significantly only according to the academic achievement variable. As a result, in addition to reaching similar findings with the research in the literature, the reasons why internet addiction does not differ according to gender are discussed.

**Keywords:** Internet addiction, perceived social support, high school students, adolescents.

**Received:** 27.11.2021

**Accepted:** 24.12.2021

**Published:** 28.02.2022

**Corresponding Author:**

Ahmet Metin

ametin@erciyes.edu.tr

## INTRODUCTION

The widespread use of the internet today has started to bring the most distant countries of the world closer. Today, we can learn about any event in the world within minutes. Therefore, the internet has facilitated communications and many people's works. However, the internet has disadvantages. Its long-term use can lead to internet addiction (Young, 1996). Young (2004) defines internet addiction (IA) as using the internet for a long time, decreasing the importance of the time spent without the internet, experiencing withdrawal symptoms, and negatively affecting the individual's life. Some researchers name internet addiction as problematic internet use (Shapira et al., 2003). Like other addictions, internet addiction / problematic internet use is a problem that reduces the person's quality of life. The fact that the internet has become a part of human life has caused people to spend more time on the internet. However, one of the factors' determining IA is not how many hours the internet is used, but how time is spent during the time, it is used (Şahin, Aydın, & Balay, 2016).

When studies conducted with adolescents are examined, it is stated that internet access at home, gender, and family income are predictors of IA (Ak, Koruklu, & Yılmaz, 2013). Another study states that these predictors are gender, academic success, loneliness, and perceived social support from the family (Esen & Siyez, 2011). Studies on the IA levels of high school students show that male students have higher internet addiction scores compared to female students (Ayas, 2012; Derin & Bilge, 2016; Durak-Batıgün & Kılıç, 2011; Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Esen & Gündoğdu, 2010; Gökçearsan and Günbatar, 2012; Kılıç, Avcı, and Uzunçakmak, 2016; Siyez, 2014; Yılmaz, Şahin, Haseski & Erol, 2014; Zorbaz & Tuzgöl-Dost, 2014). However, recent studies reveal that the mean of IA between male and female students does not significantly differ (Anlayışlı & Bulut-Serin, 2019; Hekim et al., 2019; Moral & Kumcak, 2019; Tekin, 2020). Therefore, the results of studies on the role of gender in IA differ. Studies on IA levels of high school students according to their grade levels show that there is no significant difference (Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Öner, 2015; Taş, 2018). Considering the students' ease of internet access, it can be thought that it may not have a significant effect. However, preparing for the university entrance exams of 12 students in Turkey may affect the students' level of dependence on the internet. Therefore, to clarify this issue, the grade level variable is considered. Academic success can also have an impact on IA. Studies show that students with low academic achievement have higher IA levels (Anlayışlı & Serin, 2019; Eldeleklioğlu & Vural, 2013; Esen & Siyez, 2011; Kılıç, Avcı & Uzunçakmak, 2016; Yavuz, 2018). Finally, family income level could affect adolescents' IA levels. A study states that individuals with high socioeconomic status have high levels of IA (Kayri & Güntüç, 2016).

Perceived social support, which is the other variable of the study, refers to the social and psychological support people get from their environment (Yıldırım, 1997). Perceived social support (PSS) consists of family, friends, and teacher sub-dimensions and describes the person's environment (Yıldırım, 2004). When studies on PSS are examined; It is seen that PSS predicts internet addiction (Esen & Siyez, 2011), academic achievement (Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Yıldırım, 2000; Yıldırım, 2006; Yıldırım & Ergene, 2003) and gender (Yıldırım, 2006).

Studies on the difference in PSS by gender show that female students' levels are significantly higher (Karataş, 2012; Mahon, Yarcheski, & Yarcheski, 1994; Rueger, Malecki, & Demaray, 2008). It has been determined that the PSS scores differ by grade level (Aliyev & Tunç, 2017; Karataş, 2012). It is observed that students' PSS scores, especially those who have just started secondary education, are higher. Finally, it was observed that the PSS did not differ in terms of family income (Aliyev & Tunç, 2017).

There is a negative relationship between IA and PSS (Barut, 2019; Gunuc & Dogan, 2013; Karaer & Akdemir, 2019; Prievara, Piko, & Luszczynska, 2019; Wu et al., 2016). In other words, as IA increases, PSS decreases. However, there are also opinions stating that IA increases PSS (Shaw & Gant, 2002). Therefore, this study aimed to clarify the relationship between IA and PSS.

In this study, the relationship between IA and PSS levels of adolescents and the status of these variables by gender, grade level, academic achievement, and family income were examined. The research problems created in this direction are as follows:

1. Is there a significant relationship between the adolescents' IA and PSS levels?
2. Do the adolescents' IA and PSS levels differ according to
  - gender,
  - grade level,
  - academic achievement,
  - family income level?

## METHODOLOGY

### Research Model

This research is designed according to the quantitative research method. A cross-sectional survey model was used among quantitative research methods.

### Study Group

*Participants.* The study group of the research was formed by selecting 9th, 10th, 11th, and 12th-grade students from seven high schools affiliated to the Ministry of National Education in Kayseri province in the 2019-2020 academic year. A two-stage random sampling method, one of the random sampling types, was used to determine the study group. (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Therefore, the population of the research is high school students in Kayseri. To creating the sample, firstly the schools were divided into clusters (Science High Schools, Anatolian High Schools, Vocational High Schools, Anatolian Imam Hatip High Schools, Social Sciences High Schools) and then high schools were randomly selected from these clusters. A total of 838 students from the mentioned high schools participated in the study. It was observed that 107 participants among participants did not fill in the items in the measurement tool and the data of these people were not evaluated. Therefore, the participants of the research are 318 girls and 413 boys; It consists of a total of 731 high school students, 194 from 9th grade, 195 to 10th grade, 186 from 11th grade, and 156 from 12th grade.

### Data Collection Tools

*Personal information form.* With this form prepared by the researcher, the demographic information of the participants (gender, school type, grade level, academic success average, family income level, internet access status) were determined.

*Addiction Profile Index-Internet Form (APIINT).* The Addiction Profile Index-Internet Form (APIINT) developed by Ögel, Karadağ, Satgan, and Koç (2015), is aimed to measure the IA. There is a total of 18 items in the APIINT. The first item of the scale is a 6-point Likert-type scale as "Never" and "6 hours a day or more", and the remaining items are a 5-point Likert-type scale graded as "Never" and "Almost always". The scale consists of 5 dimensions: "Internet usage frequency", "Diagnosis", "Effects on life", "Craving" and "Motivation". According to the results of the exploratory factor analysis, 4 dimensions graded as a 5-point Likert, except for the first item (it also refers to the "Internet usage frequency" dimension), constitute 57.4% of the total variance. The Cronbach alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .88 and the Cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions were between .64 and .77. Item-total score correlation coefficients were determined between .44 and .68. The calculated Cronbach alpha reliability coefficient of the scale for this study is .88.

*Perceived Social Support Level Scale-R (PSSS-R).* Perceived Social Support Scale-Revision developed by Yıldırım (2004) consists of 3 sub-dimensions and 50 items: "Family support", "Friend support" and "Teacher support". This scale is a 3-point Likert type scale with "Not suitable for me", "Partially suitable" and "Suitable for me". High scores from the scale indicate that perceived social support is also high. The Cronbach alpha coefficient for the whole scale was found to be .93. The calculated Cronbach alpha reliability coefficient of the scale for this study is .95.

### Data collection

Data were collected from randomly selected schools following permission from the Ministry of National Education Provincial Directorate. In collecting the data, the researchers entered the classes where the

students were studying and informed the students about the study. After reminding the students that this study was voluntary, information was given about the purpose of the research. After obtaining approval for their participation in the study, the application was started, and information was given on how they would respond to the measurement tools. The application took about 15 minutes.

### Data analysis

The analysis of the data was made using the SPSS 25.0 package program by the order of the sub-dimensions. Normality distributions were tested before analyzing the sub-problems of the study. When the kurtosis, skewness values, and sample size were evaluated, parametric analysis was found appropriate. Independent samples t-test, one-way analysis of variance, and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. The level of significance for all analyzes in the study was accepted as .05.

## FINDINGS

The findings of the study are given under the headings of sub-problems. First, the findings of the relationship between "Perceived Social Support" and "Internet Addiction" and the differences of both dependent variables according to gender, grade level, academic achievement, and family income were examined.

### Findings of the relationship between PSS and IA levels.

Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between the participants' PSS and IA levels. The correlation analysis results are shown in Table 1.

**Table 1.** Correlation analysis results regarding IA and PSS levels

Variables	Perceived Social Support	Internet addiction
Perceived Social Support	1	-,223*
Internet Addiction	-,223*	1

\*  $p < .05$

When Table 1 is examined, a low level of negative correlation was observed between PSS and IA levels ( $r = -, 223$ ;  $p < .05$ ). In other words, as the PSS increases, the IA score decreases.

### Findings regarding PSS and IA levels by gender.

Independent samples *t*-test was conducted to examine the difference between the PSS and IA levels of the adolescents in terms of gender. The results of the *t*-test analysis made regarding the gender factor are shown in Table 2.

**Table 2.** *t*-test results regarding PSS and IA levels by gender

	Gender	n	$\bar{x}$	S	<i>t</i>	<i>p</i>
Internet Addiction	Female	318	2,06	,678	,869	,385
	Male	413	2,02	,652		
Perceived Social Support	Female	318	124,24	17,004	2,615*	,009
	Male	413	120,83	17,858		

\*  $p < .05$

When Table 2 is examined; There is no significant difference between adolescents' gender and IA levels [ $t(729) = ,869$ ,  $p > .05$ ]. However, there is a significant difference between PSS levels and their gender [ $t(729) = 2,615$ ,  $p < .05$ ].

### Findings regarding PSS and IA levels by grade level.

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to examine the difference between the PSS and IA levels of the participants in terms of the grade level. The results of the analysis made regarding the factor of the grade level are shown in Table 3.

**Table 3.** One-way analysis of variance results related to the differentiation of PSS and IA level by grade level variable

	Grade Level	n	$\bar{x}$	S		sd	F	p	Difference
Social	9th grade (1)	194	126,36	15,77					2-4
	10th grade (2)	195	120,38	17,42	Between Groups	3			1
	11th grade (3)	186	122,96	18,38			6,373*	,000	
Perceived Support	12th grade (4)	156	118,92	17,94		727			1
	Total	731	122,31	17,56	Within Group	730			
Internet addiction	9th grade (1)	194	1,98	,56					
	10th grade (2)	195	2,07	,69	Between Groups	3			
	11th grade (3)	186	2,04	,69			,564	,639	
	12th grade (4)	156	2,05	,69		727			
	Total	731	2,03	,66	Within Group	730			

\*p<.05

When Table 3 is examined, the highest average score of the adolescents' PSS levels belongs to 9th-grade students with 126.36, followed by 11th-grade students with an average of 122.96, 10th-grade students with an average of 120.38, 12th-grade students with an average of 118.92. In terms of IA, it is seen that 10th-grade students have the highest mean score with an average of 2.07, followed respectively by 12th-grade students with an average of 2.05, and 11th-grade students with an average of 2.04, 9th-grade students with an average of 1.98.

The F value calculated on the average IA level [F (3,727) =, 564; p> .05] shows that there is no significant difference between the groups. In addition, the F value calculated on the averages of the PSS level [F (3,727) = 6,373; p <.05] shows that there is a significant difference between the 9th, 10th, and 12th grades. As a result of the Tukey test conducted to determine the source of the difference between the groups' mean scores, a significant difference was observed between the PSS levels of the 9th and 10th-grade students and the PSS levels of the 9th and 12th-grade students. According to this finding, the PSS levels of 9th-grade students are significantly higher than the PSS levels of 10th and 12th-grade students.

### Findings regarding PSS and IA levels according to academic achievement level.

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to examine the difference between the PSS and IA levels of the participants in terms of academic achievement. Analysis results regarding the academic achievement average factor are shown in Table 4.

**Table 4.** One-way analysis of variance results regarding the differentiation of PSS and IA levels according to the academic achievement level

	Academic Achievement Level	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Difference
Perceived Social Support	0-44 (1)	12	109,58	16,76	Between Groups	4	7,759*	,000
	45-54 (2)	37	120,59	16,64				
	55-69 (3)	140	116,52	19,05				
	70-84 (4)	217	123,01	17,54	Within Group	726		4-5
	85-100 (5)	325	125,01	16,28				3
	Total	731	122,31	17,56	730			1-3
Internet addiction	0-44	12	2,32	,69	Between Groups	4	2,996*	,018
	45-54	37	2,19	,76				
	55-69	140	2,08	,67				
	70-84	217	2,09	,63	Within Group	726		
	85-100	325	1,95	,65				730

\*p<.05

When Table 4 is examined; It is observed that the highest mean score in the PSS levels of the adolescents belongs to the students in the 85-100 point range with an average of 125.01, followed respectively by students in the 70-84 point range with an average of 123.01, the students in the 45-54 point range with an average of 120.59, the students in the 55-69 point range with an average of 116.52 and the students in the 0-44 point range with an average of 109.58. In addition, in the IA level of the participants, the students in the 0-44 score range with an average of 2.32 have the highest score and followed respectively by the students in the 45-54-point range with an average of 2.19, the students in the 70-84-point range with an average of 2,09, the students in the 55-69-point range with an average of 2,08 and finally the students in the 85-100 point range with an average of 1,95.

F value calculated on the average IA level [ $F(4,726) = 2,996$ ; Although  $p < .05$ ] suggests that there is a significant difference between the groups, the results of the Tukey test were performed to find the source of the difference show that there is no significant difference. In addition, the F value calculated on the averages of the PSS level [ $F(4,726) = 7,759$ ;  $p < .05$ ] shows that there is a significant difference between groups. As a result of the Tukey test conducted to determine the source of the difference between groups, a significant difference was observed in terms of PSS levels of the students;

- Between students in the 0-44-point range and the students in the 85-100-point range,
- Between the students in the 55-69-point range and both in the 70-84-point range and the 85-100-point range.

According to these findings, the PSS levels of adolescents in the 85-100-point range are significantly higher than the PSS levels of the students in the 0-44-point range. In addition, the PSS of adolescents in the 70-84 and 85-100-point range were found to be significantly higher than the PSS levels of the students between the 55-69-point range.

#### Findings regarding PSS and IA levels by family income level.

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to examine the difference between the PSS and IA levels of the participants in terms of family income level. The analysis results regarding the family income level factor are shown in Table 5.



**Table 5.** One-way analysis of variance results on the differentiation of PSS and IA levels by family income level

	Family Income Level	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Difference
Social Support	0-3000 TL	321	122,20	17,38	3	,976	,403	Between Groups
	3000-6000 TL	278	121,98	17,14				
	6000-9000 TL	80	121,36	18,42				
Perceived Support	9000+ TL	52	126,23	19,43	727	730		Within Group
	Total	731	122,31	17,56				
Internet addiction	0-3000 TL	321	2,06	,66	3	,321	,810	Between Groups
	3000-6000 TL	278	2,01	,67				
	6000-9000 TL	80	2,03	,62				
	9000+ TL	52	1,99	,65				
	Total	731	2,03	,66				

\*p<.05

When Table 5 is examined; The highest mean score in the PSS level of the participants belongs to the students with a family income level of 9000+ TL with an average of 126.23, followed respectively by students with family income levels in the range of 0-3000 TL with an average of 121.98, students with family income level in the range of 3000-6000 TL with an average of 121,98, and students with family income level in the range of 6000-9000 TL with an average of 121,36. At the level of IA, it is observed that students with an average of 2.06 and family income levels in the range of 0-3000 TL have the highest score average, followed respectively by students with an average of 2,03 and family income levels in the range of 6000-9000 TL, students with an average of 2,01 and family income levels in the range of 3000-6000 TL, students with an average of 1,99 and family income level of 9000+ TL.

F value calculated on the average of PSS level [F (3,727) = ,976; p> .05] shows that there is no significant difference between the groups. In addition, the F value calculated on the average IA level [F (7,727) = ,321; p> .05] shows that there is no significant difference between the groups.

### DISCUSSION, CONCLUSION, and IMPLICATIONS

According to the research findings, it was determined that there is a negative relationship between the IA levels of the adolescents and their PSS levels. When the literature is examined; there is a negative relationship between internet addiction / problematic internet use and perceived social support in adolescent groups (Barut, 2019; Gunuc & Dogan, 2013; Karaer & Akdemir, 2019; Prievara, Piko, & Luszczynska, 2019; Wu et al., 2016). For this reason, the findings of this research reveal similar results to the related studies in the literature. Moreover, it seems that low PSS predicts IA (Büyükşahin-Çevik & Yıldız, 2017; Kılıç, Avcı, & Uzunçakmak, 2016; Tudorel & Vintilă, 2018). In addition, the absence of father support rather than friend or mother support predicts IA (Piko, 2000). In addition, meta-analysis studies show a negative correlation between IA and PSS (Lei, Li, Chiu, & Lu, 2018). Therefore, the decrease in PSS increases IA. In the literature, there are also opinions that IA increases PSS (Shaw & Gant, 2002), contrary to the studies supporting this view (Kraut et al., 1998). However, our research findings do not support the second opinion. In this respect, some suggestions could be made similarly with Lei, Li, Chiu, and Lu (2018). Considering the family sub-dimension of PSS, increasing parenting skills and creating activities that contribute to parents' taking care of their children can reduce children's IA levels. Considering the friend sub-dimension of PSS, it is thought that adolescents 'skills to communicate effectively, express themselves and set limits may also reduce adolescents' IA levels. Finally, considering the teacher sub-dimension, it is thought that using interactive methods in the classroom environment, being a good role model, and having a structure that takes care of their students can also reduce the IA levels of adolescents. While there was no difference in IA level according to the

gender of the adolescents, a significant difference is observed in their PSS. When the literature is examined, it is seen that males have higher levels of IA compared to females (Ayas, 2012; Derin & Bilge, 2016; Durak-Batıgün & Kılıç, 2011; Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Esen & Gündoğdu, 2010; Gökçearslan & Günbatar, 2012; Kilic, Avcı and Uzuncakmak, 2016; Siyez, 2014; Yılmaz, Şahin, Haseski, & Erol, 2014; Zorbaz & Tuzgöl-Dost, 2014). Significantly, the fact that many adolescents who use internet cafes are boys may explain the higher IA levels than girls. However, the use of smartphones, which facilitates access to technology, and the widespread use of the internet, may explain that the participants do not differ according to their gender in current studies. As a matter of fact, recent studies show that gender has no effect on IA (Anlayışlı & Bulut-Serin, 2019; Hekim et al, 2019; Moral & Kumcak, 2019; Tekin, 2020). On the other hand, it is determined that there are significant differences in terms of gender in other countries except for Turkey (Peris de la Barrera, Schoeps, and Montoya-Castilla, 2020). Intercultural work may be recommended to interpret these differences.

On the other hand, finding a significant difference in the PSS score average by gender is like the studies in the literature. These studies show that girls have higher PSS than boys (Karataş, 2012; Mahon, Yarcheski, & Yarcheski, 1994; Rueger, Malecki, & Demaray, 2008). This may be because female students are more dependent on the family. Considering the cultural characteristics, these predispositions of girls may have affected both their friends and school support. While there is no significant difference in IA level according to grade level; There was a significant difference between the PSS level. The finding that the average score for IA does not differ according to the grade level is like the studies in the literature (Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Öner, 2015; Taş, 2018). Again, the ease of access to the internet may explain the lack of difference according to the grade level. When the literature on PSS is examined, like our research finding, it is seen that the PSS scores of the 9th-grade students are the highest (Aliyev & Tunç, 2017; Karataş, 2012). One of the reasons for this may be that the 9th-grade students have attempted to support family, friends, and teachers since they moved to a new education level. The lowest PSS level average of 12th-grade students may be due to their concentration on university entrance exam preparations. As another reason, developmental period characteristics of 9th-grade students may explain their higher social support. In the face of physical and mental changes, 9th-grade students may need more support from family, friends, and teachers.

It was found that there is a significant difference between both IA and PSS levels according to academic achievement. While the IA score of the students with an academic achievement average of 0-44 was the highest, their PSS score average is the lowest. This finding is like previous studies (Anlayışlı & Serin, 2019; Eldeleklioğlu & Vural, 2013; Esen & Siyez, 2011; Kilic, Avcı & Uzuncakmak, 2016; Yavuz, 2018). In addition, PSS predicts academic achievement (Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Yıldırım, 2000; Yıldırım, 2006; Yıldırım & Ergene, 2003). In the light of these findings, low academic achievement can be considered a risk factor. The role of academic achievement in terms of both IA and PSS should be considered. It may be necessary for school counselors to provide educational or personal guidance with students whose academic achievement is low or falling.

Finally, there was no significant difference between IA and PSS according to family income level. When the literature is examined, studies show similar results (Dülger, 2009; Esen & Siyez, 2011; Öner, 2015). As the justification for this, it is stated that the factors that provide moral support are important (Dülger, 2009). In addition, parental attitudes rather than the family's income status are one of the sources of social support and can be effective in internet addiction / problematic internet use. Therefore, it was found that income level does not significantly affect IA and PSS. However, other studies showed that there is significant difference between IA and PSS according to family income level (Ak et al., 2013; Tulunay-Ateş, 2016). As a result, it is thought that this study conducted on adolescents will clarify adolescents' IA and PSS levels. Finally, this research has some limitations. Firstly, since the research population is the state high schools in Kayseri, the research results can only be generalized to these high schools. The participants' responses limit the other to measurement tools.

## REFERENCES

- Ak, Ş., Koruklu, N., & Yılmaz, Y. (2013). A study on Turkish adolescent's Internet use: possible predictors of Internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(3), 205-209.
- Aliyev, R., & Erhan, T. U. N. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 401-418.
- Anlayışlı, C., & Serin, N. B. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 730-743.
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayas, T. (2012). The relationship between Internet and computer game addiction level and shyness among high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(2), 632-636.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 1-10.
- Çevik, G. B., & Yıldız, M. A. (2017). The Roles of Perceived Social Support, Coping, and Loneliness in Predicting Internet Addiction in Adolescents. *Journal of Education and Practice, 8*(12), 64-73.
- Derin, S., & Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6*(46), 35-51.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eldeleklioğlu, J., & Vural, M. (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-1), 141-152.
- Eryılmaz, Ş., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara İli, Çankaya İlçesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 889-912.
- Esen, B. K., & Gündoğdu, M. (2010). The relationship between internet addiction, peer pressure and perceived social support among adolescents. *The International Journal of Educational Research, 2*(1), 29-36.
- Esen, E., & Siyez, D. M. (2011). An investigation of psycho-social variables in predicting internet addiction among adolescents. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(36), 127-136.
- Fraenkel J.R, Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education. (8th.ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2*(2), 10-24.
- Gunuc, S., & Dogan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2197-2207.

- Hekim, Ö., Göker, Z., Aydemir, H., Çöp, E., Dinç, G., & Üneri, Ö. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikopatoloji ile ilişkisi: Kesitsel bir çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 329-337.
- Kapikiran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karaer, Y., & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. *Comprehensive Psychiatry*, 92, 22-27.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271.
- Kayri, M., & Günüş, S. (2016). Yüksek ve düşük sosyoekonomik koşullara sahip öğrencilerin internet bağımlılığı açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Turkish Journal on Addictions*, 3(2), 165-183.
- Kilic, M., Avci, D., & Uzuncakmak, T. (2016). Internet addiction in high school students in Turkey and multivariate analyses of the underlying factors. *Journal of Addictions Nursing*, 27(1), 39-46.
- Kraut, R., Kiesler, S., Mukhopadhyaya, T., Scherlis, W., & Patterson, M. (1998). Social impact of the Internet: what does it mean?. *Communications of the ACM*, 41(12), 21-22.
- Lei, H., Li, S., Chiu, M. M., & Lu, M. (2018). Social support and Internet addiction among mainland Chinese teenagers and young adults: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 85, 200-209.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender. *Public Health Nursing*, 11(5), 361-368.
- Moral, R., & Kumcağız, H. (2019). Internet Addiction in Adolescence: Evaluation from Mother, Father and Peer Relationship Perspectives. *Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi*, 9(2).
- Ögel, K., Karadağ, F., Satgan, D., & Koç, C. (2015). Bağımlılık Profil İndeksi İnternet Bağımlılığı Formu'nun (BAPİNT) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirliği. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 28, 337-343.
- Öner, K. (2015). *Lise öğrencisi ergenlerde depresyon, internet bağımlılığı ve ilişkili faktörler* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological risk factors that predict social networking and internet addiction in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4598.
- Piko, B. (2000). Perceived social support from parents and peers: Which is the stronger predictor of adolescent substance use?. *Substance Use & Misuse*, 35(4), 617-630.
- Prievara, D. K., Piko, B. F., & Luszczynska, A. (2019). Problematic internet use, social needs, and social support among youth. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 1008-1019.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496.
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., & Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207-216.
- Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2004). In defense of the Internet: The relationship between Internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, 41(10), 157-171.

- Siyez, D. M. (2014). Lise öğrencilerinde problemlı internet kullanımının yordayıcıları olarak heyecan arama ve cinsiyet. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(1), 63-97.
- Şahin, C., Aydın, D., & Balay, R. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğıtsel İnternet Kullanımı ile İnternet Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 481-497.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparşlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) 31-41.
- Tekin, O. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık seviyelerinin genel akademik başarıları ve devamsızlık durumları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 36-56.
- Tudorel, O. I., & Vintilă, M. (2018). The role of social support on Internet addiction. *Revista de Asistenta Sociala*, (1), 73-78.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). TEOG sınavına hazırlanan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 124-138.
- Wu, X. S., Zhang, Z. H., Zhao, F., Wang, W. J., Li, Y. F., Bi, L., ... & Gong, F. F. (2016). Prevalence of Internet addiction and its association with social support and other related factors among adolescents in China. *Journal of Adolescence*, 52, 103-111.
- Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1056-1080.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarımı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(5), 221-236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarımın yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224-234.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., Haseski, H. İ., & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79(3), 899-902.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.
- Zorbaz, O., & Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemlı internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 298-310.