



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL
RESEARCH**

Volume: 8

Issue: 3

December 2022




**EKUAD
JETPR**

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

The Journal of Education, Theory and Practical Research is an international peer-reviewed journal published quarterly. All the responsibility of all the articles published in the Journal of Education, Theory and Practical Research in terms of language, science and law belongs to the authors, and the publishing rights belong to www.ekvad.com. It may not be reproduced, partially or completely, in any way, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish articles submitted to the journal.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)




 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi

 Sobiad


 Index Copernicus

 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI


 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor

 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 8

Issue: 3

December 2022

Owner

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman University*, Türkiye

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University*, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University*, Türkiye

Cover Design

Res. Asist. Dr. Kahraman KILIÇ, *Muğla Sıtkı Koçman University*, Türkiye

Address

Türkiye Republic Muğla Sıtkı Koçman *University*, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus – Muğla / TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: editorekuad@gmail.com

www.ekvad.com

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

Journal of Education, Theory and Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Publishing

Türkiye Republic Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education Department of Elementary Education

Central Campus – Muğla / TÜRKİYE

CHIEF EDITORS

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, *Ankara University, Türkiye*
Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, *Adnan Menderes University, Türkiye*

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL, *Afyon Kocatepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu University, KKTC*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Göteborg University, Norveç*
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, *Dokuz Eylül University, Türkiye*
Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, *Lefke Avrupa University, KKTC*
Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxford, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien University, Tayvan*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*
Prof. Dr. Emre ÜNAL, *Niğde Ömer Halis Demir University, Türkiye*
Prof. Dr. Gülden BALAT, *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*
Prof. Dr. Hayati AKYOL, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*
Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork University, İrlanda*
Prof. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, *Dokuz Eylül University, Türkiye*
Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya University, Türkiye*
Prof. Dr. Ramazan SEVER, *İnönü University, Türkiye*
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Selma YEL, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Selami YANGIN, *Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye*
Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, *Hasan Kalyoncu University, Türkiye*
Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon University, Türkiye*
Prof. Dr. Ziad SAID, *College of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Prof. Dr. Vahdettin ENGİN, *Marmara University, Türkiye*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ, *Kırıkkale University, Türkiye*
Prof. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA, *Vuzf University, Bulgaria*
Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu University, Türkiye*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Dr. Anna MARINOVA, *Vratsa University, Bulgaria*
Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*
Dr. Gavrilă A. LIVIU, *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Türkiye*
Dr. Kimete CANAJ, *Kosovo Erasmus Office, Kosova*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*
Dr. Sonya Kostova HUFFMAN, *Iowa State University, USA*
Dr. Slávka HLÁSNA, *Dubnica Institute of Technology, Slovakia*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist., Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Türkiye*

TYPESETTING EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Res. Assist. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Res. Assist. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

INDEX EDITOR

Assist. Prof. Dr. Hatice Kübra KOÇ, *Erzincan Binalı Yıldırım University, Türkiye*
Res. Assist. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Alev DOĞAN, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali GÖÇER, *Erciyes University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, *Ahi Evran University, Türkiye*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Erol DURAN, *Uşak University, Türkiye*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ, *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, *Trakya University, Türkiye*
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Levent ERASLAN, *Anadolu University, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, *Hacettepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY, *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Nil DUBAN, *Afyon Kocatepe University, Türkiye*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ, *İzmir Demokrasi University, Türkiye*
Prof. Dr. Salih RAKAP, *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT, *İbn Haldun University, Türkiye*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, *Kastamonu University, Türkiye*
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, *Mersin University, Türkiye*
Prof. Dr. Şendil CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Prof. Dr. Yasin DOĞAN, *Adıyaman University, Türkiye*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, *Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Ahmet VURGUN, *Marmara University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ YAMAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Emre ER, *Yıldız Technical University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK, *Bartın University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ, *Sakarya University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY, *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK, *İnönü University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU, *Erzincan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN, *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ, *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT, *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA, *Bartın University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ *Trakya University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Sibel DAL, *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*
Assist. Prof. Dr. Zeynep KILIÇ, *Medipol University, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR, *Çukurova University, Türkiye*
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara University, Türkiye*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Türkiye*

SECRETARY

Res. Assist. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Res. Assist. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

CONTENTS

Research Article

Ayşe UĞUR GÖÇMEZ Esra Nur DEMİRTAŞ Emre ÜNAL	Comparison of Primary School Teacher Candidates' Scores in Distance and Face-to-face Education	234-245
Sultan KUŞ Neşe IŞIK TERTEMİZ	The Effect of Problem-Solving Teaching with Verbal Problems Associated with Children's Books on Mathematics Lesson Attitude	246-260
Ali KUŞ Esma KURU	Social Studies Teachers' Views on the 7th Grade Social Studies Textbook	261-279
Veli TOPTAŞ Büşra USLUOĞLU Bedriye TOPTAŞ	The Relationship Between Primary School Teachers' Competencies in Designing Mathematics Course Activities and Their Mathematical Curiosity	280-292
Ramazan DEMİRCİ	Problems Encountered in Bussed Education and Solution Suggestions According to the Opinions of Managers and Teachers Working in Transportation-Centered Schools in Türkiye	293-306
Esmâ Zehra SİDEKLİ Muhammet Mustafa ALPASLAN	Examination of Instructional Emotions of Science Teachers	307-323
Hümeýra USTA Mehmet ULUTAŞ	The Investigation of Mobbing and Organizational Conflict Perception Levels of Academicians	324-342
Çağrı YİĞİT Nusret KOCA Abdullah GÖKDEMİR	The Effect of Student-Designed Journals in Social Studies Teaching on Academic Achievement and Attitude towards the Course	343-353
Sayım AKTAY Sibel ÇETİN	The Literature Search Methods of Academics	354-366



Comparison of Primary School Teacher Candidates' Scores in Distance and Face-to-face Education

Ayşe UĞUR GÖÇMEZ¹, Esra Nur DEMİRTAŞ², Emre ÜNAL³

Abstract

The aim of this study is to compare the scores of primary school teacher candidates from the compulsory courses during and after the pandemic and to reveal which period is more successful on the basis of scores. This study was carried out with a survey design, which is one of the quantitative research methods, in order to compare the scores taken by primary school teacher candidates in face-to-face education and the scores they received in distance education. The study population of this research consists of students from all state universities in all grades of the 2019-2020 fall semester and 2020-2021 fall semester of the students studying in the department of primary school teaching. While collecting these data, data were collected from state universities. Two of the universities are located in Aegean Region, four in Black Sea, three in Central Anatolian, one in Mediterranean, one in Southeastern Anatolian and one in Eastern Anatolian region. According to the research, the pre-pandemic and post-pandemic period score averages of the primary school teacher candidates differed in the fall semester. When all the data consisting of these differences were analyzed, it was seen that the average of the students in the distance education process increased in general. As a result of the analysis, significant increases were seen in academic score averages in some courses (Science Teaching, Basic Mathematics, etc.). In addition, it was observed that only a few course averages decreased (Drama in Primary School and Instructional Technologies).

Key Words

Distance Learning
Face-to-face education
Primary School Teacher
Candidate
Success

About Article

Sending date: 25.07.2022
Acceptance Date: 21.08.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹ Teacher, İçeriçumra Mithat Paşa Primary School- Çumra-Konya, Türkiye, ayseugur1990@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6672-4314>

² Lecturer, Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde Zübeyde Hanim Health Services, Vocational High School, Türkiye, esrademirtas@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3533-0697>

³ Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Primary Education Department, Türkiye, emreunal@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1213-3965>

Introduction

Humanity has entered a process of rapid change and transformation with the development of science and technology. With the development of interdisciplinary studies, the change in any field has affected all fields. Education has also been one of the areas affected by this change and transformation. In particular, the change in information technologies has directly affected many processes from how education is conducted to how it is evaluated.

Humanity has been exposed to various natural disasters and epidemics throughout history. These natural disasters and epidemics have forced humanity to take new decisions on many issues. These decisions are directly related to the opportunities of the age. Uncertainties about the COVID-19 pandemic process, which affected the world in 2020, not only affected many institutions, but also deeply affected educational establishments (Can, 2020; Alea et al., 2020; Bozkurt and Sharma, 2020).

Since COVID-19 is a disease transmitted from person to person, it has emerged as a pandemic disease where coexistence of people is risky. Schools are places where children come together and study. Many schools in the world have been in the process of closure, as there are great risks for children to be together during this pandemic process. As in many fields, education has faced with the problem of how to maintain the continuity of teaching and learning (Ali, 2020). The World Health Organization stated that the World Bank will publish a resource to provide educators and students with some online materials that can be used during the pandemic, and said that alternative teaching ways should be found so that education and training in schools should not be stopped (2020a; Kahraman, 2020; Zhou, Li, Wu and Zhou, 2020).

In our country, education was suspended for three weeks in all primary education, secondary education and higher education institutions, including preschool education institutions, as of March 16, 2020. The Council of Higher Education (in turkish – Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK, 2020e) decided to suspend the education of associate and undergraduate students who have internships, internships and applied education from health, teaching, science and engineering programs, as well as all associate and undergraduate students attending formal education programs in a three-week period. Face-to-face education was suspended for formal programs. With the increase in the number of cases in our country and the uncertainty of the pandemic process, YÖK (2020i) decided to conduct the theoretical courses of formal associate, undergraduate and graduate programs with distance education with its decision on March 18, 2020. As a result of this decision, Turkish universities started to conduct the theoretical courses in formal programs with various distance education methods (Almaiah et al., 2020; Aktaş et al., 2020; Hotar et al., 2020; Telli-Yamamoto and Altun, 2020; Yolcu, 2020; Tarlakazan, 2020; Türkuresin, 2020, Özcan and Saraç 2020).

In this pandemic process, educators in many countries around the world used online platforms as alternative methods to reach students, web applications became a classroom, and parents were asked to ensure that their children receive their education at home (Alea et al., 2020). With the onset of the pandemic, distance education applications entered our lives, and face-to-face education was transferred to the digital environment (Akkoyunlu and Bardakçı, 2020). Distance education, which started with Covid 19, has changed traditional education and a new generation of teachers, students and documents have emerged (Harasim, 2000).

Distance education is seen as one of the important applications in order to catch up with the era in today's rapid digitalization (Aktaş et al., 2020). Distance education can be defined as an effective method in which training, educational materials and resources are presented to the participants in electronic environment that support the progress of individuals at their own learning pace by removing the limits of time and space (Telli Yamamoto and Altun, 2020). Distance education, which dates back to ancient times, started after printed materials were sent to individuals in different places, and thanks to the rapidly developing technology, it has created a wide spread area today as synchronous and asynchronous, and serious investments have been made in this field all over the world (Kaçan and Gelen, 2020). The reason why the distance education method is used so comfortably is that it has tried to neutralize the time and place factor and to provide equality of opportunity (Solak et al., 2020). One of the aims of distance education is to ensure the continuation of educational

activities in any unexpected situation (Can, 2020; Kaçan and Gelen, 2020; Karakuş and Yanpar Yelken, 2020).

Due to the sudden closure of schools and the necessity of continuing education services in our country and in the world, and the transfer of educational services to education stakeholders, how education and training activities will be carried out has become a key factor in Türkiye (Özer, 2020). In this process, while 25 million students in Türkiye had to take a break from education (Bozkurt, 2020), this situation seriously affected everyone (teacher, student, parent) in the education sector (Çiftçi et al., 2020). This global epidemic has necessitated change in all educational levels, from preschool to university, in our country as well as all over the world.

Prior to the COVID-19 pandemic, distance education activities were used in all levels of education, especially depending on the development of technology, while they were actually used actively in the private sector (Özdemir and Sarıcan, 2020). The application history of distance education in higher education in Türkiye is not very old. In recent years, many higher education institutions in our country have been providing distance education in fields such as associate degree, undergraduate, graduate, doctorate, and various certificate programs thanks to distance education, and these trainings are offered to the target audience by various printed materials, computer aided applications, digital textbooks and recorded video lectures (Kaçan and Gelen, 2020). Most universities offer distance education programs and courses at the graduate level, and they also have a distance education research and application center (YÖK, 2020e). With the COVID-19 pandemic, distance education has become an inevitable option for higher education (Alqahtani and Rajkhan, 2020).

The first difficulty experienced with the transition to distance education during the COVID-19 pandemic process was the lack of experience of teachers and students (Tekedere et al., 2022). Since the transition to the online environment requires a certain set of technical and pedagogical knowledge and skills, this situation has caused psychological pressure on all parties (Bozkurt et al., 2020). In distance education, teachers and students must have certain technological competence in order to be able to access learning tools and use existing software effectively, while at the same time, the emerging infrastructure inadequacies caused both teachers and students to lose their motivation, and as a result, negative perceptions against distance education emerged (Yamamoto and Altun, 2020). When the results of different studies in the literature are examined, it is stated that distance education is similarly described as a practical, economical and fast form of education (Kılınç et al., 2020; Crompton and Traxler, 2018; Arat and Bakan, 2011). However, it has been seen that the lack of student participation and in-class interaction at the desired level are expressed as the most important shortcomings of the process (Özdemir and Uğur, 2021; Duran, 2020). The main obstacles encountered in distance education are the difficulties experienced in conducting the applied courses remotely, the uncertainties encountered in the evaluation method, interruptions due to internet access in some regions, problems in communication and home environments that are not suitable for learning (Lassoue et al., 2020).

Evaluation of these trainings implemented in many countries will be important in shaping the upcoming process. According to the results of studies conducted in many countries in the world, distance education has been seen as a positive practice in terms of attitude, technical competence, time constraints and pedagogy (Phan and Dang, 2017).

When the literature was examined, various studies were found on distance education applications during the COVID-19 pandemic process. In the research conducted to evaluate the distance education applications made due to the pandemic in Türkiye, it was concluded that the distance education system should be strengthened on issues such as infrastructure, security, content and legislation (Can, 2020). During the COVID-19 process, the interests and attitudes of higher education students towards e-learning resources were examined, and it was revealed by research that students preferred face-to-face education despite expressing positive opinions about distance education (Radha et al., 2020). While Karadağ and Yücel (2020) stated that 23% of the students do not continue distance education in their research, Arık (2020) stated that there may be students who cannot attend distance education due to both opportunities and conditions despite all the support provided by the Ministry of National Education.

It has been revealed that the classroom management of teachers in distance education is negatively affected (Fidan, 2020), teachers develop a negative attitude towards teaching with distance education (Baek et al. 2018), and female teachers have more positive perceptions of distance education than male teachers (Bayram et al., 2019; Maçoşoğlu et al. Kaya, 2020; Kocayığit and Uşun, 2020; Kurnaz et al., 2021). There are also study results showing that concepts such as technical skills, time management, knowledge and attitude in online education are carried out without any problems, although teachers have limited experience with distance education (Ventayin, 2018). In a study on the responses of faculty members of 205 higher education institutions in the United States in terms of online course design, course communication, time management, and technical aspects of online teaching readiness, attitude, and ability, most of the responses were rated highly (Martin et al., 2019). Another study on readiness for distance education found that 90% of the total special education and preschool teachers who participated in the survey found that although many students had a shortage of specialists, were educated at home, received medical treatment for a long time, and participated in short-term group education, family and private schools are motivated to apply distance education (Fedina et al., 2017). Although higher education educators face risks and difficulties in learning materials, pedagogy, monitoring, practice and psychological understanding, they observed that university students with special needs such as hearing and visual impairments show a positive attitude and motivation in the learning and teaching process (Movkebayeva et al., 2018).

Although there are distance education applications in some higher education institutions in our country, it has taken place in all higher education institutions in the pandemic process. In this process, the compulsory transition to distance education has brought some difficulties for the instructors who have no experience in this subject before. It is thought that many problems are encountered from the process of teaching lessons to the measurement and evaluation of lessons. In this process, in which the instructors and students were caught unprepared, it was seen that there were problems in many applications.

The aim of this study is to reveal which period is more successful on the basis of score by comparing the scores of the primary school teacher candidates from the compulsory courses during and after the pandemic process. In line with this purpose, informing policymakers and practitioners about the current situation constitutes the secondary purpose of this study.

For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1- Do the pre-pandemic and post-pandemic term score averages of the primary school teacher candidates differ in the fall semester?
- 2- Do the prepandemic and postpandemic score averages of the primary school teacher candidates differ?
- 3- What is the change in the average scores of the primary school teacher candidates regarding the courses before and after the fall semester pandemic?

Method

This study was carried out with a survey design, which is one of the quantitative research methods, in order to compare the scores taken by the primary school teacher candidates in face-to-face education and the scores they received in distance education. Survey is a research model that tries to identify a situation that still exists in the past or today (Karasar, 2020).

Study Group

The study group of this research consists of students studying in the primary school teaching department of all state universities. In this context, the scores of the students studying in the primary school teaching department from all state universities were requested on the basis of courses for all grade levels of the 2019-2020 fall semester and 2020-2021 fall semester. Data from forty state universities were received, but since all scores for all courses from twelve state universities were received whole and complete, 1149 student data out of a total of 1546 data from these twelve universities were taken into consideration. While collecting these data, data were collected from state universities. Two of the universities are located in Aegean Region, four in Black Sea, three in Central Anatolian, one in Mediterranean, one in Southeastern Anatolian and one in Eastern Anatolian region.

The names of the universities are discussed in the study by giving sequence numbers. The data regarding the study population are presented in Table 1.

Table 1. Distribution of participants in the study group

Universities	n	%
U1	95	6.1
U2	92	6.0
U3	100	6.5
U4	155	10.0
U5	50	3.2
U6	123	8.0
U7	116	7.5
U8	154	10.0
U9	197	12.7
U10	183	11.8
U11	197	12.7
U12	84	5.4
Total	1546	100.0

Data Collection Process

For this study, the ethics committee approval was obtained with the meeting of the Ethics Committee of Niğde Ömer Halisdemir University, dated March 23, 2021 and numbered 06. Scores on the basis of courses for all grade levels of the fall semester and the fall semester of 2020-2021 were requested. Since the process is carried out entirely with distance education in the fall semester of 2020-2021 and with face-to-face education in the fall semester of 2019-2020, data regarding these periods were requested. Based on the official letter, it was waited until the spring term of 2022 for the data to arrive.

Analysis of Data

For the analysis of data obtained from universities, dependent t-test and descriptive statistics from difference tests were used.

Findings

The first question of the research was “Do the pre-pandemic and post-pandemic period mean scores of the primary school teacher candidates differ in the fall?” Findings related to the question are given in Table 2.

Table 2. Dependent t-test table regarding the pre-pandemic and post-pandemic term averages of the primary school teacher candidates in the fall semester

	\bar{x}	Ss	df	t	P
Prepandemic scores	74.48	7.97	1148	13.945	.000
Pandemic period scores	78.79	10.12			

When Table 2 is examined, there is a statistically significant difference between the score averages of the 2019-2020 academic year fall semester courses and the mean scores of the courses in the fall semester of the 2020-2021 academic year ($t(1148) = 13.945$; $p < 0.05$). Since the mean score of the pandemic period courses ($\bar{x} = 78.79$) of the primary school teacher candidates is higher than the mean score of the prepandemic courses ($\bar{x} = 74.48$), it is seen that the difference is in favor of the pandemic. It is seen that teacher candidates get higher scores during the pandemic period.

The second question of the research was “Do the average scores of the the primary school teacher candidates differ in the pre-pandemic and post-pandemic courses in the fall semester?” Findings related to the question are given in Table 3.

Table 3. Dependent t-test table regarding the pre-pandemic and post-pandemic term averages of the primary school teacher candidates in the fall semester

	\bar{x}	df	Ss	t	P
Introduction to Education Science 1	66.97	806	20.79	5.549	.000**
Introduction to Educational Science 2	72.36		24.34		
Educational Sociology 1	72.12	822	21.71	1.660	.097
Educational Sociology 2	73.83		24.53		
Ataturk's Principles and History of Revolution 1	69.89	674	22.23	6.401	.000**
Ataturk's Principles and History of Revolution 2	77.21		21.96		
Foreign Language 1	65.82	518	23.56	6.137	.000**
Foreign Language 2	74.72		25.07		
Turkish Language 1	68.91	768	23.52	9.158	.000**
Turkish Language 2	78.56		23.17		
Information Technologies 1	70.99	750	22.21	7.154	.000**
Information Technologies 2	78.77		23.30		
Basic Mathematics 1	58.71	847	24.51	10.405	.000**
Basic Mathematics 2	70.12		23.43		
Türkiye's Geography and Geoptics 1	64.40	807	23.24	4.855	.000**
Türkiye's Geography and Geoptics 2	69.26		25.43		
Instructional Technologies 1	78.59	744	15.94	2.388	.017**
Instructional Technologies 2	76.21		22.50		
Turkish Education History 1	71.65	800	19.79	9.049	.000**
Turkish Education History 2	79.81		19.83		
Drama in Primary School 1	83.21	767	18.07	7.066	.000**
Drama in Primary School 2	77.58		20.85		
Science Laboratory Applications 1	79.69	745	19.36	0.458	.647
Science Laboratory Applications 2	80.16		21.92		
Primary Reading and Writing Teaching 1	67.93	837	20.70	7.088	.000**
Primary Reading and Writing Teaching 2	74.44		24.91		
Classroom Management 1	71.05	872	17.25	8.079	.000**
Classroom Management 2	76.40		17.07		
Life Studies Teaching 1	74.96	889	16.62	13.881	.000**
Life Studies Teaching 2	84.59		15.06		
Teaching Mathematics I 1	69.32	907	17.60	11.405	.000**
Teaching Mathematics I 2	78.01		15.34		
Science Teaching 1	69.17	370	17.15	10.562	.000**
Science Teaching 2	82.11		17.35		
Visual Arts Teaching 1	81.00	843	15.73	4.439	.000**
Visual Arts Teaching 2	83.67		14.43		
Teaching Religious Culture 1	84.18	691	13.89	6.093	.000**
Teaching Religious Culture 2	88.41		13.66		
Traffic and First Aid 1	83.77	626	12.32	11.778	.000**
Traffic and First Aid 2	92.06		12.09		
Teaching Practice I 1	95.48	896	7.91	1.749	.081
Teaching Practice I 2	96.08		7.26		
Republic Era Turkish Literature 1	73.80	638	14.77	12.299	.000**
Republic Era Turkish Literature 2	83.82		16.02		
Guidance 1	75.89	704	13.04	7.105	.000**
Guidance 2	85.42		32.87		
Special Education and Inclusion 1	76.99	805	15.33	7.003	.000**
Special Education and Inclusion 2	81.50		13.25		
Effective Communication 1	81.65	643	11.87	6.345	.000**
Effective Communication 2	85.58		12.50		

*The number 1 next to the courses refers to the scores after the pandemic, and the number 2 refers to the scores taken during the pandemic period.

** P<0.05

When Table 3 is examined, there is no statistically significant difference between the mean scores of the primary school teacher candidates in the fall semester courses of the 2019-2020 academic year and the mean scores of the courses in the fall semester of the 2020-2021 academic year for Educational Sociology, Science Laboratory Applications and Teaching Practice I. Apart from these courses, the scores of other courses during the pandemic period show statistically significant differences from their scores before the pandemic. The average score during the pandemic period is higher than before the pandemic.

The third question of the research, "How is the change in the average scores of the primary school teacher candidates regarding the courses before and after the pandemic in the fall semester?" The finding regarding the question is given in Figure 1.

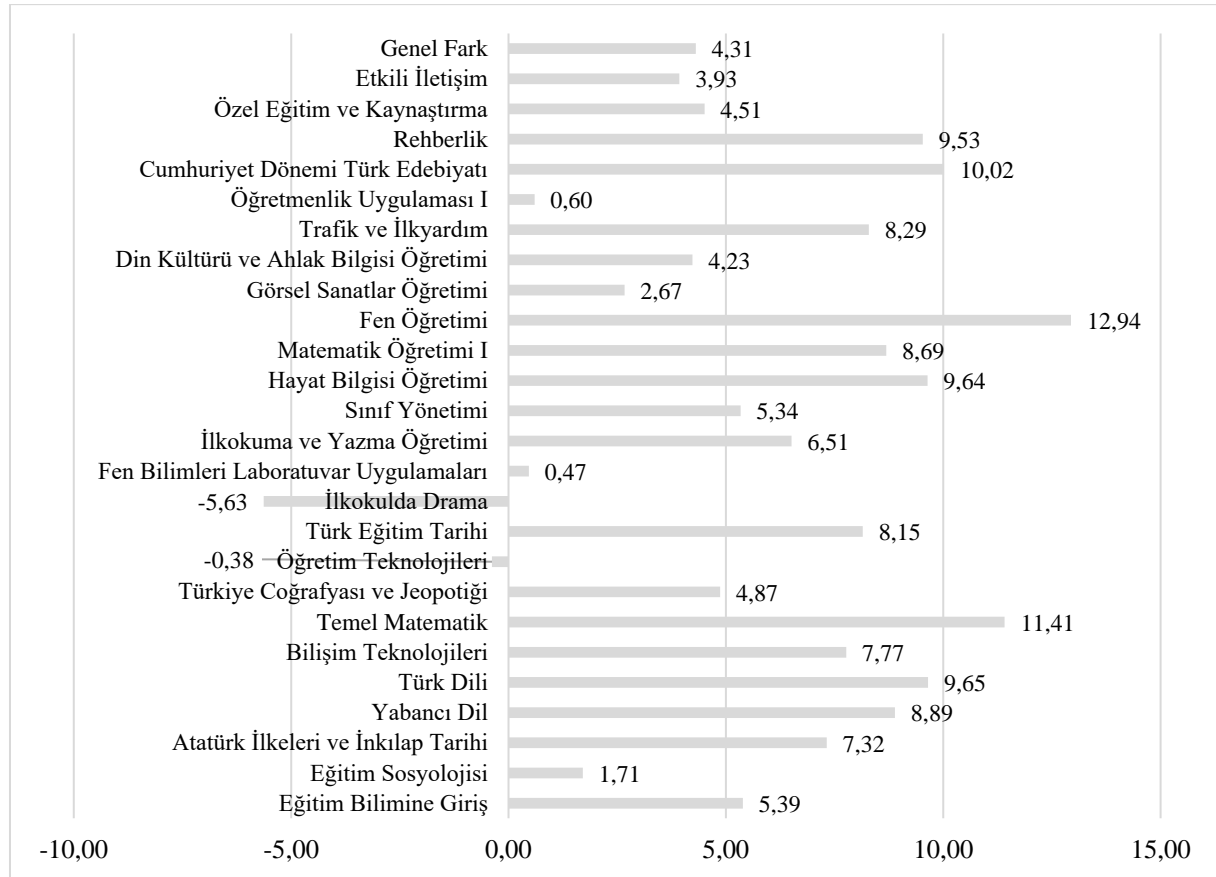


Figure 1⁴. Differences between pre-pandemic and post-pandemic scores of primary school teacher candidates

When Figure 1 is examined, it is seen that the average score in the Drama in Primary School and Instructional Technologies course decreased during the pandemic period compared to the pre-pandemic period, while the average score in all other courses increased during the pandemic. The difference between the mean scores ranges from 0.40 to 12.94. During the pandemic, the biggest difference in increase from the mean scores is seen in Science Teaching ($\bar{x}=12.94$), Basic Mathematics ($\bar{x}=11.41$) and Republic Era Turkish Literature ($\bar{x}=10.02$). During the pandemic, it is seen that primary school teacher candidates get higher scores from the lessons.

⁴ The order is from up to down: Overall Difference, Effective Communication, Special Education and Inclusion, Guidance, Republic Period Turkish Literature, Teaching Practice 1, Traffic and First Aid, Religious Culture and Moral Knowledge Teaching, Visual Arts Teaching, Science Teaching, Teaching Mathematics 1, Life Studies Teaching, Classroom Management, Primary Reading and Writing Teaching, Science Laboratory Applications, Drama in Primary School, Turkish Education History, Instructional Technologies, Türkiye's Geography and Geopolitics, Basic Mathematics, Information Technologies, Turkish Language, Foreign Language, Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution, Educational Sociology, Introduction to Education Science

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the process we live due to the current COVID-19 pandemic, similar measures have been taken in different countries in terms of education and training practices (Yaman, 2021). Information technologies were needed to solve the educational outcomes. As a result, the new form of education, which existed in the past but is needed more today, has become distance education (İşman, 2008). Distance education, which is the new form of education that has emerged, compared to face-to-face education, it has some advantages (Almaghaslah and Alsayari, 2020; Kaden, 2020; Andoh et al., 2020; De Paepe et al., 2018; Koç, 2020) and disadvantages. Compared to face-to-face education, education can be done independently of time and place in distance education (DeNeui and Dodge, 2006; Horspol & Lange, 2012; Bozkurt, 2017; Solak et al, 2020; Alpaslan, 2020), courses can be watched repeatedly (Yolcu, 2020). In order for students not to fall behind in their courses (Fidan, 2020), the educational need can be met with technological opportunities within some restrictions (Kavuk and Demirtaş, 2021), and protection against the transmission of the disease can be provided. It creates awareness of the importance of technology in education, and it can provide ease of continuing education and learning by connecting with technological opportunities (Özdoğan and Berkant, 2020).

Distance education applications have advantages as well as disadvantages. The decrease in face-to-face communication and interaction have been among the limitations of distance education (Altun Ekiz, 2020; Karakuş et al, 2020; Serçemeli and Kurnaz, 2020). There was a shortage of access to the technologies used in this process (Yılmaz İnce, Kabul, and Diler, 2020). Due to the lack of technology and internet infrastructure, the attitudes and motivations of the stakeholders towards the distance education process have decreased, and the quality of the distance education process has been adversely affected (Karaduman et al., 2021).

Lack of measurement and evaluation of the education process, loss of motivation, lack of the Internet and computers, inequality of opportunity (Ramos-Morcillo et al., 2020), lack of interaction (Keskin and Özer Kaya, 2020; Koç, 2020; Serçemeli and Kurnaz, 2020), technical problems experienced (DePaepe et al., 2018), lack of socialization (Horspol and Lange, 2012), and being unprepared for the process are among the disadvantages.

In this study, both distance education academic success score averages and face-to-face education score averages were examined in line with the data obtained from Turkish universities as a result of the face-to-face education in the 2019 – 2020 fall and the distance education method in 2020-2021 fall semesters. It has been tried to give information about how it affects education in the distance education process. According to the research, the pre-pandemic and post-pandemic period score averages of the primary school teacher candidates differed in the fall semester. When all the data consisting of these differences were analyzed, it was seen that the average of the students in the distance education process increased in general. As a result of the analysis, it was seen that the averages of academic scores increased significantly in some courses (Science teaching, Basic Mathematics, etc.), while it was seen that only a few course averages decreased (Drama in Primary School and Instructional Technologies). It is thought that the reason for the decrease in the score averages of these courses may be due to the fact that the courses are practical. In the distance education process, there was a need for students to contact each other, participate in the course and be invited to the online course by receiving feedback, identify and support in difficult situations, ensure active participation in the classroom and increase interaction (Gewin, 2020). In order to increase the quality of distance education, it was necessary to receive feedback from the teacher and to increase the communication and in-class interaction between the student and the teacher (Attri, 2012).

In addition, it can be thought that there are inequalities among students in terms of access to information in underdeveloped regions due to socio-economic reasons (Karakuş et al., 2020). Problems in accessing the Internet and distance education technologies in rural areas may cause digital divide (Bozkurt, 2020). This inequality is similar not only among students but also in terms of teaching staff. Conditions such as the distance education infrastructure provided by the universities, the adequacy of the tools required for distance education, and the training of the personnel can cause inequality and create various problems for universities.

The creation of the infrastructure in distance education applications at all levels, from the preschool period to the higher education and graduate level, the preparation and effective presentation

of the course content and its use appear as a need to increase the quality of distance education (Sarı, 2020). It can be thought that students having lessons with their own teachers and reducing the number of lessons can add functionality in terms of increasing in-class interaction and following students during the lesson.

In terms of the results and method of the study, the following suggestions are given for practitioners and researchers:

- Revealing the disadvantageous situations regarding measurement and evaluation in distance education and conducting various academic studies on the causes of these situations,
- Conducting research to strengthen distance education infrastructures in universities,
- Organizing distance education trainings for instructors,
- When it is determined that distance education is advantageous in some respects, making arrangements to continue to use various experiences (such as various assignments, activities, performances) gained in distance education during the face-to-face education process,
- Making arrangements regarding the creation and control of homework in the distance education system,
- Providing psychological support and guidance services by the university to students who experience anxiety and loss of motivation due to the epidemic,
- Since it has been determined that there are some problems in the measurement and evaluation processes in distance education in the study, suggestions such as organizing in-service trainings on measurement and evaluation methods specific to distance education and increasing the necessary security measures can be made.

References

- Akkoyunlu, B. ve Bardakçı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. Yüksek Öğretim Kalite Kurulu. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim>.
- Aktaş, Ö., Büyükaş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1),1-9.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (6), 127-144.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Almaghaslah D., & Alsayari, A. (2020). The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a Pharmacy School in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 795-802.
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261-5280.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 216.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 365, 14(1-2).
- Arık, B. M. (2020). Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri-I. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>

- Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S. & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175-185.
- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertuş, Z. ve Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Crompton, H., & Traxler, J. (2018). *Mobile learning and higher education: Challenges in context*. Routledge.
- Çiftçi, S., Temel, M., Yeganeh, E., Sarı, B., ve Soydemir-Bor, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminin öğretmen, öğrenci ve velilere yansımaları. *Labyrinths Of Reality: Collection Of Scientific Works*, 5 (10), 120-132.
- De pape, L., Zhu, C., & DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- Deneu, D., & Dodge, T. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.
- Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 81-98.
- Fedina, N. V., Burmykina, I. V., Zvezda, L. M., Pikalova, O. S., Skudnev, D. M., & Voronin, I. V. (2017). Study of educators' and parents' readiness to implement distance learning technologies in preschool education in Russia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12), 8415-8428.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gewin, V. (2020). COVID-19 bekletilirken öğretimi çevrimiçi taşımak için beş ipucu. *Doğa*, 580, 295-296.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet And Higher Education*, 3(1-2), 41-61.
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- Hotar, N., Omay, R.E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192.

- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1),186-201.
- Karakuş, N. Ucuzsatar, N. Karacaoğlu, M. Ö.Esendemir, N ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavuk, E.ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy*, 1(1), 55-73.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Keskin, M ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Attitudes of teachers working in schools affiliated to ministry of national education towards distance education (Example of Burdur province). *International Journal of Euroasian Research*, 8(23), 285-299.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 3, 262-288.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.
- Martin, F., Budhrani, K. & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97-119.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 15-43.
- Movkebayeva, Z., Derijan, I., Khamitova, D., & Akhmetova, A. (2018). Teacher readiness for distance education of disabled students. *International Journal- Knowledge In Practice*, 28 (3), 1011–1014.
- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi eğitim programlarında eğitim öğretim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 459-475.
- Özdemir, A.ve Sarıcan, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıları üzerine karma bir araştırma. *International Journal of Field Education*, 6 (1), 57-78.
- Özdemir, D., & Uğur, M. E. (2021). Model proposal on the determination of student attendance in distance education with face recognition technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 19-32.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 Salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (3), 1124–1129.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn*, 3(1), 1–16.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5519.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3 (1), 121-128.

- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.
- Solak, H. İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 41-52.
- Tekedere, H., Şahin, S. ve Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde Yükseköğretim’de çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 123-166.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Türküresin, H.E. 2020. Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 597-618.
- Ventayin, R. J. (2018). Teachers’ readiness in online teaching environment: A case of department of education teachers. *Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2 (1).
- Yakar, L. ve Yakar, Z.Y. (2021). Eğitim öğretiminin eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmenin hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 1-21.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A. & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4 (4), 343-35.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 237-250.
- YÖK (2020e). Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1. 30 Nisan. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx.
- YÖK (2020i). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during The COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501-519.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yüz Yüze Eğitimde Aldıkları Notlar İle Uzaktan Eğitimde Aldıkları Notların Karşılaştırılması

Ayşe UĞUR GÖÇMEZ¹, Esra Nur DEMİRTAŞ², Emre ÜNAL³

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının pandemi süreci ve sonrasındaki zorunlu derslerden aldıkları puanları karşılaştırarak hangi dönemin puan bazında daha başarılı olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitimde aldıkları notlar ile uzaktan eğitimde aldıkları notları karşılaştırmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma evrenini tüm devlet üniversitelerinden sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin 2019-2020 güz dönemi ve 2020-2021 güz dönemine ait tüm sınıf düzeylerine öğrenciler oluşturmaktadır. Bu veriler ulaşılrken ikisi Ege, dördü Karadeniz, üçü İç Anadolu, biri Akdeniz, biri Güneydoğu Anadolu ve bir tanesi de Doğu Anadolu bölgesinde bulunan devlet üniversitelerinden veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönem puan ortalamaları farklılık göstermiştir. Bu farklılıklardan oluşmuş tüm veriler analiz edildiğinde uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin ortalamalarının genel anlamda yükseldiği görülmüştür. Analiz sonucunda bazı derslerde akademik not ortalamaları olarak ciddi anlamda artışlar görülmüş (Fen bilgisi öğretimi, Temel Matematik vb.) bunun yanı sıra sadece birkaç ders ortalamasının düştüğü görülmüştür (İlköğretimde Drama ve Öğretim Teknolojileri).

Key Words

Uzaktan eğitim
Yüz yüze eğitim
Sınıf öğretmeni adayı
Başarı

About Article

Gönderim Tarihi: 25.07.2022
Kabul Tarihi: 21.08.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Öğretmen, İçeriçumra Mithat Paşa İlkokulu- Çumra-Konya, ayseugur1990@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6672-4314>

² Öğretim Görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde Zübeyde Hanım Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Türkiye, esrademirtas@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3533-0697>

³ Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, emreunal@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1213-3965>

Giriş

İnsanlık bilim ve teknolojinin gelişmesiyle beraber hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Disiplinler arası çalışmaların da gelişmesiyle birlikte herhangi bir alanda meydana gelen değişim bütün alanları etkiler hale gelmiştir. Eğitim de bu değişim ve dönüşümden etkilenen alanlardan birisi olmuştur. Özellikle bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim eğitimin nasıl yapılacağından nasıl değerlendirileceğine kadar pek çok süreci doğrudan etkilemiştir.

İnsanlık, tarih boyunca çeşitli doğal afetlere ve salgın hastalıklara maruz kalmıştır. Bu doğal afetler ve salgın hastalıklar insanlığı pek çok konuda yeni kararlar almaya zorlamıştır. Bu kararlar çağın sahip olduğu olanaklar ile doğrudan ilgilidir. 2020 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın süreci hakkında yaşanan belirsizlikler pek çok kurumu etkilediği gibi eğitim kurumlarını da derinden etkilemiştir (Can, 2020; Alea vb., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020).

Covid-19, insandan insana bulaşan bir hastalık olduğundan insanların bir arada bulunmasının riskli olduğu bir salgın hastalık olarak ortaya çıkmıştır. Okullar çocukların bir arada olduğu ve eğitim gördüğü ortamlardır. Bu pandemi sürecinde çocukların bir arada olması büyük riskleri barındırdığından dünyada pek çok okul kapanma sürecine girmiştir. Birçok alanda olduğu gibi eğitimde de, öğretme ve öğrenme devamlılığının nasıl sürdürüleceği sorunuyla karşı karşıya kalmıştır (Ali, 2020). Dünya Sağlık Örgütü; eğitimcilere ve öğrencilere pandemi sırasında kullanılacakları bazı çevrimiçi materyaller sağlamak için Dünya Bankası'nın bir kaynak yayınlacağını belirtmiş ve bu sayede okullarda yapılacak eğitim ve öğretimin durdurulmaması için alternatif öğretme yollarının bulunması gerektiğini söylemiştir (Kahraman, 2020; Zho vd., 2020).

Ülkemizde 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okulöncesi eğitim kurumları dâhil olmak üzere bütün temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında üç hafta süreyle eğitime ara verilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020e) tarafından üç haftalık süreçte 'örgün eğitim programlarına devam eden tüm ön lisans ve lisans öğrencileri gibi sağlık, öğretmenlik, fen ve mühendislik programlarından staj, intörlük ve uygulamalı eğitimleri olan ön lisans ve lisans öğrencilerinin de eğitimlerine ara verilmesine' karar verilerek örgün programlar için yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Ülkemizdeki vaka sayısının artışı ve pandemi sürecinin belirsizliği ile beraber YÖK (2020i) 18 Mart 2020 tarihinde aldığı kararla örgün ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının teorik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesinde karar vermiştir. Bu karar sonucunda Türk üniversiteleri örgün programlardaki teorik dersleri çeşitli uzaktan eğitim yöntemleriyle yürütmeye başlamışlardır (Almaiah vd., 2020; Aktaş vd., 2020; Hotar vd., 2020; Telli-Yamamoto ve Altun, 2020; Yolcu, 2020; Tarlakazan, 2020; Türküresin, 2020, Özcan ve Saraç 2020).

Bu pandemi sürecinde dünya çapında birçok ülkede eğitimciler; öğrencilere ulaşabilmek için alternatif yöntemlerden çevrimiçi platformlar kullanmış, web uygulamaları birer sınıf haline gelmiş ve velilerden çocuklarının evde verecek olan eğitimlerini almalarını sağlamaları istenmiştir (Alea vb., 2020). Pandeminin başlamasıyla hayatımıza uzaktan eğitim uygulamaları girmiş, yüz yüze eğitim dijital ortama aktarılmıştır (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Covid 19 ile başlayan uzaktan eğitim uygulanan geleneksel eğitimi değiştirmiş ve yeni nesil öğretmen, öğrenci ve dokümanlar ortaya çıkmıştır (Harasim, 2000).

Uzaktan eğitim dijitalleşmenin hızla yaşandığı günümüzde çağı yakalayabilme adına önemli uygulamalardan biri olarak görülmektedir (Aktaş vd., 2020). Uzaktan eğitim; zamanın ve mekânın sınırlarını ortadan kaldırarak, bireylerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemesini destekleyen eğitimlerin, eğitim materyallerinin ve kaynaklarının elektronik ortamda katılımcılara sunulduğu etkili bir yöntem olarak tanımlanabilir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Geçmiş çok eski zamanlara dayanan uzaktan eğitim, basılı materyallerin farklı mekandaki bireylere gönderilmesi sonrasında başlamış ve hızla gelişen teknoloji sayesinde senkron ve asenkron olarak günümüzde geniş bir yayılım alanı oluşturmuş, tüm dünyada bu alanla ilgili ciddi yatırımlar yapılmıştır (Kaçan ve Gelen, 2020). Uzaktan eğitim yönteminin bu kadar rahat kullanılmasının nedeni zaman ve mekân faktörünü etkisiz kılp, fırsat eşitliği sağlamaya çalışmış olmasıdır (Solak vd., 2020). Yaşanan herhangi bir beklenmedik durumda eğitim faaliyetlerinin aksamadan devamını sağlamak uzaktan eğitimin amaçları arasındadır (Can, 2020; Kaçan ve Gelen, 2020; Karakuş ve Yanpar Yelken, 2020).

Ülkemizde ve dünyada yaşanan bu krize bağlı olarak okulların kapanması ile eğitim hizmetlerinin sürdürülmesi gerekliliği, bununla beraber eğitim hizmetlerinin eğitim paydaşlarına aktarılması durumlarından dolayı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı Türkiye’de kilit unsur haline gelmiştir (Özer, 2020). Bu süreçte Türkiye’de 25 milyon öğrenci eğitime ara vermek zorunda kalırken (Bozkurt, 2020), yaşanan bu durum eğitim sektörü içinde bulunan herkesi (öğretmen, öğrenci, veli) ciddi derecede etkilemiştir (Çiftçi vd., 2020). Bu küresel salgın tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde değişimi gerekli hale getirmiştir.

Covid-19 salgını öncesinde özellikle teknolojinin gelişimine bağlı olarak uzaktan eğitim faaliyetleri eğitimin her kademesinde kullanılırken aslında özel sektörde de aktif bir şekilde kullanılmaktaydı (Özdemir ve Sarıcan, 2020). Türkiye’de uzaktan eğitimin yükseköğretimde uygulanma tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. Son yıllarda ülkemizde birçok yükseköğretim kurumu uzaktan eğitim sayesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, çeşitli sertifika programları gibi alanlarda uzaktan eğitimler vermekte ve bu eğitimleri, hedef kitlesine, çeşitli basılı materyaller, bilgisayar destekli uygulamalar, dijital ders kitapları ve kayıt altına alınan ders videoları ile ulaştırmaktadır (Kaçan ve Gelen, 2020). Üniversitelerin çoğunluğunda lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim programları ve dersleri yürütülmekte, ayrıca bünyelerinde uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezi (YÖK, 2020e) bulunmaktadır. Covid 19 salgınıyla beraber uzaktan eğitim yükseköğretim için de kaçınılmaz bir seçenek haline gelmiştir (Alqahtani ve Rajkhan,2020).

Covid 19 salgın sürecinde uzaktan eğitime geçilmesiyle yaşanan ilk zorluk öğretmen ve öğrencilerin deneyim eksikliği olmuştur (Tekedere vd, 2022). Çevrimiçi ortama geçiş belirli bir dizi teknik ve pedagojik bilgi ve beceri gerektirdiği için bu durum tüm taraflar üzerinde psikolojik baskının oluşmasına neden olmuştur (Bozkurt vd., 2020). Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler öğrenme araçlarına ulaşabilmeleri, mevcut bulunan yazılımları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için belirli teknolojik yeterliliğe sahip olması gerekirken aynı zamanda ortaya çıkan altyapı yetersizlikleri hem öğretmende hem de öğrencilerde motivasyonun düşmesine neden olmuş ve sonuç olarak uzaktan eğitime karşı olumsuz algılar ortaya çıkmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Literatürde yapılmış olan farklı çalışma sonuçları incelendiğinde benzer şekilde uzaktan eğitimin pratik, ekonomik ve hızlı bir eğitim şekli olarak nitelendirilmiş olduğu (Kılınç vd., 2020; Crompton ve Traxler, 2018; Arat ve Bakan, 2011) bununla birlikte öğrenci katılımı ile sınıf içi etkileşimin istenilen seviyede olmamasının (Özdemir ve Uğur, 2021; Duran, 2020) sürecin en önemli eksiklikleri olarak ifade edildiği görülmüştür. Uzaktan eğitimde karşılaşılan engeller; uygulamalı derslerin uzaktan yürütülmesinde yaşanan zorluklar, değerlendirme yönteminde karşılaşılan belirsizlikler, bazı bölgelerde internet hızına bağlı kesintiler, iletişim kurmada yaşanan problemler ve öğrenmeye uygun olmayan ev ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır (Lassoued, Alhendawi ve Bashitialshaer, 2020).

Birçok ülkede uygulanan bu eğitimlerin değerlendirilmesi önümüzdeki süreci şekillendirmede önemli olacaktır. Dünyada birçok ülkede yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; uzaktan eğitim, tutum, teknik yeterlilik, zaman kısıtlamaları ve pedagoji açısından olumlu bir uygulama olarak görülmüştür (Phan ve Dang, 2017).

Alanyazın incelendiğinde Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır. Türkiye de salgına bağlı yapılan uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada uzaktan eğitim sisteminin; altyapı, güvenlik, içerik ve mevzuat gibi konularda güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2020). Covid 19 sürecinde yükseköğretim öğrencilerinin e-öğrenme kaynaklarına yönelik ilgi ve tutumları incelenmiş, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumlu görüş belirtmelerine rağmen yüz yüze eğitimi tercih ettiği (Radha ve diğerleri, 2020) sonucu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Karadağ ve Yücel (2020), yaptıkları araştırmada öğrencilerin %23’ünün uzaktan eğitime devam etmediğini belirtirken, Arık (2020)’ın yaptığı araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış tüm desteklere rağmen hem imkân hem şartlardan dolayı uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin olabileceği belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğretmenlerin sınıf yönetiminin olumsuz etkilendiği (Fidan,2020), öğretmenlerin uzaktan eğitimle öğretmeye karşı olumsuz tavır geliştirdikleri (Baek vd. 2018), uzaktan eğitime yönelik kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu algılarının olduğu ortaya

çıkıştır (Bayram ve diğerleri, 2019; Maçoşoğlu ve Kaya, 2020; Kocayığit ve Uşun, 2020; Kurnaz ve diğerleri, 2021). Teknik beceriler, zaman yönetimi, çevrimiçi eğitimde bilgi ve tutum gibi kavramlar öğretmenlerin uzaktan eğitimle sınırlı deneyimleri olmasına rağmen sorunsuz bir şekilde gerçekleştirildiğine ilişkin çalışma sonuçları da bulunmaktadır (Ventayin, 2018). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 205 yükseköğretim kurumunun öğretim üyelerinin çevrimiçi ders tasarımı, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik yönlerden çevrimiçi öğretime hazırlık, tutum ve yetenek açısından yanıtları üzerine yapılan çalışmada yanıtların çoğu yüksek derecelendirilmiştir (Martin vd., 2019). Uzaktan eğitime hazırbulunuşluk üzerine yapılmış başka bir araştırma, toplam özel eğitim ve ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin %90'ını, birçok öğrencinin uzman eksikliği yaşaması, evde eğitim görmesi, uzun süre tıbbi tedavi görmesi ve grupla kısa süreli eğitim sürecine katılmasına rağmen uzaktan eğitimi uygulamada aile ve özel okulların motive olduklarını belirtmişlerdir (Fedina ve diğerleri, 2017). Yükseköğretim eğiticileri; öğrenme materyalleri, pedagoji, izleme, uygulama ve psikolojik anlamadaki risk ve zorluklarla karşılaşmalarına rağmen, işitme ve görme engelli gibi özel ihtiyaçları olan üniversite öğrencilerinin öğrenme ve öğretme sürecinde olumlu bir tutum ve motivasyon gösterdiklerini gözlemlemişlerdir (Movkebayeva vd., 2018).

Ülkemizde bazı yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamaları var olmasına rağmen pandemi sürecinde tüm yükseköğretim kurumlarında zorunlu bir şekilde yer almıştır. Bu süreç içerisinde zorunlu bir biçimde uzaktan eğitim uygulamasına geçiş bu konuda daha önce hiç deneyimi bulunmayan öğretim elemanları açısından bazı güçlükleri de beraberinde getirmiştir. Ders işleme sürecinden dersin ölçülüp değerlendirilmesine kadar pek çok aksaklıkla karşılaşıldığı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hazırlıksız yakalandığı bu süreçte pek çok uygulamada da sorunla karşılaşıldığı görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının pandemi süreci ve sonrasındaki zorunlu derslerden aldıkları puanları karşılaştırarak hangi dönemin puan bazında daha başarılı olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda politika üretici ve uygulayıcılarına mevcut durum hakkında bilgi vermek bu çalışmanın ikincil amacını oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönem puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?
- 2- Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve sonrası derslere ilişkin puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?
- 3- Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve sonrası derslere ilişkin puan ortalamalarının değişimi nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitimde aldıkları notlar ile uzaktan eğitimde aldıkları notları karşılaştırmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Tarama, geçmişte ya da günümüzde halen var olan bir durumu, var olduğu haliyle tespit etmeye çalışılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini tüm devlet üniversitelerinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda tüm devlet üniversitelerinden sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin 2019-2020 güz dönemi ve 2020-2021 güz dönemine ait tüm sınıf düzeylerine ilişkin dersler bazında notları istenmiştir. Devlet üniversitelerinin kırkıdan veriler gelmiş ancak on iki devlet üniversitesinden eksiksiz olarak tüm derslere ilişkin notlar geldiği için bu on iki üniversitede öğrenim gören toplam 1546 veriden 1149 öğrenci verisi değerlendirmeye alınmıştır. Bu verilere ulaşılırken ikisi Ege, dördü Karadeniz, üçü İç Anadolu, biri Akdeniz, biri Güneydoğu Anadolu ve bir tanesi de Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan devlet üniversitelerinden veriler toplanmıştır. Üniversitelerin adları çalışmada sıra numarası verilerek ele alınmıştır. Çalışma evrenine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma evrenindeki katılımcıların dağılımı

Üniversiteler	n	%
Ü1	95	6,1
Ü2	92	6,0
Ü3	100	6,5
Ü4	155	10,0
Ü5	50	3,2
Ü6	123	8,0
Ü7	116	7,5
Ü8	154	10,0
Ü9	197	12,7
Ü10	183	11,8
Ü11	197	12,7
Ü12	84	5,4
Toplam	1546	100,0

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 23.03.2021 tarihli ve 06 sayılı toplantısı ile etik kurul izni alınmış, devlet üniversitelerinden 07.05.2021 tarih ve 87795264-E-56541 sayılı yazı ile sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin 2019-2020 güz dönemi ve 2020-2021 güz dönemine ait tüm sınıf düzeylerine ilişkin dersler bazında notları istenmiştir. 2019-2020 güz dönemi yüz yüze eğitim, 2020-2021 güz dönemi de tamamen uzaktan eğitimle süreç yürütüldüğünden bu dönemlere ilişkin veriler istenmiştir. Resmi yazıya istinaden verilerin gelmesi için 2022 yılı bahar dönemine kadar beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Üniversitelerden elde edilen veriler fark testlerinden bağımlı t-testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu olan “Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönem puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönem puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t-testi tablosu

	\bar{x}	Ss	sd	t	P
Pandemi öncesi notlar	74,48	7,97	1148	13,945	,000
Pandemi dönemi notlar	78,79	10,12			

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi derslerin puan ortalamaları ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi derslerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır $t_{(1148)} = 13,945$; $p < 0,05$). Sınıf öğretmeni adaylarının pandemi dönemindeki derslerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 78,79$) pandemi öncesi derslerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 74,48$) daha yüksek olduğundan farkın pandemi lehine olduğu görülmektedir. Pandemi döneminde öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve sonrası derslere ilişkin puan ortalamaları farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönem puan ortalamalarına ilişkin bağımlı t-testi tablosu

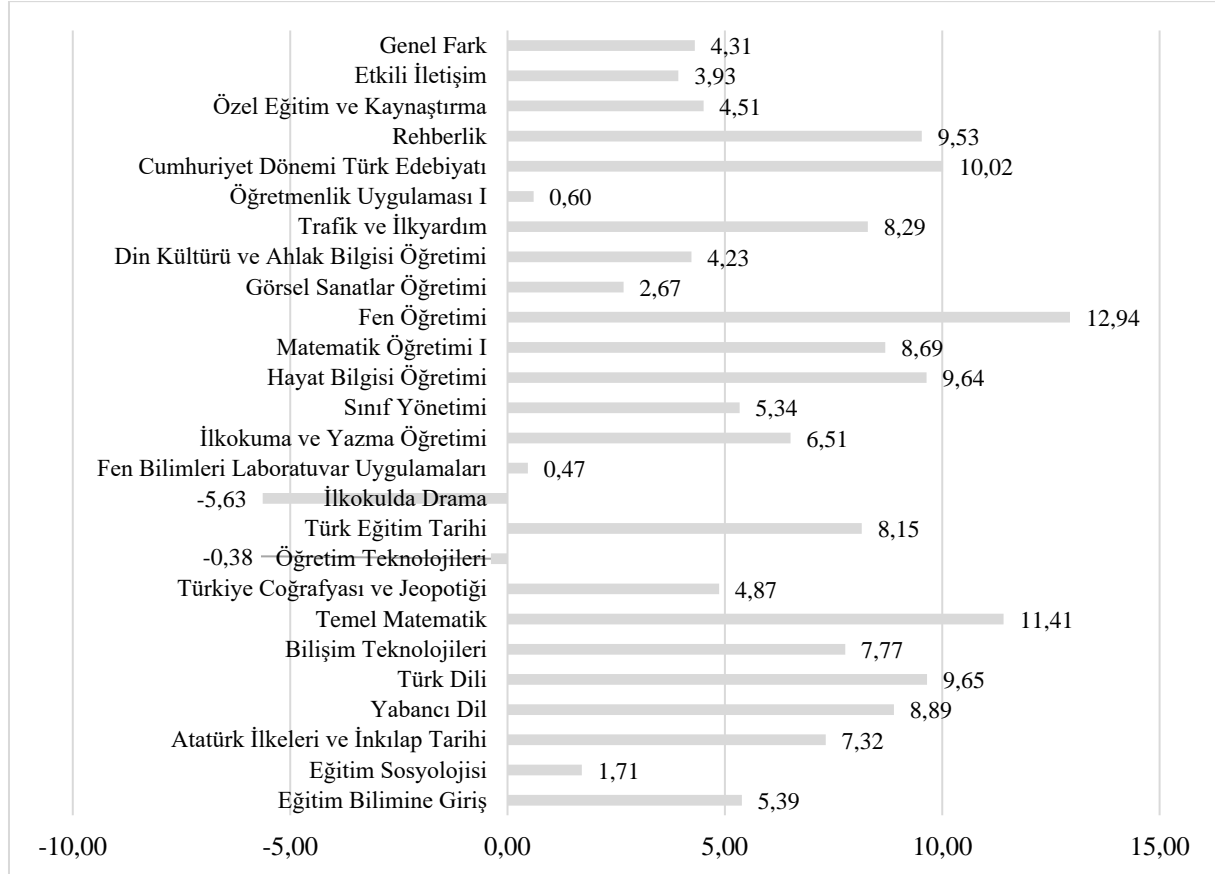
	\bar{x}	sd	Ss	t	P
Eğitim Bilimine Giriş 1	66,97		20,79		
Eğitim Bilimine Giriş 2	72,36	806	24,34	5,549	,000**
Eğitim Sosyolojisi 1	72,12		21,71		
Eğitim Sosyolojisi 2	73,83	822	24,53	1,660	,097
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	69,89		22,23		
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	77,21	674	21,96	6,401	,000**
Yabancı Dil 1	65,82		23,56		
Yabancı Dil 2	74,72	518	25,07	6,137	,000**
Türk Dili 1	68,91		23,52		
Türk Dili 2	78,56	768	23,17	9,158	,000**
Bilişim Teknolojileri 1	70,99		22,21		
Bilişim Teknolojileri 2	78,77	750	23,30	7,154	,000**
Temel Matematik 1	58,71		24,51		
Temel Matematik 2	70,12	847	23,43	10,405	,000**
Türkiye Coğrafyası ve Jeopotığı 1	64,40		23,24		
Türkiye Coğrafyası ve Jeopotığı 2	69,26	807	25,43	4,855	,000**
Öğretim Teknolojileri 1	78,59		15,94		
Öğretim Teknolojileri 2	76,21	744	22,50	2,388	,017**
Türk Eğitim Tarihi 1	71,65		19,79		
Türk Eğitim Tarihi 2	79,81	800	19,83	9,049	,000**
İlkokulda Drama 1	83,21		18,07		
İlkokulda Drama 2	77,58	767	20,85	7,066	,000**
Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları 1	79,69		19,36		
Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları 2	80,16	745	21,92	0,458	,647
İlkokuma ve Yazma Öğretimi 1	67,93		20,70		
İlkokuma ve Yazma Öğretimi 2	74,44	837	24,91	7,088	,000**
Sınıf Yönetimi 1	71,05		17,25		
Sınıf Yönetimi 2	76,40	872	17,07	8,079	,000**
Hayat Bilgisi Öğretimi 1	74,96		16,62		
Hayat Bilgisi Öğretimi 2	84,59	889	15,06	13,881	,000**
Matematik Öğretimi I 1	69,32		17,60		
Matematik Öğretimi I 2	78,01	907	15,34	11,405	,000**
Fen Öğretimi 1	69,17		17,15		
Fen Öğretimi 2	82,11	370	17,35	10,562	,000**
Görsel Sanatlar Öğretimi 1	81,00		15,73		
Görsel Sanatlar Öğretimi 2	83,67	843	14,43	4,439	,000**
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi 1	84,18		13,89		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi 2	88,41	691	13,66	6,093	,000**
Trafik ve İlkyardım 1	83,77		12,32		
Trafik ve İlkyardım 2	92,06	626	12,09	11,778	,000**
Öğretmenlik Uygulaması I 1	95,48		7,91		
Öğretmenlik Uygulaması I 2	96,08	896	7,26	1,749	,081
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı 1	73,80		14,77		
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı 2	83,82	638	16,02	12,299	,000**
Rehberlik 1	75,89		13,04		
Rehberlik 2	85,42	704	32,87	7,105	,000**
Özel Eğitim ve Kaynaştırma 1	76,99		15,33		
Özel Eğitim ve Kaynaştırma 2	81,50	805	13,25	7,003	,000**
Etkili İletişim 1	81,65		11,87		
Etkili İletişim 2	85,58	643	12,50	6,345	,000**

*Derslerin yanında yazan 1 rakamı pandemi sonrasındaki puanları, 2 yazan rakam ise pandemi döneminde alınan notları ifade etmektedir.

** P<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi derslerin puan ortalamaları ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi derslerin puan ortalamaları arasında Eğitim Sosyolojisi, Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları ve Öğretmenlik Uygulaması I dersleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu dersler dışında diğer derslerin pandemi dönemindeki puanları pandemi öncesindeki puanlarından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Pandemi dönemindeki puan ortalamaları pandemi öncesine göre daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve sonrası derslere ilişkin puan ortalamalarının değişimi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgu Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve sırasındaki puanları arasındaki farklar

Şekil 1 incelendiğinde İlkokulda Drama ve Öğretim Teknolojileri dersinde pandemi sırasında pandemi öncesine göre puan ortalamaları düşüş gösterirken diğer derslerin tamamında pandemi sırasında puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki fark 0,40 ila 12,94 arasındaki değişimdir. Pandemi sırasında puan ortalamalarından en büyük artış farkı Fen Öğretimi ($\bar{x}=12,94$), Temel Matematik ($\bar{x}=11,41$) ve Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı ($\bar{x}=10,02$) derslerinde görülmektedir. Pandemi sırasında sınıf öğretmeni adaylarının derslerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde yaşanan Covid 19 pandemisine bağlı yaşadığımız süreçte eğitim öğretim uygulamaları açısından farklı ülkelerde benzer tedbirler alınmıştır (Yaman, 2021). Eğitime dair sonuçların çözülebilmesi için bilişim teknolojilerine ihtiyaç duyulmuştur. Bunun sonucunda eskiden var olan fakat günümüzde daha da ihtiyaç duyularak ortaya çıkan yeni eğitim şekli uzaktan eğitim olmuştur (İşman, 2008). Ortaya çıkan yeni eğitim şekli olan uzaktan eğitim; yüz yüze eğitime kıyasla kendi içerisinde bir takım avantaj (Almaghaslah ve Alsayari, 2020; Kaden, 2020; Andoh ve diğerleri,

2020; De Paepe ve diğerleri, 2018; Koç, 2020) ve dezavantajlara sahip olmuştur. Uzaktan eğitimde; yüz yüze eğitime göre zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim yapılabilir (DeNeui ve Dodge, 2006; Horspol ve Lange, 2012; Bozkurt, 2017; Solak vd, 2020; Alpaslan, 2020), dersler defalarca izlenebilir (Yolcu, 2020), öğrencilerin derslerinden geri kalmamaları (Fidan, 2020); birtakım kısıtlamalar içerisinde eğitim ihtiyacı teknolojik imkânlar sayesinde karşılanabilir (Kavuk ve Demirtaş, 2021), hastalığın bulaşmasına yönelik koruma sağlanabilir, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi üzerindeki farkındalığını oluşturur, teknolojik imkânlar sayesinde bağlantı kurmasıyla eğitim öğretim faaliyetlerine devam etme ve öğrenme kolaylığı sağlayabilir (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarının avantajlarının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır. Yüz yüze iletişim ve etkileşimin azalması uzaktan eğitimin kısıtlılıkları arasında olmuş (Altun Ekiz, 2020; Karakuş vd, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020), bu süreçte kullanılan teknolojilere erişim sıkıntısı yaşanmış (Yılmaz İnce vd., 2020), teknoloji ve internet altyapısının eksikliğinden dolayı paydaşların sürece ilişkin tutum ve motivasyonları düşmüş, uzaktan eğitim sürecinin niteliği olumsuz yönde etkilenmiştir. (Batdal Karaduman vd, 2021)

Eğitim sürecinin ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği (Ramos-Morcillo ve diğerleri, 2020), etkileşim yetersizliği (Keskin ve Özer Kaya, 2020; Koç, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020), teknik olarak yaşanan problemler (DePaepe ve diğerleri, 2018), sosyalleşme eksikliği (Horspol ve Lange, 2012), sürece hazırlıksız olma dezavantajları arasındadır.

Bu çalışmada 2019 – 2020 güz ve 2020-2021 güz döneminde uzaktan eğitim yöntemiyle derslerin yapılması sonucu Türk üniversitelerinden alınan veriler doğrultusunda hem uzaktan eğitim akademik başarı not ortalamaları hem de yüz yüze yapılmış eğitim sonucunda akademik başarı not ortalamalarına bakılarak uzaktan eğitim sürecinde eğitimi nasıl etkilediği hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının güz dönemi pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönem puan ortalamaları farklılık göstermiştir. Bu farklılıklardan oluşmuş tüm veriler analiz edildiğinde uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin ortalamalarının genel anlamda yükseldiği görülmüştür. Analiz sonucunda bazı derslerde akademik not ortalamaları olarak ciddi anlamda artışlar görülmüş (Fen bilgisi öğretimi, Temel Matematik vb.) bunun yanı sıra sadece birkaç ders ortalamasının düştüğü görülmüştür (İlköğretimde Drama ve Öğretim Teknolojileri). Bu derslerin not ortalamasının düşmesinin nedeninin derslerin uygulamaya yönelik olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle temas kurması, derse katılması ve geri bildirimler alarak davet edilmesi, zor durumda olan öğrencilerin belirlenerek desteklenmesi gibi uzaktan öğretim süreci içerisinde ders içi aktif katılımın sağlanması ve etkileşimin artırılmasına (Gewin, 2020); yine uzaktan eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenden geri bildirim alınması ve öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve sınıf içi etkileşimin artırılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Attri, 2012).

Bunların yanı sıra sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı az gelişmiş bölgelerde, bilgiye erişim anlamında öğrenciler arasında eşitsizliklerin yaşanmış olduğu da düşünülebilir (Karakuş vd., 2020). Kırsal bölgelerde internete ve uzaktan eğitim teknolojilerine erişim konusunda yaşanan sorunlar dijital bölünmeye neden olabilir (Bozkurt, 2020). Bu eşitsizlik sadece öğrenciler arasında değil öğretim kadrosu açısından da benzerdir. Üniversitelerinin sağladığı uzaktan eğitim altyapısı, uzaktan eğitim için gerekli olan araçların yeterliği, personelin eğitimi gibi durumlar üniversiteler açısından eşitsizliğe neden olabilir ve çeşitli sıkıntılar oluşturabilir.

Okul öncesi dönemden yükseköğretim ve lisansüstü düzeye kadar her kademedeki uzaktan eğitim uygulamalarında alt yapının oluşturulması, ders içeriklerinin hazırlanması ile etkili olarak sunumu ve kullanımının da uzaktan eğitimin niteliğinin artmasına yönelik bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Sarı, 2020). Öğrencilerin kendi öğretmenleri ile ders yapmaları ve ders sayılarının azaltılmasının ders içi etkileşimin artırılması ve ders esnasında öğrencilerin takibi açısından işlevsellik katabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın sonuçları ve yöntemi açısından uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler verilmektedir:

- Uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirmeye dönük dezavantajlı durumlar ortaya konarak bu durumların nedenlerine yönelik çeşitli akademik çalışmalar yapılması,
- Üniversitelerde uzaktan eğitim altyapılarını güçlendirmeye dönük araştırmaların yapılması,
- Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunda eğitimler düzenlemesi,
- Uzaktan eğitimin bazı açılardan avantajlı olduğu belirlendiğinde, yüz yüze eğitim sürecinde de uzaktan eğitimde edinilen çeşitli tecrübelerin (çeşitli ödevler, etkinlikler, performanslar gibi) belirli oranlarda kullanılmaya devam edilmesi yönünde düzenlemeler yapılması,
- Uzaktan eğitim sisteminde ödevlerin oluşturulması ve kontrol edilmesine ilişkin düzenlemeler yapılması,
- Salgın nedeniyle kaygı ve motivasyon kaybı yaşayan öğrencilere, üniversite tarafından psikolojik destek ve rehberlik hizmeti verilmesi,
- Çalışmada uzaktan eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinde bazı sorunlar olduğu belirlendiğinden dolayı, uzaktan eğitime özgü ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve gerekli güvenlik tedbirlerinin artırılması gibi önerilerde bulunulabilir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. ve Bardakçı S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. Yüksek Öğretim Kalite Kurulu. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim>.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1),1-9.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' COVID-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (6), 127-144.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Almaghaslah D., & Alsayari, A. (2020). The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a Pharmacy School in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 795-802.
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25, 5261-5280.
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 216.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 365, 14(1-2).
- Arık, B. M. (2020). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-I. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>
- Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Baek, J. H., Jones, E., Bulger, S. & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175-185.

- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z. ve Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Crompton, H., & Traxler, J. (2018). *Mobile learning and higher education: Challenges in context*. Routledge.
- Çiftçi, S., Temel, M., Yeganeh, E., Sarı, B., ve Soydemir-Bor, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminin öğretmen, öğrenci ve velilere yansımaları. *Labyrinths Of Reality: Collection Of Scientific Works*, 5 (10). 120-132.
- De paepe, L., Zhu, C., & DePryck, K. (2018). Drop-out, retention, satisfaction and attainment of online learners of Dutch in adult education. *International Journal on E-Learning*, 17(3), 303-323.
- DeneuI, D., & Dodge, T. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.
- Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 81-98.
- Fedina, N. V., Burmykina, I. V., Zvezda, L. M., Pikalova, O. S., Skudnev, D. M., & Voronin, I. V. (2017). Study of educators' and parents' readiness to implement distance learning technologies in preschool education in Russia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(12), 8415-8428.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gewin, V. (2020). COVID-19 bekletilirken öğretimi çevrimiçi taşımak için beş ipucu. *Doğa*, 580, 295-296.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet And Higher Education*, 3(1-2), 41-61.
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- Hotar, N., Omay, R.E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192.
- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1),186-201.
- Karakuş, N. Ucuzsatar, N. Karacaoğlu, M. Ö.Esendemir, N ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kavuk, E.ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy*, 1(1), 55-73.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Keskin, M ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Attitudes of teachers working in schools affiliated to ministry of national education towards distance education (Example of Burdur province). *International Journal of Euroasian Research*, 8(23), 285-299.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3, 262-288.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232.
- Martin, F., Budhrani, K. & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97-119.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 15-43.
- Movkebayeva, Z., Derijan, I., Khamitova, D., & Akhmetova, A. (2018). Teacher readiness for distance education of disabled students. *International Journal- Knowledge In Practice*, 28 (3), 1011–1014.
- Özcan, B. ve Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi eğitim programlarında eğitim öğretim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 459-475.
- Özdemir, A.ve Sarıcan, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıları üzerine karma bir araştırma. *International Journal of Field Education*, 6 (1), 57-78.
- Özdemir, D., & Uğur, M. E. (2021). Model proposal on the determination of student attendance in distance education with face recognition technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 19-32.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 Salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (3), 1124–1129.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn*, 3(1), 1–16.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5519.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3 (1), 121-128.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.
- Solak, H. İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 41-52.
- Tekedere, H., Şahin, S. ve Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde Yükseköğretim’de çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 123-166.

- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Türküresin, H.E. 2020. Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 597-618.
- Ventayin, R. J. (2018). Teachers' readiness in online teaching environment: A case of department of education teachers. *Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2 (1).
- Yakar, L. ve Yakar, Z.Y. (2021). Eğitim öğretiminin eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmenin hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 1-21.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A. & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4 (4), 343-35.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 237-250.
- YÖK (2020e). Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1. 30 Nisan. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx.
- YÖK (2020i). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during The COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501-519.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





The Effect of Problem-Solving Teaching with Verbal Problems Associated with Children's Books on Mathematics Lesson Attitude

Sultan KUŞ¹, Neşe IŞIK TERTEMİZ²

Abstract

This research aimed to determine the effect of problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books on the attitudes of fourth grade students towards mathematics. For this purpose, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, one of the quantitative research designs, was adopted as the research design. This research was carried out in the second semester of the 2021-2022 academic year in the Mut District of Mersin Province. The study group of the research consists of 44 students attending the 4th grade of 3 different primary schools in the Mut District of Mersin Province in a similar socio-economic environment. In the Experiment 1 group, problem solving instruction was carried out with verbal problems associated with children's books, in the Experiment 2 group only problem solving instruction was carried out without being associated with children's books, and in the control group, verbal problems were solved as planned by the teacher. The "Attitude Scale Towards Mathematics" adapted into Turkish by Hacıömeroğlu (2013) was used to collect the data. The experimental procedure of the research was applied for 10 weeks. Since it is not appropriate to use parametric test techniques for small samples (Green & Salkind, 2008), one of the non-parametric tests, Kruskal Wallis and Wilcoxon Signed Ranks test, was used to analyze the research data. According to the research findings, it was concluded that there was a significant difference in favor of the experimental groups between the post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the students in the experiment 1, experiment 2 and control group. In the study, when the mean scores of the Attitudes towards Mathematics Scale of both the experimental 1 and the 2 groups were compared, it was seen that there was a significant difference in favor of the post-test mean scores within the group. Another result obtained according to the research findings is that there is no significant difference between the test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the students in the control group.

Keywords

Children's books
Mathematics teaching
Mathematics Attitude
Problem-solving teaching
Verbal problems

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.10.2022
Kabul Tarihi: 25.10.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Ministry of National Education, Primary School Teacher, Türkiye, sultankus.sk33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2316-4713>

² Gazi University, Faculty of Education, Türkiye, tertemiz@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2001-2888>

Introduction

Mathematics has a significant impact on the development of the modern world. For thousands of years, mathematics has been at the center of science and technology, from the first counting systems to today's greatest scientific and medical discoveries. While almost everyone in the societies appreciates the value of mathematics in our daily lives, most of the people have negative feelings towards mathematics and experience the feeling of inadequacy (The Australian Association of Mathematics Teachers Inc, 2020). These negative feelings and feelings of inadequacy towards mathematics stem from the prejudice, fear and negative attitude developed against mathematics since childhood, as well as the fact that mathematics is a science that examines abstract objects and the relationships between these objects (Şengül ve Ekinözü, 2004).

The attitude defined by Turgut and Baykul (2010) as the positive or negative tendency and reaction of individuals regarding a certain object or subject, Aşkar (1986) defined it as an affective behavior that cannot be observed directly, is acquired in a certain period of time, but does not change easily. When the individual develops a negative attitude towards a subject or situation, she/he develops the idea that it is not suitable for her/him, does not show interest, does not like it and does not want to deal with it (Baykul, 2000). Interest and attitude towards a certain field and subject are thought to be highly effective specific predictors of students' participation in the course and academic success (Soliman & Hilal, 2016). Therefore, attitudes affect the success of individuals, and whether they are successful or not affect their attitudes (Aiken, 1980).

Mathematics and Attitude

In recent years, there has been an increasing emphasis on the place and importance of mathematics in daily life, the effect of affective features on learning mathematics, the alienation of students from mathematics by having negative feelings towards mathematics, and the importance of affective characteristics such as attitudes, beliefs and anxiety for learning mathematics (Çalışkan, 2014). Self-confident when studying mathematics, who do not give up quickly when solving a problem and who are patient, every child who does not have anxieties that may negatively affect their attitude towards mathematics and their success in mathematics has a belief that they can learn mathematics (Ministry of National Education - MEB, 2004).

Attitudes towards the mathematics lesson, as positive or negative feelings towards mathematics (McLeod, 1994) or whether they like mathematics, tend to participate in or avoid activities related to mathematics, show that mathematics is an important and necessary science or a field that they will not need in their lifetime. defined as the sum of beliefs about (Akgün, 2002). Students' attitudes towards mathematics have a significant impact on mathematics learning and teaching (Zan & Martino, 2007). Students who develop negative attitudes towards mathematics do not like to deal with and use mathematics in their daily lives (Akdemir, 2006). Students who have a positive attitude towards mathematics; uses mathematics in every aspect of his life, can easily find solutions to the problems he encounters in daily life by producing different solutions (Yenilmez ve Can, 2006).

Problem and Problem Solving

The problem is defined as a problem that causes confusion, makes individuals want to solve this confusion, and does not have a specific solution in the first encounters, but can be solved by producing correct solutions thanks to the knowledge and experience of the individual (Türnüklü & Yeşildere, 2005). In other words, a problem is a situation of uncertainty, which is usually used together with different knowledge and skills, and is solved with unusual solutions (MEB, 2009). The problem in teaching mathematics is defined as a situation that is not well structured, does not have a clear solution, and requires a systematic thinking system (Torp & Sage, 2002). Problems to be used in teaching mathematics should be compelling and interesting, compatible with students' prior knowledge (Van de Walle, Karp & Williams, 2018).

When we say problem in mathematics, the first thing that comes to mind is the verbal problems presented in the form of a story. In foreign literature, verbal problems are called "word problems" or "story problems". Verbal problems are mathematical questions that seek solutions to one

or more problem situations defined in verbal texts using numerical data and operations (Verschaffel, Greer and De Corte, 2000). Verbal problems have an important place in the mathematical development of students by enabling the development of language and reasoning skills and problem-solving skills of students (Soylu & Soylu, 2006). In order for students to solve verbal problems, they need to understand the problem situation given in the text well, and establish a connection between the numerical data and operations in the problem (Reusser & Stebler, 1997). In addition, verbal problems create an application area for problem situations that we encounter in daily life, motivates students to learn mathematical concepts, supports them to form positive attitudes and contributes to the development of students' creative and critical thinking skills (Chapman, 2006).

Problem solving, on the other hand, is defined as the way and method used to reach a solution in cases where there is a problem and the solution is not known (Polya, 1962). In another definition, problem solving is expressed as the process in which an individual reaches a solution by using her/his own knowledge, skills and understanding to solve a problem she/he encounters in an unknown situation (Hendriana, Hidayat & Ristiana, 2018). It is an important skill that encompasses a number of cognitive processes such as problem solving, analysis, interpretation, reasoning, inference, estimation, evaluation, synthesis and reflection. In many countries' Mathematics Curriculum, problem solving is either an overarching goal or a basic component (Stacey, 2005). In problem-solving teaching, it is generally thought that students will learn mathematics through problems, events, models and contexts that they can associate with situations they may encounter in daily life. With these real-life contexts and models, an effective learning environment is created so that students can learn mathematics (Van de Walle, Karp & Williams, 2018, s.32). In problem solving teaching, by making students work with numbers and shapes, it is aimed to develop problem solving skills together with the development of students' ability to make calculations, draw appropriate shapes and diagrams for the problem (Altun, 2014).

While solving a problem, students make connections between their prior knowledge of mathematics and new situations, make sense of the problems, organize data, use models, strategies, and related mathematical knowledge, developing strategies and methods, developing and adapting them to the problem situation, they need to make judgments for new situations, decide on the appropriate solution and the correctness of the solution (NAEP, 2002). The steps to be followed in the problem-solving process in the PISA 2003 evaluation report prepared by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD):

- Understanding the problem by making inferences
- Analyzing the problem by identifying appropriate information or limitations
- Representing the problem graphically, in tabular form, or verbally
- Solving the problem by identifying possible solutions
- Evaluation of the problem solution
- Sharing and interpretation of the results are listed as (PISA, 2003).

The fact that the problems of the four operations have different meanings and the variety of verbal problems is one of the reasons why children have difficulty in such problems. Problem solving steps allow students to understand the problems, to re-express the problem verbally or with the help of representations such as figures, graphs, tables, in short, to internalize the problem. It is an important teaching process that helps students develop different solution strategies to problems and take an active part in the problem-solving process. In addition, in the problem-solving teaching process, by providing the students with the opportunity to share their opinions about the problem and the solution of the problem with their friends; an environment suitable for the development of students' mathematical communication skills is provided. The problem-solving process can be said to be a gradual chain of activities.

Problem Solving and Children's Books

Using stories from children's books in teaching mathematical concepts provides a fun, interesting and versatile learning environment (Martinez & Martinez, 2000). Placing mathematics in the familiar context of children's books makes sense for children, enabling them to see mathematics as an integral part of their daily lives. This context is both interesting and meaningful and provides a familiar structure for children to explore mathematical ideas (Moyer, 2000). Stories in mathematics

teaching can be used effectively to build a model, teach a concept, pose a problem, and solve it (Skoumpourdi & Mpakopoulou, 2011). Stories allow students to combine their prior knowledge and experience with the problem-solving process. Especially when the main characters of the story are used to pose a mathematical problem, it can develop the imagination and creativity of the student and create an effective and enjoyable learning environment in the classroom (Casey, 2004). Thus, the interest of the students can be directed to mathematical knowledge. Regardless of the age of the students, literature helps students to learn mathematics, to be more willing to solve problems, and to believe that mathematics is an important science, a useful tool that provides opportunities for them to explore the world (Van de Walle, Karp & Williams, 2018, s.38).

Children's literature is an effective teaching material that provides an opportunity for students to realize that their abilities may be different from their peers, to accept that they may have weaknesses, to accept themselves as individuals, and to develop self-esteem (Ableser, 2008). Students can have positive emotions and attitudes by connecting with the story characters in children's books (Regan & Page, 2008). The use of children's literature in mathematics teaching, in addition to supporting content learning and cognitive development, it also provides support for children's social and affective development (Hong, 1996), permanence of what has been learned, and encouraging goal-related attitudes and motivation (Ray & Smith, 2010). By integrating children's books into the mathematics lesson, teachers can attract students, increase students' motivation by helping students develop positive attitudes towards mathematics while contributing to the development of critical thinking skills by enriching students' perspectives, they also help develop problem-solving skills by using sample topics and events in the storybook (Haury, 2001). The different problem situations faced by the heroes in the stories in the children's books, giving the students the opportunity to empathize with the story heroes, to deal with the events with a critical approach and to develop different solution strategies, it is an important learning tool that allows students to have positive feelings towards mathematics and to love mathematics.

The Purpose of The Research

The aim of this research is to try to determine the effect of problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books on the attitude of 4th grade students towards mathematics. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. Is there a significant difference between the post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the students in the experiment 1, experiment 2 and control groups?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of Experiment 1 group students?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of Experiment 2 group students?
4. Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of Control group students?

The Importance of The Research

Children's books present math concepts in a natural way and create opportunities for students to explore math, which helps develop students' problem-solving skills (Bruce, 2007). The use of children's books in mathematics teaching as a tool to combine literacy and mathematics to improve mathematical understanding;

- Applying knowledge and developing critical thinking,
- Developing mathematical vocabulary and keeping knowledge more in mind,
- A meaningful way associated with culture; thus, it has been determined that students have advantages such as personally connecting with the content and making sense of it (Stone, 2016).

The use of children's literature products in mathematics lessons motivates students to participate in mathematics activities and increases their interest in mathematics (Chen, 2014; Murphy, 1999). Children's books are suitable teaching tools that can be used to clarify and expand students' own thinking and approaches (Jenner, 2002; Shatzer, 2008). Children's books also have a positive effect on developing students' positive attitudes towards mathematics (McAndrew, Morris ve Fennell,

2017). Children's books, in particular, help reduce fear of mathematics by associating mathematics with emotions, supporting positive attitudes and participation in mathematics. In addition, when used in group work, it supports social and emotional growth, patience, awareness of self-efficacy and goal-directed behavior (Flevaris & Schiff, 2014). It is important for students to have positive attitudes towards mathematics because attitudes affect their academic performance and behavior (Ceuto, Anrade, & Leon, 2003). Our study is considered important because it is thought that the use of children's books in problem solving teaching in mathematics lessons will be effective in changing the negative attitudes of students towards mathematics by identifying with the events and heroes in the stories.

When the studies in the literature are examined, it is seen that there are many studies abroad on the use of children's books in mathematics teaching (Aerila, & Wikholm, 2017; Anderson, Anderson, & Shapiro, 2004; Arneja, & Tyagi, 2020; Bintz, & Moore, 2002; Borasi, Sheedy, & Siegel, 1990; Furner, 2017; ; Furner, 2018; Giroux, 1992; Green, Gallagher, & Hart, 2017; Haury, 2001; Hong, 1996; Jenner, 2002; Jennings, Jennings, Richey, & Dixon-Krauss, 1992; Kliman, 1993; Lawson, & Schiro, 2004; Lemonidis, & Kaiafa, 2019; McAndrew, Monroe, & Terrell, 2018; Moore, 2008; Morris, & Fennell, 2017; Moyer, 2000; Murphy, 1999; Pomykal-Franz, & Pope, 2005; Pasko, 2004; Schroeder, & Liu, 2019; Shatzer, 2008; Sliwa, 2013; Thomas, & Feng, 2015; Tucker, Boggan, & Harper, 2010; Xu, 2016; White, 2017), while there are limited studies in Türkiye (Altunbay, & Soylu, 2020; Aslan, 2019; Çoşkun, 2013; Dinçer, 2019; Doğan, & Bayram, 2022; Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2018; Işık, & Kar, 2015; İlter, 2014; İşnas, 2011; Katipoğlu, 2019; Kır, 2011; Smith, Gerretson, Olkun, & Joutsenlahti, 2010; Yeltekin, 2019; Yıldırım, 2007). This aspect of our study is considered important because it is thought to contribute to the gap in this field. In addition, it is thought that the findings obtained at the end of the research will shed light on the future researches on the use of children's books in mathematics teaching.

Method

The design of the research, the research group, the data collection tool, the application process of the research and the analysis of the data are discussed in this section of the research.

The Research Design

This research was designed as a quasi-experimental design with pretest-posttest control group in order to determine the effect of problem-solving instruction with verbal problems associated with children's books on the attitudes of primary school 4th grade students towards mathematics. To determine the effect of experimental designs, a specially prepared study or practice on the result or are the research methods applied to determine the cause-effect relationship between dependent and independent variables (Büyüköztürk, 2007; Creswell & Plano Clark, 2011). Quasi-experimental designs are a type of experimental design that is used in social sciences where it is impossible to control all variables and comes after the real experimental design as scientific value (Büyüköztürk vd., 2013; Cohen vd., 1997; Karasar, 2003). Quasi-experimental designs are applied in situations where research groups cannot be assigned randomly, which is often encountered in educational research (Mcmillan & Schumacher, 2001). In this study, a quasi-experimental design was adopted as the research groups could not be chosen randomly. In the study, three research groups were formed by assigning two experimental groups and one control group.

Table 1. Research design

Groups	Pre-Test	Application	Post-Test
Experiment Group	1 Attitude Scale Towards Mathematics	Teaching problem solving with verbal problems associated with children's books.	Attitude Scale Towards Mathematics
Experiment Group	2 Attitude Scale Towards Mathematics	Teaching problem solving with verbal problems without associating with children's books	Attitude Scale Towards Mathematics
Control Group	Attitude Scale Towards Mathematics	The teacher solving problems as planned	Attitude Scale Towards Mathematics

The Study Group

The study group of the research in the 2021-2022 academic year in the Mut District of Mersin socioeconomically middle level consists of 4th grade students randomly selected from three different public schools from primary schools. The reasons for determining the schools from the middle socio-economic level schools are to prevent extreme examples that may affect the research, to examine and interpret the data in terms of average schools. While determining the study groups, they were determined by group matching method. In group matching, when the variables of the research are considered, the research groups should be equal to each other in terms of means. Therefore, the groups included in the study should be selected from among groups that are equivalent to each other in terms of different characteristics such as their age, education and socioeconomic levels (Eckhardt & Ermann, 1977; Akt. Büyükoztürk, 2007: 22). In order to make group matching in the research, the "Attitude Scale Towards Mathematics" was applied to the fourth-grade students in six different primary schools; in the analysis of the pre-test score averages, three branches were determined randomly from the five branches that were determined to be equivalent to each other. Two experiments and one control group were randomly selected from the classes that were formed by students from the same socioeconomic background, where there was no significant difference according to the Attitudes Towards Mathematics pre-test mean scores. Since there is no statistically significant difference between the research groups according to the pre-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale, it can be said that the groups are equivalent to each other.

Experiment 1 group in the research consists of 15 students, experiment 2 group consists of 15 students and control group consists of 14 students. The gender distribution of the students in the research groups is shown in Table 2.

Table 2. Gender distribution of the students in the research groups

Gender	Experiment 1 Group	Experiment 2 Group	Control Group
	N	N	N
Female	12	9	8
Male	3	6	6
Total	15	15	14

When the distribution of the students by gender is examined in Table 2, it is seen that the female students in the Experiment 1, Experiment 2 and Control groups are more than the male students. Experiment 1 group consisted of 12 female and 3 male students; Experiment 2 group consists of 9 female students and 6 male students, and the control group consists of 8 female students and 6 male students. When the general situation of the students in the research groups was examined, it was determined that a total of 44 students, 29 female students and 15 male students, were included in the research process.

Data Collection Tool

"Attitude Scale Towards Mathematics" was used to determine the level of attitude towards mathematics developed by primary school 4th grade students in the experiment 1, experiment 2 and control groups. In the study, the Attitude Towards Mathematics Scale Short Form prepared by Lim and Chapman (2013) was used, which was adapted from the Attitude Scale towards Mathematics developed by Tapia and Marsch (2004). The scale, adapted by Lim and Chapman (2013), has 4 sub-dimensions and 19 items. The validity and reliability study of the Attitude towards Mathematics Scale adapted by Hacıömeroğlu (2017), Lim and Chapman (2013) was conducted with 310 4th grade students and the Pearson correlation coefficient of the scale was calculated as $r= 0.80$ and $p=0.001$. According to these findings, it can be said that the reliability of the scale is high. The Attitude Scale Towards Mathematics consists of 17 items and a 5-point Likert type (Strongly Disagree, Disagree, Undecided, Agree, Strongly Agree). The scale consists of three subheadings: value, self-confidence, happiness and motivation. 5 of the items in the scale are under the sub-title of value, 5 of them self-confidence and 7 of them under the subheading of happiness and motivation and the lowest score is 17 points and the highest is 105 points.

Experimental Application Process of the Research

This research consists of two stages, namely the preparations before the experimental application and the actual application.

Before the Experimental Application

Before the experimental application, first of all, a literature review was conducted to determine the children's books associated with mathematics teaching. In the selection of books, attention was given to select informative and instructive books suitable for the age groups, cognitive, social and affective characteristics of the children. In addition, the 4th grade mathematics curriculum was examined and the achievements related to problem solving were determined. From the children's books determined by considering the time and content allocated for these acquisitions, two academicians giving undergraduate and graduate education in mathematics, primary school education doctoral student who specializes in a primary school education field and studies on teaching Turkish, and by taking the expert opinion of two primary school teachers teaching in the fourth grade; 10 children's books were decided to be used.

After the selection of the books, a literature review was also conducted for the lesson plans prepared for problem solving teaching with problems associated with the books and the activities prepared for problem solving teaching (Burns & Sheffield, 2004; Haack, 2011; Schroeder & Liu, 2001; White, 2017). After the literature review, lesson plans and activities were prepared in accordance with the problem solving teaching with the problems associated with the determined children's books. Prepared lesson plans and activities were presented to 2 experts in the field of problem-solving teaching and 2 primary school teachers who teach in the fourth grade to get their opinions and suggestions. In line with the opinions and suggestions of the experts and primary school teachers, necessary arrangements were made and the lesson plans and activities were finalized. The stages stated by Cockburn (2005) were taken into account in the problem-solving teaching applied in our research. These stages are as follows:

- Identify the problem situation! Identify what is given and what is required in the problem!
- Draw a figure/scheme/diagram suitable for the problem situation!
- Express basic shape/schematic/diagram information mathematically!
- In case of problems, find the desired one and check your answer!
- Pose a similar verbal problem!

First of all, in the problem-solving teaching process, the students were informed about the problem. Then, the students were given the opportunity to solve the problems in accordance with the problem-solving steps in the activities. At the end of the lesson, the problem-solving processes of the students were talked, discussed about the reasons for wrong answers. In addition, a few examples of the problems posed by the students were read in the classroom and the solutions of the problems were made together with the students.

Separate problems were prepared for each of the 10 children's books selected for problem solving teaching. Lesson plans related to the problems prepared for each children's book have been prepared. In the lesson plans, in which information such as the duration of the lesson, related acquisitions, the method, technique and strategy used in the lesson are included in the beginning part, there is an introductory section consisting of sub-headings such as attracting attention, activating prior knowledge, informing the target and motivation. In addition, there are development and conclusion sections consisting of sub-titles such as activities, interim summaries, intermediate transitions, and sub-titles such as final summary, re-motivation, closing, and evaluation. Each lesson plan was prepared in accordance with the problem-solving teaching with the problems associated with children's books and it was planned to practice 5 lesson hours per week. With the ten lesson plans prepared, it was planned to practice for a total of 100 hours, 50 hours (10*5) in the experiment 1 group and 50 hours (10*5) in the experiment 2 group. In addition, two of the 10 children's books associated with problem solving teaching were selected, activities prepared for these books, in accordance with the lesson plan, in the first semester of the 2021-2022 academic year, it was applied as a pilot study for two weeks and 10 hours (2*5) with the students who are in the 4th grade. After the pilot study, final corrections were made by taking the opinions of the experts in the subject area related to the activities.

Experimental Application

This research, which was conducted for primary school 4th grade students, was designed as a quasi-experimental design, one of the quantitative research designs. After obtaining the Gazi University Institute of Educational Sciences Ethics Committee Permission and the Research Permit from Mersin National Education Directorate, parent consent forms were also obtained from the parents. At the application stage of the research, the "Attitude Scale Towards Mathematics" was applied to the experiment 1, experiment 2 and control groups as a pre-test. As research applications, problem solving teaching with problems associated with children's books in the experiment 1 group and problem solving teaching with only verbal problems without being associated with children's books in the experiment 2 group were carried out by the researcher. In the experiment group 1, the researcher first read the story books in the classroom and the students were talked about the story in the book. Solutions to the problem situations in the stories were produced together with the students. After the stories were read, verbal problem activities inspired by the stories were distributed to the students and verbal problems were solved in accordance with the problem-solving steps. In Experiment 2 group, after the researcher distributed the verbal problem activities to the students; she/he talked to the students about the problems and the verbal problems were solved in accordance with the problem-solving steps. In the control group, instruction was given in accordance with the problem-solving instruction planned by their teacher. At the end of the 10-week application, the "Attitude Scale Towards Mathematics" was re-applied to the students in the experiment 1, experiment 2 and control group as a post-test.

Data Analysis

In the study, it was aimed to determine whether there is a significant difference between the dependent variable and the independent variables. For this purpose, it was examined whether there was a significant difference between the pretest-posttest mean scores of the "Attitude Scale Towards Mathematics" applied to the students in the experiment 1, experiment 2 and control group. In order to determine the level of students' attitudes towards mathematics in experiment 1, experiment 2 and control group, SPSS 18 program was used in the analysis of the quantitative data obtained at the end of the research. Due to the fact that the number of students in the experiment 1, experiment 2 and control groups in the research was less than 30, students' Attitude Towards Mathematics Scale pretest-posttest scores were analyzed with non-parametric tests. Because parametric testing techniques cannot be used for small samples (Green & Salkind, 2008). The Kruskal Wallis test was used to determine whether there was a significant difference in the pre-test mean scores of the groups. Wilcoxon Signed Ranks test was applied in order to detect a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the Attitudes towards Mathematics Scale within the group of Experiment 1, Experiment 2 and Control groups. In order to determine whether there is a significant difference in the MRTS post-test mean scores of the research groups, Kruskal Wallis test was used in the analysis of the data obtained. The effect size was calculated in order to determine the level of the significant difference detected in the Kruskal Wallis test applied to the Experiment 1, Experiment 2 and Control groups. The effect size shows whether there is a significant difference between the results of the students in the groups in the light of the findings (Kılıç, 2014), in other words, it is defined as the size of the difference between the null and alternative hypotheses (Özsoy & Özsoy, 2013). In the calculation of the effect size, besides the calculation (d) developed by Cohen and eta squared, Calculations such as Hedge's d and Glass's Δ are also seen in the literature (Yıldırım & Yıldırım, 2011). Eta squared (η^2) did not search for linearity between independent and dependent variables and the level of influence of the independent variable on the dependent variable (Büyüköztürk, 1998). According to Cohen's Eta square classification, if the Eta-square value (η^2) is between 0.01-0.06, it can be said that the effect value is small, between 0.06 and 0.14 it is medium, and 0.14 and above it is large (Pallant, 2005).

Findings

Sub-headings related to the findings obtained in the research and comments on the findings are included in this section.

Findings on the Attitudes Towards Mathematics Scale post-test scores of Experiment 1, Experiment 2 and Control group students

Experiment 1, in which problem solving was taught with verbal problems associated with children's books in the fourth grade of primary school, experiment 2 group in which only verbal problem solving instruction was given without being associated with children's books, and the control group in which the teacher had the verbal problems solved in the way she/he planned, assuming that the number of students is less than 30, it will not show a normal distribution, in order to determine the statistically significant difference between the posttest mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale, "Kruskal Wallis H Test", one of the non-parametric tests, was applied.

Table 4. Kruskal Wallis H analysis results of the research groups' post-test scores on the attitudes towards mathematics scale

Group	N	\bar{X}	Rank Average	df	X^2	p	Partial η^2	Meaningfulness
Experiment 1	15	76.20	30.60					
Experiment 2	15	71.26	22.53	2	12.451	.02	.29	Experiment 1>Control
Control	14	55.50	13.79					Experiment 2>Control

($p < .05$)

As can be seen in Table 4, the post-test average scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the experimental group 1 students who were taught problem solving with verbal problems associated with children's books ($X=76.20$), and the post-test average scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the students in the experimental group 2, where problem solving with verbal problems related to children's books were taught, and the post-test average scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the control group students was found to be higher than the mean score ($X=55.50$). In addition, a statistically significant difference was determined between the post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale and the post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of the analysis research groups ($p < .05$). The non-parametric Games Howell test, one of the Post-Hoc tests, was used to determine which group or groups were in favor of the significant difference in the post-test mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale applied to the research groups. According to the Games Howell test results, it was seen that the significant difference in the post-test mean scores was in favor of both the experimental 1 group and the experimental 2 group. In this context, according to the post-test averages of the Attitudes Towards Mathematics Scale; with the experimental group 1, in which problem solving was taught with verbal problems associated with children's books, experiment 2 group students, who were taught problem solving with verbal problems without being associated with children's books, although there is no significant difference between the post-test mean scores; control group students, whose the teacher had them solve their verbal problems as planned, it was observed that there was a significant difference between the post-test mean scores. To determine the size of the significant difference between the post-test mean scores of the experimental groups and the control group, the calculation of the effect size Eta-square value (η^2) was used for. The eta-square value was found to be .29. The Eta-square value (η^2) found shows that the problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books applied in primary school 4th grade and problem-solving teaching with verbal problems without being associated with children's books have a high level of influencing the attitude towards mathematics.

Findings on the Attitudes Scale Towards Mathematics Pre-Test-Post-Test Scores of Experimental Group 1 Students

Fourth grade primary school students in experiment 1 group, in which problem solving with verbal problems associated with children's books was taught, in order to determine whether the mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale show a statistically significant difference before and after the experimental procedure, in the analysis of the data obtained, "Wilcoxon Signed Ranks test", one of the non-parametric tests, was used.

Table 5. Wilcoxon Signed Ranks Test analysis results of experiment 1 group students' attitudes towards mathematics scale pre-test post-test scores

Experiment 1	N	\bar{X}	Rank Average	Rank Sum	z	p
Pre-Test	15	53.26	5.25	10.50	-2.813	.005
Post Test	15	76.20	8.42	109.50		

p<.05

According to the quantitative findings presented in Table 5, Experiment 1 group students, in which problem solving instruction was applied with verbal problems associated with children's books, a statistically significant difference was found between the mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale before and after the experimental application ($z=-2.813$; $p<.05$). With this result, the post-test mean score ($X=76.20$) and mean rank (8.42) of the experimental group students were higher than the pre-test mean score ($X=53.26$) and rank average (5.25), applied after the problem solving teaching with the problems associated with the children's books, was determined to be in favor of the post-test.

Findings related to the Attitude Scale towards Mathematics Pre-Test-Post-Test Scores of Experimental Group 2 Students

With the analysis results of the Wilcoxon Signed Rank Test used in the analysis of the pretest-posttest mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale of primary school fourth grade students in the Experiment 2 group, it was tried to determine the statistically significant difference between the mean scores of the experimental group 2 students before and after the experimental procedure.

Table 6. Wilcoxon Signed Ranks Test analysis results of the attitudes towards mathematics scale pre-test post-test scores of experimental group 2 students

Experiment 1	N	\bar{X}	Rank Average	Rank Sum	z	p
Pre-Test	15	64.26	7.50	22.50	-2.132	.033
Post Test	15	71.26	11.25	97.50		

p<.05

According to the results of the analysis of the Attitudes Towards Mathematics Scale scores of the students in Experiment 2, in which the problem-solving instruction with verbal problems was not associated with children's books, when the mean scores of the experimental group 2 students before and after the experimental application were compared, a statistically significant difference was observed ($z=-2.132$; $p<.05$). In addition, the post-test mean score ($X=71.26$) and mean rank (11.25) of the experimental group 2 students were higher than the pre-test mean score ($x=64.26$) and rank average (7.50), states that the significant difference is in favor of the post-test.

Findings on the Attitudes towards Mathematics Scale Pre-Test-Post-Test Scores of the control group students

In order to determine the levels of attitude towards mathematics; the students in the control group where the class teacher had the problems solved in the way she/he planned, the pretest-posttest mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale were analyzed with the "Wilcoxon Signed Ranks Test", one of the non-parametric tests.

Table 7. Wilcoxon Signed Ranks Test analysis results of the control group students' attitudes towards mathematics scale pre-test post-test scores

Control	N	\bar{X}	Rank Average	Rank Sum	z	p
Pre-Test	14	57.14	9.70	48.50	-.210	.834
Post Test	14	55.50	5.31	42.50		

p<.05

The students in the control group, in which the teacher had the problems solved in the way he planned, according to the results of the analysis of the Attitudes Towards Mathematics Scale scores, there was no statistically significant difference between the control group students' Mathematics Attitude Scale mean scores ($z=-.210$; $p>.05$). Due to the fact that the control group students' post-test mean score ($X=55.50$) and mean rank (9.70) were lower compared to the pre-test mean score ($X=$

57.14) and mean rank (5.31), although it was seen that the difference was in favor of the pre-test, it was determined that there was no significant difference.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In order to determine the effect of problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books on the attitudes of primary school fourth grade students towards mathematics, based on the findings obtained from the study, the following can be said:

Experiment 1 group students who were taught problem solving with verbal problems associated with children's books in the fourth grade of primary school, with the students of the experimental group 2, in which problem solving with verbal problems was taught without associating with children's books, control group students, whose their teacher had the problems solved in the way they planned, it has been determined that there is a significant difference in favor of both experimental groups between their attitudes towards mathematics.

As a result of the study, there was a significant difference in favor of the post-test between the pre-test and post-test averages of the Attitudes Towards Mathematics Scale of both experiment 1 group and experiment 2 group students, in the control group, there was no statistically significant difference.

Based on the findings, problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books and problem solving-teaching with verbal problems without being associated with children's books increase students' attitudes towards mathematics in a positive way, according to the problem-solving teaching practiced by their teacher with verbal problems, can be said to be significantly more effective. This result is with the result that Çoşkun (2013) and Katipoğlu (2019) obtained in their research that the use of stories in mathematics teaching has no effect on the attitude towards the mathematics lesson, although it seems to be separate from one aspect, it can be said that it is parallel to another aspect. In this study, the positive increase in the attitude scores of both experimental groups compared to the control group brings to mind the thought that the effect of teaching according to problem solving steps is more effective on attitude. Nevertheless, the increase in the attitude score shows parallelism with the result obtained in Dinçer's (2019) research that the use of digital stories in mathematics teaching positively affects the attitude towards mathematics.

In the study, with the group in which problem-solving instruction was given with verbal problems associated with children's books, the experimental group in which only problem solving with verbal problems was taught, it can be said that the significant increase in the post-test scores, the teaching made according to the problem-solving steps has a very effective effect on the attitude. On the other hand, it is noteworthy that there is no difference in the mean scores of the pre-test and post-test attitudes towards mathematics applied to the control group students, whose problems their teacher has planned. This situation is stated in the Mathematics Curriculum (MEB, 2018:15) "*The effect of developing a positive attitude towards mathematics on mathematics achievement cannot be ignored.*" considering the explanation, the importance of the result is obvious in this respect. Similarly, Başer and Yavuz (2003) state that positive or negative attitudes towards mathematics are very important in terms of students' problem-solving skills in daily life, their academic success in mathematics lessons and their future lives. In addition, as Çoban (1989) states, students' attitudes towards mathematics have a great role in their academic success or failure, their interest in mathematics and their ability to use mathematics in their daily lives.

One of the factors affecting students' attitudes towards mathematics is teaching practices. The choice of teaching strategy greatly affects the positive or negative attitude of students towards mathematics (Hodges & Kim, 2013). The choice of teaching strategy greatly affects the positive or negative attitude of students towards mathematics (Altı & Akın, 2017; Cantürk Günhan & Başer, 2008; Çakır & Aztekin, 2016; Özgen & Pesen, 2008). There is a strong positive relationship between students' attitudes towards mathematics and their problem-solving skills, it has been stated that the problem solving skills of the students who share and discuss their solution with others are higher in the classes where the teaching is carried out in accordance with the problem solving steps (Higgins, 1997; Marchiş, 2013). Therefore, by increasing the number of applications and researches related to teaching problem solving, a contribution can be made to the literature. In addition, mathematics teaching in

schools can be supported by increasing the number of sample activities related to problem solving teaching in textbooks for teachers and students.

The positive increase in the attitude scores of the students in the group in which children's books were used, based on concepts rather than abstract symbols, applying them directly to reality and to the child's world and expand the world of mathematical ideas for children beyond what they learn in school; supports the view of Farr (1979), who emphasizes that we need children's books. Farr (1979) thus highlights the importance of exposing children to the power, versatility, usefulness and flexibility of mathematics through printed materials, which is one of the most important forms of communication. Thanks to this versatile effect of children's books, children can overcome their fear of mathematics, developing a positive attitude towards mathematics, it is thought that they will love mathematics and be actively interested in mathematics. Whether problem-solving teaching with verbal problems associated with children's books or problem solving teaching with only verbal problems without being associated with children's books, as a result, it can be said that problem solving teaching with verbal problems inspired by stories has a positive effect on the attitude towards the mathematics lesson. Therefore, the number of children's books in which mathematics teaching and children's literature are associated, and increasing the number of studies on associating mathematics teaching with stories, it is thought that it will affect the mathematics learning and teaching process positively.

In this study, with the verbal problems associated with children's books in the experimental process and only problem-solving instruction was given according to the steps of problem solving with verbal problems and only the effect of this process on the attitude towards mathematics was examined. The view that the effect of developing a positive attitude towards mathematics on mathematics achievement cannot be ignored (MEB, 2018), it can be said that this situation, which will affect the attitude towards mathematics, is bidirectional. For this reason, teaching in experimental groups may have positively affected students' problem-solving achievement and this situation may be reflected in attitude scores. For this reason, it can be suggested that the subject be handled and examined from a holistic perspective in future studies.

References

- Ableser, J. (2008). Authentic literacy experiences to teach and support young children during stressful times. *Young Children*, 63, 74–79.
- Aiken, L. R. (1980). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akgün, L. (2002). *Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme faktörleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Altıparmak, K., & Akın, P. (2017). Probleme dayalı öğrenme yönteminin etkililiği üzerine deneysel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 459-492.
- Altun, M. (2014). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçeği likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- The Australian Association of Mathematics Teachers Inc. (2020). *Promoting positive attitudes towards mathematics*. <https://aamt.edu.au/wp-content/uploads/2020/07/POSITIVE-ATTITUDES.pdf>
- Başer, N., & Yavuz, G. (2003). *Öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları*. <http://www.matder.org.tr/bilim/oamdyt.asp?ID=11> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem.
- Burns, M. & Sheffield, S. (2004). *Math and literature grades 2–3. Math Solutions Publications*, Sausalito, CA.
- Büyüköztürk, Ş. (1998), Kovaryans analizi (varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (31)1, 1-15.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cantürk Günhan, B., & Başer, N. (2016). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 119-134.

- Casey, B. (2004). Mathematics problem-solving adventures: A language-arts-based supplementary series for early childhood that focuses on spatial sense. In D. Clements & J. Samara (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 377–389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Casey, B., Kersh, J., & Young, J. (2004). Storytelling sagas: an effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 167–172.
- Cueto S., Andrade, F., & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Documento de Trabajo N° 44. Lima: GRADE.
- Chapman, O. (2006). Classroom Practices For Context Of Mathematics Word Problems. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 211-230.
- Charles, R., Lester, R., & O'Daffer, P. (1987). *How to evaluate progress in problem solving*. NCTM, Inc., Sixth Printing, Reston, VA
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight*, London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, S., & Aztekin, S. (2016). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 377-398.
- Çakır, T. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde problem tabanlı öğrenme modelinin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çalışkan, M. (2014). Bilişsel giriş davranışları, matematik öz kavramı, çalışmaya ayrılan zaman ve matematik başarısı arasındaki ilişkiler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 345-357.
- Çoban, A. (1989). *Ankara merkez ortaokullarındaki son sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Farr, P.L. (1979). *Trends in math books for children*. School Lib.J. 26, 99–105.
- Flevaris, L. M., & Schiff, J. R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey, ABD: Pearson Prentice Hall.
- Haack, C. L. (2011). *Improving students mathematical enjoyment through math-related literature*. Master's Thesis .Vancouver Island University.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (9), 84-99.
- Hauray, D. L. (2001). Literature-based mathematics in elementary school. *ERIC Clearinghouse of Science Mathematics and Environmental Education*.
- Hendriana, H., Hidayat, W., & Ristiana, M. G. (2018). Student teachers' mathematical questioning and courage in metaphorical thinking learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 948(1), 1-19.
- Higgins, K. M. (1997). The Effect of Year-Long Instruction in Mathematical Problem Solving on Middle School Students' Attitudes, Beliefs, and Abilities. *Journal of Experimental Education*, 66 (1), 5-28.
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2013). Improving college students' attitudes toward mathematics. *TechTrends*, 57(4), 59–66.
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 477-494.
- Jenner, D. M. (2002) Experiencing and understanding mathematics in the midst of a story. *Teaching Children Mathematics*, 9(3), 167-171.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 12. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katipoğlu, S. N. (2019). *Hikaye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-60.

- Lim, S. Y., & Chapman, O. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 145-164.
- Marchiş, I. (2013). Relation between students' attitude towards mathematics and their problem solving skills. *PedActa*, 3(2), 59-66.
- Martínez, J. G., & Martínez, N. C. (2000). Teaching math with stories. *Teaching pre- K8*, 30(4), 54-56.
- McAndrew, E. M., Morris, W. L., & Fennell, F. (2017). Geometry-related children's literature improves the geometry achievement and attitudes of 2nd grade students. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 34-51.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647.
- McMillian, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education*. U.S.A: Longman.
- M.E.B. (2004). İlköğretim matematik programı. Ankara: M.E.B Yayınevi.
- MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Matematik öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moyer, P. S. (2000). A remainder of one: exploring partitive division. *Teaching Children Mathematics*, 6(8), 517.
- NAEP,(2002). *Mathematics framework for the 2003 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the peabody individualized achievement test—revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149–183.
- Özgen, K., & Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 69-83.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- PISA. (2003). *Problem solving for tomorrow's world first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>
- Ray, K., & Smith, M. C. (2010). The kindergarten child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Child. Educ. J.*, 38, 5–18.
- Regan, K., & Page, P. (2008). Character building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children and Youth*, 16, 37–43.
- Reusser, K., & Stebler, R. (1997). Every word problem has a solution: The social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 7(4), 309-327.
- Russell, B., & Purcell, J. (2009). *Online research essentials: designing and implementing research studies*. United States of America: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Schroeder, J., & Liu, J. (2001). Linking children's literature with mathematics instruction. *Northwest Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-6.
- Shatzer, J. (2008). Picture book power: Connecting children's literature and mathematics. *The Reading Teacher*, 61(8), 649-653.
- Skoumpourdi, C. & Mpakopoulou, I. (2011). The prints: a picture book for pre-formal geometry. *Early Childhood Education Journal*, 39, 197–206.
- Soliman, M. M., & Hilal, A. J. (2016). Investigating the effects of computer-assisted instruction on academic and attitudes towards mathematics among seventh-grade students in Kuwait. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 23(4), 145-160.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-111
- Stacey, K. (2005). The place of problem solving in contemporary mathematics curriculum documents. *Journal of Mathematical Behaviour*, 24, 341–350.
- Stone, J. (2016). *Assessing the impact of picture books in primary grades mathematics instruction*. Doctoral Thesis., University of Tennessee.

- Şengül, S., & Ekinözü, İ. (2004). Canlandırma yönteminin öğrencinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-526.
- Thorson, A. (1999). *Inquiry and problem solving*, Eisenhower National Clearinghouse for Mathematics and Science Education, Office of Educational Research and Improvement, USA
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: problem-based learning for K-16 education*. Alexandria, VA: ASCD.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*, 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 107-123.
- Uslu, G. (2006). *Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. *İlkokulu ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- White, L. (2017). *Using children's books to teach mathematics*. Honors Senior Theses/Projects, Western Oregon University.
- Yenilmez, K., & Can, S. (2006). Matematik öğretimi dersine yönelik görüşler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22: 47-59
- Yıldırım, H.H., & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10, 1112-1123.
- Zan, R., & Martino, P. D. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157-168.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Çocuk Kitaplarıyla İlişkilendirilmiş Sözel Problemlerle Yapılan Problem Çözme Öğretiminin Matematik Dersi Tutumuna Etkisi

Sultan KUŞ¹, Neşe IŞIK TERTEMİZ²

Öz

Bu araştırma çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma deseni olarak nicel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mersin İli Mut İlçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin İli Mut İlçesinde benzer sosyoekonomik çevrede bulunan 3 farklı ilkökulun 4. Sınıfına devam eden 44 öğrenci oluşturmaktadır. Deney 1 grubunda çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretimi, deney 2 grubunda çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sadece problem çözme öğretimi yapılmış ve Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde sözel problemler çözdürülmüştür. Verilerin toplanmasında Hacıömeroğlu'nun (2013) Türkçe'ye uyarladığı "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlemi 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Küçük örneklem için parametrik test teknikleri kullanılması uygun olmadığı için (Green ve Salkind, 2008) araştırma verilerinin analiz edilmesinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ile Wilcoxon İşaretili Sıralar testi işe koşulmuştur. Araştırma bulgularına göre; deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin Matematik dersine yönelik MYTÖ son test puan ortalamaları arasında deney gruplarının lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca hem deney 1 hem de deney 2 gruplarının MYTÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında grup içindeki karşılaştırmalarına göre son test puan ortalamaları lehine anlamlı düzeyde fark durumunun olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre elde edilen başka bir sonuç ise Kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark durumunun olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Çocuk kitapları
Matematik öğretimi
Matematik Tutum
Problem çözme öğretimi
Sözel problemler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.10.2022
Kabul Tarihi: 25.10.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, sultankus.sk33@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2316-4713>

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, tertemiz@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2001-2888>

Giriş

Matematik, modern dünyanın gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Binlerce yıldır matematik, ilk sayma sistemlerinden günümüzün en büyük bilimsel ve tıbbi keşiflerine kadar bilim ve teknolojinin merkezinde yer almıştır. Toplumlarda hemen hemen herkes matematiğin günlük hayatımızdaki değerini takdir ederken, insanların birçoğu matematiğe karşı olumsuz duygular beslemekte ve yetersizlik hissini yaşamaktadır (The Australian Association of Mathematics Teachers Inc, 2020). Matematiğe karşı hissedilen bu olumsuz duygular ve yetersizlik hissi, matematiğin soyut nesnelere ve bu nesnelere arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim dalı olmasından kaynaklandığı kadar çocukluktan itibaren matematiğe karşı geliştirilen ön yargı, korku ve olumsuz tutumdan kaynaklanmaktadır (Şengül ve Ekinözü, 2004).

Turgut ve Baykul'un (2010) belli bir obje veya konuya ilişkin bireylerin olumlu veya olumsuz eğilim gösterme ve tepkide bulunma olarak tanımladığı tutumu; Aşkar (1986), doğrudan gözlenemeyen, belli bir sürede edinilen fakat kolayca değişmeyen duyuşsal bir davranış olarak tanımlamıştır. Birey bir konuya veya duruma karşı olumsuz tutum geliştirdiğinde onun kendisine uygun olmadığı düşüncesi geliştirerek ona ilgi göstermez, sevmez ve onunla ilgili uğraşta bulunmak istemez (Baykul, 2000). Belli bir alana ve konuya yönelik ilgi ve tutumun, öğrencilerin derse katılımı ve akademik başarısı üzerinde oldukça etkili özel öngörücüler olduğu düşünülmektedir (Soliman & Hilal, 2016). Bu yüzden tutumlar bireylerin başarısını, başarılı olup olmama durumları da tutumlarını etkilemektedir (Aiken, 1980).

Matematik ve Tutum

Matematiğin günlük yaşamdaki yeri ve önemi, matematik öğrenmede duyuşsal özelliklerin etkisi, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz duygular besleyerek matematikten uzaklaşması; tutum, inanç ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerin matematik öğrenmek için ne kadar önemli olduğuna dair son yıllarda artan bir vurgu yapılmaktadır (Çalışkan, 2014). Matematik çalışırken öz güven duyan, bir problemi çözerken hemen pes etmeyen ve sabırlı olan, matematiğe karşı hissettiği tutum ve matematik başarısına olumsuz yönde etki edebilecek kaygılara kapılmayan her çocuk matematiği öğrenebileceğine dair inanç beslemektedir (MEB, 2004).

Matematik dersine karşı beslenen tutum, matematiğe beslenen olumlu ya da olumsuz hisler olarak (McLeod, 1994) ya da matematiği sevip sevmeme, matematikle ilgili etkinliklere katılma veya etkinliklerden kaçma eğiliminde olma, matematiğin önemli ve gerekli bir bilim olduğuna veya hayatı boyunca gerek duymayacağı bir alan olduğuna dair inanışın toplamı olarak tanımlanmaktadır (Akgün, 2002). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, matematik öğrenme ve öğretiminde önemli bir etkiye sahiptir (Zan & Martino, 2007). Matematiğe karşı olumsuz tutum geliştiren öğrenciler günlük hayatlarında matematikle uğraşmak ve matematiği kullanmaktan hoşlanmazlar (Akdemir, 2006). Matematiğe karşı olumlu bir tutum besleyen öğrenciler ise; matematiği hayatının her alanında kullanır, günlük yaşamda karşılaştığı problemlere farklı çözümler üreterek kolayca çözüme kavuşabilir (Yenilmez ve Can, 2006).

Problem ve Problem Çözme

Problem, aklın karışmasına neden olan, bireylerde bu karışıklığı çözme isteği uyandıran, ilk karşılaşmalarda ise belirli bir çözüm yolu olmayan, fakat bireyin bilgi ve birikimi sayesinde doğru çözümler üretilmesi ile çözülebilen bir sorun olarak tanımlanmaktadır (Türnüklü & Yeşildere, 2005). Başka bir deyişle problem, genellikle farklı bilgi ve becerilerin birlikte kullanıldığı, alışılmışın dışında çözüm yolları ile çözüme kavuşan belirsizlik durumudur (MEB, 2009). Matematik öğretiminde ise problem; iyi yapılandırılmamış, açık bir çözümü olmayan ve sistematik bir düşünme sistemine ihtiyaç duyulan durum olarak tanımlanmaktadır (Torp & Sage, 2002). Matematik öğretiminde kullanılacak problemler; öğrencilerin ön bilgileriyle uyumlu, zorlayıcı ve ilgi çekici olmalıdır (Van de Walle, Karp & Williams, 2018).

Matematikte problem deyince ilk akla gelen hikaye şeklinde sunulan sözel problemlerdir. Yabancı literatürde sözel problemler "word problem" ya da "story problem" olarak adlandırılmaktadır. Sözel problemler; sözel metinlerde tanımlanan bir veya daha fazla problem durumuna sayısal veriler ve işlemler kullanılarak çözüm aranan matematik sorularıdır (Verschaffel,

Greer ve De Corte, 2000). Sözel problemler öğrencilerin dil gelişimine ve akıl yürütme becerisi ile problem çözme becerilerinin gelişmesine imkan sunarak öğrencilerin matematiksel gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Soylu & Soylu, 2006). Öğrencilerin, sözel problemleri çözebilmeleri için metin içinde verilen problem durumunu iyi anlamlandırmaları, problemdeki sayısal veriler ve işlemler arasında bağ kurmaları gerekmektedir (Reusser & Stebler, 1997). Ayrıca sözel problemler günlük yaşamda karşımıza çıkan problem durumları için bir uygulama alanı oluşturarak; öğrencileri matematiksel kavramları öğrenmesi konusunda motive ederek olumlu tutum oluşturmasını destekler ve öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Chapman, 2006).

Problem çözme ise, problemin olduğu ve çözümün bilinmediği durumlarda çözüme ulaşmak için başvurulan yol ve yöntem olarak tanımlanmıştır (Polya, 1962). Başka bir tanımda ise problem çözme, bireyin bilinmeyen bir durumda karşılaştığı bir problemi çözmek için kendi bilgi, beceri ve anlayışını kullanarak çözüme ulaştığı süreç olarak ifade edilmiştir (Hendriana, Hidayat & Ristiana, 2018). Problem çözme, çözümlenme, yorumlama, mantık yürütme, çıkarımda bulunma, tahmin etme, değerlendirme, sentez yapma ve yansıtma gibi bir dizi bilişsel süreci kapsayan önemli beceridir. Birçok ülkenin Matematik Öğretim Programı'nda problem çözme ya kapsayıcı bir hedef ya da temel bir bileşen olarak yer almaktadır (Stacey, 2005). Problem çözme öğretiminde genellikle öğrencilerin matematiği günlük hayatta karşılaşılabileceği durumlar ile ilişkilendirebildiği problemler, olaylar, modeller ve bağlamlar aracılığıyla öğreneceği düşünülür. Bu gerçek yaşam bağlamları ve modelleri ile öğrencilerin matematiği öğrenebilmesi için etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Van de Walle, Karp & Williams, 2018, s.32). Problem çözme öğretiminde; öğrencileri sayı ve şekillerle çalıştırarak, öğrencilerin işlem yapma- probleme uygun şekil ve şema çizme becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Altun, 2014).

Öğrenciler bir problemi çözerken, matematikle ilgili ön bilgileri ile yeni durumlar arasında bağlantı kurmaları, problemleri anlamlandırmaları; verileri düzenlemeleri, modelleri, stratejileri ve ilişkili matematik bilgilerini kullanmaları; strateji ve yöntem geliştirmeleri, bunları geliştirip problem durumuna uyarlamaları; yeni durumlar için muhakeme yapmaları, uygun çözüm yoluna ve çözümün doğruluğu ile ilgili karar vermeleri gerekmektedir (NAEP, 2002). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen PISA 2003 değerlendirme raporunda problem çözme sürecinde izlenmesi gereken adımlar:

- Problemin çıkarımlar yapılarak anlaşılması
- Uygun bilgi ya da sınırlılıkların belirlenerek, problemin analiz edilmesi
- Problemin grafiksel, tablo halinde veya sözlü olarak temsil edilmesi
- Olası çözüm yollarının belirlenerek problemin çözülmesi
- Problem çözümünün değerlendirilmesi
- Sonuçların paylaşılması ve yorumlanması olarak sıralanmaktadır (PISA, 2003).

Dört işlemin problemlerinin farklı anlamlar taşıması ve sözel problemlerin çeşitliliği çocukların bu tür problemlerde zorlanmalarının nedenlerinden biridir. Problem çözme basamakları; öğrencilerin problemleri anlamalarına, problemi yeniden sözel ya da şekil, grafik, tablo gibi temsiller yardımı ile yeniden ifade etmelerine kısacası problemi içselleştirmelerine fırsat tanıyarak öğrencilerin problemlere farklı çözüm stratejileri geliştirmelerine ve problem çözüm sürecinde etkin bir şekilde yer almalarına yardımcı olan önemli bir öğretim sürecidir. Ayrıca problem çözme öğretim sürecinde öğrenciler problem ve problemin çözümünüyle ilgili görüşlerini arkadaşları ile paylaşma fırsatı bularak öğrencilerin matematiksel iletişim becerilerinin gelişmesine uygun bir ortam sağlanır. Problem çözme sürecinin aşamalı bir faaliyetler zinciri olduğu söylenebilir.

Problem Çözme ve Çocuk Kitapları

Matematik kavramlarının öğretilmesinde çocuk kitaplarındaki hikâyeleri kullanmak, eğlenceli, ilgi çekici ve çok yönlü bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Martinez & Martinez, 2000). Matematiği çocuk kitaplarının tanıdık bağlamına yerleştirmek çocuklar için anlamlıdır, matematiği günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmelerini sağlar. Bu bağlam hem ilgi çekici hem de anlamlıdır ve çocuklara matematiksel fikirleri keşfetmeleri için tanıdık bir yapı sağlar (Moyer, 2000). Hikâyeler matematik öğretiminde; bir model oluşturmak, bir kavramı öğretmek, bir problem kurmak

ve çözmek için etkili bir şekilde kullanılabilir (Skoumpourdi & Mpakopoulou, 2011). Hikayeler öğrencilerin ön bilgilerini ve deneyimlerini, problem çözme süreciyle birleştirmesine olanak tanır. Özellikle hikâyenin ana karakterleri, matematiksel bir problem oluşturmak için kullanıldığında öğrencinin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirebilir ve sınıfta etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Casey, 2004). Böylece öğrencilerin ilgisi matematiksel bilgiye yönlendirilebilir. Öğrenciler hangi yaşta olursa olsun, edebiyat; öğrencilerin matematik öğrenmelerine destek olarak onlara yardımcı olan, problem çözmeye daha istekli olmalarına ve matematiğin dünyayı keşfetmeleri için fırsatlar sunan faydalı bir araç, önemli bir bilim dalı olduğuna inanmalarını sağlar (Van de Walle, Karp & Williams, 2018, s.38).

Çocuk edebiyatı öğrencilerin yeteneklerinin akranlarından farklı olabileceğini fark etmelerine, zayıflıklarının olabileceğini kabul etmelerine ve birey olarak kendilerini kabullenmelerine, öz saygı geliştirmelerine fırsat sunan etkili bir öğretim materyalidir (Ableser, 2008). Öğrenciler, çocuk kitaplarındaki hikâye karakterleri ile bağlantı kurarak olumlu duygu ve tutumlara sahip olabilir (Regan & Page, 2008). Çocuk edebiyatının matematik öğretiminde kullanılması; içerik öğrenimi ve bilişsel gelişimin desteklenmesinin yanı sıra, çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimin (Hong, 1996), öğrenilenlerin kalıcılığının desteklenmesi ve hedefle ilgili tutum ve motivasyonun teşvik edilmesini de sağlamaktadır (Ray & Smith, 2010). Çocuk kitaplarını matematik dersine entegre ederek, öğretmenler: öğrencilerin ilgisini çekebilir, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olarak öğrencilerin motivasyonunu artırabilir; öğrencilerin bakış açılarını zenginleştirerek eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişimine katkı sağlarken; hikaye kitabında yer alan örnek konu ve olayları kullanarak da problem çözme yeteneklerinin gelişimine yardımcı olurlar (Hauray, 2001). Çocuk kitaplarında yer alan hikayelerdeki kahramanların karşılaştıkları farklı problem durumları, öğrencilerin hikaye kahramanları ile empati kurarak olayları eleştirel bir yaklaşımla ele almalarına ve farklı çözüm stratejileri geliştirmelerine fırsat sunarak öğrencilerin matematiğe karşı olumlu duygular beslemesine ve matematiği sevmelerine imkan tanıyan önemli bir öğrenme aracıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney 1 grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney 2 grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Çocuk kitapları, matematik kavramlarını doğal bir şekilde sunar ve öğrencilerin matematiği keşfetmeleri için fırsatlar yaratır, bu durum da öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Bruce, 2007). Matematiksel anlamayı geliştirmek için okuryazarlık ve matematiğin birleştirilmesinde bir araç olarak çocuk kitaplarının matematik öğretiminde kullanılmasının;

- Bilgiyi uygulama ve eleştirel düşünmeyi geliştirme,
- Matematiksel kelime dağarcığının gelişmesi ve bilginin daha fazla akılda tutulması,
- Kültürle ilişkilendirilmiş anlamlı bir yol, böylece öğrencilerin kişisel olarak içerik ile bağ kurması ve anlamlandırması gibi avantajları olduğu belirlenmiştir (Stone, 2016).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin matematik dersinde kullanılmasının öğrencilerin matematik etkinliklerine katılmaya motive etmekte ve matematiğe olan ilgilerini arttırmaktadır (Chen, 2014; Murphy, 1999). Çocuk kitapları öğrencilerin kendi düşünce ve yaklaşımlarını netleştirmek ve genişletmek için kullanılabilir uygun öğretim aracıdır (Jenner, 2002; Shatzer, 2008). Çocuk kitapları, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlarını geliştirmede de olumlu bir etkiye sahiptir

(McAndrew, Morris ve Fennell, 2017). Özellikle çocuk kitapları, matematik ile duyguları ilişkilendirerek, matematiğe yönelik olumlu tutumu ve katılımı destekleyerek matematik korkusunun azalmasına yardımcı olur. Ayrıca grup çalışmalarında kullanıldığında sosyal ve duygusal büyümeyi, sabretmeyi, öz yeterliliğin farkına varmayı ve hedefe yönelik davranışları destekler (Flevaris & Schiff, 2014). Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlara sahip olmaları önemlidir, çünkü tutumlar onların akademik performanslarını ve davranışlarını etkiler (Ceuto, Anrade, & Leon, 2003). Çocuk kitaplarının matematik dersinde problem çözme öğretiminde kullanılması, öğrencilerin hikayelerdeki olay ve kahramanlarla özdeşleşerek matematiğe karşı olumsuz tutumlarının değişmesinde etkili olacağı düşünüldüğünden dolayı çalışmamız önemli görülmektedir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde çocuk kitaplarının matematik öğretimiyle kullanımıyla ilgili yurt dışında (Aerila, & Wikholm, 2017; Anderson, Anderson, & Shapiro, 2004; Arneja, & Tyagi, 2020; Bintz, & Moore, 2002; Borasi, Sheedy, & Siegel, 1990; Furner, 2017; ; Furner, 2018; Giroux, 1992; Green, Gallagher, & Hart, 2017; Haury, 2001; Hong, 1996; Jenner, 2002; Jennings, Jennings, Richey, & Dixon-Krauss, 1992; Kliman, 1993; Lawson, & Schiro, 2004; Lemonidis, & Kaiafa, 2019; McAndrew, Monroe, & Terrell, 2018; Moore, 2008; Morris, & Fennell, 2017; Moyer, 2000; Murphy, 1999; Pomykal-Franz, & Pope, 2005; Pasko, 2004; Schroeder, & Liu, 2019; Shatzer, 2008; Sliwa, 2013; Thomas, & Feng, 2015; Tucker, Boggan, & Harper, 2010; Xu, 2016; White, 2017) çok fazla çalışma yapıldığı, Türkiye’de ise (Altunbay, & Soyly, 2020; Aslan, 2019; Çoşkun, 2013; Dinçer, 2019; Doğan, & Bayram, 2022; Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2018; Işık, & Kar, 2015; İter, 2014; İşnas, 2011; Katipoğlu, 2019; Kır, 2011; Smith, Gerretson, Olkun, & Joutsenlahti, 2010; Yeltekin, 2019; Yıldırım, 2007) sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Çalışmamızın bu yönüyle bu alandaki boşluğa katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemli görülmektedir. Ayrıca, araştırma sonunda elde edilen bulgular çocuk kitaplarının matematik öğretiminde kullanılmasıyla ilgili daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama aracı, araştırmanın uygulama süreci ve verilerin analizi araştırmanın bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel desenler, özel olarak hazırlanmış bir çalışma ya da uygulamanın sonuç üzerindeki etkisini belirlemek veya bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin belirlenebilmesi amacıyla uygulanan araştırma yöntemleridir (Büyüköztürk, 2007; Creswell & Plano Clark, 2011). Yarı deneysel desenlerde, bütün değişkenleri kontrol etmenin imkansız olduğu sosyal bilimlerde kullanılan ve bilimsel değer olarak gerçek deneysel desenden sonra gelen deneysel desenin bir türüdür (Büyüköztürk vd., 2013; Cohen vd., 1997; Karasar, 2003). Yarı deneysel desenler, eğitim araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan tesadüfi olarak araştırma gruplarının atanmadığı durumlarda uygulanır (Mcmillan & Schumacher, 2001). Bu çalışmada, araştırma grupları tesadüfi olarak seçilemediği için yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu olmak üzere yansız olarak atama yapılarak üç araştırma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1. Araştırma deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney 1 Grubu	MYTÖ	Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretimi	MYTÖ
Deney 2 Grubu	MYTÖ	Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle problem çözme öğretimi	MYTÖ
Kontrol Grubu	MYTÖ	Sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde problemleri çözdürmesi	MYTÖ

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Mersin'in Mut İlçesi'nde sosyoekonomik olarak orta düzeydeki ilkokullardan üç farklı devlet okulundan tesadüfi olarak belirlenen 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okulların sosyoekonomik olarak orta düzey okullardan belirlenme nedenleri, araştırmaya etki edebilecek uç örnekleri engellemek, verileri ortalama okullar açısından incelemek ve yorumlamaktır. Araştırma grupları belirlenirken grup eşleştirme yöntemi ile belirlenmiştir. Grup eşleştirilmesinde, araştırmanın değişkenleri ele alındığında araştırma grupları ortalamaları bakımından birbirine denk gruplar olmalıdır. Bu yüzden araştırmada yer alan gruplar yaşları, eğitim ve sosyoekonomik düzeyleri gibi farklı özellikleri yönünden birbirine denk gruplar arasından seçilmelidir (Eckhardt & Ermann, 1977; Akt. Büyüköztürk, 2007: 22). Araştırmada grup eşleştirmesi yapabilmek için altı farklı ilkokulda dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilere "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanarak, ön test puan ortalamalarının analizinde birbirine denk olduğu belirlenen beş şubeden üç şube tesadüfi olarak belirlenmiştir. Aynı sosyoekonomik çevreden gelen öğrencilerin oluşturduğu bu sınıflardan MYTÖ ön test puan ortalamalarına göre anlamlı fark bulunmayan sınıflardan tesadüfi olarak iki deney, bir kontrol grubu olarak belirlenmiştir. MYTÖ ön test puan ortalamalarına göre araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmediğinden grupların birbirine denk gruplar olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan Deney 1 grubu 15 öğrenci, deney 2 grubu 15 öğrenci ve kontrol grubu ise 14 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Araştırma gruplarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu	Kontrol Grubu
	N	N	N
Kız	12	9	8
Erkek	3	6	6
Toplam	15	15	14

Tablo 2'de öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çoğunluk olarak fazla olduğu görülmektedir. Deney 1 grubu 12 kız, 3 erkek öğrenciden; deney 2 grubu 9 kız öğrenci, 6 erkek öğrenciden ve kontrol grubu ise 8 kız öğrenci, 6 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin genel durumu incelendiğinde ise 29 kız öğrenci ile 15 erkek öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrencinin araştırma sürecine dahil edildiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Deney 1, deney 2 ve kontrol grubunda yer alan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı geliştirdikleri tutum düzeylerini belirlemek amacıyla "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada Tapia ve Marsch'ın (2004) geliştirdiği Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği'nden uyarlanarak Lim ve Chapman (2013) tarafından hazırlanan Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Lim ve Chapman (2013) tarafından uyarlanarak hazırlanan ölçekte 4 alt boyut ve 19 madde bulunmaktadır. Hacıömeroğlu (2017), Lim ve Chapman'ın (2013) uyarladığı Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği'ni geçerlik ve güvenilirlik çalışması 310 tane 4. sınıf öğrencisi ile yapılmış ve ölçeğin, Pearson korelasyon katsayısı $r=0.80$ ve $p=0.001$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği (MYTÖ) 17 maddeden ve 5 dereceli likert tipinden (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum) oluşmaktadır. Ölçek, değer, özgüven, mutluluk ve güdüleme olmak üzere üç alt başlıktan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin 5'i değer, 5'i özgüven ve 7'si mutluluk ve güdüleme alt başlığı altında yer almakta ve ölçekten en düşük 17 puan, en yüksek ise 105 puan alınmaktadır.

Araştırmanın Deneysel Uygulama Süreci

Deneysel uygulama öncesi hazırlıklar ve asıl uygulama olmak üzere bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır.

Deneysel Uygulama Öncesi

Deneysel uygulamadan önce, öncelikle matematik öğretimiyle ilişkilendirilmiş çocuk kitaplarının belirlenmesi için alan yazın taraması yapılmıştır. Kitap seçiminde çocukların yaş gruplarına, bilişsel, sosyal ve duyuşsal özelliklerine uygun bilgi ve ders verici nitelikte kitapların seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca 4. sınıf matematik dersi öğretim programı incelenerek problem çözme ile ilgili kazanımlar tespit edilmiştir. Bu kazanımlara ayrılan süre ve içerikler dikkate alınarak belirlenen çocuk kitaplarından, matematik alanında lisans ve lisansüstü eğitim veren iki akademisyen, bir sınıf eğitimi alanında uzman ve Türkçe öğretimi üzerine çalışan sınıf eğitimi doktora öğrencisi ile dördüncü sınıfta eğitim veren iki sınıf öğretmenin de uzman görüşü alınarak 10 çocuk kitabının kullanılmasına karar verilmiştir.

Kitapların seçiminden sonra kitaplarla ilişkilendirilmiş problemlerle yapılan problem çözme öğretimiyle ilgili hazırlanan ders planları ve problem çözme öğretimi için hazırlanan etkinlikler için de alan yazın araştırması yapılmıştır (Burns & Sheffield, 2004; Haack, 2011; Schroeder & Liu, 2001; White, 2017). Alan yazın araştırmasından sonra belirlenen çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilen problemlerle yapılan problem çözme öğretimine uygun ders planları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları ve etkinlikler, görüşlerini ve önerilerini almak için problem çözme öğretimi alanında 2 uzmana ve ilkökul 4. sınıfta eğitim veren 2 sınıf öğretmenine sunulmuştur. Uzmanların ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ders planlarına ve etkinliklere son hali verilmiştir. Araştırmamızda uygulanan problem çözme öğretiminde Cockburn'un (2005) belirttiği aşamalar dikkate alınmıştır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Problem durumunu tespit et! Problemden verilenleri ve istenenleri belirle!
- Problem durumuna uygun şekil/şema/diyagram çiz!
- Temel şekil/şema/diyagram bilgilerini matematiksel olarak ifade et!
- Problem durumunda isteneni bul ve cevabını kontrol et!
- Sen de benzer bir problem kur!

Problem çözme öğretim sürecinde öncelikle öğrenciler ile problem hakkında konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilerin etkinliklerde yer alan problem çözme basamaklarına uygun olarak problemleri çözmelerine fırsat verilmiştir. Dersin sonunda öğrencilerin problem çözüm süreçleri hakkında konuşulmuş, yanlış cevapların neden yanlış olduğu hakkında tartışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kurdukları problemlerden birkaç örnek de sınıfta okunmuş ve problemlerin çözümleri öğrencilerle birlikte yapılmıştır.

Problem çözme öğretimi için seçilen 10 çocuk kitabının her biri için ayrı ayrı problemler hazırlanmıştır. Her çocuk kitabı için hazırlanan problemlerle ilgili ders planları hazırlanmıştır. Ders süresi, ilgili kazanımlar, ders işlenişinde kullanılan yöntem teknik ve strateji gibi bilgilerin başlangıç kısmında yer aldığı ders planlarında dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme, hedeften haberdar etme ve güdüleme gibi alt başlıklardan oluşan giriş; etkinlikler, ara özetler, ara geçişler gibi alt başlıklardan oluşan gelişme ve son özet, tekrar güdüleme, kapanış, değerlendirme gibi alt başlıklardan oluşan sonuç bölümleri yer almaktadır. Her ders planı çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilen problemlerle yapılan problem çözme öğretimine uygun hazırlanmış ve haftalık 5 ders saati uygulama yapılması planlanmıştır. Hazırlanan on ders planı ile deney 1 grubunda 50 saat (10*5), deney 2 grubunda 50 saat (10*5) olmak üzere toplam 100 saat uygulama yapılması planlanmıştır. Ayrıca Problem çözme öğretimiyle ilişkilendirilen 10 çocuk kitabından ikisi seçilerek, bu kitaplar için hazırlanan etkinlikler; ders planına uygun olarak 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 4. sınıfta okumakta olan öğrenciler ile iki hafta 10 saat (2*5) pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında etkinliklerle ilgili konu alanı uzmanlarının da görüşleri alınarak son düzeltmeler yapılmıştır.

Deneysel Uygulama

İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan bu araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırma ile ilgili Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul İzni ve Mersin Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni alındıktan sonra velilerden veli onam formları da alınmıştır. Araştırmanın uygulama basamağında deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına ön test olarak “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma uygulamaları olarak deney 1 grubunda çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş problemlerle yapılan problem çözme öğretimi ve deney 2 grubunda çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden yalnızca sözel problemlerle problem çözme öğretimi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı deney 1 grubunda öncelikle hikaye kitaplarını sınıfta okumuş ve kitapta yer alan hikaye hakkında öğrenciler ile konuşulmuştur. Hikayelerde yer alan problem durumlarına öğrenciler ile birlikte çözümler üretilmiştir. Hikayeler okunduktan sonra öğrencilere hikayelerden esinlenerek hazırlanan sözel problem etkinlikleri dağıtılmış ve problem çözme basamaklarına uygun olarak sözel problemler çözdürülmüştür. Deney 2 grubunda ise araştırmacı sözel problem etkinliklerini öğrencilere dağıttıktan sonra öğrenciler ile problemler hakkında konuşmuş ve sözel problemler, problem çözme basamaklarına uygun olarak çözdürülmüştür. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmenin planladığı problem çözme öğretimine uygun öğretim yapılmıştır. 10 haftalık uygulamanın sonunda deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” yeniden uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla araştırma sonunda elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 18 programından yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının öğrenci sayılarının 30’dan az olması sebebiyle öğrencilerin MYTÖ ön test-son test puanları parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Çünkü küçük örneklem için parametrik test teknikleri kullanılamaz (Green & Salkind, 2008). Grupların ön test puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının grup içinde MYTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı bir farklılık durumunu tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Araştırma gruplarının MYTÖ son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemek için elde edilen verilerin analizinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına uygulanan Kruskal Wallis testinde tespit edilen anlamlı farklılığın büyüklüğünü düzeyini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, elde edilen bulguların ışığında gruplardaki öğrencilerin sonuçları arasında önemli bir fark olup olmadığını gösteren (Kılıç, 2014), başka bir ifadeyle yokluk hipotezleri ve alternatif hipotezler arasında oluşan farkın büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Özsoy & Özsoy, 2013). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında genellikle Cohen’in geliştirdiği hesaplama (d) ve eta kare kullanılmasının yanında, Hedge’s d, Glass’s Δ gibi hesaplamalar da literatürde görülmektedir (Yıldırım & Yıldırım, 2011). Eta kare (η^2) bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında doğrusallığın aranmadığı ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki düzeyini göstermektedir (Büyüköztürk, 1998). Cohen’in Eta kare sınıflamasına göre Eta-kare değeri (η^2) 0,01-0,06 arasında ise etki değerinin küçük, 0,06 ile 0,14 arasında ise orta, 0,14 ve üzerinde ise büyük olduğu söylenebilir (Pallant, 2005).

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgularla ilgili alt başlıklara ve bulgularla ilgili yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grubu öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği son test puanlarına ilişkin bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 1, çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sadece sözel problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 2 grubu ve sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde sözel problemleri çözdürdüğü Kontrol grubu öğrenci sayılarının 30'dan az olması sebebiyle normal dağılım göstermeyeceği varsayılarak MYTÖ son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumunu belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden “Kruskal Wallis H Testi” uygulanmıştır.

Tablo 4. Araştırma gruplarının MYTÖ son test puanlarının Kruskal Wallis H analizi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Kısmi η^2	Anlamlılık
Deney 1	15	76,20	30,60					
Deney 2	15	71,26	22,53	2	12,451	.02	.29	Deney 1>Kontrol Deney2>Kontrol
Kontrol	14	55,50	13,79					

($p<.05$)

Tablo 4'te görüldüğü üzere çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 1 grubu öğrencilerinin MYTÖ son test puan ortalamaları ($X=76,20$), çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 2 grubu öğrencilerinin MYTÖ son test puan ortalamaları ($X=71,26$) da kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ son test puan ortalamalarına ($X=55,50$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca MYTÖ son test puan ortalamalarının analizin araştırma gruplarının MYTÖ son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar düzeyde fark durumu belirlenmiştir ($p<.05$). Araştırma gruplarına uygulanan MYTÖ son test puan ortalamalarındaki anlamlı farklılık durumunun hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlerinden parametrik olmayan Games Howell testi işe koşulmuştur. Games Howell testi sonuçlarına göre son test puan ortalamalarında oluşan anlamlı farklılık durumunun hem deney 1 grubu hem de deney 2 grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bağlamda MYTÖ son test puanı ortalamalarına göre; çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 1 grubu ile çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 2 grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile arasında anlamlı farklılık olmasa da sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde sözel problemleri çözdürdüğü Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ile arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Deney grupları ile kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında oluşan manidar farkın büyüklüğünün belirlenebilmesi için etki büyüklüğü Eta-kare değeri (η^2) değeri hesaplanmıştır. Eta-kare değeri .29 olarak bulunmuştur. Bulunan Eta-kare değeri (η^2), ilkökul 4. sınıfta uygulanan çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretimi ve çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin matematiğe yönelik tutumu etkileme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney 1 Grubu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarına ilişkin bulgular

Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 1 grubundaki ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin MYTÖ puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” kullanılmıştır.

Tablo 5. Deney 1 grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları

Deney 1	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	15	53,26	5,25	10,50	-2,813	,005
Son Test	15	76,20	8,42	109,50		

p<.05

Tablo 5'te sunulan nicel bulgulara göre çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin uygulandığı deney 1 grubu öğrencilerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrasındaki MYTÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumu tespit edilmiştir ($z=-2,813$; $p<.05$). Bu sonuçla birlikte deney 1 grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($X=76,20$) ve sıra ortalamasının (8,42) ön test puan ortalaması ($X=53,26$) ve sıra ortalamasına göre (5,25) yüksek olması sebebiyle oluşan manidar farkın çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş problemlerle yapılan problem çözme öğretiminden sonra uygulanan son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarına ilişkin bulgular

Deney 2 grubunda bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin MYTÖ ön test- son test puan ortalamalarının analizinde işe koşulan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin analiz sonuçları ile deney 2 grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrasında puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6. Deney 2 grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları

Deney 2	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	15	64,26	7,50	22,50	-2,132	,033
Son Test	15	71,26	11,25	97,50		

p<.05

Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 2 öğrencilerinin MYTÖ puanlarının analiz sonuçlarına göre deney 2 grubu öğrencilerinin deneysel uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumu ile karşılaşmıştır ($z=-2,132$; $p<.05$). Ayrıca araştırmada deney 2 grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları ($X=71,26$) ve sıra ortalamasının (11,25) ön test puan ortalaması ($x=64,26$) ve sıra ortalamasına kıyasla (7,50) daha yüksek olması, aradaki manidar farkın son test lehine olduğunu ifade etmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarına ilişkin bulgular

Matematiğe yönelik tutum düzeylerini belirleyebilmek için sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde problemleri çözdürdüğü kontrol grubundaki öğrencilerin MYTÖ ön test- son test puan ortalamaları parametrik olmayan testlerden "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ile analiz edilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları

Kontrol	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test	14	57,14	9,70	48,50	-,210	,834
Son Test	14	55,50	5,31	42,50		

p<.05

Sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde problemleri çözdürdüğü kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ puanlarının analiz sonuçlarına göre, Kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z=-.210$; $p>.05$).

Kontrol grubu öğrencilerinin MYTÖ son test puan ortalaması ($X=55,50$) ve sıra ortalaması (9,70) ön test puan ortalaması ($X= 57,14$) ve sıra ortalamasına kıyasla (5,31) düşük olmasından dolayı az da olsa oluşan farkın ön test lehine olduğu görülse de anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak şunlar söylenebilir:

İlkokul dördüncü sınıfta çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 1 grubu öğrencileri, çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney 2 grubu öğrencileri ile sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde problemleri çözdürdüğü Kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasında her iki deney grubu lehine anlamlı bir fark durumunun olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda hem Deney 1 grubu, hem de Deney 2 grubu öğrencilerinin MYTÖ ön test – son test ortalamaları arasında son test lehine anlamlı fark bulunurken, Kontrol grubunda ise istatistiksel olarak bir değişim gözlenmemiştir.

Bulgulardan yola çıkarak, çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin ve çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmada sınıf öğretmeninin sözel problemlerle uyguladığı problem çözme öğretime göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç Çoşkun'un (2013) ve Katipoğlu'nun (2019) araştırmalarında elde ettiği matematik öğretiminde hikaye kullanımının matematik dersine yönelik tutuma etkisi olmadığı sonucu ile bir yönüyle aynı düşüyor gibi görünse de diğer yönüyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada her iki deney grubunun tutum puanının kontrol grubuna göre olumlu yönde artması sonucu problem çözme adımlarına göre yapılan öğretimin etkisinin tutum üzerinde daha etkili olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Yine de tutum puanındaki artış Dinçer'in (2019) araştırmasında elde ettiği matematik öğretiminde dijital hikayelerin kullanılmasının matematiğe karşı hissedilen tutumu pozitif olarak etkilediği sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı grup ile yalnızca sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı deney gruplarının son test puanlarının anlamlı düzeyde artışı problem çözme adımlarına göre yapılan öğretimin tutum üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, sınıf öğretmeninin kendi planladığı biçimde problemleri çözdürdüğü kontrol grubu öğrencilerine uygulanan matematiğe yönelik ön test-son test tutum puan ortalamalarında bir farklılık olmaması dikkate değer bir durumdur. Bu durum Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018:15) belirtilen “*Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin matematik başarısı üzerine etkisi göz ardı edilemez.*” açıklaması dikkate alındığında elde edilen sonucun önemi bu açıdan ortadadır. Benzer şekilde Başer ve Yavuz (2003) da matematik dersine karşı geliştirilen olumlu veya olumsuz tutumların öğrencilerin günlük yaşamda problem çözme becerileri, matematik dersindeki akademik başarıları ve ileriki yaşantıları açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Çoban'ın (1989) belirttiği gibi öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının, akademik yönden başarılı ya da başarısız olmalarında, matematiğe ilgi duymalarında ve günlük yaşamlarında matematiği kullanabilme durumlarında rolü büyüktür.

Öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri de sınıf içi öğretim uygulamalarıdır. Öğretim stratejisi seçimi, öğrencilerin matematiğe karşı tutumunun olumlu veya olumsuz olmasını büyük ölçüde etkilemektedir (Hodges & Kim, 2013). Matematik öğretiminin kalbi olarak nitelendirilen problem çözme öğretiminin de matematik dersine yönelik tutumun geliştirilmesinde etkisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir (Altı & Akin, 2017; Cantürk Günhan & Başer, 2008; Çakır & Aztekin, 2016; Özgen & Pesen, 2008). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasında güçlü bir pozitif ilişkinin olduğu, problem çözme basamaklarına uygun öğretimin yapıldığı sınıflarda çözümünü başkalarıyla paylaşan ve tartışan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Higgins, 1997; Marchiş, 2013). Bu yüzden problem çözme öğretimi ile ilgili uygulama ve araştırmaların sayısı artırılarak alan yazına katkı sağlanabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için ders kitaplarında problem

çözme öğretimiyle ilgili örnek etkinliklerin sayısı artırılarak okullarda matematik öğretimi desteklenebilir.

Çocuk kitaplarının kullanıldığı grupta öğrencilerin tutum puanlarında edilen olumlu yöndeki artış, soyut semboller yerine kavramlara dayalı, onları gerçeğe ve çocuğun dünyasına doğrudan uygulayan ve çocuklar için matematiksel fikirlerin dünyasını okulda öğrendiklerinin ötesinde genişletecek çocuk kitaplarına ihtiyacımız olduğunu vurgulayan Farr'ın (1979) görüşünü desteklemektedir. Farr (1979) böylece çocukların, en önemli iletişim biçimlerinden biri olan basılı materyaller aracılığıyla matematiğin gücüne, çok yönlülüğüne, kullanılabilirliğine ve esnekliğine maruz bırakılmaları gerektiğinin önemine değinmektedir. Çocuklar, çocuk kitaplarının bu çok yönlü etkisi sayesinde matematiğe karşı korkularını yenerek, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirerek matematiği sevecek ve etkin şekilde matematikle ilgileneceği düşünülmektedir. İster çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemleriyle yapılan problem çözme öğretimi isterse de çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden sadece sözel problemleriyle problem çözme öğretimi yapılsın, sonuç olarak hikayelerden esinlenerek oluşturulan sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin matematik dersine yönelik tutuma olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bu yüzden matematik öğretimiyle çocuk edebiyatının ilişkilendirildiği çocuk kitaplarının sayısı ve hikayelerle matematik öğretiminin ilişkilendirilmesiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısının artırılmasının matematik öğrenme ve öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada denel işlem sürecinde çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilen sözel problemlerle ve yalnızca sözel problemlerle problem çözme adımlarına göre problem çözme öğretimi yapılmış ve yalnızca bu sürecin matematiğe yönelik tutuma etkisine bakılmıştır. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmenin matematik başarısı üzerine etkisinin göz ardı edilemeyeceği düşüncesi (MEB, 2018), matematik başarısının da matematiğe yönelik tutumu etkileyeceği bu durumun çift yönlü olduğu söylenebilir. Bu nedenle deney gruplarında yapılan öğretim öğrencilerin problem çözme başarılarını da olumlu yönde etkilemiş olabilir ve bu durumun tutum puanlarına da yansımış olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda konunun bütüncül bir bakış açısıyla ele alınıp incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ableser, J. (2008). Authentic literacy experiences to teach and support young children during stressful times. *Young Children*, 63, 74–79.
- Aiken, L. R. (1980). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akgün, L. (2002). *Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme faktörleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Altıparmak, K., Akın, P. (2017). Probleme dayalı öğrenme yönteminin etkililiği üzerine deneysel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 459-492.
- Altun, M. (2014). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- The Australian Association of Mathematics Teachers Inc. (2020). *Promoting positive attitudes towards mathematics*. <https://aamt.edu.au/wp-content/uploads/2020/07/POSITIVE-ATTITUDES.pdf>
- Başer, N., & Yavuz, G. (2003). *Öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları*. <http://www.matder.org.tr/bilim/oamdyt.asp?ID=11> sayfasından erişilmiştir.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem.
- Burns, M. & Sheffield, S. (2004). *Math and literature grades 2–3. Math Solutions Publications*, Sausalito, CA.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (31)1, 1-15.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Cantürk Günhan, B., & Başer, N. (2016). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 119-134.
- Casey, B. (2004). Mathematics problem-solving adventures: A language-arts-based supplementary series for early childhood that focuses on spatial sense. In D. Clements & J. Samara (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 377–389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Casey, B., Kersh, J., & Young, J. (2004). Storytelling sagas: an effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 167–172.
- Cueto S., Andrade, F., & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Documento de Trabajo N° 44. Lima: GRADE.
- Chapman, O. (2006). Classroom Practices For Context Of Mathematics Word Problems. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 211-230.
- Charles, R., Lester, R., & O'Daffer, P. (1987). *How to evaluate progress in problem solving*. NCTM, Inc., Sixth Printing, Reston, VA
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1997). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight*, London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, S., & Aztekin, S. (2016). Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 377-398.
- Çakır, T. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde problem tabanlı öğrenme modelinin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çalışkan, M. (2014). Bilişsel giriş davranışları, matematik öz kavramı, çalışmaya ayrılan zaman ve matematik başarısı arasındaki ilişkiler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 345-357.
- Çoban, A. (1989). *Ankara merkez ortaokullarındaki son sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Farr, P.L. (1979). *Trends in math books for children*. School Lib.J. 26, 99–105.
- Flevaris, L. M., & Schiff, J. R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey, ABD: Pearson Prentice Hall.
- Haack, C. L. (2011). *Improving students mathematical enjoyment through math-related literature*. Master's Thesis .Vancouver Island University.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (9), 84-99.
- Haury, D. L. (2001). Literature-based mathematics in elementary school. *ERIC Clearinghouse of Science Mathematics and Environmental Education*.
- Hendriana, H., Hidayat, W., & Ristiana, M. G. (2018). Student teachers' mathematical questioning and courage in metaphorical thinking learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 948(1), 1-19.
- Higgins, K. M. (1997). The Effect of Year-Long Instruction in Mathematical Problem Solving on Middle School Students' Attitudes, Beliefs, and Abilities. *Journal of Experimental Education*, 66 (1), 5-28.
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2013). Improving college students' attitudes toward mathematics. *TechTrends*, 57(4), 59–66.
- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 477-494.
- Jenner, D. M. (2002) Experiencing and understanding mathematics in the midst of a story. *Teaching Children Mathematics*, 9(3), 167-171.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 12. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Katipoğlu, S. N. (2019). *Hikaye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-60.
- Lim, S. Y., & Chapman, O. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 145-164.
- Marchiş, I. (2013). Relation between students' attitude towards mathematics and their problem solving skills. *PedActa*, 3(2), 59-66.
- Martínez, J. G., & Martínez, N. C. (2000). Teaching math with stories. *Teaching pre- K8*, 30(4), 54-56.
- McAndrew, E. M., Morris, W. L., & Fennell, F. (2017). Geometry-related children's literature improves the geometry achievement and attitudes of 2nd grade students. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 34-51.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647.
- Mcmillian, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education*. U.S.A: Longman.
- M.E.B. (2004). İlköğretim matematik programı. Ankara: M.E.B Yayınevi.
- MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Matematik öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moyer, P. S. (2000). A remainder of one: exploring partitive division. *Teaching Children Mathematics*, 6(8), 517.
- NAEP,(2002). *Mathematics framework for the 2003 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the peabody individualized achievement test—revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149–183.
- Özgen, K., & Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 69-83.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- PISA. (2003). *Problem solving for tomorrow's world first measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>
- Ray, K., & Smith, M. C. (2010). The kindergarten child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Child. Educ. J.*, 38, 5–18.
- Regan, K., & Page, P. (2008). Character building: Using literature to connect with youth. *Reclaiming Children and Youth*, 16, 37–43.
- Reusser, K., & Stebler, R. (1997). Every word problem has a solution: The social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 7(4), 309-327.
- Russell, B., & Purcell, J. (2009). *Online research essentials: designing and implementing research studies*. United States of America: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Schroeder, J., & Liu, J. (2001). Linking children's literature with mathematics instruction. *Northwest Journal of Teacher Education*, 1(1), 1-6.
- Shatzer, J. (2008). Picture book power: Connecting children's literature and mathematics. *The Reading Teacher*, 61(8), 649-653.
- Skoumpourdi, C. & Mpakopoulou, I. (2011). The prints: a picture book for pre-formal geometry. *Early Childhood Education Journal*, 39, 197–206.
- Soliman, M. M., & Hilal, A. J. (2016). Investigating the effects of computer-assisted instruction on academic and attitudes towards mathematics among seventh-grade students in Kuwait. *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 23(4), 145-160.
- Soylu, Y., & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-111

- Stacey, K. (2005). The place of problem solving in contemporary mathematics curriculum documents. *Journal of Mathematical Behaviour*, 24, 341–350.
- Stone, J. (2016). *Assessing the impact of picture books in primary grades mathematics instruction*. Doctoral Thesis., University of Tennessee.
- Şengül, S., & Ekinözü, İ. (2004). Canlandırma yönteminin öğrencinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-526.
- Thorson, A. (1999). *Inquiry and problem solving*, Eisenhower National Clearinghouse for Mathematics and Science Education, Office of Educational Research and Improvement, USA
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: problem-based learning for K-16 education*. Alexandria, VA: ASCD.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*, 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 107-123.
- Uslu, G. (2006). *Ortaöğretim matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. *İlkokulu ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- White, L. (2017). *Using children's books to teach mathematics*. Honors Senior Theses/Projects, Western Oregon University.
- Yenilmez, K., & Can, S. (2006). Matematik öğretimi dersine yönelik görüşler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22: 47-59
- Yıldırım, H.H., & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10, 1112-1123.
- Zan, R., & Martino, P. D. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157-168.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Social Studies Teachers' Views on the 7th Grade Social Studies Textbook

Ali KUŞ¹, Esmâ KURU²

Abstract

Textbooks are without doubt the main sources of education and training activities. Textbooks, which maintain their indispensability every semester, are the most frequently referenced, serve as the main material, and are the main operators of the curriculum, must have certain qualifications. The aim of this study is to analyze the 7th grade social studies textbook's characteristics according to social studies teachers in terms of content, language, narration and style, learning-teaching, assessment and evaluation, technique-design and arrangement. The study was carried out as a case study model which is one of the qualitative research methods. The study group of the study consists of 30 social studies teachers, selected through the maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, who worked in secondary schools affiliated with Kahramanmaraş Provincial Directorate for National Education in the 2021-2022 academic year. The data of the study were obtained through the semi-structured interview form. The obtained data were analyzed with the content analysis method. As a result of the obtained data, it was reported that the social studies textbook was quite dense and detailed in terms of content, that the texts in the textbook are very long and the language used in the book is simple and comprehensible.

Keywords

Social Studies
Social Studies Teachers
Textbook

About the article

Sending date: 17.03.2022
Acceptance Date: 11.12.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹Teacher, Ministry of National Education, Social Studies Teacher, Türkiye, newman_1905@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6591-7122>

² Dr. Instructor Member, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education Türkiye, esmkuru@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7661-387X>

Introduction

Knowledge has always been produced throughout the history of humanity and continues to be produced. The most reliable way of making produced knowledge permanent and reliable is books. The primary source of making knowledge permanent and transmitting it in education is textbooks. Textbooks are the most important of the educational materials which can be accessed both by teachers and students that present information within a system. Today, while it is expected for technology to advance in a speedy manner and the need for books to gradually decrease, textbooks continue to be the primary educational material of education and training. Textbooks, which are used in the course and are one of the main elements in the teaching of the course, are the course materials prepared for the teaching of the course and for students at a certain level, arranged to reflect the curriculum, and approved by examining (Gülersoy, 2013). Many teachers carry out their work related to educational activities according to textbooks regardless of the curriculum. Therefore, textbooks have an even more important place in the classroom environment (Kızılcıoğlu, 2003). Textbooks are materials which are easy to use and accessible by all students, present the information they contain in an orderly manner and can be used without a time limitation and help in completing the missing information outside of school time (Kılıç and Seven, 2002). Textbooks, which allow students to learn the subjects to be covered in the course individually, are important course materials that aim to teach scientific knowledge with a pedagogical approach in accordance with the curriculum (Demircioğlu, 2011; Şahin, 2004).

There are numerous characteristics of textbooks, which are mostly preferred as the main source in lessons, that distinguish them from other educational materials and make them stronger compared to other educational materials. The first of these characteristics is that, textbooks give the most comprehensible and clear knowledge to students about the scope of the lesson. Secondly, textbooks are distributed to all of the schools throughout the country; thus, teachers transform the lessons they teach in line with the plans they prepare based on textbooks into a source for students who receive education in the different parts of the country. Thirdly, since textbooks are prepared in line with the criteria the state has determined, they give a sense of trust to the teachers in lessons. Fourthly, they are able to provide a sufficient amount of primary and secondary sources to teachers and students. Lastly, the changes in textbooks which take place with the changing times allow the comparison of current textbooks with the older ones and students are gradually able to recognize the change and development experienced (Roberts, 2014). The feature of continuous supervision in the preparation and arrangement of the textbooks, which have an important place in the learning-teaching process, the fact that they go through many processes on the way to maturation and development, and the qualities that require meticulous and careful work have made the textbooks a permanent product with high functional value (Demirezen, 2007). In general, educators suggest that the importance of textbooks should not be ignored during the years in which students' cognitive, sensory and psychomotor behaviors start to be shaped. They state that when textbooks are being prepared, the levels of students, their interest and needs should be identified and textbooks should be prepared in line with certain qualities (Öcal and Yiğittir, 2007; Tay, 2005).

In Türkiye, the textbooks used in formal and non-formal educational institutions affiliated with the Ministry of Education need to be prepared in line with the General Purposes and Basic Principles of Turkish National Education. The textbooks prepared in line with the program are subjected to a preliminary analysis and an evaluation with the arranged panels. The textbooks which are approved after assessment become ready to be published. The Turkish Education Board (TEB) has identified the characteristics and purposes which need to be paid attention to while preparing textbooks. Textbooks are prepared in line with the following subjects in terms of content, language, narration and style, learning, teaching, assessment and evaluation, technique, design and arrangement (TEB, 2012):

a) Content;

- 1) Content is arranged as to reflect lesson content by taking the education and training program into consideration.

2) Content is arranged in a suitable manner for the characteristics of the lesson besides in terms of unit, theme, chapter and subjects in line with the education and training program.

b) Language, Narration and Style;

- 1) The textbook is prepared in line with Turkish grammar rules in terms of language, narration and style.
- 2) The subjects of the units are prepared in line with the level of the students. The language used is presented in a simple and comprehensible manner.
- 3) The language used in the textbook is prepared taking the standards of the Turkish Language Society as the basis.

c) Learning, Teaching, Assessment and Evaluation;

- 1) The textbook gives place to teaching methods and strategies which reflect high order thinking skills in terms of learning-teaching.
- 2) The questions within the texts and at the end of the units are prepared in line with the assessment and evaluation criteria.

d) Technique, Design and Arrangement;

- 1) The content and the visuals in the textbook are prepared as to support the development of students and to increase learning.
- 2) The Turkish Flag which is given place to in all textbooks is designed in line with the Turkish Flag Law's decision no. 2893 dated 22.09.1983 and Council of Minister's decision no. 85/9034 dated 25.01.1985.

Purpose of the Study

The selection, preparation, writing and use of textbooks, which are an indispensable material for social studies lessons as well, is quite important in terms of achieving educational goals (Dursun and Eşgi, 2008). The social studies textbook develops students in multiple ways due to the subjects it contains. Students learn about their past with the subject of history, learn about the environment they live in with geography, their interests and needs with psychology, the effect of culture on living with anthropology, the effect the society creates on them and the effect they will create on society with political science, adapt to society with sociology and economic structure with economy (Safran and Ata, 2003). In a constantly changing and developing world order, education and training systems have also been affected. The changes and developments experienced require textbooks, which are the operators of educational programs, to update themselves continuously in their formation process. Without doubt, this increases the importance of textbooks even more. Therefore, it was aimed in this study to analyze the 7th grade social studies textbook's characteristics according to social studies teachers' views in terms of what is suitable, missing or erroneous based on content, physical structure, language and narration, visual arrangement and assessment and evaluation, technique-design and arrangement.

The Problem of the Research Study

The social studies lesson is important in terms of forming national consciousness and values in the students, acting in a sensitive manner towards social problems, becoming efficient individuals who know about their past and take confident steps towards the future and individuals who possess the basic qualities this age requires. Certainly, the importance of social studies textbooks, which have such an important place in shaping the lives of students and assume the role of a basic resource in teaching the social studies subject matter to the students, is tremendous. While social studies textbooks provide a chance for teachers to see what they will be teaching and which activities they will be carrying out beforehand, provide students a chance to learn the subjects wherever and whenever they like, thus become mediators in achieving the goals of the lesson. In order for social studies lessons, which have such an important place, to serve the desired goals, they need to be sufficient in terms of content, language, narration and style, learning and teaching, assessment and evaluation, technique, design and arrangement. When the literature is analyzed, it can be seen that numerous studies have been carried out on textbooks (Nağacı, 2011; Şahin, 2014; Doğan and Tuğ, 2017; Demir and Atasoy, 2018); however, many of the studies on the 7th grade social studies textbook deal with curriculum, its effects on creative thinking and contributions to geography and history education. The number of studies which analyze the 7th grade social studies textbook according to the views of teachers is not sufficient.

Since the views of teachers, who use textbooks and have a dominant role, on the textbooks presented to them are important, it is considered that this study will be beneficial in terms of analyzing the 7th grade social studies textbook in the light of certain criteria, identifying missing issues if there are any and being a resource for future studies. In this study, it was aimed at analyzing the views of social studies teachers on the 7th grade social studies textbook and contributing to the literature.

In the light of this general aim, the answers to the following questions were sought:

1. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of content?
2. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of language?
3. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of narration?
4. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of style?
5. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of learning and teaching?
6. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of assessment and evaluation?
7. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of technique, design and arrangement?
8. What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of increasing its efficiency?

Method

In this section of our study, information on the study model, study group, data collection tools, collection of data and analysis of data is given.

The Research Design

In this study which aims at identifying the views of social studies teachers on the 7th grade social studies textbook, the case study research design, which is one of the qualitative research methods, was used. In the case study design, one or more situations are analyzed in depth. Although the obtained results do not carry a concern about generalization, the findings about a given situation create examples and experiences about similar situations (Yıldırım and Şimşek, 2018).

Study Group

The study group of the study consists of 30 social studies teachers, 13 of whom are female and 17 of whom are male, selected through the maximum variation sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, who worked in secondary schools affiliated with Kahramanmaraş Provincial Directorate for National Education and in different socio-demographic areas in the 2021-2022 academic year. Besides being the common point of qualitative studies, although there is no generalization concern in purposeful sampling method and since different situations are taken as samples in maximum variation sampling, it is considered that it gives important clues about the study group. The purpose here is to identify the common or different points about different situations and deal with the problem in a larger framework and describe it (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2020). The demographic characteristics and place of duty of the teachers in the study are given below in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants

Demographic characteristics		f	%
Gender	Female	13	43.3
	Male	17	56.6
School Location	Village	6	20.0
	District Center	10	33.3
	City	14	46.7

Data Collection Tools and Collection of Data

The data of the study were collected through the semi-structured interview from prepared by the researcher. In the development process of the data collection tool, the interview questions planned to be asked to the teachers were prepared by the researcher and the prepared interview questions were sent to the three field experts. In line with the corrections made by the field experts, twelve questions were excluded from the interview form, two questions were revised and it was decided to leave six questions as they were. The eight interview questions were used to interview with two teachers. As a result of the pilot interview, two of the interview questions were rewritten and they were made more comprehensible and easier to answer. Then, the interview questions in the pilot applications were shown to the teachers again and the questions were finalized based on their views. The finalized interview questions were applied to the 30 teachers in their free times. In the application, each teacher was interviewed face to face in the teachers' room, the data were recorded again in written form and an average interview lasted for 35 minutes. It was expected for each teacher to answer all interview questions.

Analysis of the Data

In the analysis of the data obtained as a result of the study, the content analysis method, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used. According to Yıldırım and Şimşek (2018), content analysis consist of four parts as; coding of the obtained data, identifying themes, structuring of the data according to codes and themes and interpreting the findings. In content analysis, similar data are grouped together within the framework of certain concepts and themes and these are arranged in a compressible manner for the reader and interpreted. Therefore, the realities hidden in the data are attempted to be revealed. In the analysis of the data, the answers of the teachers were used to create a code list, the common points of the codes were found and it was attempted to identify the reasons and causes behind the codes. Two interview forms were not suitable to the instructions in line with the data obtained as a result of the study were eliminated and a total of 30 teacher forms were analyzed. When the study findings were shared, direct quotations were also added. The teacher names were hidden in line with ethical rules and each teacher was given a code. For instance, a teacher with the T17-F code represents a female teacher. The teachers were coded as T1-F, T2-M... T30-F. To achieve reliability for the study, 3 expert opinions were asked. Based on the teachers' answers to the questions, the codes were created. The prepared codes were then analyzed by the researchers and the experts. In the analyses, Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{agreement}}{\text{agreement} + \text{disagreement}}$) was used. In qualitative studies, the agreement between expert and researcher evaluations being 90 % and higher points out to reliability. In this study, the reliability of the study was achieved with a rate of 94 %.

Findings

In this study, which aims at identifying the views of social studies teachers on the 7th grade social studies textbook, the themes and codes created as a result of the teachers' answers to the semi-structured interview questions were presented as tables and direct quotations were also added.

Findings Related to the First Sub-Problem

The first sub-question of the study is "What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of content?" and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 2 with their frequency values.

Table 2. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of content

Theme	Category	Codes	f
Content Characteristics	Positive Characteristics	Suitable for the curriculum	7
		Grabs the interest of students	2
		There is no useless information	1
	Negative Characteristics	The content is dense and detailed	7
		Does not lead students to do research	3
		Exceeds the level of students	3
		No unity between the subjects	3
		History subjects are insufficient	3
		Glossary part is insufficient	2
		The texts are long	2
Statistical information is not updated	1		

*Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 2 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of content were grouped under one theme, two categories and three positive-eight negative codes. Among the positive codes, while the textbook content being suitable for the curriculum received the highest number of views (7/30), among the negative codes, the content being dense and detailed received the highest number of views (7/30).

When the positive views of the teachers were analyzed successively; while the teachers (7/30) evaluated the content of the textbook as suitable for the curriculum, some teachers (2/30) stated that the textbook grabbed the interest of students, some stated that there is no useless information (1/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of content are as follows:

“Since the staff that prepared the textbook consisted of academicians, everything was carefully thought out from how the content, the gains suitable for the curriculum could be transmitted in the most beneficial manner to how concrete and abstract, known and unknown can be taught...” (T24-F)

“...When the students take the book in their hands, they are able to see which subjects and concepts they will be learning starting from the first unit and this raises interest and motivation.” (T12-M)

“... the arrangement of the content in line with the learning conditions of students makes the textbook handier. In general, there are is no useless information...” (T17-M)

When the negative views of the teachers were analyzed; while some teachers found the textbook's content dense and detailed (7/30), some teachers stated that the content did not lead students to do research (3/30) and some stated that it is not suitable for the level of students (3/30). Some teachers stated that there is no unity between the subjects (3/30), some teachers stated that history subjects (3/30) and the glossary parts (2/30) were not sufficient. While some teachers stated that the texts were long (2/30), some teachers stated that the statistical information was not updated (1/30). Some of the views of the teachers who stated negative views about the textbook in terms of content are as follows:

“In general, there is some information confusion in terms of content. Presentation of words which students have no idea about without explanations or in a superficial manner on the one hand, and the presentation of the subjects in a detailed and dense manner cause for students difficulties in understanding the content in the desired manner...” (T027-M)

“...it should be arranged in a manner as to encourage learning and bring out creativity in students. Some subjects are detailed and details make it difficult to learn. This creates too many question marks in students, but does not provide the necessary explanation for the questions. The content has no guiding quality that indicates resources and encourages research...” (T8-M)

“In general, the content of the text book is not suitable for the age and level of students. Because the content is presented with details that create difficulty in terms of comprehension for students. This prevents students from looking at the content in general and make associations between the subjects...” (T18-M)

“...the subjects in the textbook are given in a rational order. The student forms a suitable background for the previous subject without learning it. On the 7th grade social studies textbook is a bit different; the units are lined up without harmony and this makes it difficult for the student to give meaning to the subject.” (T16-F)

“...It is a great lack that the Ottoman Empire that has lived for 600 something years has been attempted to be limited with a single unit...” (T13-F)

“...When the students face unknown vocabulary, they make use of the glossary section. Perhaps the glossary section may be longer.” (T20-M)

“...Besides these, the reading texts should not be too long, so that students can form a connection between the reading text and the subject.” (T27-M)

“...In the 2nd unit, the statistical information given in the graphics and maps is not updated.” (T17-M)

When the teachers' answers are analyzed in general, it can be seen that they mostly have negative views on the 7th grade social studies textbook. While the views that the content of the textbook is suitable for the curriculum comes to the fore among the positive views, the dense and detailed structure of the content among the negative views comes to the fore.

Findings Related to the Second Sub-Problem

The second sub-problem of the study is, “What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of language?” and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 3 with their frequency values.

Table 3. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of language

Theme	Category	Codes	f
Language Characteristics	Positive Characteristics	A simple and comprehensible language was used	17
		Suitable for the level of students	8
		Suitable for learning new terms (vocabulary)	2
	Negative Characteristics	There are punctuation mistakes	4
		The language is partially heavy in some texts	3
		Not suitable for students' levels	1

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 3 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of language were grouped under one theme, two categories and three positive-three negative codes. Among the positive codes, while the textbook language being simple and comprehensible received the highest number of views (17/30), among the negative codes, the punctuation errors received the highest number of views (4/30).

When the positive views of the teachers were analyzed successively; a majority of the teachers stated that a simple and comprehensible language was used in the textbook (17/30). Close to one thirds of the teachers stated that the textbook was suitable for the level of students in terms of language (8/30). Some of the teachers stated that the language of the textbook was suitable for teaching new terms (2/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of language are as follows:

“...when students read the textbook, if they see a flowing simple language, their willingness to read it will increase. The language of the 7th grade social studies text book is as simple as to be comprehensible and flowing...” (T16-F)

“...a clear and simple language has been used suitable for the development characteristics of the students. The vocabulary which was thought to be incomprehensible and carry the chance of students asking their teachers for an explanation were presented in the glossary section in an alphabetic and comprehensible manner.” (T12-M)

“...it supports students’ learning different concepts which can trigger their mental map.” (T15-M)

When the negative views of the teachers were analyzed; while some teachers stated that the textbook contained punctuation errors (4/30), some teachers stated that the language was partially not suitable for the students’ level (3/30). One teacher stated that the language of the textbook was not suitable for the level of students (1/30). Some of the views of the teachers who stated negative views about the textbook in terms of language are as follows.

“...however, it is seen that there were places with grammatical errors and sometimes punctuation errors.” (T13-F)

“The language of the textbook being partially difficult, the use of words and word groups students may not understand and comprehend in some subjects prevents the textbook from being productive in the desired manner...” (TÖ7-M)

“Generally speaking, the language can be more suitable for the students’ level, because as units progress, we have to do reviews and explanations...” (T26-M)

When the teachers’ answers were analyzed, it was seen that positive views in terms of language about the 7th grade social studies textbook came to the fore. It was understood that the language of the textbook is simple enough for students to understand and that the textbook is suitable for their level. Among the negative views, the teachers underlined that there were punctuation errors in the textbook.

Findings Related to the Third Sub-Problem

The third sub-problem of the study is, “What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of narration?” and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 4 with their frequency values.

Table 4. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of narration

Themes	Category	Codes	f
Narration Characteristics	Positive Characteristics	Suitable for students’ level	6
		A narration strengthened with visuals	5
		Instructive and explanatory	2
		Encourages doing research	2
	Negative Characteristics	Dense and complex	6
		Long texts	6
		Superficial subjects	3
		Not flowing	1

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 4 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of narration were grouped under one theme, two categories and four positive-four negative codes. Among the positive codes, while the textbook being suitable for the level of students received the most views (6/30), among the negative views, the textbook being dense and complex (6/30) and the texts being long (6/30) received the most views. When the positive views of the teachers were analyzed successively, while some of the teachers found that the textbook is suitable for the level of students in terms of narration (6/30), some of the teachers stated that the narration is supported with visuals (5/30). Some of the teachers found the textbook informative and explanatory (2/30), whereas some of the teachers stated that the narration encourages doing research (2/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of narration are as follows:

“The texts are at a level students can understand, the subjects are mostly presented with an explanatory narration, there are representative pictures or miniatures in the narration of historical

subjects and the information presented inside balloons next to these are in the form of first-person narration; these allow students to feel as if they are experiencing that moment and facilitate giving meaning to the information.” (T21-M)

“The stories and maps added in between present a strong narration. The visuals are suitable with the subjects.” (T25-F)

“... there is an explanatory, informative narration not lost in details. Although the paragraphs are long, they are in unity with each other.” (T20-M)

“...the skills and values in the curriculum are given in the texts and the narration is achieved by taking constructive education as the basis.” (T8-M)

When the negative views of the teachers were analyzed, while some of the teachers found the textbook dense and complex in terms of narration (6/30), some of the teachers stated that the texts are long (6/30). Some of the teachers stated that the subjects are superficial (3/30), while one teacher stated that the narration is not flowing (1/30). Some of the views of the teachers who stated negative views about the textbook in terms of narration are as follows:

“The dense content of the textbook naturally causes the narration to be dense as well. In some sections, the paragraphs being long and no gaps left between paragraphs makes it difficult to form a connection with the subjects.” (T23-F)

“The lengths of some sentences used in the book exceed the level of students. This causes difficulty for students to understand the texts.” (T11-F)

“...in particular, there is a narration that leaves some of the subjects in the middle and jumps to the next.”(T12-M)

“...if the content is freed from details and the language is simplified, the narration will be more flowing.” (T18-M)

When the answers of the teachers were analyzed, it was seen that the positive and negative views of the teachers on the language of the 7th grade social studies textbook are close to each other. While the textbook being suitable for the level of students and the enrichment of the narration with the visuals come to the fore as positive aspects, the long, dense and complex texts stand out as the negative aspects.

Findings Related to the Fourth Sub-Problem

The fourth sub-problem of the study is, “What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of style?” and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 5 with their frequency values.

Table 5. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of style

Theme	Categories	Codes	f
Style characteristics	Positive Characteristics	There is a simple style close to daily life language	8
		There is an academic style	7
		Encourages learning new terms	2
		Visuals enrich the style	1
		Suitable for students' level and development	1
	Negative Characteristics	There are long paragraphs	8
		There is a heavy style	3

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 5 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of style were grouped under one theme, two categories and five positive-two negative codes. Among the positive codes, while the textbook's style being simple and close to daily life language (8/30) and having an academic style (7/30) received the most views, among the negative codes, having long paragraphs (8/30) received the most views. When the positive views of the teachers were analyzed successively, while close to one third of the teachers stated that the textbook has a simple style close to daily life language (8/30), close to one fourth of the teacher underlined that there

is an academic style (7/30). Some teachers stated that the style encourages learning new terms (2/30), one teacher stated that the visuals enrich the style (1/30) and another teacher stated that the style is suitable for students' level and development (1/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of style are as follows:

"The language and style are very suitable; they are at a level which students can understand; it is a simple textbook without too many scientific terms and this allows students to read it easily." (Ö5-K)

"Since it is a textbook, an academic style is dominant and there is a certain standard; the information is presented in a suitable style academically." (T20-M)

"...the textbook has been found suitable for the level of students on the basis of their grade when it is considered in terms of use of the number of techniques and terms. The small number of technical terms has made the textbook more understandable." (T8-M)

"...the narration of the subjects, the visuals, preparatory questions, newspaper-internet news related to the subjects are the unique characteristics of the textbook." (T4-F)

"...the information given in speech bubbles next to the miniatures and pictures make students feel as if they are a hero of that period while reading these." (T21-M)

When the negative views of the teachers were analyzed, it was seen that close to one third of the teachers underlined that there are long paragraphs (8/30) and three teachers expressed that there is a heavy style used in the textbook (3/30). Some of the views of the teachers who stated negative views about the textbook in terms of style are as follows:

"The subjects, in particular the historical subjects in the textbook are presented as very long paragraphs and do not look good visually..." (T14-M)

"The use of a relatively heavy language negatively affects the style of the textbook. In addition, some of the very long paragraphs in some subjects makes it difficult for students to understand the subject and thus affect the style negatively." (T18-M)

When the teachers' answers were analyzed, it was seen that the positive aspects of the 7th grade social studies textbook came to the fore in terms of style. It was understood that the negative side of the textbook in terms of style is the use of long paragraphs in many places. This causes students to be biased towards the textbook.

Findings Related to the Fifth Sub-Problem

The fifth sub-problem of the study is, "What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of learning and teaching?" and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 6 with their frequency values.

Table 6. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of learning and teaching

Theme	Category	Codes	f
Learning and Teaching Characteristics	Positive Characteristics	Grabs attention and increases willingness to learn	5
		Suitable for using teaching strategies	3
		Suitable for meaningful learning	2
	Negative Characteristics	Insufficient	10
		No unity between the subjects	4
		Dense content	3
	Aimed at memorization	3	

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 6 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of leaning and teaching were grouped under one theme, two categories and three positive-four negative codes. Among the positive codes, while the textbook grabbing attention and increasing the willingness to learn were stated the most as views (5/30), among the negative codes, the

textbook being insufficient were stated the most as views (10/30). When the positive views of the teachers were analyzed, while some teachers stated that the textbook is attention grabbing and increases the willingness to learn (5/30), some teachers stated that the textbook is suitable for using teaching strategies (3/30) and that it has been prepared in line with meaningful learning (2/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of learning and teaching are as follows:

“...Th pictures and visuals related to the subjects in the units grab the interest and attention of students and this increases the willingness to learn.” (T17-M)

“...The questions presented to students at the end of the book prior to the units are very beneficial for students to uncover their thoughts. The questions presented right at the end of the reading parts inside the text encourage students to think and interpret.”(Ö20-E)

“The textbook is positive in terms of presenting tables, diagrams, graphics, photos and concept maps which allow students to form a connection between old and new information. Activities which identify and remove misconception to allow meaning learning are presented frequently (mind maps, conceptual caricatures, etc.)” (T15-M)

When the negative views of the teachers were analyzed, it was seen that one third of the teachers think that the textbook is insufficient in terms of learning and teaching (10/30). While some of the teachers stated that there is no unity between the subjects (4/30), some of the teachers stated that the content is dense (3/30) and that it is aimed at memorization (3/30). Some of the views of the teachers who stated negative views about the textbook in terms of learning and teaching are as follows:

“...the 7th grade social studies textbook is not sufficient as to meet the needs of students. Some parts are too long and full of needless information; however, more information could have been given with less words.” (T12-M)

“Th curriculum subjects are too detailed. In addition, the history subjects are not presented in a unified manner...” (T8-M)

“The dense content of the textbook, the style not being suitable for students and the use of a heavy language in some parts inescapable presents the textbook from being productive in the desired manner.” (T18-M)

“Whether the textbook prepares students for the next level, students are able to interpret, give meaning to what they learn and transfer them when necessary; these are the important aspects of the textbook. Unfortunately, this textbook guide student to memorize information in many subjects. Memorized information is not permanent.” (T24-F)

When the answers of the teachers were analyzed, it was seen that the negative views come to the fore in terms of learning and teaching. The teachers have in particular stated that the textbook is insufficient.

Findings Related to the Sixth Sub-Problem

The sixth sub-problem of the study is, “What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of assessment and evaluation?” and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 7 with their frequency values.

Table 7. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of assessment and evaluation

Themes	Category	Codes	f
Assessment and Evaluation Characteristic	Positive Characteristics	Suitable for the learning outcomes	5
		Suitable questions for the texts	4
		Interesting puzzle activities	2
	Negative Characteristics	Not giving much place to alternative assessment tools	4
		Too many activities compared to lesson hours	4
		Being superficial	3
		Guiding students to cheat	3
		Not developing top level thinking skills	3
		Being result oriented rather than process oriented	2

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 7 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of assessment and evaluation were grouped under one theme, two categories and three positive-six negative codes. Among the positive codes, while the textbook being suitable for the learning outcomes in terms of assessment and evaluation were stated the most as views (5/30), among the negative views, the textbook not giving much place to alternative assessment tools (4/30) and activities being more than lesson hours were stated the most as views (4/30).

When the positive views of the teachers were analyzed successively, while some of the teachers stated that the textbooks is suitable for the gains in terms of assessment and evaluation (5/30), some of the teachers stated that the questions are suitable for the texts (4/30). Two of the teachers stated that the puzzle activities are interesting (2/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of assessment and evaluation are as follows:

“There are multiple choice, short answered, open ended, matching questions at the end of the units. The questions types are suitable for the level of the learning outcomes.”(T15-M)

“The preparatory exercises in the textbook encourage students to do research on the subjects and the evaluation questions at the end of the units seems sufficient to help students test whether they have acquired the rated information and skills on the subjects.” (T17-M)

“... the puzzle type activities grab the attention of students to thee lesson as well. It is seen that such activities increase success. (T19-F)

When the negative views of the teachers were analyzed, it was seen that some of the teachers stated that the textbook does not give much place to alternative assessment tools in terms of assessment and evaluation (4/30), whereas some of the teachers stated that there are more activities compared to lesson hours (4/30), assessment and evaluation is superficial (3/30), the textbook encourages cheating (3/30) and some stated that it does not develop top level thinking skills (3/30) and it is result oriented rather than process oriented (2/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of assessment and evaluation are as follows:

“More importance can be given to alternative assessment tools. The preparatory exercises and questions about the subjects can be made more thought and research provoking for students.” (T16-F)

“There are more activities in the textbook compared to the lesson hours; therefore, it is possible to complete all of them. When we try to follow the curriculum, it is quite difficult to cover the textbook until the end of the semester.” (T21-M)

“... the assessment section at the end of the units in the new textbooks is superficial and insufficient.” (T13-F)

“...it is a big mistake to give the answers to the evaluation questions at the end of the textbook, because when homework is given, students do the exercises directly by looking at the answers at the end of the book.” (T10-F)

“The assessment questions prepared for each subject are insufficient. The number of questions to develop students’ top level thinking levels are not sufficient...” (T8-M)

“The textbook evaluates the information presented to students through traditional assessment tools; therefore, it is enough to take a look at the result; if the student receives a high score, it is fine; if not, he/she is considered unsuccessful. It would be healthier to make an evaluation that is process based where new assessment and evaluation approaches are used rather result oriented assessments.” (T24-F)

When the answers of the teachers were analyzed, it was seen that negative views on the 7th grade social studies textbook came to the fore in terms of assessment and evaluation. A majority of the teachers expressed that the textbook is insufficient in terms of assessment and evaluation, where as those who stated positive views explained that the questions in the textbook are suitable for the gains.

Findings Related to the Seventh Sub-Problem

The seventh sub-problem of the study is, “What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of technique, design and arrangement?” and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 8 with their frequency values.

Table 8. Views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of technique, design and arrangement

Theme	Categories	Codes	f
Technique, design and arrangement characteristics	Positive characteristics	Grabs the attention of students	7
		The print quality is clear and the colors are vivid	6
		In line with the regulations	5
	Negative characteristics	The visuals are in harmony with the subjects	4
		The headings and fonts are suitable	2
		Cover design is insufficient	4
		The visuals are not suitable for the subjects	3
		The important parts are not highlighted	2

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 8 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of technique, design and arrangement were grouped under one theme, two categories and five positive-three negative codes. Among the positive codes, while the textbook being attention grabbing for students in terms of technique, design and arrangement were stated the most as views (7/30), among the negative codes, the cover design of the textbook being insufficient were stated the most as views (4/30). When the positive views of the teachers were analyzed, some of the teachers stated that the textbook is attention grabbing for students in terms of technique, design and arrangement (7/30), some of the teachers stated that the print quality was clear and the colors are vivid (6/30). Some of the teachers found the textbook in line with the regulations in terms of technique, design and arrangement (5/30), whereas some of the teachers expressed that the visuals in the textbooks are in line with the subjects (4/30) and the headings and fonts are suitable for students (2/30). Some of the views of the teachers who stated positive views about the textbook in terms of technique, design and arrangement are as follows:

“... the visuals being explanatory about the content and being suitable for the level of students is appealing for students. The textbooks have an interesting design and arrangement for students.” (T19-F)

“The visuals used in the textbook, the vivid and clear colors encourage learning and are informative; the paper used is white, enduring and light...” (T13-F)

“The cover, back and inside cover of the textbook and the information on the back cover. The references and glossary sections at the end are in line with the standards indicated by Board of Education and Discipline...” (T24-K)

“The visuals used in the textbook and the information in the texts are in line with each other. The explanations given under each visual, picture and map are understandable. The colored and black and white visuals are attention grabbing...” (T14-M)

“...the visuals in the textbook and paper quality are food and clear. The subject headings are suitable in terms of font and the font size is also suitable for the level of students...” (T23-F)

When the negative views of the teachers were analyzed, some of the teachers stated that the cover design of the textbook is insufficient in terms of technique, design and arrangement (4/30), the visuals are not in line with the subjects (3/30), important parts are not highlighted (2/30). Some of the views of the teachers who stated negative views about the textbook in terms of technique, design and arrangement are as follows:

“The cover should be more extensive. The colors should have more variety. There is a need to get away from the uniform brown color and the colors should be more harmonious...” (T25-F)

“The subjects and visuals are disconnected. Such interesting subjects could have been narrated with beautiful visuals, but the visuals are pretty superficial and ordinary. They seem as if they have been included in the textbook just for the sake of it...” (T9-M)

“...certain pages are arranged in an opposite manner; although it is important to express the main idea with different colors and font sizes to grab the attention of students, you do not see this in the textbook.” (T30-F)

When the answers of the teachers were analyzed, it was seen that positive views on the 7th grade social studies textbook in terms of technique, design and arrangement came to the fore. It was seen that teachers with positive views stated that the textbook is attention grabbing for students and the visuals used are high quality, while teachers with negative views stated that the cover design is insufficient. There is no consensus between the teachers as to whether the visuals used in the textbook are related to the subjects. While some teachers stated that the visuals are in line with the subjects, some expressed on the contrary that the visuals are not able to express the subjects fully.

Findings Related to the Eighth Sub-Problem

The eighth sub-problem of the study is, “What are the views of teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of increasing its efficiency? and the obtained findings were analyzed, coded and presented in Table 9 with their frequency values.

Table 9. Views of the Teachers on the 7th Grade Social Studies Textbook in terms of Increasing its Efficiency

Themes	Codes	f
Suggestions to increase efficiency	The subjects should be simplified	8
	The variety of evaluation questions should be increased	5
	The scope of the second unit should be increased	5
	Needs to be harmonious with the supplementary references	3
	A chance should be given to consolidate the learned information	3
	The number of maps and their variety should be increased	2
	There should be summary sections at the end of subjects	2
	There should be boxes in the margins to draw pictures in	2
	The answers key at the end of the book should be removed	2
	Lesson duration should be increased	2
The textbook should be designed as a smart notebook	2	

* Since more than one teacher answered some of the codes, the total result may be higher than the number of participants.

When Table 9 was analyzed, the views of participant teachers on the 7th grade social studies textbook in terms of increasing its efficiency were grouped under eleven codes. A majority of the teachers stated that the subjects in the textbook should be simplified (8/30) and this view is followed successively by these views: the variety of the assessment questions should be increased (5/30); the scope of the second unit should be increased (5/30); the textbook should be harmonious line with the supplementary references (3/30); a chance should be given to consolidate learned information (3/30); the number of maps and their variety should be increased (2/30); summary sections should be included at the end of subjects (2/30); there should be boxes in the margins to draw pictures in (2/30); the answer key at the end should be removed (2/30); lesson duration should be increased (2/30) and the textbook should be designed as a smart notebook (2/30). Some of the views of the teachers in terms of increasing the efficiency of the 7th grade social studies textbook are as follows:

“...The subjects should be suitable for students’ level, activities at the end of subjects should be increased. Instead of compressing information to teach many subjects, a lighter content which can be learned in an easier manner should be prepared.” (T21-M)

“... if the textbook is arranged with many activities and project-based approaches where the students can learn about life by doing and living, it would be much more efficient.” (T29-F)

“In the 7th grade social studies textbook, in particular subjects related to the history of the Ottoman Empire should be analyzed in depth. The unit should not end before students read and internalize the subject.” (T10-F)

“...when the subjects in the book are compared with the subjects in a supplementary reference, listing the subjects in the supplementary reference as sub-headings and presenting the causes and effects as headings help in better understanding the subject desired to be taught.” (T14-M)

“The children should take the textbook in their hands with excitement, information should be consolidated through games and we need to capture the attention of today’s children with the intelligent side of humor, without losing touch with seriousness. Both through visuals and style and content, we need to grab the attention of this age group.” (T9-M)

“at the end of the book, a 10-15 page atlas might have been added instead of only a Türkiye map and Turkish world map...” (T24-F)

“Summary sections can be added at the end of the units to emphasize the most important points...” (T13-F)

“Including boxes, in which students can draw their own related visuals for certain subjects, might consolidate their knowledge...” (T19-F)

“...the answer key for the evaluation questions at the end of the book encourages students to cheat.” (T11-F)

“The lesson hours are very short compared to the desired learning outcomes; therefore, teaching the subject, have students take notes, carry out in-class activities and checking the homework are impossible...” (T30-F)

“The textbook can be designed interactively rather than just piling information, since this will allow students to learn within the framework of constructive theory. Just like the smart notebooks, boxes may be added in the margins for students to note down interesting and important points.” (T17-M)

It was seen that the teachers had certain suggestions to increase the efficiency of the social studies textbook. A majority of the teachers think that the textbook should be simpler and the subjects should be short and to the point. In terms of evaluating the acquisition of the desired skills by students, increasing the variety of the assessment questions and expanding the second unit on Ottoman history are among the suggestions of the teachers.

Discussion, Result and Suggestions

In this section of the study, the results of the findings obtained from the views of the social studies teachers on the 7th grade social studies textbook, previous studies and suggestions are presented.

In the first sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of content were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that the content of the textbook being suitable for the curriculum among the positive views came to the fore, while the content being too dense and detailed, not encouraging students to do research and having no unity between the subjects came to the fore among the negative views. When the literature is reviewed, Ertük and Güler (2017) have identified teacher views on the different dimensions of the 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks in their study. In the study, while the teachers expressed that the 5th and 6th grade textbooks were sufficient in terms of content, they found the 7th grade textbook partially sufficient in terms of content, similar to our study. Similarly, Yavuz (2007) determined in his study that elements between the texts were missing in the textbook in terms of content. As a result of the findings obtained in the study, it is seen that the 7th grade social studies textbook has a very dense content. Therefore, it becomes difficult to cover the subjects during the lessons. It is considered that giving more place to subjects about application and decrease the number of subjects will increase the productivity of the textbook and the interest of the students to the textbook.

In the second sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of language were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that a majority of the teachers who stated positive views think that the language of the textbook is simple and comprehensible, while the textbook having punctuation errors and the language of some of the texts being difficult were among the negative views that came to the fore. The language used in the 7th grade social studies textbook is comprehensible for students and close to daily life language. It is considered that the explanation of vocabulary which students may not know in the glossary section will make the textbook more comprehensible.

In the third sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of narration were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that the teachers with positive views think that the textbook is suitable for the level of students in terms of narration and visuals enrich the narration, while teachers with negative views stated that the narration in the textbook is dense and complex and that the texts are long. When the literature was reviewed, Gülersoy (2013) underlined that the textbook has certain lacking points in terms of language and narration, there are long sentences and that the narration is simple and reached similar findings with this study. The social studies textbook should be suitable for the target group in terms of language and narration. It will be very difficult to make students like a textbook that is above their level and hard to understand and teach then the subjects in the textbook.

In the fourth sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of style were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that the teachers with positive views who think that the textbook is suitable in terms of stated that the style is close to daily life language, comprehensible and academic, while teachers with negative views stated that the textbook has a unique structure which consists of long paragraphs which are hard to understand. The long texts and paragraphs in the textbook both tire the students and make it difficult for them to understand and comment on the subjects. Therefore, a style suitable for the level of students should be used in textbooks.

In the fifth sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of learning and teaching were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that among the positive views of the teachers, the textbook being attention grabbing and increasing students' willingness came to the fore, while the textbook being insufficient in terms of learning and teaching came to the fore among the negative views. When the literature was reviewed, Esen (2017) stated in his study that visuals should be used frequently in the 7th grade social studies textbook and this can make learning-teaching possible. Textbooks, which are the basic lesson

materials and sources of information students always access easily, should be prepared in the best manner by experts and continuously updated. Textbooks should be attention grabbing and interesting in terms of learning and teaching and thus help students achieve a life of permanent learning.

In the sixth sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of assessment and evaluation were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that teachers with positive views who think that the textbook is sufficient in terms of assessment and evaluation expressed that there are suitable questions for learning outcomes and the texts, while teachers with negative views stated that the activities in the textbook are too many compared to the lesson hours and that alternative assessment and evaluation tools were not given enough place to. When the literature was reviewed, it was seen that there are similar studies in which the teachers found the textbook sufficient in terms of assessment and evaluation questions and similar teacher views were expressed (Doğan and Torun, 2018; Deniz, 2019; Esen, 2017; Öcal and Yiğittir, 2007; Sarıca, 2019). The best method of evaluating the acquisition of the desired skills by students is to make use of applications which embody a process-oriented assessment rather result oriented, where students actively engage in the lessons and consolidate their knowledge by applying them. When textbooks are being prepared, a process-oriented assessment which allows students to actively participate in the lessons and helps consolidate learned information should be taken into consideration.

In the seventh sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of technique, design and arrangement were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was seen that teachers with positive views stated that the textbook's design is attention grabbing, the colors used are vivid and the print quality is good and that the textbook was prepared in line with the Turkish Education Board's Textbook Regulations in terms of technique, design and arrangement, while teachers with negative views stated that the cover design is not sufficient and that some of the visuals are not related to the subjects. When the literature was reviewed, it was seen that there are studies in which textbooks were evaluated in terms of technique, design and arrangement; in Doğan and Torun's study (2018), it was indicated that the cover design of the social studies textbook was liked more by 5th and 6th grade students, whereas 7th grade students did not like it. In support of this finding, Nalçacı (2011) determined in his study on the 5th grade social studies textbook that a majority of the teachers did not find the cover attractive. When students first meet their textbooks and take them in their hands, the first thing that attracts their attention is the cover. The cover of textbooks should be designed as to reflect the subjects in the best manner. The visuals being interesting and reflecting the subjects in the best manner, the important sections being indicated with different colors and font sizes will both increase students' interest in the textbook and the productivity of the textbook.

In the eighth sub-problem of the study, the teachers' views on the 7th grade social studies textbook in terms of increasing the efficiency of the textbook were analyzed. When the teachers' answers were analyzed, it was concluded that the teachers mostly think that the subjects should be simplified. In addition, the teachers expressed views such as increasing the number and variety of questions in the assessment and evaluation section, expanding the scope of the second unit, creating harmony between the subjects and the supplementary references, adding summary sections at the end of subjects and increasing the number and variety of maps used in the textbook. Textbooks, which are indispensable materials for students, should appeal to students as a whole. They should be prepared in line with teachers' suggestions. In the social studies textbooks, the subjects should not be detailed, long paragraphs should not be used, the events should be presented in a cause and effect manner, there should be summary sections at the end of the subjects, there should be parts where students can take notes and when necessary do related drawings, alternative assessment methods should be given more place to in the assessment questions, the visuals should be in harmony with the subjects and should attract the attention of students. In addition, the puzzle style activities should be given more place to, taking into consideration that they attract the attention of the students more and the number and variety of maps used in the textbooks should be increased and an atlas should be added at the end.

The following suggestions can be considered as a result of this study in which the social studies teachers' views on the 7th grade social studies textbook were analyzed:

- The cover of the textbook is the part which attract the attention of students. It was determined in this study that the cover of the textbook analyzed in this study is not attention grabbing. Therefore, it can be suggested to design attention grabbing covers, suitable for grade level for textbooks prepared by experts.
- Since textbooks are main sources which students easily reach and benefit from, updated information should be presented in the maps and graphics used in the textbook. Therefore, the maps and graphics can be made more interesting as to raise the interest of students in the learning process.
- An assessment which is process oriented and not result oriented, which encourages students to actively engage in the lessons and consolidate their knowledge through application can be designed.

References

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (28. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Y., & Atasoy, E. (2018). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirezen, A. (2007). *Yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, R. (2019). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Doğan, Y., & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4, 111-125. doi: 10.34137/jilses.491670
- Doğan, Y., & Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 56-79.
- Dursun, F., & Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34.
- Ertürk, M., & Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.
- Esen, S. (2017). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2, 8-26.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılcıoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), S. 95. İstanbul.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum Örneği) . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (2) , 321-335 .
- Öcal, A., & Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 8, Sayı 1, (2007), 51-61
- Roberts, S. L. (2014). Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*. 9(1), ss.119-128.
- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz, 339-355.
- Sarıca, H.İ. (2019). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.

- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 368-369.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1) , 31-46.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. Erişim adresi <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitapları-db/dosya/9>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. Erişim adresi <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplarının-incelenmesi/dosya/32>
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,6(1), 209–225.
- Yavuz, G. A. (2007). *İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına Yönelik Görüşleri

Ali KUŞ¹, Esmâ KURU²

Öz

Ders kitapları hiç kuşkusuz eğitim öğretim faaliyetlerinin ana kaynaklarından biridir. Her dönem vazgeçilmezliğini koruyan ve en fazla başvurulan, ana materyal görevi gören, ders programlarının temel işleyicisi olan ders kitaplarının belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme, teknik-tasarım ve düzenleme açısından ne gibi özelliklere sahip olduğunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile belirlenmiş 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda, sosyal bilgiler ders kitabının içerik açısından yoğun ve ayrıntılı olduğu, kitap içerisinde yer alan metinlerin çok uzun olduğu, bununla birlikte kitapta kullanılan dilin sade ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler
Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Ders Kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.03.2022
Kabul Tarihi: 11.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Türkiye, newman_1905@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6591-7122>

²Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkiye, esmkuru@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7661-387X>

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca bilgi üretimi hep olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Üretilen bilgilerin kalıcılığını sağlamanın ve korumanın en güvenilir yolu ise kitaplardan geçmektedir. Eğitimde de bilgilerin kalıcılığını ve aktarılmasını sağlayan temel kaynak ders kitaplarıdır. Ders kitapları, eğitim materyalleri içerisinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kolayca ulaşabildikleri, bilgiyi bir sistem dahilinde sunan en önemli öğretim materyalidir. Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve bilgiye ulaşımın daha kolay olmasıyla beraber kitaplara duyulan ihtiyacın giderek azalması beklenirken, ders kitapları eğitim öğretim için ana öğretim malzemesi olma özelliğini sürdürmektedir. Derste kullanılan ve dersin işlenmesinde ana unsurların başında gelen ders kitapları, dersin öğretimi ve belirli bir seviyedeki öğrenciler için hazırlanan, öğretim programını yansıtacak şekilde düzenlenmiş, incelenerek onaylanmış ders materyallerindedir (Gülersoy, 2013). Birçok öğretmen, öğretim programlarına bakmadan öğretim etkinlikleri ile ilgili çalışmalarını ders kitaplarına göre yapmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının sınıf ortamında yeri ve önemi daha da artmaktadır (Kızılcıoğlu, 2003). Ders kitapları, kullanımı kolay ve bütün öğrencilerin ulaşabildikleri, içerisinde yer alan bilgileri sıralı şekilde sunan, mekan ve zaman sınırlaması olmadan kullanılabilen, okul dışındaki zamanlarda da bilgi eksiklerinin giderilmesinde yardımcı olan bir materyaldir (Kılıç ve Seven, 2002). Derste işlenecek konuları öğrencilerin bireysel olarak ta öğrenmelerine fırsat veren ders kitapları, öğretim programına uygun olarak pedagojik bir anlayışla ilmi bilgiler öğretmeyi amaçlayan önemli ders materyalidir (Demircioğlu, 2011; Şahin, 2004).

Derslerde çoğunlukla ana kaynak olarak tercih edilen ders kitaplarını diğer öğretim materyallerinden ayıran, onu diğer öğretim materyallerine göre güçlü kılan birçok yönü vardır. Bunlardan ilki, ders kitapları temelde öğrencilere dersin kapsamı hakkında en anlaşılır ve öz bilgileri verir. İkincisi, ders kitapları ülke genelinde okulların tamamına dağıtılır, böylece öğretmenler o ders kitaplarına uygun olarak hazırladıkları planlar doğrultusunda işledikleri dersleri, yurdun farklı bölgelerinde eğitim alan öğrencilerin yararlandıkları bir kaynak durumuna getirirler. Üçüncü olarak, hazırlanan ders kitapları devletin belirlemiş olduğu belirli kriterlere göre hazırlandığı için derslerde öğretmenlere güven hissi verir. Dördüncüsü, öğretmenler ve öğrencilere yeteri kadar birincil ve ikincil kaynak sunabilmesidir. Son olarak, değişen zamanla beraber ders kitaplarının da değişmesi, güncel ders kitapları ile eskiden kullanılan ders kitaplarını karşılaştırılmasına imkan vermekte ve böylece öğrenci zaman içerisinde yaşanan değişim ve gelişimi fark edebilmektedir (Roberts, 2014). Öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yer tutan ders kitaplarının hazırlanma ve düzenlemelerindeki sürekli denetim özelliği, olgunlaşma ve geliştirilme yolunda çok sayıda süreçten geçmeleri, titiz ve özenli çalışma gerektirici nitelikleri ders kitaplarının işlevsel değeri yüksek, kalıcı birer ürün olma özelliği taşımasını sağlamıştır (Demirezen, 2007). Genel olarak eğitimciler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarının şekillenmeye başladığı yıllarda kitapların önemini göz ardı edilmemesi gerektiğini söylemektedirler. Ders kitapları oluşturulurken öğrenci düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları tespit edilerek ders kitaplarının belirli nitelikler dahilinde hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir (Öcal ve Yiğittir, 2007; Tay, 2005).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitaplarının Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkelerine uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Program doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ön incelemeden geçtikten sonra düzenlenen paneller ile değerlendirmeye tabi tutulur. Değerlendirme sonucu olumlu bulunan ders kitabı yayımlanmaya hazır hale gelir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), ders kitapları hazırlanırken dikkat edilecek nitelikleri ve amaçları belirlemiştir. Ders Kitapları hazırlanırken: içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden aşağıdaki hususlara göre hazırlanmaktadır (TTKB, 2021):

a) İçerik;

- 1) Eğitim ve öğretim programını dikkate alarak dersin içeriğini yansıtacak biçimde düzenlenir.
- 2) Eğitim ve öğretim programının yapısına uyacak şekilde ünite, tema, bölüm ve konular arasında dersin özelliğine uygun şekilde düzenlenir.

b) Dil, Anlatım ve Üslup;

- 1) Kitap dil, anlatım ve üslup bakımından Türkçe imla kurallarına uygun şekilde hazırlanır.

- 2) Ünite içerisinde yer alan konular öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde hazırlanır. Kullanılan dil sade ve anlaşılır şekilde sunulur.
- 3) Kitapta kullanılan dil Türk Dil Kurumunun standartları esas alınarak hazırlanır.

c) Öğrenme, Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme;

- 1) Kitap öğrenme-öğretme açısından, üst düzey düşünme becerilerini yansıtacak öğretim yöntemi ve stratejilerine yer verir.
- 2) Metin içi ve ünite sonlarında kullanılan sorular ölçme değerlendirme ölçütlerine uygun şekilde hazırlanır.

d) Teknik, Tasarım ve Düzenleme;

- 1) Kitapta yer alan içerik ve görseller öğrencilerin gelişimlerini destekler nitelikte, öğrenmeyi artırıcı yapıda hazırlanır.
- 2) Bütün ders kitaplarında olduğu gibi kitap içerisinde yer alan Türk Bayrağı, Bakanlar Kurulunun 25.01.1985 tarih ve 85/9034 sayılı kararı ile Türk Bayrağı Kanununun 22.09.1983 tarih ve 2893 sayılı kararına uygun şekilde hazırlanır.

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler dersi için de vazgeçilmez bir materyal olan ders kitabının seçimi, oluşturulması, yazımı ve kullanılması eğitimin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemlidir (Dursun ve Eşgi, 2008). Sosyal bilgiler ders kitabı, içerdiği konular sayesinde öğrencileri çok yönlü geliştirmektedir. Geçmişini tarih konuları ile öğrenen öğrenci, coğrafya sayesinde yaşadığı çevreyi, psikoloji sayesinde ilgi ve ihtiyaçlarını, antropoloji sayesinde kültürün yaşama etkisini, siyaset bilimi sayesinde toplumun kendi, kendisinin toplum üzerinde oluşturacağı etkiyi, sosyoloji sayesinde topluma uyum sağlamayı, ekonomi sayesinde de ekonomik yapıyı öğrenmektedir (Safran ve Ata, 2003). Sürekli bir değişimin ve gelişimin olduğu dünya düzeninde eğitim öğretim sistemleri de nasibini almıştır. Yaşanan değişim ve gelişmeler programların yürütücüsü olan ders kitaplarının da ortaya çıkma sürecinde kendini sürekli olarak güncelleyebilmesini gerektirmektedir. Bu durum kuşkusuz kitapların önemini daha da arttırmaktadır. Bu nedenle araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının, içeriği, fiziki yapısı, dil ve anlatımı, görsel düzeni ve ölçme-değerlendirme yönünden uygun, eksik veya hatalı olan bölümleri sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerde; milli bilincin ve değerlerin oluşmasında, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı davranmalarında, geçmişini bilen geleceğe emin adımlarla ilerleyen etkin bireyler olmalarında ve çağın gerektirdiği temel niteliklere sahip bireyler olarak yetişmelerinde önem taşımaktadır. Öğrencilerin hayatların şekillenmesinde bu kadar önemli bir yere sahip olan, sosyal bilgiler ders konularının öğrencilere kazandırılmasında temel kaynak görevi üstlenen sosyal bilgiler ders kitaplarının da elbette ki süreçteki önemi büyüktür. Sosyal bilgiler ders kitapları, öğretmene ne öğreteceğini ve hangi etkinlikleri yapacağını önceden görme fırsatı sunarken, öğrenciye ise öğreneceği konuları istedikleri yer ve zamanda öğrenme olanağı sağlayarak dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesine aracılık etmektedir. Bu kadar önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler ders kitaplarının istenilen amaca hizmet edebilmesi için içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme ve öğretme, ölçme ve değerlendirme, teknik, tasarım ve düzenleme açısından yeterli olması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde ders kitapları üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Nalçacı, 2011; Şahin, 2014; Doğan ve Tuğ, 2017; Demir ve Atasoy, 2018) ancak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı üzerine yapılan çalışmaların çoğu; öğretim programları, yaratıcı düşünmeye etkisi, harita kullanımı, coğrafya ve tarih öğretimine katkıları şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırma sayısı yeterli değildir. Ders kitaplarını kullanan baskın roldeki öğretmenlerin, kendilerine sunulan ders kitaplarıyla ilgili düşünceleri önem arz ettiğinden bu çalışmanın 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını birtakım kriterler ışığında incelenerek varsa eksikliklerinin tespit edilmesi ve yapılacak araştırmalara kaynak olması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilerek alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

7. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabının;

1. İçerik açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Dil açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Anlatım açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Üslup açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Öğrenme, öğretme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Teknik, tasarım ve düzenleme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Etkililiğini arttırmaya yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmamızın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması modelinde bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılır. Elde edilen sonuçlar genelleme kaygısı gütmese de bir duruma ilişkin saptanan bulgular benzer durumlara yönelik örnekler ve deneyimler oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan ve farklı sosyo-demografik bölgelerde çalışan amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş 13'ü kadın 17'si erkek 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışmaların ortak özelliği olmasının yanında amaçlı örnekleme yönteminde, genelleme kaygısı olmamakla beraber maksimum çeşitlilik örnekleminde problem ile ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle çalışma grubu hakkında önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir. Buradaki amaç farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönleri ortaya çıkarmak ve problemi daha geniş bir çerçevede ele alıp betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özellikler ve görev yerleri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılanların demografik özellikleri

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	43,3
	Erkek	17	56,6
Görev Yeri	Köy	6	20,0
	İlçe Merkezi	10	33,3
	İl	14	46,7

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlere sorulması planlanan görüşme sorusu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve hazırlanan görüşme soruları üç alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen düzeltmeler doğrultusunda on iki soru görüşme formundan çıkarılmış, iki soru revize edilmiş ve altı sorunun olduğu gibi kalmasına karar verilmiştir. Hazırlanan sekiz maddelik mülakat soruları ile iki öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme sonucunda görüşme sorularının iki tanesi yeniden düzenlenmiş ve daha kolay anlaşılabilir ve cevaplanabilir hale getirilmiştir. Daha sonra pilot uygulamadaki öğretmenlere görüşme sorularına yeniden gösterilmiş ve katılımcı görüşü de alınarak sorulara son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme soruları 30 öğretmene müsait zamanlarında uygulanmıştır. Uygulamada her bir öğretmene öğretmenler odasında yüz yüze görüşmeler yapılmış, veriler yazılı olarak kayıt altına alınmış ve ortalama bir görüşme 35 dakika sürmüştür. Her öğretmenin tüm görüşme sorularına cevap vermesi beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018) içerik analizi; elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre yapılandırılarak bulguların yorumlanmasını kapsayan dört bölümden oluşmaktadır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir tarzda düzenlenerek yorumlanır. Bu sayede veriler içerisine gizlenen gerçekler gün yüzüne çıkarılmaya çalışılır. Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan kod listesi çıkarılmış ve kodların ortak noktaları bulunarak kodların altında yatan sebepler ve nedenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerden yönergeye uygun olmayan iki görüşme formu elenerek toplamda 30 öğretmen formu analize dahil edilmiştir. Araştırma bulguları paylaşılırken doğrudan alıntılara yer verilmiş. Öğretmen isimleri etik kurallar doğrultusunda gizlenmiş ve her bir öğretmene bir kod verilmiştir. Örneğin Ö17-K; 17 kod numarası verilmiş bir kadın öğretmeni tanımlamaktadır. Öğretmenler; Ö1-K, Ö2-E,Ö30-K şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise 3 uzman görüşünden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları yanıtlara istinaden kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar daha sonra araştırmacılar ve uzmanlar tarafından incelenmiştir. İncelemelerde Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olması güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Yapılan araştırmada da % 94 lük oranla araştırmanın güvenilirliği sağladığı belirlenmiştir.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar sonucu oluşturulan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Ders kitabının içerik açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerik açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
İçerik Özelliği	Olumlu Özellikler	Öğretim programına uygun	7
		Öğrencilerin ilgisini çekmekte	2
		Gereksiz bilgilere yer verilmemiş	1
	Olumsuz Özellikler	İçerik yoğun ve ayrıntılı	7
		Öğrencileri araştırmaya sevk etmiyor	3
		Öğrencilerin seviyelerinin üstünde	3
		Konular arası bütünlük yok	3
		Tarihi konular yetersiz	3
		Sözlük kısmı yetersiz	2
		Metinler uzun	2
İstatistiki bilgiler güncel değil	1		

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerik açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema, iki kategori, üç olumlu sekiz olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının içeriğinin öğretim programına uygun olması (7/30) en fazla görüş alırken, olumsuz kodlar içerisinde içeriğin yoğun ve ayrıntılı olması (7/30) en fazla görüşü almıştır.

Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri sırayla incelendiğinde; Öğretmenler (7/30) ders kitabının içeriğini öğretim programına uygun olarak değerlendirirken, bazı öğretmenler (2/30) ders kitabının içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekmekte olduğuna, bazıları ise, (1/30) içerikte gereksiz bilgilere yer verilmemiş olduğuna değinmişlerdir. Ders kitabını içerik açısından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Kitabı hazırlayan kadro akademisyenlerden oluştuğu için içerik öğretim programına uygun kazanımlar en faydalı şekilde nasıl aktarılabilir, somuttan soyuta bilinenden bilinmeyene, nasıl öğretilir bunların hapsi düşünülmüş....” (Ö24-K)

“...Öğrenciler kitabı ele aldıklarında ilk üniteden itibaren hangi konuları ve kavramları öğreneceğini önceden görebiliyor bu da ilgi ve motivasyonu artırıyor.” (Ö12-E)

“...içeriğin, öğrencilerin öğrenme koşullarına göre düzenlenmesi kitabı daha kullanışlı bir hale getirmektedir. Genel olarak kitapta gereksiz bilgiler yer almamıştır...” (Ö17-E)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; Bazı öğretmenler kitabı (7/30) içerik olarak yoğun ve ayrıntılı bulurken, bazı öğretmenler (3/30) içeriğin öğrencileri araştırmaya sevk etmediğini, (3/30) öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler içerikte (3/30) konular arası bütünlüğün olmadığını ifade ederken, bazı öğretmenlerde (3/30) tarih konularının ve (2/30) sözlük kısmının yetersiz olduğuna değinmişlerdir. Bir kısım öğretmen (2/30) metinlerin uzun olduğunu ifade ederken bir tane öğretmende (1/30) istatistiki bilgilerin güncel olmadığını ifade etmiştir. Ders kitabını içerik açısından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“İçerikte genel olarak bir bilgi karmaşası bulunmaktadır. Bir taraftan öğrencilerin ne anlama geldiğini anlamadıkları sözcüklerin, açıklamaları olmaksızın veya üstünkörü açıklama ile bir taraftan da konuların ayrıntılı ve yoğun olarak verilmesi öğrencilerin içeriği istenilen şekilde kavrayamamalarına sebep olmaktadır...” (Ö27-E)

“...öğrenmeyi istekli hale getirecek öğrencide yaratıcılığı ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir. Bazı konular detaya iniyor, detay öğrenmeyi zorlaştırıyor. Öğrencinin kafasında çok soru işareti oluşturuyor fakat sorulara gerekli açıklamayı veremiyor. Yol gösteren, kaynak gösteren, araştırmaya teşvik eden bir yönü yok...” (Ö8-E)

“Kitap içeriği genel olarak öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun değildir. Çünkü konuların çoğunda öğrencilerin kavramakta güçlük çekeceği bir şekilde ayrıntıya yer verilmiştir. Bu da

öğrencilerin içeriğe genel olarak bakmasını ve konular arasındaki ilişkilendirmeleri yapmalarını engellemektedir...”(Ö18-E)

“...kitapta yer alan konular mantıksal bir sıralama içerisinde verilir. Öğrenci bir önceki konuyu öğrenmeden önce ona uygun bir alt yapı kendisinde oluşturur. 7. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında bu durum biraz farklı olmuş durumda üniteler arasında bir ilişki olmayacak şekilde bir sıralama devam etmekte buda öğrencilerin konuyu anlamlandırmasını zorlaştırmaktadır.”(Ö16-K)

“...600 küsur yıl yaşamış Osmanlı Devletinin tek bir üniteye sığdırılmaya çalışılması büyük bir eksiklik...”(Ö13-K)

“...öğrenciler bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında sözlük kısmında yararlanıyorlar, belki sözlük kısmı biraz daha geniş tutulabilir.”(Ö20-E)

“...bunların yanı sıra okuma metinlerinin çok uzun tutulmaması gerekir ki öğrenciler okuma metni ile konu arasında bağ kurabilsin.”(Ö27-E)

“...2. ünite de grafik ve haritalarda verilen istatistiki bilgiler güncel değildir.”(Ö17-E)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara genel olarak bakıldığında, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik ağırlıklı olarak olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler içerisinde kitabın içeriğinin öğretim programına uygun olduğu müfredat ile uyumlu olduğu öne çıkarken, olumsuz görüşler arasında kitabın içeriğinin yoğun ve ayrıntılara yer verildiği görüşü öne çıkmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Ders kitabının dil açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının dil açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Dil Özelliği	Olumlu Özellikler	Sade ve anlaşılır bir dil kullanılmış	17
		Öğrenci seviyesine uygun	8
		Yeni terimler (sözcükler) öğrenilmesine uygun	2
	Olumsuz Özellikler	Noktalama hataları var	4
		Bazı metinlerde dil kısmen ağır	3
		Öğrenci seviyesine uygun değil	1

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının dil açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema, iki kategori, üç olumlu üç olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının dil bakımından sade ve anlaşılır olması (17/30) en fazla görüş alırken, olumsuz kodlar içerisinde noktalama hatalarının olması (4/30) en fazla görüşü almıştır.

Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri sırayla incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (17/30) ders kitabında sade ve anlaşılır bir dil kullanıldığı görüşündedir. Öğretmenlerin üçte bire yakını da (8/30) kitabın dil bakımından öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerde kitabın dilinin (2/30) yeni terimler öğrenilmesine uygun şekilde olduğu görüşündedir. Ders kitabının dil bakımından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“...öğrenci kitabı okuduğu zaman akıcı ve sade bir dille karşılaşırsa kitaba karşı okuma isteği duyar. 7. sınıf Sosyal bilgiler kitabının da dili öğrencilerin anlayabileceği sadelikte ve akıcılıktadır...”(Ö16-K)

“...öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun yalın ve sade bir dil kullanılmıştır. Öğrencilerin anlayamayacağı düşünülen ve öğretmenine sorma ihtimali olan kelimeler sözlük kısmında alfabetik ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.”(Ö12-E)

“...öğrencilerin zihin haritasını harekete geçirecek farklı kavramları öğrenmelerini destekleyecek şekildedir.”(Ö15-E)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; bazı öğretmenler (4/30) kitapta noktalama hataları olduğunu ifade ederken, kimi öğretmenlerde (3/30) bazı metinlerde dilin kısmen ağır olduğunu vurgulamıştır. Bir öğretmen ise kitabın dilinin (1/30) öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir. Ders kitabını dil bakımından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“...ancak yazım kurallarına uyulmayan yerlerin ve zaman zaman noktalama hatası olan yerlerin olduğu görülmüştür.”(Ö13-K)

“Kitabın dilinin kısmen ağır olması, yani bazı konularda öğrencilerin kavrayamayacağı ve ne anlam ifade ettiğini anlamadığı kelimelerin ve kelime gruplarının kullanılması, istenilen düzeyde kitaptan verim alınmasını önlemektedir...”(Ö7-E)

“Genel manada çocukların anlam seviyesine biraz daha indirgenebilir. Çünkü konular ilerledikçe geriye dönüp tekrarlama ve tanımlar yapıyoruz...”(Ö26-E)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ağırlıklı olarak dil bakımından olumlu yönleri ön plana çıkmaktadır. Kitapta kullanılan dilin öğrencilerin anlayabileceği sadelikte olduğu ve kitabın öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşler içerisinde ise noktalama hatalarının kitapta bulunması öğretmenlerin üzerinde yoğunlaştığı kısım olmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Ders kitabının anlatım açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının anlatım açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Anlatım Özelliği	Olumlu Özellikler	Öğrenci seviyesine uygun	6
		Görsellerle artırılmış güçlü bir anlatım	5
		Öğretici ve açıklayıcı	2
		Araştırmaya teşvik eden	2
	Olumsuz Özellikler	Yoğun ve karmaşık	6
		Metinler uzun	6
		Konular yüzeysel	3
		Akıcı değil	1

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının anlatım açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema iki kategori, dört olumlu dört olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının anlatım bakımından öğrenci seviyesine uygun olması (6/30) en fazla görüş alırken, olumsuz kodlar içerisinde ders kitabının yoğun ve karmaşık olması (6/30) ile kitapta kullanılan metinlerin uzun olması (6/30) en fazla görüşü almıştır. Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri sırayla incelendiğinde; öğretmenlerden bazıları (6/30) kitabı anlatım olarak öğrenci seviyesine uygun görüşünü belirtirken, bazıları (5/30) kitapta görsellerle artırılmış güçlü bir anlatım olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenler kitabı, anlatım bakımından (2/30) öğretici ve açıklayıcı bulurken, bazıları da (2/30) araştırmaya teşvik eden bir anlatım olduğunu belirtmiştir. Ders kitabını anlatım bakımından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Metinler öğrencilerin anlayabileceği düzeyde, konular ağırlıklı olarak açıklayıcı anlatım şekliyle sunulmuş, tarihi konuların anlatımında temsili resim veya minyatür yanında balon içerisinde sunulan bilgiler 1. ağızdan anlatım şeklindedir buda öğrencilerin o anı yaşıyormuş gibi hissetmelerini sağlamakta ve verilen bilginin anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır.”(Ö21-E)

“Araya eklenen hikayeler ve haritalar sayesinde güçlü bir anlatımı olduğunu düşünüyorum. Görseller konuyla bütün.”(Ö25-K)

“...kitap çok ayrıntıya girmemiş açıklayıcı, öğretici bir anlatımı vardır. Paragraflar uzun olsa da birbirleri ile bir bütünlük içerisinde verilmiştir.”(Ö20-E)

“...öğretim programında yer alan beceri ve değerler metinler içinde sezdirilmiş, yapılandırmacı eğitim temel alınarak anlatım sağlanmıştır.” (Ö8-E)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenler kitabı anlatım bakımından (6/30) yoğun ve karmaşık bulurken, bazıları kitapta yer alan (6/30) metinlerin uzun olduğuna değinmiştir. Bazı öğretmenler (3/30) konuların yüzeysel olduğu görüşüyle, bir öğretmen ise kitabın anlatım olarak (1/30) akıcı olmadığını ifade etmiştir. Ders kitabının anlatım bakımından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Kitabın içerik olarak yoğun olması doğal olarak anlatım bakımından da yoğun olmasına sebep olmuş bazı kısımlarda paragrafların uzun olması ve paragraflar arasında boşluk olmaması konuyla bağlantı kurulmasını zorlaştırıyor.”(Ö23-K)

“Kitapta kullanılan bazı cümlelerin uzunlukları öğrencilerin seviyelerinin üstündedir. Bu durum öğrencilerin okuduğu metni anlamasında zorlanmalarına sebep olmaktadır.”(Ö11-K)

“...özellikle konuların yarım bırakılıp konudan diğer konuya geçen bir anlatım biçimi var.”(Ö12-E)

“...içerik ayrıntıdan arındırılıp, dili daha yalın bir hale getirilirse anlatım daha akıcı bir şekle bürünecektir.”(Ö18-E)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının anlatım bakımından olumlu ve olumsuz yönlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kitabın, öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve anlatımın görsellerle zenginleştirilmesi olumlu yönler olarak öne çıkarken, kitapta kullanılan metinlerin uzun olması, yoğun ve karmaşık olması kitabın olumsuz olarak öne çıkan yönlerindedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Ders kitabının üslup açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üslup açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Üslup Özelliği	Olumlu Özellikler	Günlük dile yakın sade bir üslup var	8
		Akademik bir üslup var	7
		Yeni terimler öğrenmeye teşvik etmekte	2
		Görseller üslubu zenginleştirmiş	1
		Öğrenci seviyesine ve gelişimine uygun	1
	Olumsuz Özellikler	Uzun paragraflardan oluşmakta	8
		Ağır bir üslup var	3

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üslup açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema, iki kategori, beş olumlu iki olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının üslup bakımından gündelik dile yakın sade bir üslubunun olması (8/30) ile akademik bir üsluba sahip olması (7/30) en fazla görüş alırken, olumsuz kodlar içerisinde ders kitabının uzun paragraflardan oluşması (8/30) en fazla görüşü almıştır. Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri sırayla incelendiğinde; öğretmenlerin üçte birine yakını kitapta (8/30) gündelik dile yakın sade bir üslup kullanıldığını ifade ederken, dörtte birine yakını da (7/30) kitapta akademik bir üslubun olduğuna vurgu yapmışlardır. Bazı öğretmenler üslubu (2/30) yeni terimler öğrenmeye teşvik edici bulurken, bir öğretmen (1/30) görsellerin üslubu

zenginleştirdiğini, başka bir öğretmen ise üslubun, (1/30) öğrenci seviyesine ve gelişimine uygun şekilde olduğunu belirtmiştir. Ders kitabını üslup bakımından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Dil ve üslubu gayet uygun yani öğrencilerin anlayabileceği düzeyde sade ve çok fazla bilimsel terimlerin olmadığı bir kitap bu da öğrencilerin kitabı rahatlıkla okuyabilme olanağını artırıyor.”(Ö5-K)

“Ders kitabı olduğu için akademik bir üslup ağır basmakta ve belli bir standartta olmaktan kitapta buna uygun tarzda hazırlanmış bilgiler bu biçimde sunulmuştur.”(Ö20-E)

“...kitap, teknik ve terim kelimelerin kullanım sayısı bakımından ele alındığında sınıf bazında öğrenci seviyesine uygun bulunmuştur. Kitapta teknik ve terim kelimelerin az seviyede olması anlaşılabilirliği artırmıştır.”(Ö8-E)

“...konunun anlatımı, hemen yanında görseli, hazırlık soruları, konuyla ilgili gazete- internet haberleri kitabın kendine has özellikleridir.”(Ö24-K)

“...kitapta minyatürler ve resimlerin yanında balon içerisinde verilen bilgiler, öğrencilerin okurken kendilerini sanki o dönemde yaşamış bir kişi bir kahraman olarak hissetmelerini sağlamaktadır.”(Ö21-E)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin üçte birine yakını kitabı üslup bakımından (8/30) uzun paragraflardan oluştuğuna vurgu yaparken, üç öğretmen (3/30) kitapta ağır bir üslup kullanıldığını ifade etmiştir. Ders kitabını üslup bakımından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Kitapta konular özellikle tarihi konular koca koca paragraflar şeklinde verilmiş ve görsel olarak hoş gözükmemekte...”(Ö14-E)

“Nispeten ağır bir dil kullanılması kitabın üslubunu doğudan olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte cümlelerin kimi konularda çok uzun tutulması yine öğrencilerin kitabı anlamalarını, dolayısıyla üslubu olumsuz etkilemiştir.”(Ö18-E)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üslup bakımından olumlu yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Üslup olarak kitabın olumsuz özelliğinin uzun paragraflardan oluşan metinlerin kitapta çokça kullanılması olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin kitaba karşı ön yargılı olmalarına sebep olmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Ders kitabının öğrenme, öğretme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğrenme, öğretme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	
Öğrenme, Öğretme Özelliği	Olumlu Özellikler	İlgi çekmekte ve öğrenme isteği arttırmakta	5	
		Öğretim stratejilerini kullanmaya uygun	3	
		Anlamli öğrenmeye uygun	2	
	Olumsuz Özellikler	Yetersiz		10
		Konular arasında bütünlük yok		4
		İçerik yoğun		3
		Ezbere yönelik		3

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını öğrenme öğretme açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema, iki kategori, üç olumlu dört olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının öğrenme öğretme açısından ilgi çekmekte ve öğrenme isteğini arttırmakta (5/30) olduğu en fazla görüş alırken, olumsuz

kodlar içerisinde ders kitabının yetersiz (10/30) olduğu en fazla görüşü almıştır. Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; kimi öğretmenler kitabın, öğrenme öğretme açısından (5/30) ilgi çekmekte ve öğrenme isteğini arttırmakta olduğunu düşünürken, kimi öğretmenler de kitabı (3/30) öğretim stratejilerini kullanmaya uygun olarak görmekte ve kitabın (2/30) anlamlı öğrenmeye uygun şekilde hazırlandığını düşünmektedir. Ders kitabını öğrenme, öğretme açısından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“...ünitelerde anlatılan konuyla bağlantılı resim ve görsellerin yer alması öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmekte bu da öğrenmeye olan isteği arttırmaktadır.”(Ö17-E)

“...kitabın başında daha konuya başlamadan öğrencilere yöneltilen sorular öğrencilerin zihinlerindeki düşüncelerini açığa çıkartma açısından oldukça faydalıdır. Metin içi verilen okuma parçalarından hemen sonra parça ile ilgili soruların gelmesi öğrencileri düşünmeye ve yorumlamaya itmektedir.”(Ö20-E)

“Öğrencilerin eski ve yeni bilgileri arasında bağ kurmasını sağlayacak tablo, şema, grafik, fotoğraf, kavram haritasına sıkça yer vermesi olumludur. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla kavram yanlışlarını belirleyen ve gideren etkinlikler (zihin haritaları, kavramsal karikatürler vb.) sıkça kullanılmıştır.”(Ö15-E)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin üçte biri kitabı öğrenme öğretme açısından (10/30) yetersiz olarak görmektedir. Kimi öğretmenler (4/30) konular arasında bütünlük olmadığı görüşüyle, kimi öğretmenler de (3/30) içeriğin yoğun olduğu ve (3/30) ezbere yönelik olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ders kitabını öğrenme, öğretme açısından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“...7. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabı öğrencilerin ihtiyaçlarına tam manasıyla cevap verecek bir yapıda değil. Bazı kısımlar gereksiz yere uzatılmış içi boş bilgilerle doludur halbuki az sözle çok şeylerde öğretilirdi.”(Ö12-E)

“Müfredat konularının çok yoğun olarak hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra tarih konuları bir bütünlük içerisinde ele alınmamıştır...”(Ö8-E)

“Kitabın içeriğin yoğun olması, üslubun öğrencilere hitap etmemesi, kimi kısımlarda ağır bir dil kullanılması ister istemez kitaptan istenilen verimin alınmasını önlemektedir...”(Ö18-E)

“Acaba kitap öğrenciyi bir sonraki seviyeye hazırlayabiliyor mu, öğrenci öğrendiklerini yorumlayabiliyor mu, anlamlandırabiliyor mu yeri geldiğinde transfer edebiliyor mu bunlar ders kitabı için önemli noktalardır ve maalesef bizim bu ders kitabımızda birçok öğrenme alanında öğrenci bilgiyi ezberlemeye yönlendirilmektedir. Ezberlenen bilgide kalıcı olmamaktadır.”(Ö24-K)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğrenme öğretme açısından olumsuz yönlerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle kitabın yetersiz olduğu konusunda yoğun görüş belirtmişlerdir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Ders kitabının ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Ölçme Değerlendirme Özelliği	Olumlu Özellikler	Kazanımlara uygun olması	5
		Metinlere uygun soruların sorulması	4
		Bulmaca etkinliklerinin ilgi çekmesi	2
	Olumsuz Özellikler	Alternatif ölçme araçlarına fazla yer vermemesi	4
		Etkinliklerin ders saatine göre fazla olması	4
		Yüzeysel olması	3
		Kopya çekmeye yöneltmesi	3
		Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmemesi	3
		Süreç odaklı değil sonuç odaklı değerlendirme olması	2

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiğiinden toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını ölçme değerlendirme açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema, iki kategori, üç olumlu altı olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının ölçme değerlendirme açısından kazanımlara uygun olması (5/30) en fazla görüş alırken, olumsuz kodlar içerisinde ders kitabının alternatif ölçme araçlarına fazla yer vermemesi (4/30) ve etkinliklerin ders saatinden fazla olması (4/30) en fazla görüşü almıştır.

Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri sırayla incelendiğinde; Bazı öğretmenler ders kitabını ölçme değerlendirme açısından (5/30) kazanımlara uygun olarak görürken, bazı öğretmenler (4/30) metinlere uygun soruların sorulduğunu belirtmişlerdir. İki öğretmen de (2/30) bulmaca etkinliklerinin ilgi çekici nitelikte olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Ders kitabını ölçme değerlendirme açısından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Ünite sonlarında çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, eşleştirme sorularına yer verilmiştir. Kazanımların seviyesine uygun soru çeşitlerine yer verilmiştir...”(Ö15-E)

“Kitapta yer alan hazırlık çalışmaları öğrencileri konu hakkında araştırma sevk etmekte ünite sonu öğrendiklerimi değerlendiriyorum soruları öğrencilerin konuyla ilgili bilgiyi ve beceriyi kazanıp kazanmadığını ölçme konusunda yeterli görünüyor.”(Ö17-E)

“...aynı zamanda bulmaca tarzı etkinliklerin öğrencilerin dikkatini derse çekmesini sağlamaktadır. Bu tarz etkinliklerin başarıyı arttırdığı görülmektedir.”(Ö19-K)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenler kitabı ölçme değerlendirme açısından (4/30) alternatif ölçme araçlarına fazla yer vermediğine değinirken, bazı öğretmenler (4/30) etkinliklerin ders saatine göre fazla olduğuna, bazıları (3/30) ölçme değerlendirmenin yüzeysel olduğuna, bazıları kitabın (3/30) kopya çekmeye yönelttiğine, bazıları ise (3/30) üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede ve (2/30) süreç odaklı değil sonuç odaklı değerlendirme olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Ders kitabını ölçme değerlendirme açısından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Kitapta alternatif ölçme araçlarına daha fazla yer verilebilir. Konuyla ilgili verilen hazırlık çalışmaları ve sorular öğrencileri daha fazla düşündüren ve araştırmaya sevk eden nitelikte olabilir.”(Ö16-K)

“Kitaptaki etkinlikler ders saatine göre fazla bundan sebep bütün etkinliklerin yetişmesi mümkün olmuyor. Müfredatı bağlı şekilde ilerlendiğinde kitabın denem sonuna kadar tamamlanması oldukça zor olmaktadır.”(Ö21-E)

“...yeni ders kitaplarında ünite sonlarında verilen ölçme kısmı yüzeysel kalmakta ve yeterli görülmemektedir.”(Ö13-K)

“...kitabın sonunda değerlendirme sorularının cevaplarının verilmesi büyük hata çünkü ödev verildiğinde öğrenci hiç okumadan direkt kitabın sonundaki cevaplara bakarak işaretliyor.”(Ö10-K)

“Her konu için hazırlanan ölçme değerlendirme soruları yetersizdir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek soru sayıları yetersizdir...”(Ö8-E)

“Kitap öğrenciye verilen bilgiyi ağırlıklı olarak geleneksel ölçme araçlarıyla ölçüyor böyle olunca da sonuca bakmak yeterli geliyor eğer öğrenci yüksek not almışsa iyi kötü not almışsa başarısız gibi sonuç odaklı ölçme yerine yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının daha çok kullanıldığı süreç odaklı bir değerlendirme daha sağlıklı olacaktır.”(Ö24-K)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ölçme değerlendirme açısından olumsuz yönlerinin daha ağır bastığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu kitabı ölçme değerlendirme açısından yetersiz bulurken, olumlu görüş belirten öğretmenler kitaptaki soruların kazanımlara uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliği	Olumlu Özellikler	Öğrenci ilgisini çekecek nitelikte	7
		Baskı kalitesi net renkler canlı	6
		Yönetmeliğe uygun	5
	Olumsuz Özellikler	Görseller konular ile uyumlu	4
		Başlıklar ve yazı puntoları uygun	2
		Kapak tasarımı yetersiz	4
		Görseller konular ile uyumsuz	3
		Önemli kısımlar koyu renkle belirtilmemiş	2

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını teknik, tasarım ve düzenleme açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşleri bir tema, iki kategori, beş olumlu üç olumsuz kod altında birleştirilmiştir. Olumlu kodlar içerisinde ders kitabının teknik, tasarım ve düzenleme açısından öğrenci ilgisini çekecek nitelikte (7/30) olması en fazla görüş alırken, olumsuz kodlar içerisinde ders kitabının kapak tasarımının yetersiz (4/30) olması en fazla görüşü almıştır. Olumlu yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerden bazıları kitabı teknik, tasarım ve düzenleme açısından (7/30) öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte görürken, bazı öğretmenler ise kitabı (6/30) baskı kalitesi net olduğu, renklerin canlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Kimi öğretmenler kitabı teknik, tasarım ve düzenleme açısından (5/30) yönetmeliğe uygun bulurken, kimileri kitaptaki (4/30) görsellerin konularla uyumlu olduğuna değinmişler ve kitaptaki (2/30) başlıklar ve yazı puntolarının öğrencilere uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitabını teknik, tasarım ve düzenleme açısından olumlu değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“...görsellerin konuyu içeriğini açıklayıcı olması aynı zamanda görsellerin öğrencilerin seviyesine uygun olması, öğrencilere hitap etmektedir. Kitabın öğrencilerin ilgisini çeken bir tasarım ve düzeni vardır.”(Ö19-K)

“Kitap içerisinde kullanılan görseller ve renkler canlı ve net öğrenmeye teşvik edici ve öğretici, kullanılan kağıt hamuru beyaz, dayanıklı ve hafiftir...”(Ö13-K)

“Kitapta yer alan ön kapak, arka kapak, iç kapak, iç kapağın ön ve arka yüzünde olması gerekenler. Kitap sonundaki kaynakça ve sözlük kısımları Talim Terbiye Kurulunun belirlediği standartlara uygun biçimde yer almış...” (Ö24-K)

“Kitapta yer alan görseller ile metinlerde verilen bilgiler birbirleri ile uyumludur. Her görselin, resmin ve haritanın altında verilen açıklamalar anlaşılır şekildedir. Renkli ve siyah beyaz görseller ilgi çekmektedir...” (Ö14-E)

“...kitap içerisindeki görseller ve kitabın sayfa kalitesi iyi ve net. Konu başlıkları punto olarak uygun, yazıların büyüklüğü öğrencilerin seviyelerine uygun...” (Ö23-K)

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden bazıları kitabın, teknik-tasarım ve düzenleme açısından; (4/30) kapak tasarımının yetersiz olduğu, (3/30) görsellerin konular ile uyumsuz olduğu, (2/30) önemli kısımların koyu renkle belirtilmemiş olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ders kitabını teknik, tasarım ve düzenleme açısından olumsuz değerlendiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

“Kapağı daha kapsayıcı olmalı. Renkleri daha çeşitli olmalı. Tek tip kahverengi mantığından uzaklaşıp, renklerin ahengi olarak düzenlenmeli...” (Ö25-K)

“Konular ve görseller arasındaki bağlantısızlıklar var. Hatta çok güzel konular o kadar güzel görseller ile anlatılabilecekken çok sık ve sıradan bir şekilde sırf şurası da boş kalsın bir şey koyalım diye konulan resimler var...” (Ö9-E)

“...kimi sayfalar tam tersi bir şekilde düzenlenmiş verilmek istenen ana düşüncenin farklı renk ve puntoda verilmesi öğrencinin dikkatini o alana yönlendirmesi açısından önemli olmasına rağmen kitapta bu tarz bir uygulama yok.” (Ö30-K)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının teknik-tasarım ve düzenleme açısından olumlu yönlerinin daha ağır bastığı görülmektedir. Olumlu görüşteki öğretmenlerin kitabın, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu ve kitapta kullanılan görsellerin kaliteli olduğu şeklinde görüş belirttikleri görülürken, olumsuz görüşteki öğretmenlerin ise kitabın kapak tasarımının yetersiz olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Kitapta kullanılan görsellerin konuyla uyumlu olup olmadığına ilişkin öğretmenler arasında bir fikir birliği oluşmamıştır. Bazı öğretmenler görsellerin konu ile bağlantılı olduğunu ifade ederken, bazı öğretmenler ise tam tersi şekilde görsellerin konuları tam anlamıyla yansıtmadığını ifade etmişlerdir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Ders kitabının etkililiğini arttırmaya yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde olup elde edilen bulgular analiz edilerek kodlanmış ve frekans değerleriyle beraber tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Etkililiğini Arttırmaya Yönelik Öneriler	Konular sadeleştirilmeli	8
	Değerlendirme sorularının çeşitliliği arttırılmalı	5
	İkinci ünitenin kapsamı arttırılmalı	5
	Yardımcı kaynaklar ile uyumlu olmalı	3
	Öğrenilenleri pekiştirmeye fırsat vermeli	3
	Kitapta harita sayısı ve çeşitliliği arttırılmalı	2
	Konu sonlarında özet kısımlar olmalı	2
	Sayfa kenarlarında çizim yapabilecek kutucuklar olmalı	2
	Kitap sonundaki cevap anahtarı kaldırılmalı	2
	Ders süresi arttırılmalı	2
	Ders kitabı akıllı defter şeklinde tasarlanmalı	2

*Bazı kodlara birden fazla öğretmen yanıt verdiği için toplam sonuç katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 9 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının etkililiğini arttırmaya yönelik görüşleri on bir kod altında birleştirilmiş olup öğretmenler yoğun olarak; (8/30) kitapta yer alan konuların sadeleştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtirken, bu görüşü sırayla (5/30) kitaptaki değerlendirme sorularının çeşitliliği artırılmalı, (5/30) ikinci ünitenin kapsamı genişletilmeli, (3/30) kitap yardımcı kaynaklarla uyumlu olmalı, (3/30) kitap öğrenilenleri pekiştirmeye fırsat vermeli, (2/30) kitapta harita sayısı ve çeşitliliği artırılmalı, (2/30) kitapta konu sonlarına özet kısımlar konulmalı, (2/30) sayfa kenarlarında çizim yapılabilecek kutucuklar olmalı, (2/30) kitap sonundaki cevap anahtarı kaldırılmalı, (2/30) ders süresi artırılmalı ve (2/30) kitap akıllı defter şeklinde tasarlanmalı görüşleri takip etmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının etkililiğini arttırmak için öğretmenlerin belirttiği örnek görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“...öğrencinin seviyesine uygun öğrenebileceği yoğunlukta konular olmalı, konu sonu etkinlikler artırılmalı. Çok sayıda konuyu öğretmek için sıkıştırmak yerine az ama iyi şekilde öğrenilebilecek bir içerik hazırlanmalıdır.”(Ö21-E)

“...öğrencilerin hayati öğreneceği bu derste Yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri bol etkinlik ve proje temelli yaklaşımla düzenlenebilirse çok daha etkili olur.”(Ö29-K)

“7.sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında özellikle Osmanlı tarihi konularını derinlemesine inceleme fırsatı vermeli. Öğrenci konuyu okuduğunda daha konuyu özümsemeden ünite sona ermemeli.”(Ö10-K)

“...kitapta yer alan konu ile herhangi bir yardımcı kaynakta yer alan aynı konuyla karşılaştırıldığında yardımcı kaynakta yer alan konuların alt başlıklar halinde sunulması sebep ve sonuçların başlıklar halinde verilmesi öğretilmek istenen konunun daha iyi öğrenilmesini sağlamaktadır.”(Ö14-E)

“Çocuklar kitabı eline heyecanla almalı, oyunlar etkinliklerle pekiştirilmeli, günümüz çocuğunu ciddiyyetten koparmadan mizahın zeka tarafından yakalamalıyız. Gerek görseller ile gerek kullanılan üslup gerekse içerikler ile bu yaş grubunu yakalamalıyız.”(Ö9-E)

“...kitap sonunda sadece Türkiye haritası ve Türk dünyası haritası olması yerine 10 -15 sayfalık bir atlas konulabilirdi...”(Ö24-K)

“Ünite sonlarına konuların en önemli can alıcı noktalarını vurgulayan özet kısımlar konulabilir...”(Ö13-K)

“Kitapta bazı konular için uygun görsellerin öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulmasına fırsat verecek kutucukların olması öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesini sağlar...”(Ö19-K)

“...kitabın sonunda değerlendirme sorularının cevaplarının yer alması öğrencileri kopya çekmeye yönlendiriyor.”(Ö11-K)

“Ders saati kitapta verilmek istenen kazanımlar için oldukça az böyle olunca konuyu anlatmak, öğrenciye not tutturmak, sınıf içi etkinlikleri yapmak, öğrenciye verilen ödevi kontrol etmek açısından imkansız bir hal almakta...”(Ö30-K)

“Ders kitabı saf bilgi yükleme yerine interaktif şekilde tasarlanıp öğrencilerin yapılandırmacı kuram çerçevesinde öğrenmelerine olanak sağlayabilir. Akıllı defter şeklindeki kitaplarda olduğu gibi kitabın yan sayfalarında öğrencilerin dikkatini çeken, önemli gördükleri kısımları yazmaları için not alma kutucukları konulabilir.”(Ö17-E)

Sosyal bilgiler ders kitabının etkililiğini arttırmak için öğretmenlerin çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu ders kitabının daha sade tutulması gerektiği, konuların ise kısa ve öz olması gerektiği düşüncesindedirler. Öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin ölçülmesi açısından kitapta yer alan değerlendirme sorularının çeşitliliğinin artırılması, Osmanlı tarihinin anlatıldığı ikinci ünitenin kapsamının genişletilmesi öğretmenler tarafından önerilen görüşlerdendir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik görüşlerinden elde edilen bulguların sonuçlarına, daha önceden yapılan çalışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin içerik açısından 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabını içerik açısından değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde içerikle ilgili olumlu görüşte olan öğretmenlerin, içeriğin öğretim programına uygun olduğu yönündeki görüşleri öne çıkarken, olumsuz görüşler içerisinde; içeriğin çok yoğun olduğu, ayrıntılara çok yer verildiği, öğrencileri araştırmaya sevk etmediği ve konular arası bütünlüğün olmadığı görüşleri öne çıkmıştır. Literatür incelendiğinde, Ertük ve Güler (2017) yaptıkları çalışmada 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının farklı boyutlarıyla ilgili öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenler 5. ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını içerik açısından yeterli bulduklarını ifade ederken 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını içerik açısından kısmen yeterli bulduklarını ifade ederek çalışma ile benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yavuz (2007) çalışmasında ders kitabında içerikte yer alan metinler arası öğelerin eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgulardan 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriğinin çok yoğun bir şekilde sunulduğu anlaşılmaktadır. Durum böyle olunca belirlenen ders saati içerisinde konuların yetiştirilmesi oldukça zor hale gelmektedir. Kitapta uygulamaya yönelik konulara daha çok yer verilip konu sayısının azaltılması, kitabın verimliliğini ve öğrencilerin kitaba olan ilgisini arttıracakları düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının dil bakımından öğretmenler tarafından değerlendirilmesi incelenmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde olumlu görüşte olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kitabın dilinin sade ve anlaşılır olduğu görüşünde olduğu belirlenirken, olumsuz görüş belirten öğretmenler içerisinde; kitapta noktalama hatalarının olması ve bazı metinlerin dilinin ağır olması görüşlerinin öne çıktığı belirlenmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında kullanılan dil öğrencilerin anlayabileceği şekilde ve günlük kullanılan dile yakındır. Kitap içerisinde öğrencilerin anlamını bilemeyecekleri düşünülen kelimelerin sözlük kısmında verilmesi kitabın daha anlaşılır hale getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının anlatım açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde olumlu görüşte olan öğretmenlerin kitabı anlatım bakımından öğrenci seviyesine uygun olarak değerlendirdikleri ve görsellerle anlatımın zenginleştirildiği görüşünde oldukları belirlenirken, olumsuz görüş belirten öğretmenlerin, kitabın anlatımının yoğun ve karmaşık olduğu, kitap içerisindeki metinlerin uzun olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Gülersoy (2013) çalışmasında da ders kitabının dil ve anlatım yönünden birtakım eksiklerinin olduğunu belirtmiş, kitapta uzun cümlelere yer verildiğine ve anlatımın yalın olduğuna vurgu yaparak çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sosyal bilgiler ders kitabının dil ve anlatım yönünden hitap ettiği kitleye uygun olması gerekmektedir. Öğrenci düzeyinin üzerinde anlaşılmayan bir kitabı öğrencilere sevdirmek ve kitapta yer alan konuları öğretmek oldukça zor olacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının üslup açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde üslup açısından ders kitabını olumlu olarak değerlendiren öğretmenlerin kitaptaki üslubun günlük dile yakın, anlaşılır ve akademik olduğunu ifade ettiği görülürken, olumsuz görüşte olan öğretmenlerin ise kitabın uzun paragraflardan oluşan, anlaşılmayan kendine has bir yapısının olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Kitabın uzun metinler ve paragraflardan oluşması hem öğrenciyi yormakta hem de öğrencinin okuduğu konuyu anlayıp yorum yapmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında öğrenci seviyesine uygun bir üslup kullanılması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğrenme, öğretme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden olumlu görüşte olan öğretmenlerin, kitabın öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenme isteğini artıran bir yapıda olduğu görüşü öne çıkarken, olumsuz yanıtlar içerisinde ise kitabın öğrenme ve öğretme açısından yetersiz olduğu görüşünün ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Esen (2017) yaptığı

çalışmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında görsellerin bol kullanılması gerektiğini ve bu sayede öğrenme-öğretmelerin sağlanabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin her daim en rahat şekilde ulaştığı temel ders materyali ve aynı zamanda bilgi kaynağı olan kitapların, öğrenme ve öğretme açısından uzmanlarca en iyi şekilde hazırlanması ve sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Ders kitapları öğrenme ve öğretme açısından dikkat çekmeli, ilgi uyandırmalı ve dolayısı ile de kalıcı öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesine yardımcı olmalıdır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Olumlu görüşte olan ölçme değerlendirme açısından yeterli olarak kitabı değerlendiren öğretmenlerin, kitapta kazanımlara ve metinlere uygun soruların yer aldığı ifade ettiği, olumsuz görüş belirten öğretmenlerin ise, etkinliklerin ders saatine göre fazla olduğu ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yeteri kadar yer verilmediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde kitapta yer alan ölçme değerlendirme sorularının yeterli olarak öğretmenler tarafından değerlendirildiği ve benzer öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. (Doğan ve Torun, 2018; Deniz, 2019; Esen, 2017; Öcal ve Yiğittir, 2007; Sarıca, 2019). Öğrenciye kazandırılmak istenen beceriyi ölçmenin en iyi yolu, öğrencinin derse aktif olarak katıldığı, öğrendiklerini uygulayarak pekiştirdiği, sonuç odaklı değil de süreç odaklı bir ölçmenin olduğu uygulamalardır. Ders kitapları hazırlanırken derse aktif olarak katılmayı sağlayan, öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olan, süreç odaklı bir ölçmenin dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını teknik, tasarım ve düzenleme açısından değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Ders kitabını teknik, tasarım ve düzenleme açısında yeterli olarak görüp olumlu yanıt veren öğretmenlerin, kitabın tasarımının öğrencilerin ilgisini çeken nitelikte olduğunu, kitap içerisindeki renklerin canlı ve baskı kalitesinin iyi durumda olduğunu, kitabın Talim ve Terbiye Kurulu Ders Kitabı Yönetmeliğine uygun olarak hazırlandığı görüşünde oldukları, yetersiz olarak değerlendirip olumsuz görüş belirten öğretmenlerin ise; kitabın kapak tasarımının yetersiz olduğunu ve bazı görsellerin konularla uyumsuz olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde ders kitaplarının teknik tasarım ve düzenleme açısından değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmıştır; Doğan ve Torun (2018) çalışmalarında sosyal bilgiler ders kitap kapağının 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin daha fazla beğendikleri 7. sınıf öğrencilerinin ise beğenmediği sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Çalışma sonuçlarını destekler şekilde Nağacı (2011) 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun kitap kapağının çekici olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci kitapla ilk buluştuğunda, kitabı eline ilk aldığı anda dikkatini çeken kısım kitabın kapağıdır. Ders kitabının kapağının konuları en iyi şekilde yansıtacak bir tasarımda olması gerekmektedir. Kitap içerisinde verilen görsellerin ilgi çekici ve konuyu en iyi şekilde aktarıcı nitelikte olması, önemli görülen kısımların farklı renk ve puntolar ile belirtilmesi, öğrencinin kitaba olan ilgisini arttıracak gibi kitabında verimliliğini arttıracaktır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının etkililiğini arttırmaya yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde ağırlıklı olarak, kitaptaki konuların sadeleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra ise, ölçme değerlendirme bölümünde soru sayısı ve çeşitliliğinin artırılması, ikinci ünitenin kapsamının genişletilmesi, kitapta anlatılan konuların yardımcı kaynaklarla uyumlu olması, konu sonlarına özet kısımların konulması, kitapta kullanılan haritaların çeşitliliğinin ve sayısının artırılmasına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler için vazgeçilmez materyallerden biri olan ders kitaplarının bütün yönleri ile öğrencilere hitap etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerden gelen görüşler dikkate alınarak kitapların hazırlanması gerekmektedir. Sosyal bilgiler ders kitabında konular ayrıntılı şekilde verilmemeli, kitap içerisinde uzun paragraflar kullanılmamalı, olaylar sebep sonuç ilişkisi içinde verilmeli, her konunun sonunda özet kısımlar yer almalı, kitap içerisinde öğrencilerin not alabilecekleri ve gerektiğinde konuyla bağlantılı çizimler yapabilecekleri kısımlar olmalı, ölçme soruları içerisinde alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok yer verilmeli, kitap içerisindeki görseller konuyla bütünlük sağlamalı ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca ders kitabındaki bulmaca tarzı etkinliklerin öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiği görüşlerinden yola

çıkarak bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmeli, kitap içerisinde kullanılan harita sayısı ve çeşitliliği artırılarak kitap sonuna atlas kısmı eklenmelidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabına yönelik görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Ders kitabının kapağı, öğrencinin ilgisini çektiği merakını uyandırdığı kısımdır. Bu çalışmada incelenen ders kitabının kapak kısmının ilgi çekici nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla uzmanlarca hazırlanan ders kitaplarının kapak tasarımının sınıf seviyesine uygun, ilgi çekici nitelikte tasarımları önerilebilir.
- Ders kitapları öğrencilerin kolaylıkla ulaşabildikleri ve yararlandıkları temel kaynak olduğundan, kitap içerisinde yer alan harita ve grafiklerde geçerliliğini yitirmemiş bilgilere yer verilmelidir. Bu nedenle Harita ve grafiklerin öğrencinin öğrenme sürecinde ilgisini artıracak şekilde dikkat çekici hale getirilebilir.
- Ders kitaplarında öğrencinin derse aktif olarak katılmaya sevk eden, öğrendiklerini uygulayarak pekiştirdiği, sonuç odaklı değil de süreç odaklı bir ölçme değerlendirme tasarlanabilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (28. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Y., & Atasoy, E. (2018). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirezen, A. (2007). *Yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, R. (2019). *5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Doğan, Y., & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4, 111-125. doi: 10.34137/jilses.491670
- Doğan, Y., & Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 56-79.
- Dursun, F., & Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34.
- Ertürk, M., & Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.
- Esen, S. (2017). *7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2, 8-26.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), S. 95. İstanbul.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum Örneği) . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (2) , 321-335 .
- Öcal, A., & Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği) *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 8, Sayı 1, (2007), 51-61
- Roberts, S. L. (2014). Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*. 9(1), ss.119-128.

- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz, 339-355.
- Sarıca, H.İ. (2019). *6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 368-369.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1) , 31-46.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. Erişim adresi <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitapları-db/dosya/9>
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. Erişim adresi <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplarının-incelenmesi/dosya/32>
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,6(1), 209–225.
- Yavuz, G. A. (2007). *İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





The Relationship Between Primary School Teachers' Competencies in Designing Mathematics Course Activities and Their Mathematical Curiosity

Veli TOPTAŞ¹, Büşra USLUOĞLU², Bedriye TOPTAŞ³

Abstract

Mathematics for children, as in any other situation, should be intertwined with play and fun. Creating and developing their mathematical curiosity is through fun activities. Children also want to touch, taste and have fun with mathematics. For this reason, primary school teachers, who are helpful in the first acquaintance of children with school, have a very important role. Teachers are people who develop, direct, motivate, develop and implement activities, question and are expected to guide and direct the student to what the student should do. Therefore, it is an important issue for primary school teachers to design and implement mathematical activities by using their mathematical curiosity while teaching mathematics. In this study, it was aimed to examine the relationship between primary school teachers' ability to design activities for mathematics lessons and their mathematical curiosity. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 114 primary school teachers working in primary schools in Kırıkkale province, which were selected by purposive sampling method. In the research, the 'Mathematical Curiosity Scale' and the 'Scale for Determining the Competencies of Primary School Teachers in Preparing Mathematics Lesson Activities' were used as data collection tools. The data of the study were analyzed in terms of the total scores of the primary school teachers from the scales, their gender, years of seniority, the grade level they taught and the faculties they graduated from. The research data were analyzed with a statistical package program. As a result of the research, it was seen that the mathematical curiosity of the primary school teachers did not differ according to the variables of gender and grade level they teach. On the other hand, it was observed that there was a significant difference in favor of the primary school teachers who were 21 years and above in the variable of seniority and in the variable of the faculty they graduated from. A significant difference was observed only in the gender variable in the mathematics lesson activity preparation competencies of the primary school teachers. According to the analyzes conducted to examine the relationship between mathematics lesson activity preparation and mathematical curiosity, it was concluded that the relationship between the two scales was positive and moderate.

Keywords

Mathematical curiosity
Math activities
Primary school teacher

About Article

Sending date: 03.10.2022
Acceptance Date: 11.12.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹Prof. Dr. Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, vtoptas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

²PhD student, Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, busrasluoglu38@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7152-6419>

³Teacher, Ministry of National Education, Turkey, toptasbedriye@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5999-0289>

Introduction

Many definitions of mathematics as a science have been made. According to Olkun and Toptaş (2016), mathematics is the science that studies the properties of quantities based on numbers and measures such as arithmetic, algebra, geometry. If a definition is desired for children, mathematics is one of the colorful toys of children. Children want to touch, taste and have fun with mathematics, just like other things. In today's societies, especially in developing countries, it is desired to introduce mathematics into the lives of children in the highest quality and entertaining way, and the teachings of successful countries are taken into consideration (Scanlon et al., 2005; Willis, 2010). The aim is to improve children's attitudes and motivation towards mathematics and to reach the required quality while teaching.

The place of mathematics is getting bigger to ensure order in the changing world order. People have used mathematics to build and maintain this order and continue to work on transferring it to future generations. In order to realize this, researchers have turned to children, who are the beginning of life and learning. Curious children want to learn, apply what they have learned and advance their knowledge based on what they have learned. When adults do this job, they form the foundations of science. Therefore, the progress of science actually passes through the tiny steps of a child who has just come to the world and is starting to explore. In addition, children are curious about the gaps they encounter and cannot define, they want to fill them. In mathematics, it is a void that needs to be filled for them. This idea is highly supported by the view of Umay (2002), the curiosity of the unknown, the urge to find something first, and the happiness created by solving it.

Undoubtedly, toys are one of the most popular in children's worlds of discovery. Each child spends time with either real toys or toys created from everyday items developed with the imagination. As they grow up, babies enjoy having cars, containers to empty and fill, malleables to mold, water and dough, paint games, things to build and things to demolish. Through these experiences, they begin to develop an understanding of shape, space, and number. They also have confidence in their ability to control their own learning (Department of Children and Family Services, 2009). All children can be good at math, provided they have opportunities to explore mathematical ideas in ways that make personal sense to them, and opportunities to develop mathematical concepts and understanding. Children should know that teachers care about their thoughts, respect their opinions, are sensitive to their feelings and value their contributions. Teaching mathematics is actually about catching the essence of mathematics and teaching it to blend it with numbers and operations rather than teaching numbers and operations.

According to Yıldırım (2004), in the eyes of mathematicians, mathematics is the only way of thinking that leads us to truth and certain knowledge. It is a very important issue that this mathematical thinking system can be established correctly and meaningfully. The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) stated that the physical conditions of the classroom and student readiness are important issues in the effective teaching of mathematics, as well as teacher competencies. Because it is the teacher who brings mathematical activities to the classroom and activates them during teaching. It is known that teachers' attitudes, behaviors and beliefs towards primary school mathematics also affect students' positive attitudes and behaviors towards mathematics (Peker & Mirasyedioğlu, 2003). Teachers' attitudes towards mathematics and creative teaching style develop students' interest and curiosity in mathematics. Brandenberger, Hagenauer, and Hascher (2018) concluded in their study that the operations performed during teaching and the teacher's influence greatly affect students' mathematics motivation. Teachers are the people who make math stand up and make it dance with students.

The curiosity of children who have fun while exploring and learn while having fun also increases their courage to explore. This is a known but unwritten rule for children. The primary school teacher candidates who are educated in education faculties learn how to introduce children to mathematics and how to make them love it in this education and training. The primary school teacher candidates learn subjects such as the purpose and basic principles of mathematics teaching in the third grade, the scope, purpose and characteristics of the primary school mathematics program, important skills in mathematics education, problem solving, reasoning, learning difficulties in mathematics

teaching, measurement and evaluation in mathematics teaching with the Mathematics Teaching I and the Mathematics Teaching II courses. (Council of Higher Education- in Turkish Yüksek Öğretim Kurulu, 2018). In general, in these courses, candidates prepare mathematical activities, design and present materials based on what they have learned in teaching. Both their own activity and material studies and the activity and material designs made by their classmates are quite enlightening in their teaching. Thus, while teaching mathematics in the classes they are assigned as teachers, they have an idea about how to attract children's interest in mathematics with activities.

One of the duties of the teacher while teaching mathematics is to prepare the classroom environment and activities where there is a lot of interaction. In this way, students can increase their interest in mathematics and spend the teaching process productively. Stein, Grover, and Henningsen (1996) defined activities as classroom activities that draw students' attention to a set of mathematical ideas. Mathematics with activities, games and movements, not just numbers, shapes and operations, is more effective for children to focus on. Vetter, O'connor, O'dwyer, Chau, and Orr (2020) observed the positive effects of children's learning of mathematics through physical activities in their research. Olkun and Toluk (2003) stated that activity-based mathematics teaching makes students more productive and active, and learning by doing has a great impact on the development of positive attitudes and behaviors towards the mathematics lesson. Bozkurt and Kuran (2016) stated that the inadequacy of the activities, lack of materials, and not being suitable for the level of the students were the reasons for not implementing (or not) implementing the activities. In addition to such problems and deficiencies, teachers' low motivation for preparing and implementing activities is also a factor. Education and Discipline Board (2009) published by the Ministry of National Education defines students as mentally and physically active participants in the learning process, taking responsibility, questioning, thinking, discussing, understanding, problem-solving and problem-posing and working together. Teachers, on the other hand, are people who develop, direct, motivate, develop and implement activities, question and are expected to guide and direct the student to what needs to be done. For this reason, it is an important issue for primary school teachers to have mathematical curiosity and prepare and implement mathematical activities while teaching mathematics. The aim of this research is to determine whether there is a significant relationship between the mathematical curiosity of primary school teachers and their competence in preparing activities for mathematics lessons. The sub-problems of the research are as follows:

1. What is the level of mathematical curiosity scores of primary school teachers?
2. Does the mathematical curiosity of primary school teachers show a significant difference in terms of gender?
3. Does the mathematical curiosity of primary school teachers show a significant difference in terms of the variable of seniority?
4. Does the mathematical curiosity of the primary school teachers show a significant difference in terms of the class variable they teach?
5. Does the mathematical curiosity of primary school teachers differ significantly in terms of the faculty they graduated from?
6. What is the level of primary school teachers' mathematics lesson activity preparation competency scores?
7. Does the mathematics lesson activity preparation competency of primary school teachers differ significantly in terms of gender?
8. Does it show a significant difference in terms of the seniority year variable of the mathematics lesson activity preparation competencies of the primary school teachers?
9. Does the mathematics lesson activity preparation competence of the primary school teachers show a significant difference in terms of the class variable they teach?
10. Does the mathematics lesson activity preparation competence of the primary school teachers show a significant difference in terms of the faculty they graduated from?
11. Is there a significant relationship between primary school teachers' mathematical curiosity and their ability to prepare activities for mathematics lessons?

Method

Research Model

In this study, the correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. Correlational survey model is a research model that aims to determine the existence of a parallel change between two or more variables and to what extent it is related (Fraenkel & Wallen, 2009). In the research, correlational survey model was used to examine the relationship between the mathematical curiosity of primary school teachers and their competence in preparing mathematics lesson activities.

The working group

In this study, primary school teachers working in primary schools in Kırıkkale, selected by purposive sampling method, were studied. For this, data were collected from 114 primary school teachers and evaluated. Descriptive statistics for the study group are given in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics for the study group

Gender	F	%
Female	55	48.2
Male	59	51.8
Seniority year		
0-10 years	25	21.9
11-20 years	54	47.4
21 years and above	35	30.7
Grade level taught		
1st class	31	27.2
2nd class	18	15.7
3rd class	25	21.9
4th class	40	35.2
Graduated Faculty		
Faculty of Education	98	86
Vocational school	16	14
Total	114	100

Data Collection Tools

It was prepared by the researcher in order to obtain information about the participants. In the form prepared for primary school teachers, the participants were asked to indicate their gender, years of professional seniority, grade level taught and faculty from which they graduated. In this study, "*Scale for Determining Primary School Teachers' Competence in Preparing Mathematics Lesson Activities*" developed by Özenir, Avcı and Coşkuntuncel (2018) and "*Mathematical Curiosity Scale for Primary School Teachers and Teacher Candidates*" developed by Usluoğlu and Toptaş (2021) were used as data collection tools.

The Scale for Determining Primary School Teachers' Competence in Preparing Mathematics Lesson Activities: The scale, developed by Özenir, Avcı and Coşkuntuncel (2018), consists of 42 items and 3 dimensions. The Cronbach α coefficient of the scale was 0.98; the reliability coefficients of the sub-dimensions were calculated as 0.97, 0.95 and 0.84, respectively. The sub-dimensions of the scale were self-efficacy, confidence; developing teaching strategies and general use of technology. When the reliability analysis of the data obtained within the scope of this study was performed, it was determined that the internal consistency coefficient (Cronbachalpha) value of the scale was $\alpha=0.98$.

The Mathematical Curiosity Scale for Primary School Teachers and Teacher Candidates: Developed by Usluoğlu and Toptaş (2021), the scale for the mathematical curiosity of primary school teachers and teacher candidates includes 22 items. 21 of these items are positive and 1

is negative. Researchers calculated the internal consistency coefficient (Cronbachalpha) value of the scale as $\alpha=0.85$. The names of the scale, which has three sub-dimensions, are respectively; the desire to know the unknown, the search for novelty and the desire for success. When the reliability analysis of the data obtained within the scope of this study was performed, it was determined that the internal consistency coefficient (Cronbachalpha) value of the scale was $\alpha=0.85$.

Each of the participants was reached via Google Form and the data was recorded through this platform. Participation time lasted an average of 10 to 15 minutes.

Analysis of Data

A statistical analysis program was used in the analysis of the data. A single sample Kolmogorov Smirnov test was applied to determine whether the distribution of the data showed a normal distribution. According to the results obtained, it was determined that the mathematical curiosity data and the mathematics lesson activity preparation proficiency scale data showed a normal distribution. For this reason, it was decided to use the Independent Samples T-Test (Two independent samples T-Test) and ANOVA (One-Way Analysis of Variance) test, which are a parametric technique, to answer the research question. In addition, Pearson correlation analysis was conducted to determine whether there is a significant relationship between primary school teachers' mathematical curiosity and mathematics lesson activity preparation competencies. A significance level of .05 was accepted in the analysis of the data.

Results

The relationship between primary school teachers' mathematical curiosity and mathematics lesson activity preparation competencies and the findings regarding the independent variables are given below.

Examining the Mathematical Curiosity Scores of Primary School Teachers

Descriptive statistics regarding the mathematical curiosity scores of primary school teachers are given in Table 2.

Table 2. Descriptive statistics for primary teachers' mathematical curiosity scale general and sub-dimensions

Scale	Dimensions	Min	Max	N	\bar{X}	Ss
Mathematical Curiosity	The desire to Know the Unknown	27	55	114	43.16	6.12
	The search for novelty	9	28	114	28.07	3.38
	The desire for success	8	24	114	16.38	2.29
	Total	49	92	114	87.63	9.60

When Table 2 is examined, the average score of the primary school teachers in the sub-dimension of desire to know the unknown ($\bar{X}=43.16$; $Sd=6.12$), the average score they got from the sub-dimension of the search for novelty $\bar{X}=28.07$; $Sd=3.38$, and the mean score they got from the sub-dimension of the desire for success was ($\bar{X}=16.38$; $Sd=2.29$). The mean score of the primary school teachers from the general mathematical curiosity scale is ($\bar{X}=87.63$; $Sd=9.60$).

Examining the Mathematical Curiosity of Primary School Teachers in Terms of Gender Variable

The t-test results, which were conducted to examine the mathematical curiosity of primary school teachers according to the gender variable, are given in Table 3.

Table 3. Independent t-test results of mathematical curiosity of primary school teachers by gender variable

Scale	Dimensions	Gender	N	\bar{X}	Ss	df	t	P
Mathematical Curiosity	The desire to Know the Unknown	Male	59	43.56	5.83	112	.70	.48
		Female	55	42.74	6.45			
	The search for novelty	Male	59	27.81	3.37	112	-.86	.38
		Female	55	28.36	3.40			
	The desire for success	Male	59	16.16	2.44	112	-.10	.29
		Female	55	16.61	2.11			
	Total	Male	59	87.54	9.23	112	-.10	.92
		Female	55	87.72	10.07			

* $p<.05$

The t-test results, which were conducted to examine the mathematical curiosity of primary school teachers according to the gender variable, are given in Table 3. When Table 3 is examined, the total scores of primary school teachers from the mathematical curiosity scale ($t=-.10$; $p>0.05$), desire to know the unknown ($t=-.70$; $p>0.05$), the search for novelty ($t=-.86$; $p>0.05$) and desire for success ($t=-.10$; $p>0.05$) sub-dimensions did not show a significant difference in terms of gender variable.

Examining the Mathematical Curiosity of Primary School Teachers in Terms of Seniority Variable

One-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to examine the mathematical curiosity of primary school teachers according to the variable of seniority, is given in Table 4.

Table 4. One-way variance (ANOVA) results of mathematical curiosity of primary school teachers by year of seniority variable

The dependent variable	Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	KO	F	p
Seniority	The desire to know the unknown	Between Groups	393.32	2	196.66	5.67	.00*
		Within Groups	3847.40	111	34.66		
		Total	4240.72	113			
	The search for novelty	Between Groups	42.93	2	21.46	1.90	.15
		Within Groups	1251.35	111	11.27		
		Total	1294.28	113			
	The desire for success	Between Groups	3.75	2	1.87	.35	.70
		Within Groups	589.26	111	5.30		
		Total	593.01	113			
	Total	Between Groups	587.26	2	293.63	3.31	.04*
		Within Groups	9843.81	111	88.68		
		Total	10431.08	113			

* $p<.05$

According to Table 4, no significant difference was observed between the groups in terms of the variable of seniority in the sub-dimensions of the search for novelty ($F=1.90$; $p>0.05$) and desire for success ($F=.70$; $p>0.05$) of the mathematical curiosity scale. However, a significant difference was found in the sub-dimension of desire to know the unknown ($F=5.67$; $p<0.05$) and in the general scale ($F=3.31$; $p<0.05$) depending on the variable of seniority. Tukey HSD test was performed to determine the source of this difference and the results are given in Table 5 below.

Table 5. Tukey HSD test results on mathematical curiosity scores of primary school teachers

Dimensions	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	Tukey HSD
The desire to know the unknown	0-10 years	25	40.00	5.63	113	5.67	.00*	3>1
	11-20 years	54	43.33	6.15				
	21 years and above	35	45.17	5.62				
	Total	114	43.16	6.12				
Total	0-10 years	25	83.44	9.85	113	3.31	.04*	3>1
	11-20 years	54	88.38	9.67				
	21 years and above	35	89.46	8.66				
	Total	114	87.63	9.60				

* $p<.05$

According to the Tukey HSD analysis, the difference in the seniority variable in the sub-dimension of the desire to know the unknown of the mathematical curiosity scale was found to be significant at the level of .05 between the mean scores of the first and third groups in all groups and in the overall scale. In other words, in the sub-dimension of the desire to know the unknown, the scores of the primary school teachers in the third group were compared to the teachers in the first group; in

general, the scores of the primary school teachers in the third group are higher than the scores of the teachers in the first group.

Examining the Mathematical Curiosity of Primary School Teachers in Terms of Class Variables

One-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to examine the mathematical curiosity of primary school teachers according to the grade level variable they teach, is given in Table 6.

Table 6. One-way variance (ANOVA) results of mathematical curiosity of primary school teachers according to the grade level variable they taught

The dependent variable	Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	KO	F	p
Level of Class Taught	The desire to know the unknown	Between Groups	19.83	3	6.61	.17	.91
		Within Groups	4220.89	110	38.37		
		Total	4240.72	113			
	The search for novelty	Between Groups	16.72	3	5.57	.48	.69
		Within Groups	1277.56	110	11.61		
		Total	1294.28	113			
	The desire for success	Between Groups	19.75	3	6.58	1.26	.29
		Within Groups	573.25	110	5.21		
		Total	593.01	113			
	Total	Between Groups	40.05	3	13.35	.14	.93
		Within Groups	10391.03	110	94.46		
		Total	10431.08	113			

*p<.05

When Table 6 is examined, it is seen that no significant difference was observed between the groups in the mathematical curiosity scale has dimensions of desire to know the unknown ($F=.17$; $p>0.05$), the search for novelty ($F=.48$; $p>0.05$), and desire for success ($F= 1.26$; $p>0.05$). In addition, when the data of the overall scale were examined, there was no significant difference between the groups in the scale, similar to the sub-dimensions ($F=.14$; $p>0.05$).

Examining the Mathematical Curiosity of Primary School Teachers in Terms of the Variable of the Faculty they Graduated from

The t-test results, which were conducted to examine the mathematical curiosity of primary school teachers according to the variable of the faculty they graduated from, are given in Table 7.

Table 7. Independent t-test results of mathematical curiosity of primary school teachers according to the variable of faculty they graduated from

Scale	Dimensions	Variance	N	\bar{X}	Ss	df	t	P
Mathematical Curiosity	The desire to know the unknown	Fac. of Edu	98	43.09	6.37	112	-.32	.09
		Voca. Sc.	16	43.62	4.44			
		Fac. of Edu	98	28.01	3.47	112	-.53	.25
	The desire for success	Voca. Sc.	16	28.50	2.85			
		Fac. of Edu	98	16.30	2.38	112	-.92	.13
		Voca. Sc.	16	16.87	1.58			
	Total	Fac. of Edu	98	87.40	10.02	112	-.61	.04*
		Voca. Sc.	16	89.00	6.55			

*p<.05

When Table 7 is examined, primary school teachers' desire to know the unknown ($t=-.32$; $p>0.05$), the search for novelty ($t=-.53$; $p>0.05$), desire for success ($t=-.92$; $p>0.05$), there was no

significant difference in terms of gender variable in sub-dimensions. However, a significant difference was observed in the total scores they got from the scale ($t=-.61$; $p>0.05$).

Examining the Primary School Teachers' Mathematics Lesson Activity Preparation Competencies Scores

The descriptive statistics for primary school teachers' competence in preparing activities for the mathematics lesson are given in Table 8.

Table 8. Descriptive statistics regarding the scores of primary school teachers from the mathematics lesson activity preparation competence scale

Scale	Dimensions	Min	Max	N	\bar{X}	Ss
Activity Preparation Competence	Self-Efficacy	57	130	114	100.9	5.36
	Developing Teaching Strategies	26	65	114	50.95	7
	General Use of Technology	6	15	114	12.10	1.96
	Total	89	210	114	163.9	21.8

When Table 8 is examined, the average scores of the primary school teachers are seen as self-efficacy $\bar{X}=100.9$; $Ss=5.36$; in developing teaching strategies $\bar{X}=50.95$; $Ss=7$ and $\bar{X}=12.10$ in general use of technology dimension; $Ss=1.96$. The total score obtained by the primary school teachers from the scale of competency in preparing mathematics lesson activities is $\bar{X}=163.9$; $Ss=21.8$.

Examining the Mathematics Lesson Activity Preparation Competencies of Primary School Teachers in Terms of Gender Variable

The results of the t-test, which was conducted to examine the mathematics lesson activity preparation competencies of the primary school teachers according to the gender variable, are given in Table 9.

Table 9. Independent t-test results for primary school teachers' competence in preparing activities in mathematics lesson according to gender variable

Scale	Dimensions	Gender	N	\bar{X}	Ss	df	t	p	
Activity Preparation Competence	Self-Efficacy	Male	59	105.33	12.49	112	3.69	.00*	
		Female	55	96.22	13.73				
	Developing Teaching Strategies	Male	59	52.96	6.28		3.29	.00*	
		Female	55	48.79	7.15				
	General Use of Technology	Male	59	12.46	1.80		2.05	.04*	
		Female	55	11.71	2.07				
	Total		Male	59	170.75		19.92	3.58	.00*
			Female	55	156.73		21.72		

* $p<.05$

When Table 9 is examined, it is observed that there is a significant difference in terms of gender variable in the sub-dimensions of primary school teachers' self-efficacy ($t=-3.69$; $p>0.05$), in mathematics lesson activity preparation competencies, developing teaching strategies ($t=3.29$; $p>0.05$), general use of technology ($t=2.05$; $p>0.05$), and the total scores they received from the scale ($t=3.58$; $p>0.05$).

Examining the Mathematics Lesson Activity Preparation Competencies of Primary School Teachers in Terms of Seniority Variable

One-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to examine the mathematics lesson activity preparation competencies of primary school teachers according to the variable of seniority, is given in Table 10.

Table 10. One-way variance (ANOVA) results for primary school teachers' competence in preparing activities in mathematics lesson according to the variable of seniority

The dependent variable	Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	KO	F	p
Seniority	Self-Efficacy	Between Groups	1019.93	2	509.96	2.75	.06
		Within Groups	20576.68	111	185.37		
		Total	21596.62	113			
	Developing Teaching Strategies	Between Groups	303.10	2	151.55	3.20	.05
		Within Groups	5244.29	111	47.24		
		Total	5547.39	113			
	General Use of Technology	Between Groups	9.39	2	4.69	1.22	.29
		Within Groups	426.47	111	3.84		
		Total	435.86	113			
	Total	Between Groups	2745.30	2	1372.65	2.96	.05
		Within Groups	51361.65	111	462.71		
		Total	54106.95	113			

* p<.05

According to Table 10, the scale of primary school teachers' competencies in preparing activities for mathematics lessons has no significant difference between the groups in terms of self-efficacy ($F=2.75$; $p>0.05$), developing teaching strategies sub-dimension ($F=3.20$, $p<0.05$) and general use of technology ($F=1.22$ $p>0.05$) and the seniority variable in the general scale ($F=2.96$; $p<0.05$).

Examining the Mathematics Lesson Activity Preparation Competencies of Primary School Teachers in terms of Class Variables

The one-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to examine the mathematics lesson activity preparation competencies of primary school teachers according to the grade level variable they taught, is given in Table 11.

Table 11. One-way variance (ANOVA) results of primary school teachers' ability to prepare activities in mathematics lesson according to the grade level variable they taught

The dependent variable	Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	KO	F	p
Level of Class Taught	Self-Efficacy	Between Groups	1256.72	3	418.90	2.26	.08
		Within Groups	20339.90	110	184.90		
		Total	21596.62	113			
	Developing Teaching Strategies	Between Groups	224.81	3	74.93	1.54	.20
		Within Groups	5322.58	110	48.38		
		Total	5547.39	113			
	General Use of Technology	Between Groups	1.58	3	.53	.13	.93
		Within Groups	434.28	110	3.94		
		Total	435.86	113			
	Total	Between Groups	2572.86	3	857.62	1.83	.14
		Within Groups	51534.09	110	468.49		
		Total	54106.95	113			

p<.05

When Table 11 is examined, no significant difference was observed between the groups in the dimensions of self-efficacy ($F=2.26$; $p>0.05$), developing teaching strategies ($F=1.54$; $p>0.05$), and general use of technology ($F= .13$; $p >0.05$), in the mathematical course activity preparation competencies scale. In addition, when the data of the scale in general were examined, there was no significant difference between the groups in the scale, similar to the sub-dimensions ($F=1.83$; $p>0.05$).

Examining the Mathematics Lesson Activity Preparation Competencies of Primary School Teachers in Terms of the Variable of the Faculty They Graduated from

The t-test results, which were conducted to examine the mathematics lesson activity preparation competencies of primary school teachers according to the variable of the faculty they graduated from, are given in Table 12.

Table 12. Independent t-test results for primary school teachers' competence in preparing activities in mathematics lesson according to the variable of the faculty they graduated from

Scale	Dimensions	Variance	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Activity Preparation Competence	Self-Efficacy	Fac. of Edu	98	100.8	13.45	112	-.18	.85
		Voca. Sc.	16	101.5	16.36			
	Developing Teaching Strategies	Fac. of Edu	98	50.96	6.63		.04	.96
		Voca. Sc.	16	50.87	9.22			
	General Use of Technology	Fac. of Edu	98	12.16	1.92		.89	.37
		Voca. Sc.	16	11.69	2.23			
	Total	Fac. of Edu	98	163.97	21.05		-.02	.98
		Voca. Sc.	16	164.10	27.21			

p<.05

When Table 12 is examined, the total scores of primary school teachers from the mathematics lesson activity preparation competency scale (t=-.02; p>0.05), self-efficacy (t=-.18; p>0.05), developing of teaching strategies (t=-.04; p>0.05) and general technology use (t=.89; p>0.05), there was no significant difference in terms of the faculty they graduated from.

Examining the the Relationship between the Mathematical Curiosities of Primary School Teachers and their Competence in Preparing Activities in Mathematics Lesson

The result of the correlation analysis between the mathematical curiosity of the primary school teachers and their competence in preparing activities in the mathematics lesson is given in Table 13.

Table 13. Correlation between mathematical curiosity of primary school teachers and their competence in preparing activities in mathematics lesson

		Self-Efficacy	Developing Teaching Strategies	General Use of Technology	Total of competence in preparing activities
The desire to know the unknown	r	-.033	-.008*	.016	-.022
	P	.731	.932	.865	.819
	N	114	114	114	114
The search for novelty	r	-.069	-.077	-.045	-.072
	P	.468	.416	.634	.446
	N	114	114	114	114
The desire for success	r	-.062	-.065	-.009*	-.061
	P	.514	.492	.928	.522
	N	114	114	114	114
Mathematical Curiosity Total	r	-.060	-.048	.008*	.054*
	P	.528	.614	.935	.571
	N	114	114	114	114

*p<.05 **p<.01

Another sub-problem of the research is to determine the level of relationship between primary school teachers' mathematical curiosity and their competence in preparing mathematics lesson activities. The intervals in the evaluation of the Pearson correlation coefficient, which reveals the relationship between two variables, are r=.00-.25 very weak, r=.26-.49 weak, r=.50-.69 moderate, r=.70-.89 high, r=.90-1.00 was determined as very high (Sungur, 2006). As can be seen in Table 13, the correlation coefficient was found as 'r=.054' as a result of the Pearson Correlation analysis conducted to reveal the relationship between the mathematical curiosity of primary school teachers and their competence in preparing mathematics lesson activities. According to the findings, it is seen

that there is a significant and positive moderate relationship between the mathematical curiosity of primary school teachers and their competence in preparing mathematics lesson activities.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, it is aimed to deal with the mathematical curiosity of primary school teachers and their competence in preparing activities for the mathematics lesson, as well as the relationship between their mathematical curiosity and their competence in preparing activities according to some determined variables. The study group of the research consists of 114 primary school teachers, 55 females and 59 males. The distribution of the working group, depending on the seniority, is 25 people between 0-10 years, 54 people between 11-20 years, 35 people between 21 years and above. The majority of the study group consists of teachers who have half their professional years.

When we look at the descriptive statistics results for the mathematical curiosity levels of the primary school teachers, it can be said that the mean scores in both the sub-dimensions and the whole scale are close to the high score, in other words, their mathematical curiosity is at a moderately developed level. When the mathematical curiosity of the primary school teachers is examined according to the gender variable, it is seen that there is no significant difference in the sub-dimensions of the scale and the overall scale. In other words, it can be said that the mathematical curiosity of male and female primary school teachers is similar.

When the mathematical curiosity of the primary school teachers according to the seniority variable is examined, it is seen that there is no significant difference in the dimensions of the search for novelty and desire for success, which are sub-dimensions of the scale. However, it has been determined that there is a significant difference in favor of primary school teachers who have worked for 21 years or more in the general total of the scale and the desire to know the unknown. In this case, it can be interpreted that primary school teachers, who are quite experienced in their professional life, are more curious about mathematics and their desire to find mathematical unknowns.

When the mathematical curiosity of the primary school teachers was examined according to the grade level variable they taught, it was observed that there was no significant difference in the general and sub-dimensions of the scale. The result here shows us that the primary school teachers in the sample are not related to the grade levels they currently teach and the interest in mathematics in their minds, and that the data are close to each other. When the mathematical curiosity levels of the primary school teachers according to the faculties they graduated from were examined, no significant difference was observed in the sub-dimensions of the scale, but a significant difference was found in the general total. When the effect size of this significant difference was calculated with the formula (Cohen, 1988; Arslan, 2019), it was determined that there was a high level of significant relationship at the rate of .99.

When we look at the descriptive statistics results regarding the efficiency of preparing activities in the mathematics lesson of the primary school teachers, it can be said that the mean scores in both the sub-dimensions and the whole scale are close to the high score, in other words, their mathematical curiosity is at a highly developed level. Contrary to this result, Uğurel, Bulkova Güzel, and Kula (2010) determined that half and more of the teachers they determined on the basis of the sample in their study consider themselves inadequate in the dimensions of comprehension, comprehension, application and evaluation of learning activities in mathematics lessons.

When the mathematics lesson activity preparation competencies of the primary school teachers were examined according to the gender variable, a significant difference was found both in the sub-dimensions of the scale and in the general total. When the effect size of this significant difference was calculated with the formula (Cohen, 1988; Arslan, 2019), it was determined that there was a high level of significant relationship at the rate of .99.

When the mathematics lesson activity preparation competencies of the primary school teachers were examined according to the variable of seniority, it was observed that there was no significant difference in the general and sub-dimensions of the scale. This situation shows that the proficiency of the primary school teachers on the basis of the sample is similar in preparing activities in mathematics, regardless of the number of years in their professional life. When the mathematics

lesson activity preparation competencies of the primary school teachers were examined according to the grade level they taught, no significant difference was found in the overall scale and its sub-dimensions. When the mathematics course activity preparation competencies of the primary school teachers were examined according to the faculty they graduated from, no significant difference was observed.

As a result of the analyzes carried out to examine the relationship between primary school teachers' competence in preparing mathematics lesson activities and their mathematical curiosity, it is seen that there is a 'weak' and 'moderate' relationship between most of the sub-dimensions of both scales, while considering the overall scales, the relationship between the two scales is positively 'moderate'.

The positive relationship between the two scales applied on primary school teachers revealed that the activities prepared for mathematics actually stemmed from the interest in mathematics. In other words, primary school teachers use their own curiosity about mathematics for the mathematics lesson taught in the classroom. They also prepare activities for their primary school students to concretize mathematics and increase their interest in mathematics. Before preparing these activities, the readiness of the students, the layout of the classroom and their needs are determined, and they plan activities in a way that will eliminate these deficiencies.

Mathematics activities have a great impact on children's readiness for primary school, developing a positive perspective on mathematics, thinking skills, and cognitive development. Therefore, in order to develop students' mathematical thinking skills and curiosity, primary school teachers should also analyze their own mathematical curiosity. The more a primary school teacher's interest in mathematics is, the more efficient he is in the activities that increase the curiosity and interest in teaching mathematics.

This positive relationship as a result of the research can be interpreted as the primary school teachers use the orientations they make to satisfy their own mathematical curiosity, but also to attract students' interest in mathematics. From this point of view, it comes to the conclusion that in order for teachers to attract students' curiosity and attention on a subject, they must first have their own interest and curiosity about the subject.

Suggestions

1. One of the findings obtained in the research is that experienced primary school teachers' desire to know the unknown is higher than that of primary school teachers who have just started their profession. Accordingly, it is thought that it would be beneficial to include motivating in-service training activities that increase the curiosity of primary school teachers, who are new in the profession, to mathematics and their desire to know the unknown.
2. The results obtained in the research are limited to the study group of the research. It is thought that conducting similar studies for different study groups will contribute to the literature.
3. In addition, the subject of mathematical curiosity has recently entered the literature in our country, and it is thought that especially applied research is not at a sufficient level. It is thought that it will be beneficial to the literature to conduct studies on this subject with teachers and students at both primary school and other levels.
4. In this study, primary school teachers' competencies in preparing activities for the mathematics lesson were examined. In addition, it is thought that it would be beneficial to make the activity preparation competencies of our primary school teachers for other lessons a research subject.

References

- Arslan, K. (2019). SPSS'de t-testi için etki değerini (effect size) hesaplama [Web Günlük Postası]. Erişim Adresi: [https://www.galloglu.com/blog/SPSS-de-T-testi-icin-Etki-Degeri-\(Effect-Size\)-Hesaplama](https://www.galloglu.com/blog/SPSS-de-T-testi-icin-Etki-Degeri-(Effect-Size)-Hesaplama)
- Bozkurt, A., ve Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.

- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education, 33*(2), 295-317.
- Department of Children and Family Services. (2009). Children thinking mathematically: PSRN Essential knowledge for Early Years practitioners.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- MEB TTKB (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Olkun, S. ve Toptaş V. (2016). *Resimli matematik terimleri sözlüğü*. Sonçağ Yayınları, İstanbul.
- Özenir, Ö. S., Avcı, E., ve Coşkuntuncel, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 155-165.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (14), 157-166.
- Scanlon, M., Buckingham, D., & Burn, A. (2005). Motivating maths? Digital games and mathematical learning. *Technology, Pedagogy and Education, 14*(1), 127-139.
- Stein, M. K., Grover, B. W. & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal Summer, 33*(2), 455-488.
- Sungur, O. (2006). Korelasyon analizi, Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (113-127) içinde, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Uğurel, İ., Bukova-Güzel, E., ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 103-123.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 275-281.
- Usluoğlu, B., ve Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik matematiksel merak ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Primary Education Research Journal, 5* (1), 18-28.
- Vetter, M., O'connor, H. T., O'dwyer, N., Chau, J., & Orr, R. (2020). 'Maths on the move': Effectiveness of physically-active lessons for learning maths and increasing physical activity in primary school students. *Journal of Science and Medicine in Sport, 23*(8), 735-739.
- Willis, J. (2010). *Learning to love math: Teaching strategies that change student attitudes and get results*. ASCD.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 307-317.
- Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. Ankara.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterlilikleri İle Matematiksel Merakları Arasındaki İlişki

Veli TOPTAŞ¹, Büşra USLUOĞLU², Bedriye TOPTAŞ³

Öz

Çocuklar için matematik, diğer tüm durumlarda olduğu gibi oyun ve eğlenceyle iç içe olmalıdır. Onların matematiksel meraklarını oluşturmak ve geliştirmek eğlenceli etkinliklerden geçmektedir. Çocuklar, matematiğe de dokunmak ister, tatmak ister ve matematik ile eğlenceli vakit geçirmek isterler. Bu nedenle çocukları okul ile ilk tanışmalarında vesile olan sınıf öğretmenlerine oldukça önemli rol düşmektedir. Öğretmenler ise kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren ve uygulayan, sorgulayan ve öğrencinin yapması gerekenlere rehberlik etmesi ve öğrenciyi yönlendirmesi beklenen kişilerdir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yaparken öncelikle kendilerinde olan matematiksel merakı kullanarak matematik etkinlikleri hazırlamaları ve uygulamaya geçmeleri önemli bir konudur. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ile matematiksel merakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Kırıkkale iline bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 114 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada 'Matematiksel Merak Ölçeği' ile 'Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek' veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sınıf öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları toplam puanları, cinsiyetleri, kıdem yılları, okuttukları sınıf düzeyleri ve mezun oldukları fakülteler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri bir istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının cinsiyet ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buna karşın kıdem yılı değişkeninde 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine ve mezun oldukları fakültede değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ise yalnızca cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Matematik dersi etkinlik hazırlama ve matematiksel merak arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analizlere göre iki ölçek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Matematiksel merak
Matematik etkinlikleri
Sınıf öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.10.2022
Kabul Tarihi: 11.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹Prof. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, vtoptas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8852-1852>

²Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, busrausluoglu38@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7152-6419>

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, toptasbedriye@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5999-0289>

Giriş

Bir bilim dalı olarak matematiğin pek çok tanımı yapılmıştır. Olkun ve Toptaş (2016) matematiği; aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilim dalı olarak tanımlamışlardır. Çocuklar için ise bir tanım yapılmak istenirse matematik, çocukların renkli oyuncaklarından birisidir. Çocuklar, tıpkı diğer şeylere olduğu gibi matematiğe de dokunmak ister, tatmak ister ve matematik ile eğlenceli vakit geçirmek isterler. Günümüz toplumlarında özellikle gelişmekte olan ülkelerde matematik çocukların hayatlarına en kaliteli ve eğlenceli haliyle sokulmak istenmekte ve başarılı olan ülkelerin yaptıkları öğretimler göz önüne alınmaktadır (Scanlon vd., 2005; Willis, 2010). Amaç çocukların matematiğe olan tutum ve motivasyonlarını iyileştirmek ve öğretim yapılırken gerekli kaliteye ulaşabilmektir.

Matematiğin yeri, değişen dünya düzeninde nizamı sağlamak için gittikçe büyümektedir. İnsanlar bu düzenin inşa edilmesi ve devamının sağlanması adına matematiği kullanmış ve gelecek nesillere aktarabilmek adına çalışmalar sürdürmektedirler. Araştırmacılar bunu gerçekleştirmek için hayatın ve öğrenmenin başlangıcı olan çocuklara yönelmişlerdir. Merak eden çocuklar öğrenmek, öğrendiklerini hayat geçirmek ve bu öğrendiklerinden yola çıkarak bilgiyi ilerletmek isterler. Yetişkinler bu işi yaptıklarında ise bilimin temellerini oluşturur. Dolayısıyla bilimin ilerlemesi aslında dünyaya yeni gelen ve keşfetmeye başlayan bir çocuğun minik adımlarından geçmektedir. Bunun yanında çocuklar karşılaştıkları ve tanımlayamadıkları boşlukları merak ederler, doldurmak isterler. Matematikte onlar için içi doldurulması gereken bir boşluktur. Bu düşünceyi, Umay (2002)'ın, bilinmeyene karşı duyulan merakın, bir şeyi ilk olarak bulma dürtüsünün, çözmenin yarattığı mutluluk görüşü oldukça desteklemektedir.

Çocukların keşif dünyalarında en çok yer edinenlerden birisi de şüphesiz oyuncaklardır. Her çocuk ya eline gerçek oyuncakları ya da hayal dünyasıyla geliştirdiği gündelik eşyalardan yarattığı oyuncakları ile vakit geçirmektedir. Büyüdükçe, bebekler, arabalar, boşaltılıp doldurulacak kaplara, kalıplanacak dövülebilir malzemelere, su ve hamura, boya oyunlarına, inşa edilecek şeylere ve yıkılacak şeylere sahip olmaktan keyif alırlar. Bu deneyimler sayesinde şekil, boşluk ve sayı hakkında bir anlayış geliştirmeye başlarlar. Ayrıca kendi öğrenmelerini kontrol etme yeteneklerine de güven duyarlar (Department of Children and Family Services, 2009). Matematiksel fikirleri, kendilerine kişisel anlam ifade edecek şekilde keşfetme fırsatlarına ve matematiksel kavram ve anlayış geliştirme fırsatlarına sahip olmaları koşuluyla, tüm çocuklar matematikte başarılı olabilirler. Çocuklar, öğreticilerin onların düşünceleriyle ilgilendiğini, fikirlerine saygı duyduğunu, duygularına karşı duyarlı olduğunu ve katkılarına değer verdiğini bilmelidir. Matematik öğretmek aslında sayılar ve işlemlerin öğretiminden ziyade matematiğin özünü yakalayıp bunu sayı ve işlemlerle harmanlamayı öğretmekten geçmektedir.

Yıldırım (2004)'a göre matematikçilerin gözünde matematik bizi doğruya, kesin bilgiye götüren biricik düşünme yöntemidir. Bu matematiksel düşünce sisteminin doğru ve anlamlı kurulabilmesi oldukça önemli bir konudur. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), matematik dersinin etkili öğretiminde sınıfın fiziki koşulları ve öğrenci hazırbulunuşluklarının önemli olduğu kadar öğretmen yeterliliklerinin de önem verilmesi gereken hususlardan olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğretim esnasında matematiksel etkinlikleri sınıfa getiren ve harekete geçiren kişi öğretmendir. Öğretmenlerin ilkökul matematiğine karşı olan tutum, davranış ve inançlarının aynı zamanda öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum ve davranışlar oluşturmalarını etkilediği bilinmektedir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Öğretmenlerin matematiğe olan tutumları ve yaratıcı öğretim tarzı öğrencilerin matematiğe olan ilgi ve merakını geliştirmektedir. Brandenberger, Hagenauer ve Hascher (2018) yaptıkları çalışmada, öğretim esnasında yapılan işlemlerin ve öğretmenin etkisinin öğrencilerin matematik motivasyonunu oldukça etkiledikleri yönünde sonuçta ulaşılmışlardır. Öğretmenler matematiği ayağa kaldıran ve öğrencilerle dans etmesini sağlayan kişilerdir.

Keşfederken eğlenen ve eğlenirken öğrenen çocukların merakları dolayısıyla da merakları artan çocukların da keşfetmeye olan cesaretleri artmaktadır. Bu bilinen fakat yazılı olmayan bir çocuk kuralıdır. Eğitim fakültelerinde eğitim alan sınıf öğretmenleri adayları bu eğitim ve öğretimlerde çocukları matematik ile nasıl tanıştırmaları ve nasıl sevdirmeleri gerektiği konusunda eğitilmektedirler. Sınıf öğretmeni adayları üçüncü sınıfta matematik öğretiminin amacı ve temel

ilkeleri, ilkököl matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri, matematik eğitiminde önemli beceriler, problem çözme, akıl yürütme, matematik öğretiminde karşılaşılan öğrenme güçlükleri, matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme gibi konuların yer aldığı Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerini almaktadırlar (Yüksek Öğretim Kurulu, 2018). Genel anlamda bu derslerde adaylar öğretimde öğrendiklerinden yola çıkarak matematik etkinlikleri hazırlayıp materyaller tasarlar ve sunarlar. Hem kendi etkinlik ve materyal çalışmaları hem de sınıf arkadaşlarının yapmış oldukları etkinlik ve materyal tasarımları öğretimlerinde oldukça ışık tutucudur. Böylece öğretmen olarak atandıkları sınıflarda matematik öğretimi yaparken etkinliklerle çocukların matematiğe olan merakını nasıl cezp edecekleri hakkında fikir sahibi olurlar.

Matematik öğretimi yapılırken öğretmene düşen görevlerden birisi de etkileşimin çok olduğu sınıf ortamını ve etkinlikleri hazır hale getirmektir. Bu şekilde öğrencilerin matematiğe olan meraklarını artırabilir ve öğretim sürecini verimli geçirebilirler. Stein, Grover, ve Henningsen (1996) etkinlikleri, öğrencilerin dikkatlerini bir takım matematiksel fikirler üzerine çekmeyi sağlayan sınıf aktiviteleri olarak tanımlamışlardır. Yalnızca sayı, şekil ve işlemlerin olduğu matematik değil de içinde etkinlik, oyun ve hareketlerin olduğu matematik çocukların odaklanmasını da daha etkilidir. Vetter, O'connor, O'dwyer, Chau ve Orr (2020), yaptıkları araştırmada çocukların bedensel etkinliklerle matematik öğrenmesinin olumlu etkilerini gözlemlemişlerdir. Olkun ve Toluk (2003), etkinlik temelli matematik öğretiminin öğrencileri daha verimli ve aktif hale getirdiğini ve yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesinde fazla etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bozkurt ve Kuran (2016) öğretmenler etkinlikleri uygulama(mamaya) gerekçeleri olarak etkinliklerin yetersizliği, materyal eksikliği, öğrenci seviyesine uygun olmamasını göstermişlerdir. Bu gibi sorunlar ve eksikliklerin yanı sıra öğretmenlerin de etkinlik hazırlama ve uygulamaya yönelik motivasyonlarının zayıf olması da bir etkidir. Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Talim Terbiye Kurulu (2009) öğrencileri, öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı, sorumluluk alan, sorgulayan, düşünen, tartışan, anlayan, problem çözebilen ve problem kurabilen ve birlikte çalışabilen kişi olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler ise kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren ve uygulayan, sorgulayan ve öğrencinin yapması gerekenlere rehberlik etmesi ve öğrenciyi yönlendirmesi beklenen kişilerdir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi yaparken öncelikle kendilerinin matematiksel merakı sahip olup matematik etkinlikleri hazırlamaları ve uygulamaya geçmeleri önemli bir konudur. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersi için etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları puanları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının okuttukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri puanları ne düzeydedir?
7. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerinin kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerinin okuttukları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerinin mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, paralel olarak bir değişimin varlığını ve ne düzeyde ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakı ile matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri; çalışma grubunu ise amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada 114 sınıf öğretmeninden veri toplanmış ve değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışma grubuna yönelik betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna yönelik betimsel istatistikler

Cinsiyet	F	%
Kadın	55	48,2
Erkek	59	51,8
Kıdem		
0-10 yıl	25	21,9
11-20 yıl	54	47,4
21 yıl ve üzeri	35	30,7
Okuttukları Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	31	27,2
2. Sınıf	18	15,7
3. Sınıf	25	21,9
4. Sınıf	40	35,2
Mezun Oldukları Fakülte		
Eğitim Fakültesi	98	86
M. Y. O	16	14
Toplam	114	100

Veri Toplama Araçları

Katılımcılar hakkında bilgi edinme amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenleri için hazırlanan formda katılımcılardan cinsiyetleri, mesleki kıdem yılları, okutulan sınıf düzeyi ve mezun oldukları fakülteleri belirtmeleri istenmiştir.

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Özenir, Avcı ve Coşkuntuncel (2018) tarafından geliştirilmiş olan “*Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek*” ve Usluoğlu ve Toptaş (2021) tarafından geliştirilmiş olan “*Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematiksel Merak Ölçeği*” kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlikleri Hazırlama Yeterliliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek: Özenir, Avcı ve Coşkuntuncel (2018) tarafından geliştirilmiş ölçek, 42 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçeğin Cronbach α katsayısı 0,98; alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,97, 0,95 ve 0,84 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin, alt boyut isimleri kendini yeterli görme, güven; öğretim stratejileri geliştirme ve genel teknoloji kullanımınıdır. Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin güvenilirlik analizi yapıldığında ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbachalpa) değerinin $\alpha=0.98$ olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematiksel Merak Ölçeği:

Usluoğlu ve Toptaş (2021) tarafından geliştirilen sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının matematiksel merakına yönelik ölçek 22 madde içermektedir. Bu maddelerden 21'i olumlu ve 1'i olumsuzdur. Araştırmacılar ölçeğin iç tutarlık katsayı (Cronbachalpha) değerini $\alpha=0.85$ olarak hesaplamışlardır. Üç alt boyutu bulunan ölçeğin isimleri sırasıyla; bilinmeyi bilme isteği, yenilik arayışı ve başarı arzudur. Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin güvenilirlik analizi yapıldığında ise ölçeğin iç tutarlık katsayı (Cronbachalpha) değerinin $\alpha=0.85$ olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların her birine Google Form üzerinden ulaşılmış ve veriler bu platform üzerinden kaydedilmiştir. Katılım süresi ortalama 10 ila 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bir istatistik analiz programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre matematiksel merak verilerinin ve matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeği verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T-Test (İki bağımsız örneklem T-Testi) ve ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak ve matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak ve matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasındaki ilişki ve bağımsız değişkenlere yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Merak Puanlarının İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak ölçeği genel ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Boyutlar	En	En	N	\bar{X}	Ss
		Düşük Puan	Yüksek Puan			
Matematiksel Merak	Bilinmeyi Bilme İsteği	27	55	114	43.16	6.12
	Yenilik Arayışı	9	28	114	28.07	3.38
	Başarı Arzusu	8	24	114	16.38	2.29
	TOPLAM	49	92	114	87.63	9.60

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bilinmeyi bilme isteği alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ($\bar{X}=43,16$; $Ss=6,12$), yenilik arayışı alt boyutundan aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=28,07$; $Ss=3,38$, başarı arzusu alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ise ($\bar{X}=16,38$; $Ss=2,29$)'dur. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak ölçeğinin genelinden aldıkları puan ortalaması ise ($\bar{X}=87,63$; $Ss=9,60$)'tır.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Meraklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının bağımsız t-testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Matematiksel Merak	Bilinmeyi Bilme İsteği	Erkek	59	43.56	5.83	112	.70	.48
		Kadın	55	42.74	6.45			
	Yenilik Arayışı	Erkek	59	27.81	3.37	112	-.86	.38
		Kadın	55	28.36	3.40			
	Başarı Arzusu	Erkek	59	16.16	2.44	112	-.10	.29
		Kadın	55	16.61	2.11			
	TOPLAM	Erkek	59	87.54	9.23	112	-.10	.92
		Kadın	55	87.72	10.07			

*p<.05

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak ölçeğinden aldıkları toplam puanlarında ($t=-,10$; $p>0,05$), bilinmeyi bilme isteği ($t=,70$; $p>0,05$), yenilik arayışı ($t=-,86$; $p>0,05$), başarı arzusu ($t=-,10$; $p>0,05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Meraklarının Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının kıdem yılı değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kıdem yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KO	F	p
Kıdem	Bilinmeyi Bilme İsteği	Gruplararası	393.32	2	196.66	5.67	.00*
		Gruplariçi	3847.40	111	34.66		
		Toplam	4240.72	113			
	Yenilik Arayışı	Gruplararası	42.93	2	21.46	1.90	.15
		Gruplariçi	1251.35	111	11.27		
		Toplam	1294.28	113			
	Başarı Arzusu	Gruplararası	3.75	2	1.87	.35	.70
		Gruplariçi	589.26	111	5.30		
		Toplam	593.01	113			
TOPLAM	Gruplararası	587.26	2	293.63	3.31	.04*	
	Gruplariçi	9843.81	111	88.68			
	Toplam	10431.08	113				

* $p<.05$

Tablo 4'e göre matematiksel merak ölçeğinin yenilik arayışı ($F=1,90$; $p>0,05$) ve başarı arzusu ($F=,70$; $p>0,05$) alt boyutlarında kıdem değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak bilinmeyi bilme isteği alt boyutunda ($F=5,67$; $p<0,05$) ve ölçeğin genelinde ($F=3,31$; $p<0,05$) kıdem yılı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farkın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Tukey HSD
Bilinmeyi Bilme İsteği	0-10 yıl	25	40.00	5.63	113	5.67	.00*	3>1
	11-20 yıl	54	43.33	6.15				
	21 yıl ve üzeri	35	45.17	5.62				
	Toplam	114	43.16	6.12				
TOPLAM	0-10 yıl	25	83.44	9.85	113	3.31	.04*	3>1
	11-20 yıl	54	88.38	9.67				
	21 yıl ve üzeri	35	89.46	8.66				
	Toplam	114	87.63	9.60				

* $p<.05$

Yapılan Tukey HSD analizine göre matematiksel merak ölçeğinin bilinmeyi bilme isteği alt boyutunda kıdem değişkenine yönelik farkın tüm gruplarda ve ölçeğin genelinde ise farkın birinci ve üçüncü gruplarda puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle bilinmeyi bilme isteği alt boyutunda üçüncü gruptaki sınıf öğretmenlerinin puanları birinci gruptaki öğretmenlerden; ölçeğin genelinde ise yine üçüncü gruptaki sınıf öğretmenlerinin puanları birinci gruptaki öğretmenlerin puanlarından yüksektir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Meraklarının Okuttukları Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KO	F	p
Okuttukları Sınıf Düzeyi	Bilinmeyen Bilme İsteği	Gruplararası	19.83	3	6.61	.17	.91
		Gruplariçi	4220.89	110	38.37		
		Toplam	4240.72	113			
	Yenilik Arayışı	Gruplararası	16.72	3	5.57	.48	.69
		Gruplariçi	1277.56	110	11.61		
		Toplam	1294.28	113			
	Başarı Arzusu	Gruplararası	19.75	3	6.58	1.26	.29
		Gruplariçi	573.25	110	5.21		
		Toplam	593.01	113			
	TOPLAM	Gruplararası	40.05	3	13.35	.14	.93
		Gruplariçi	10391.03	110	94.46		
		Toplam	10431.08	113			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde matematiksel merak ölçeğinin bilinmeyen bilme isteği (F=,17; p>0.05), yenilik arayışı (F=,48; p>0.05), ve başarı arzusu (F= 1,26; p>0.05) boyutlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca ölçeğin geneline ait veriler incelendiğinde de yine alt boyutlara benzer şekilde ölçeğin genelinde de gruplar arası anlamlı bir fark görülmemiştir (F=,14; p>0,05).

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Meraklarının Mezun Oldukları Fakülte Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mezun oldukları fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının bağımsız t-testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Değişken	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Matematiksel Merak	Bilinmeyen Bilme İsteği	Eğ. Fak.	98	43.09	6.37	112	-.32	.09
		MYO	16	43.62	4.44			
	Yenilik Arayışı	Eğ. Fak.	98	28.01	3.47	112	-.53	.25
		MYO	16	28.50	2.85			
	Başarı Arzusu	Eğ. Fak.	98	16.30	2.38	112	-.92	.13
		MYO	16	16.87	1.58			
	TOPLAM	Eğ. Fak.	98	87.40	10.02	112	-.61	.04*
		MYO	16	89.00	6.55			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak ölçeğinden bilinmeyen bilme isteği (t=-,32; p>0,05), yenilik arayışı (t=-,53; p>0,05), başarı arzusu (t=-,92; p>0,05) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemişken ölçekten aldıkları toplam puanlarında (t=-,61; p>0,05) anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlik Hazırlama Yeterlilikleri Puanlarının İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi için etkinlik hazırlama yeterliliklerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Boyutlar	En	En	N	\bar{X}	Ss
		Düşük Puan	Yüksek Puan			
Etkinlik Hazırlama Yeterliliği	Kendini Yeterli Görme	57	130	114	100,9	5,36
	Öğretim Stratejileri Geliştirme	26	65	114	50,95	7
	Genel Teknoloji Kullanma	6	15	114	12,10	1,96
	TOPLAM	89	210	114	163,9	21,8

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aldıkları puan ortalamaları kendini yeterli görmekte $\bar{X}=100,9$; Ss=5,36; öğretim stratejileri geliştirmede $\bar{X}=50,95$; Ss=7 ve genel teknoloji kullanma boyutunda $\bar{X}=12,10$; Ss=1,96’dır. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları toplam puan ise $\bar{X}=163,9$; Ss=21,8’dir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlik Hazırlama Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterliliğine yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Etkinlik Hazırlama Yeterliliği	Kendini Yeterli Görme	Erkek	59	105,33	12,49	112	3,69	,00*
		Kadın	55	96,22	13,73			
Etkinlik Hazırlama Yeterliliği	Öğretim Stratejileri Geliştirme	Erkek	59	52,96	6,28	112	3,29	,00*
		Kadın	55	48,79	7,15			
Etkinlik Hazırlama Yeterliliği	Genel Teknoloji Kullanma	Erkek	59	12,46	1,80	112	2,05	,04*
		Kadın	55	11,71	2,07			
Etkinlik Hazırlama Yeterliliği	TOPLAM	Erkek	59	170,75	19,92	112	3,58	,00*
		Kadın	55	156,73	21,72			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeğinden kendini yeterli görme ($t=-3,69$; $p>0,05$), öğretim stratejileri geliştirme ($t=3,29$; $p>0,05$), genel teknoloji kullanma ($t=2,05$; $p>0,05$) alt boyutlarında ve ölçekten aldıkları toplam puanlarında ($t=3,58$; $p>0,05$) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlik Hazırlama Yeterliliklerinin Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri kıdem yılı değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterliliğine yönelik tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KO	F	p
Kıdem	Kendini Yeterli Görme	Gruplararası	1019,93	2	509,96	2,75	,06
		Gruplariçi	20576,68	111	185,37		
		Toplam	21596,62	113			
	Öğretim Stratejileri Geliştirme	Gruplararası	303,10	2	151,55	3,20	,05
		Gruplariçi	5244,29	111	47,24		
		Toplam	5547,39	113			
	Genel Teknoloji Kullanma	Gruplararası	9,39	2	4,69	1,22	,29
		Gruplariçi	426,47	111	3,84		
		Toplam	435,86	113			
	TOPLAM	Gruplararası	2745,30	2	1372,65	2,96	,05
		Gruplariçi	51361,65	111	462,71		
		Toplam	54106,95	113			

* p<.05

Tablo 10'a göre sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeğinin kendini yeterli görme ($F=2,75$; $p>0,05$), öğretim stratejileri geliştirme alt boyutunda ($F=3,20$; $p<0,05$) ve genel teknoloji kullanma ($F=1,22$; $p>0,05$) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($F=2,96$; $p<0,05$) kıdem değişkenine göre gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlik Hazırlama Yeterliliklerinin Okuttukları Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterliliklerinin tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	KO	F	p
Okuttukları Sınıf Düzeyi	Kendini Yeterli Görme	Gruplararası	1256,72	3	418,90	2,26	,08
		Gruplariçi	20339,90	110	184,90		
		Toplam	21596,62	113			
	Öğretim Stratejileri Geliştirme	Gruplararası	224,81	3	74,93	1,54	,20
		Gruplariçi	5322,58	110	48,38		
		Toplam	5547,39	113			
	Genel Teknoloji Kullanma	Gruplararası	1,58	3	,53	,13	,93
		Gruplariçi	434,28	110	3,94		
		Toplam	435,86	113			
	TOPLAM	Gruplararası	2572,86	3	857,62	1,83	,14
		Gruplariçi	51534,09	110	468,49		
		Toplam	54106,95	113			

p<.05

Tablo 11 incelendiğinde matematiksel dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeğinin kendini yeterli görme ($F=2,26$; $p>0,05$), öğretim stratejileri geliştirme ($F=1,54$; $p>0,05$), ve genel teknoloji kullanma ($F= ,13$; $p>0,05$) boyutlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca ölçeğin geneline ait veriler incelendiğinde de yine alt boyutlara benzer şekilde ölçeğin genelinde de gruplar arası anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=1,83$; $p>0,05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Etkinlik Hazırlama Yeterliliklerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Açısından İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerini mezun oldukları fakülte değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Mezun oldukları fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterliliğine yönelik bağımsız t-testi sonuçları

Ölçek	Boyut	Değişken	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
	Kendini Yeterli Görme	Eğ. Fak.	98	100,83	13,45	112	-,18	,85
		MYO	16	101,53	16,36			
Etkinlik Hazırlama Yeterliliği	Öğretim Stratejileri Geliştirme	Eğ. Fak.	98	50,96	6,63	112	,04	,96
		MYO	16	50,87	9,22			
	Genel Teknoloji Kullanma	Eğ. Fak.	98	12,16	1,92	112	,89	,37
		MYO	16	11,69	2,23			
		TOPLAM	Eğ. Fak.	98	163,97			
MYO	16	164,10	27,21					

p<.05

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları toplam puanlarında ($t=-,02$; $p>0,05$), kendini yeterli görme ($t=-,18$; $p>0,05$), öğretim stratejileri geliştirme ($t=-,04$; $p>0,05$) ve genel teknoloji kullanma ($t=,89$; $p>0,05$) alt boyutlarında mezun oldukları fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiksel Merakları ile Matematik Dersinde Etkinlik Hazırlama Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasındaki korelasyon analizi sonucu Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasındaki korelasyon

		Kendini Yeterli Görme	Öğretim Stratejileri Geliştirme	Genel Teknoloji Kullanma	Etkinlik Hazırlama Yeterliliği Toplam
Bilinmeyi Bilme İsteği	<i>r</i>	-,033	-,008*	,016	-,022
	P	,731	,932	,865	,819
	N	114	114	114	114
Yenilik Arayışı	<i>r</i>	-,069	-,077	-,045	-,072
	P	,468	,416	,634	,446
	N	114	114	114	114
Başarı Arzusu	<i>r</i>	-,062	-,065	-,009*	-,061
	P	,514	,492	,928	,522
	N	114	114	114	114
Matematiksel Merak Toplam	<i>r</i>	-,060	-,048	,008*	,054*
	P	,528	,614	,935	,571
	N	114	114	114	114

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

Araştırmanın bir diğer alt problemi sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesidir. İki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Pearson korelasyon katsayısının değerlendirilmesindeki aralıklar $r=.00-.25$ çok zayıf, $r=.26-.49$ zayıf, $r=.50-.69$ orta, $r=.70-.89$ yüksek, $r=.90-1.00$ çok yüksek olarak belirlenmiştir (Sungur, 2006). Tablo 13’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı ' $r=,054$ ' olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ile matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları ve matematik dersi için etkinlik hazırlama yeterlilikleri aynı zamanda matematiksel merakları ile etkinlik hazırlama yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenen bazı değişkenlere göre ele alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 55 kadın ve 59 erkek olmak üzere toplamda 114 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kıdem yılına bağlı olarak çalışma grubunun dağılımı ise 25 kişi 0-10 yıl arası, 54 kişi 11-20 yıl arası, 35 kişi 21 yıl ve üzeri şeklindedir. Çalışma grubunun genelini meslek yıllarını yarılaman öğretmenler oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak düzeylerine yönelik betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında puan ortalamalarının yüksek puana yakın değerde olduğu başka bir deyişle matematiksel meraklarının orta gelişmiş seviyede olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kıdem yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel merakları incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarından yenilik arayışı ve başarı arzusu boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak bilinmeyen bilme isteği ve ölçeğin genel toplamında 21 yıl ve üzeri görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda meslek hayatında oldukça tecrübeli olan sınıf öğretmenlerinin matematiğe olan meraklarında ve matematiksel anlamdaki bilinmeyenleri bulma isteklerinin daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin matematiksel meraklarının okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Buradaki sonuç bize örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin, hali hazırda okuttukları sınıf düzeyleri ile kendi zihinlerindeki matematiğe olan merakın bir ilgisi olmadığını ve verilerin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Mezun oldukları fakültelere göre sınıf öğretmenlerinin matematiksel merak düzeyleri incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken genel toplamda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü (Cohen, 1988; Arslan, 2019) formülü ile hesaplandığında ise .99 oranında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterliliklerine yönelik betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında puan ortalamalarının yüksek puana yakın değerde olduğu başka bir deyişle matematiksel meraklarının oldukça gelişmiş seviyede olduğu söylenebilir. Bu sonucun aksine, Uğurel, Bulkova Güzel ve Kula (2010) yaptıkları araştırmadaki örneklem bazında belirledikleri öğretmenlerinin yarısı ve daha fazlası matematik dersinde öğrenme etkinliklerine ilişkin kendilerini kavrama, anlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında yetersiz görmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri incelendiğinde, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de genel toplamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü (Cohen, 1988; Arslan, 2019) formülü ile hesaplandığında ise .99 oranında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerinin kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, örneklem bazındaki sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında kaçınıcı yılı olursa olsun matematik dersinde etkinlik hazırlama yeterliliklerinin benzer olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri, okuttukları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri, mezun oldukları fakülte değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterlilikleri ve matematiksel merakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan analizler neticesinde her iki ölçeğin alt

boyutlarının birçoğu arasında ‘zayıf’ ve ‘orta’ düzeyde ilişki görülürken ölçeklerin geneli dikkate alındığında iki ölçek arasındaki ilişkinin pozitif yönde ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanan iki ölçek arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması matematik için hazırlanan etkinliklerin aslında matematiğe olan meraktan kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Yani sınıf öğretmenleri kendi içlerinde olan ve matematiğe karşı besledikleri merakı sınıf içerisinde öğretimi yapılan matematik dersi için de kullanmaktadır. İlkokul düzeyindeki öğrencilerinde de matematiği somutlaştırma ve matematiğe olan meraklarını arttırmak için etkinlikler hazırlamaktadırlar. Bu etkinlikleri hazırlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşlukları, sınıfın düzeni ve ihtiyaçları belirlenerek işe koyulmuş ve bu eksiklikleri giderecek şekilde etkinlikler planlamaktadırlar.

Çocukların ilkokula hazır olmalarında, matematiğe olumlu perspektif geliştirmede, düşünme becerisinde, bilişsel gelişimde matematik etkinliklerinin etkisi oldukça büyüktür. Bu yüzden öğrencilerin matematiksel düşünme becerisi ve merakını geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin kendi matematiksel meraklarını analiz etmeleri de gerekmektedir. Bir sınıf öğretmenin matematiğe olan merakı ne kadar fazla ise matematik öğretime adına yaptığı merak artırıcı ilgi çekici etkinliklerde bir o kadar verimlidir.

Araştırma sonucunda pozitif anlamda çıkan bu ilişki sınıf öğretmenleri kendi matematik meraklarını gidermek için yaptıkları yönelimleri aynı zamanda öğrencilerin matematiğe olan meraklarını cezp etmek için de kullandıkları anlamında yorumlanabilir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrencilerin bir konu üzerinde meraklarını ve dikkatlerini çekmesi için aslında konuya öncelikle kendi ilgi ve meraklarının olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

1. Araştırmada elde edilen bulgulardan birisi tecrübeli sınıf öğretmenlerinin bilinmeyenleri bilme isteklerinin mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerimize göre daha fazla olmasıdır. Buna göre meslekte yeni olan sınıf öğretmenlerimizin matematiğe olan meraklarını ve bilinmeyenleri bilme isteklerini arttıran motive edici hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlar araştırmanın çalışma grubu ile sınırlıdır. Farklı çalışma gruplarına yönelik benzer çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Ayrıca ülkemizde matematiksel merak konusu son dönemlerde literatüre girmiş olup özellikle uygulama araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili hem ilkokul hem de diğer kademelerdeki öğretmen ve öğrencilerle çalışmaların yapılmasının alan yazına faydalı olacağı düşünülmektedir.
4. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersi için etkinlik hazırlama yeterlilikleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerimizin diğer derslere yönelik yapmış oldukları etkinlik hazırlama yeterliliklerinin de araştırma konusu haline getirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arslan, K. (2019). SPSS'de t-testi için etki değerini (effect size) hesaplama [Web Günlük Postası]. Erişim Adresi: [https://www.galloglu.com/blog/SPSS-de-T-testi-icin-Etki-Degeri-\(Effect-Size\)-Hesaplama](https://www.galloglu.com/blog/SPSS-de-T-testi-icin-Etki-Degeri-(Effect-Size)-Hesaplama)
- Bozkurt, A., ve Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 295-317.
- Department of Children and Family Services. (2009). Children thinking mathematically: PSRN Essential knowledge for Early Years practitioners.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- MEB TTKB (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. Sınıflar programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Olkun, S. ve Toptaş V. (2016). *Resimli matematik terimleri sözlüğü*. Sonçağ Yayınları, İstanbul.
- Özenir, Ö. S., Avcı, E., ve Coşkuntuncel, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlikleri hazırlama yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 155-165.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 157-166.
- Scanlon, M., Buckingham, D., & Burn, A. (2005). Motivating maths? Digital games and mathematical learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(1), 127-139.
- Stein, M. K., Grover, B. W. & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal Summer*, 33(2), 455-488.
- Sungur, O. (2006). Korelasyon analizi, Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (113-127) içinde, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Uğurel, İ., Bukova-Güzel, E., ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 275-281.
- Usluoğlu, B., ve Toptaş, V. (2021). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik matematiksel merak ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Primary Education Research Journal*, 5 (1), 18-28.
- Vetter, M., O'connor, H. T., O'dwyer, N., Chau, J., & Orr, R. (2020). 'Maths on the move': Effectiveness of physically-active lessons for learning maths and increasing physical activity in primary school students. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(8), 735-739.
- Willis, J. (2010). *Learning to love math: Teaching strategies that change student attitudes and get results*. ASCD.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 307-317.
- Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. Ankara.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Problems Encountered in Bussed Education and Solution Suggestions According to the Opinions of Managers and Teachers Working in Transportation-Centered Schools in Türkiye

Ramazan DEMİRCİ¹

Abstract

This study aims to reveal the problems encountered in bussed education and solutions according to the opinions of managers and teachers working in transport-centred schools. For this purpose, the study was designed and carried out as a case study model, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of a total of 20 participants, six assistant managers and four school managers, ten teachers working in the transportation centre schools in the central districts of Şanlıurfa province in the 2021- 2022 academic year. Participants were determined by random sampling method. In the study, the data were collected from the participants with semi-structured interview forms in a written way. The data obtained as a result of the research were analysed using content analysis in qualitative research methods, and the findings obtained were combined under codes and themes, and direct citations were included when sharing the findings. The names of the participants were hidden in accordance with the ethical rules and each participant was given a code. As a result of the findings, the problems highlighted by the participants were mainly the lack of a cafeteria, the storage conditions of the food, the inadequacy of inspection and sanctions, and the differences in academic achievement among the students. They stated that a cafeteria should be built, inspections and sanctions should be increased, transportation should be removed, on-site training should be provided and the physical structure should be improved.

Key Words

Bussed education
Transportation center
Qualitative research

About Article

Sending date:21.03.2022
Acceptance Date: 12.12.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹ Teacher, Ministry of National Education, Primary School Teacher, Türkiye, ramazandmrc68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0977-5684>

Introduction

Education is the process of change and development in the behavior of the individual (Demirel & Kaya, 2012). This change and development process undoubtedly takes place in the family and at school. While the parents are generally responsible for the education that takes place in the family, the state itself is responsible for the education that takes place at the school. While fulfilling this responsibility, the state aims to reach all its citizens based on the principle of "equal opportunity". While providing education services, the state is obliged to ensure that all citizens living in the rural and urban areas of the society benefit from education equally. In Türkiye, primary education has been made compulsory to fulfill this obligation. The necessity of primary education has brought about the establishment of schools in a way that all citizens of the state can access. The schools with the multigrade classes are the leading schools mentioned (Küçük, 2010).

The teaching in schools with multigrade classes is the teaching of multiple grade levels in a single classroom under the direction of a single teacher. The main reason for this practice is the low number of students living in sparsely populated villages. This practice is generally applied in rural areas where the number of students is low (Samancı, 2015). The teachers working in these schools usually spend time with the people living in the village and learn the culture of that region very well. By integrating with them and supporting their development, they serve as education soldiers who leave a mark in the village (Sidekli, Coşkun, & Aydın, 2015). While it is seen very positively in this way, the fact that the teachers who start working in these schools usually come through the first assignment, they do not have enough experience, they have to stay in the village due to limited transportation opportunities, and they have not been able to put the knowledge they have learned in theory into practice have brought along many problems (Dursun, 2006). In addition to these problems, when the low number of students in these schools, high costs and low efficiency are added, it became inevitable to turn to alternative practices (Küçük, 2010). These are :

Bussed Education: It is the transportation of students from rural neighborhoods and villages where the number of students is low to centrally located schools and these students receive education there.

Regional Boarding Primary Schools: It means that children who have reached the age of education stay in schools located in a central school. Food, beverage and accommodation of the students are covered by the state.

Boarding Primary Schools: These are the schools where the students in the vicinity, which are established in central locations, come and study daily, and the other students stay as boarding. The state has undertaken the transportation of students from the surrounding areas to these schools, and the fees of the boarding students and the food and beverage of the students (Samancı, 2015).

Undoubtedly, the most striking of these practices was the bussed education practice, with the obligatory primary education. Today, when we examine the developed countries, it is seen that they give importance and priority to education. Education is a dynamic structure that is affected by our constantly developing and changing world. This situation pushes countries to regulate their education systems in a way that can keep up with the changes and developments in the environment. However, despite all these efforts, there are millions of people who are excluded from this system for some reasons (Yıldız, 2021). In our country, in order to minimize the number of people outside the system and to increase the number of citizens who can access education, first of all, primary education has been made compulsory, and has implemented the application of bussed education in order to provide its citizens with the desired level of qualifications and for their citizens to maintain their lives (Bilek and Kale, 2012).

According to Ağırkaya (2010), bussed education is from schools where students in rural neighborhoods and villages are few in number to continue their education with laws and regulations, from settlements where there is no school to attend with the increase in the classes covered by compulsory education, and in schools where students are transported daily by shuttle vehicles and where normal education is provided. It is a system where lunch needs are also met. According to Arı (2021), bussed education means that the conditions of the schools where students can study in villages and sub-village settlements far from the city centers are not suitable, there are not enough educators to

work in these schools, and the number of students is below the conditions determined by the laws and regulations. It is transported to centrally located schools by various vehicles. Based on the principle of equal opportunity, bussed education is an application that allows students to be transported daily from settlements where the population is below a certain number, where the settlements are scattered and sparse, where there is no school or where the schools are combined classrooms (Ministry of National Education (MEB), 2000)). In summary, the bussed education application is a system in which students are transported to a central school, relatively far from their families, with the services provided by the state during the education-training process and calendar in order to benefit from the right to education.

The reasons for bussed education can be listed as providing a qualitative increase in education by minimizing the increasing education costs with combined classes in Türkiye and making it widespread in a way that it can reach all citizens (Karakütük, 1998). The reasons for bussed education are stated below in the circular numbered 1991/23 of the Ministry of National Education.

- To reduce the number of schools offering multigrade classes education under difficult conditions,
- To raise our children studying in schools in small settlements with better opportunities,
- To expand primary education services across the country in a balanced way,
- To provide equality of opportunity in education,
- To raise the quality.

For all these purposes and justifications, our country implemented the transport-centered school and bussed education application in the second term of the 1989-1990 academic year by determining a total of 5 transport centers in Kırıkkale and Kocaeli provinces. Due to the positive results obtained and the visible qualitative increase in education, from 77 transportation centers in Van, Eskişehir, Çankırı, Konya, Balıkesir, Çanakkale, Kırklareli, Antalya and Kocaeli in 1990-1991, to 29 provinces and 375 transportation centers in 1991-1992 and continued (Büyükkaragöz and Şahin, 1995, as cited in Küçük, 2010). Parallel to the fact that primary education is compulsory and the duration of this obligation has increased over time, this application has gradually expanded its circle and continues to operate in 81 provinces today.

Bussed education, which is a hand extended by the state to students who cannot afford it, enables students to receive higher quality education in central schools where conditions are better, instead of village schools that do not have sufficient opportunities. Students can find opportunities that they could not find in the village, such as football, basketball, volleyball courts, science workshops and a library. They have opportunities to develop socio-culturally through activities such as inter-class football tournaments, table tennis tournaments and quizzes. By taking education at their own class level in detached classes, they also have the chance to cover their deficiencies in literacy and academically with classes where the teacher can concentrate only on that class level. In addition, starting from the second grade of primary school, they have the opportunity to have a branch teacher attend the English lesson. For girls who are not sent to school with the excuse of no school after the fifth grade, this excuse is eliminated and their schooling rates increase (Bilek and Kale, 2012; Karakütük, 1998; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yurdabakan and Tektaş, 2013).

Bussed education, whose aim is to reach all citizens and improve their education level, to provide quality education to students, to minimize the cost and to provide an environment where students can socialize, has brought many problems in practice despite all these benefits. (Altunsaray, 1996; Kabaş, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Airplane and Sezer, 2007; Kayhan, 2014). According to the data of the Ministry of National Education (2021), these problems are felt more in the central districts of Şanlıurfa province, which ranks first in the number of primary schools, secondary school and primary school-secondary school students benefiting from bussed education. In line with the views of our teachers and managers, who take an active role in all the processes of bussed education, who can reveal all the positive and negative aspects of bussed education, and who can produce alternative solutions to these problems, they will be able to offer suggestions that can solve their problems.

Purpose of the research

This study aims to reveal the problems and solutions in bussed education according to the opinions of managers and teachers working in transportation center schools. For this purpose, answers were sought for the following sub-problems.

1-In Bussed Education;

- a-What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers regarding the problems related to the physical situation?
- b-What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers regarding transportation and food-related problems?
- c- What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers regarding the problems experienced in the education process?

2-What are the views of teachers and managers on the Bussed Education System?

As seen in the data in the formal education statistics regarding the number of students with bussed students in Table 1 of this research, the problem experienced in the practice of bussed education in the province of Şanlıurfa, which ranks first in the list of students transported within the scope of the Bussed Education practice in primary and secondary schools in 2021, and to find solutions to these problems. In addition, this study is also important as the first research in which the opinions of teachers and managers are consulted in order to find solutions to the problems encountered in bussed education in the central districts of Şanlıurfa (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü).

Table 1. Formal education statistics for 2021 regarding the number of transported students

	Number Of transport ation centre schools	Number Of Non-schooled Settlements	Total Number of Students Transported			Number of School Transported			Primary Students school transported		
			Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
Türkiye	12058	41 845	722 119	366 831	3552 88	288 579	146 829	141 750	433 540	220 002	213 538
Şanlıurfa	849	2846	61 301	31 605	29 696	24 771	12 658	12 113	36 530	18 947	17 583

* Compiled from the Ministry of National Education Statistics information available at <http://www.sgm.meb.gov.tr>

Method

Model of the Research

The aim of this study is to reveal the problems related to bussed education according to the opinions of managers and teachers and to offer solutions to these problems. For this purpose, the study was designed and conducted in case study model, one of the qualitative research designs. Case study is a research method that studies a phenomenon in its own nature and examines situations systematically and in depth from various aspects (Yıldırım & Şimşek, 2018). Based on the fact that the managers and teachers who participated in the research had direct observations and experiences about the problems and solution suggestions they encountered during their duties, the research was carried out in the case study model.

Study group

The study group of the research consisted of a total of 20 teachers, 6 assistant managers and 4 school managers, working in the central districts of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year and voluntarily participating in the research, working in transport-centered schools determined by the random sampling method. consists of participants.

Table 2. Demographic characteristics of the study participants.

Variable	Category	N
Gender	Male	12
	Female	8
Position	Manager	4
	Assistant Manager	6
	Teacher	10
Seniority	5 years or less	11
	Between 6-9 Years	8
	10 Years and over	1
Total		20

In Table 2, the amount of information on the demographic characteristics of the participants in the research process is given. A total of 20 participants, 12 male and 8 female, participated in the study. According to the table, it is seen that there are 10 participants who are teachers, 6 participants who are assistant managers and 4 participants who are managers.

Data Collection Tool and Data Collection Process

In this study, data were collected from the participants with semi-structured interview forms. An interview form was created by examining the literature on bussed education. The interview form consisting of 10 questions was presented to the opinion of two experts and applied to 2 managers and 2 teachers working in transportation center schools in line with the feedback from the experts, and it was re-arranged within the framework of the feedbacks and excluded to four questions and applied to the participants. First, the participants were asked questions about their personal information (your gender, your job, your seniority at the transport-centered school) in the interview form, and then they were asked to reveal the problems experienced with 4 open-ended questions about transportation and offer a solution (which problems related to the physical situation in the Bussed Education System Application). What are your suggestions for the solution of these problems, what problems do you have about transportation and food in the Bussed Education System Application, what are your suggestions for the solution of these problems, what problems do you have in the Education process in the Bussed Education System Application, what are your suggestions for the solution of these problems, how do you evaluate the Bussed Education System Application in general? Estimated each interview lasted between 5 and 10 minutes. The data collected from the participants were transferred by the researcher in the computer.

Analysis of Data

The data determined within the framework of the problem and sub-problems of the research were analyzed using content analysis in qualitative research methods. Content analysis is a technique in which the messages in the emotions, thoughts and experiences of individuals obtained in writing are summarized with smaller expressions and grouped according to the frequency of repetition of the summarized expressions (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2020). Twenty forms of the data obtained as a result of the research were included in the analysis. While sharing the research findings, direct quotations were included. The names of the manager, assistant manager and teacher were hidden in line with ethical rules and a code was given to each participant. Participating managers were coded as; M1-E, M4-K, participating assistant managers were coded as; MY1-E.....MY6-E, participating teachers were coded as; S1-E..... S10-K. Miles & Huberman's (1994) reliability formula was used in the study. In order for the study to be reliable in qualitative research, the similarity between the researcher and the experts should be 90% or more. In this study, the reliability of the study was provided at a rate of 91%.

Findings

In this part of the study, according to the opinions of the managers and teachers working in the transportation center schools, the problems encountered in bussed education and the findings regarding the solution proposals are presented in tables, the codes are created and shown together with the frequency values.

The first sub-problem of the research;

The opinions and solution suggestions of teachers and managers were determined asking “What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers regarding the problems experienced in Bussed Education?” Codes were created from the data obtained from the participants below, frequency values were calculated and shown in Table 3.

Table 3. Problems faced by teachers and managers regarding the physical situation and suggestions for solutions

Category	Codes	F
Physical Condition	Types of the Problem	
	Lack of Dining Hall	11
	School's Lack of Equipment	5
	Car Parking Areas	4
	Crowded Classes	4
	Transport Distance	2
	State of the Roads	2
	Solution Offers	
	Building a Dining Hall	8
	Increasing the Number of Schools and Classrooms	3
	Maintenance and Repair of Roads	2
	Parking Area Construction	2

*Since some teachers stated more than one code statement, the total resource may be more than the number of participants.

When Table 3 is examined, it is seen that the answers given by the managers and teachers are grouped under 6 codes, and the codes regarding the solution suggestions are combined under 4 codes. When the codes related to the problems were examined, the participants mostly agreed on the lack of cafeteria (f=11), and then the school's lack of equipment (f=5), parking areas (f=4), crowded classrooms (f=4), transportation distance (f=2) and the condition of the roads (f=2). Some participants expressed their views as follows:

“I have been working for 12 years in schools that provide bussed education. Every school I worked at was full-time education. Naturally, there was food distribution at every school I worked at. The lack of an area to distribute food is the biggest problem of transportation-centered schools...”(M3-E)

“...Necessary equipment is not provided to the transportation center school, for example, there is no smart board, students cannot benefit from it, or there is no laboratory, no library...”(MY3-E)

“There is no cafeteria in our school for eating. There is no available parking space for services. There is no canteen in our school and shopping is done at the grocery store outside the school. This again poses a big problem.” (Ö3-K)

“The number of students at the school has increased with the students coming by transport. Since one of our classes reached 65 students, we had to open a container class. Crowded classrooms and the lack of enough classrooms in the school building are among the main problems...”(MY6-E)

“The distance between the transportation centers and the school causes the students to get tired physically and the efficiency of the lesson decreases in this tiredness...”(Ö1-E)

“Because the roads between the transport center school and the villages are dirt roads, there are problems especially in rainy periods. Since there is no suitable area in the school, students get on

and off on the empty land next to the school, this makes it difficult to follow and causes students to get on and off in the muddy area in winter conditions. "(Ö8-K)

While they were in the same opinion of building a cafeteria at most (f=8) as a solution suggestion to the problems faced by the managers and teachers regarding the physical situation, then respectively; increasing the number of schools and classrooms (f=3), maintenance and repair of roads (f=2), and construction of parking areas (f=2) continue. Some participants expressed their views as follows:

"...Just like the Ministry of National Education's project that there should be no school without a library, the project of not leaving a school without a cafeteria can also be done for every transport-centered school..."(M2-K)

"...for the solution of these problems, the capacity of the school to be moved and the number of students should be taken into consideration while planning the transportation, or the number of classrooms should be reduced by increasing the number of transportation-centered schools by building a new school..."(MY6-E)

"...maintenance and repair of roads on a regular basis..."(Ö2-E)

"...the solution is to build a parking area in front of the school and a full-fledged covered cafeteria..."(Ö9-E)

The second sub-problem of the research;

The question of "What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers regarding the problems related to transportation and food in bussed education? was asked. Codes were created from the data obtained from the participants below, frequency values were calculated and shown in Table 4.

Table 4. Problems and solutions related to transportation and food

Category	Codes	f
Transportation and Meal Issues	Types of the Problem	
	Lack of Weight of Food and Storage Conditions	10
	Non-Compliance with Specification	8
	Lack of Staff	7
	Condition of Vehicles	6
	Lack of Cleaning and Hygiene	6
	Status of Drivers	4
	Solution offers	
	Audit and Sanction	9
	Schedule	2
	Personnel Supply	2
	Arrangement of Storage Conditions	2
	Training of Drivers	2

*Since some teachers stated more than one code statement, the total resource may be more than the number of participants.

When Table 4 is examined, it is seen that the problems related to the answers given by the managers and teachers are combined under 6 codes and the solution offers are combined under 5 codes. When the codes related to the problems were examined, the participants mostly agreed on the lack of weight of the food and the storage conditions (f=10), and then, non-compliance with the specification (f=8), lack of personnel (f=7), condition of vehicles (f=6), lack of cleanliness and hygiene (f=6) and the situation of drivers (f=2). Some participants expressed their views as follows;

"...with regard to food, since the catering company transports food to different schools, some schools leave lunch in the morning hours, this situation causes the food that should be eaten hot to cool down until the meal time. Some students state that the portions given are insufficient..."(Ö9-E)

“We conduct monthly audits of student services. The interior of the shuttles is usually dirty, some of them have stop light signs, school bus writing, etc. in accordance with the criteria determined in the specification. Even though he doesn't write, he takes the tender and starts to carry it...”(MY6-E)

“Even though it is written in the technical specification, the catering company does not send personnel for the delivery business, but wants the school to do the distribution with its own means.”(MY1-E)

“There are 14 shuttles transporting to our school. In our service inspections, it is seen that nearly half of these vehicles have various deficiencies. For example, some vehicles have expired inspection and insurance, some do not have a first aid kit and a fire extinguisher kit, and the deficiencies continue like this...”(MY5-E)

"Unhealthy food, low nutritional value, lack of hygiene, poor quality of catering companies, and the lack of food of the specified quality..."(Ö2-E)

“The trouble we have with transportation is usually due to the uneducated drivers. They do not bring the students to school in the morning or they set a bad example with their behavior...”(M3-E)

As a solution suggestion for the problems faced by managers and teachers regarding transportation and food, the most control and sanction (f=9) opinion is followed by; scheduling (f=2), staffing (f=2), arranging storage conditions (f=2), training of drivers (f=2). Some participants expressed their views as follows;

“... these should be checked during the tender process before starting to transport and sanctions should be made by increasing the inspections on the basis of provinces and districts...”(MY6-E)

“...meals need to arrive on time and students need to be picked up and left on time...” Ö5-K)

"...staff should be sent in accordance with the specification and meals should be left on time."(Ö7-K)

"...if the meal cannot be left on time, it can be left in the thermos to prevent it from cooling down."(Ö5-K)

“...the solution to these problems is to recruit drivers by paying attention to their education level or to get them trained and start working...”(M3-E)

The third sub-problem of the research;

The question of “What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers regarding the problems experienced in the education-training process in bussed education? was asked. Codes were created from the data obtained from the participants below, frequency values were calculated and shown in Table 5.

Table 5. Problems faced by teachers and managers regarding education and suggestions for solutions

Category	Codes	f
Educational Issues	Types of the Problem	
	Difference in academic achievement (reading-writing etc.)	9
	Absenteeism	7
	School-family cooperation	7
	Discipline and compliance issues	6
	Participation in courses and activities	5
	Distraction	2
	Solution offers	
	On-site training	6
	Additional supporting courses	4
	Service for courses and activities	3
	Carriage sidewalk	3
	Families should be made aware	2
	Parent-school cooperation should be increased	2

*Since some teachers stated more than one code statement, the total resource may be more than the number of participants.

When Table 5 is examined, the answers and solution suggestions given by the managers and teachers are combined under six separate codes. When the codes related to the problems were examined, the participants agreed that the difference in academic achievement (reading-writing, etc.) was the highest (f=9) and then, absenteeism (f=7), school-family cooperation (f=7), discipline and adaptation problems (f=6), participation in courses and activities (f=5) and distraction (f=2) were expressed. Some participants expressed their views as follows;

“There is a large difference in success between students who moved after a multi-grade class and students from a detached class. For example, students who come by bus have a lot of literacy problems. Transported students cannot attend the Support training courses or if they are held on the weekend, they cannot attend...”(Ö7-K)

“Students coming to transport center schools have a lot of absenteeism problems, which causes them to not attend classes and fall behind academically...”(M2-F)

“...it also causes the school-family cooperation to be weak due to the fact that the parents of students with busses go to school less...”(Ö6-K)

“Usually, there may be discipline problems between the students in the village where the transportation center school is located and the students who move, due to adaptation problems, and the students who move from the combined classes can also have literacy problems. There may also be a lack of communication between the parents and the school in the relocated villages...”(M3-E)

“The fact that the state does not provide services for the support courses held at the weekend causes low participation in the courses...”(MY5-E)

“... students are tired when they come to school, they cannot focus on the lesson, they are absent, there are problems in transportation, etc. there may be problems...”(Ö2-E)

As a solution proposal to the problems experienced by managers and teachers in the education and training process, on-site education (f=6) is the most common opinion, followed by; additional and supportive courses (f=4), service for courses and activities (f=3), transportation should be removed (f=3), parent-school cooperation should be increased (f=2) and families should be made aware (f=2). Some participants expressed their views as follows;

“... for the solution of the problems we experience, it is necessary to open educational institutions in the settlement where the student's family is located.”(MY6-E)

“...supportive and compensatory courses can be given to these students in addition to other students during their stay at the school.”(M1-E)

“...Additional courses and shuttles may be offered for transported students.”(MY5-E)

“...schools should be built in settlements, bussed education should be abolished...”(Ö8-K)

“Family and students do not attach importance to education in bussed education. Families should be made aware...”(MY3-E)

“...if we pay attention to increase the parent-school relationship, which is difficult in transported schools, the more we involve the parents of the students in the process, the education will continue after the school environment and become more permanent.”(Ö10-K)

The fourth sub-problem of the research;

The question of “What are the views of teachers and managers on the Bussed Education System?” was asked. Codes were created from the data obtained from the participants below, frequency values were calculated and shown in Table 4.

Table 6. General evaluations of teachers and managers about bussed education

Category	Codes	f
Overall Evaluation	Inefficient-Must be removed	8
	On-site training should be done	6
	Useful- Widespread	5
	Audit should be done	5
	Deficiencies in the Application Should Be Remedied	4
	Physical Structure Should Be Improved	1

*Sum of resources may be more than the number of participants because some teachers have specified more than one code statement.

When Table 6 is examined, when the answers given by the managers and teachers are examined, almost half of them think that it should be removed (f=8), while on-site training should be done (f=6), useful-widespread (f=5) and supervision should be done (f=5). It is seen that the deficiencies in the application should be eliminated (f=4), the physical structure should be improved (f=1). Some participants expressed their views as follows;

“The bussed education system causes crowded classes and inefficient classes. The bussed education system should be abolished...”(Ö8-K)

“...it would be beneficial to have on-site training as a solution and to organize training so that there is no need for transportation.”(M1-E)

“In terms of equal opportunities in education and increasing the quality of education, bussed education provides advantages in terms of increasing the opportunities of students, therefore, the publication of bussed education and eliminating the disadvantages of bussed education should increase investments in this regard.”(Ö2-E)

"Bussed Education is very important in terms of providing education opportunities to students who do not have a school in their location and who cannot attend school on their own, I think it increases the rate of schooling, but much more successful results can be achieved if the problems in practice are eliminated with strict control and good planning."(MY6 -TO)

"To evaluate in general, I think that the bussed education system will be beneficial if the problems in the implementation (eliminating the problems of transportation vehicles, training the drivers, eliminating the cafeteria problems) are eliminated..." (Ö7-K)

"The majority of the vehicles allocated by the state for transportation are old and neglected, the drivers are insufficient in terms of training and clothing, short distance transportation is carried out, the physical structure should be improved as a solution and the inspections should be implemented seriously." (M2-K)

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the opinions of the managers and teachers working in transportation-centered schools, in this study, the opinions of the managers and teachers working in the central districts of Şanlıurfa regarding the problems encountered in the application of the transportation education system were examined and the findings regarding the solution suggestions they presented were summarized. The findings were compared with the studies in the literature and suggestions were made. When the findings of the study are examined, it is seen that there are no significant differences regarding the problems faced by the managers and teachers regarding bussed education and the solution offers, but rather the participants concentrate on similar opinions.

The first sub-problem of the research was "What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers about the problems related to the physical situation in bussed education?" When the answers given by the participants to the question of the participants were examined, more than half of the participants agreed on the lack of a cafeteria regarding the problems, and the most common solution proposal was the construction of a cafeteria. When the literature is examined, Yesilyurt et al. (2007) stated in their study titled Van City Center Example of Bussed Education Research in Primary Education that there is a lack of dining halls and that there should be a cafeteria

for bussed schools. Kaya (2010) reached the results of cafeteria problems and lack of equipment in his study titled *Management and Problems of Bussed Education: The Example of Adıyaman Province*. Timur (2017) mentioned that there is no parking area in front of the school for the vehicles within the scope of transportation in the study of examining the transportation education system application according to the opinions of the teachers.

As a result of the research, the solution of the cafeteria deficiencies, which are evident in the physical conditions of the relevant transport-centered schools, with the studies at the national level show that the bussed education application can be applied more successfully. In addition, it is important to eliminate the hardware and physical deficiencies of the transport-centered schools, and to repair the roads of the relocated village and the transport center schools in order to carry out the practice in a healthy way. The applicability of technical specifications in the field should be emphasized. For example, taking daily samples according to the food specifications and requesting the samples to be stored for 72 hours, but not supplying any refrigerators to the relevant schools shows the shortcomings in terms of applicability. Elimination of all the infrastructural deficiencies related to bussed education, which increases the schooling rate, is of vital importance for the health of the practice.

The second sub-problem of the research was "What are the opinions and solution suggestions of teachers and managers about the problems related to transportation and food in bussed education?" When the answers given by the participants to the question were examined, half of the participants expressed problems about the lack of weight and storage conditions of the food. As a solution to the problems, the majority of the participants expressed the opinion that inspection and sanction should be applied. When the literature is examined, while the findings of Ağırkaya (2010) regarding the lack of weight and storage conditions of the food in his study titled *the difficulties faced by teachers and students in the application of bussed education* support the study, Çavuşoğlu and Dönmez's (2018) study called *Bussed Education Application in Pazarçık According to the Opinions of Managers, Teachers, Students and Parents*. do not overlap. In the study of Timur (2017) examining the transportation education system application according to the opinions of teachers, the findings on the condition of the vehicles, the situation of the drivers and the hygiene deficiencies of the meals support the study, but the findings on the lack of personnel do not match with the study.

While everything is duly included in the technical specifications in food transport tenders, unfortunately, major shortcomings are encountered when it comes to implementation. For example, leaving the inspection practices to the school managements and not applying the sanctions on paper brings along many problems. First of all, planned and regular inspections at the provincial and district level, deterrent sanctions against transportation and catering companies that do not comply with the specifications, and periodic training of all drivers will be able to solve the problems related to transportation and food.

The third sub-problem of the research was, "The opinions of teachers and managers about the problems experienced in the education-teaching process in Bussed Education and their solution suggestions." When the answers given by the participants to the question of the participants were examined, the majority of the participants stated that there would be differences in academic achievement, and they expressed their opinion that the students should receive education in their own settlements as solution suggestions. When the literature is examined, this study coincides with the findings of the academic achievement gap, school-parent cooperation and discipline and adaptation problems in Elçiçek and Kaplan's (2021) study titled *Teacher Evaluations for Bussed Education Practices*, and the findings of opening schools in the settlements, which he presented as a solution. In the study of Timur (2017) examining the bussed education system application according to the opinions of teachers, it is similar to the study in terms of the high difference in success, adaptation problems, communication with parents, literacy problems and not being able to attend the courses. The findings of Büyükkıdık and Şimşek (2017) in the study of teachers stemming from the differences in academic achievement between students who moved and other students, and Küçük (2010)'s study of the problems faced by managers and teachers working in transported primary schools (Aksaray Province Example) Inability to participate in extracurricular activities, adaptation problems and problems caused by academic level differences support the results of the research.

The fact that students studying in multigrade classes move to transport-centered schools when they are in the 5th grade or while continuing to school for any reason as a result of the closure of their schools for any reason generally reveals major deficiencies in literacy and basic mathematics levels in these students who do not have experience in a self-contained classroom. These deficiencies of the students further increase the burden of the central schools, students from a different settlement may experience discipline and adaptation problems at school, and it is seen that there are problems in communication with the parents from time to time. In addition, the fact that the students within the scope of transportation are deprived of the courses opened at the school causes the academic gap between them and their friends to widen. Schools should be opened in such a way that they can receive education in detached classrooms in settlements, and the teacher and personnel deficiencies of these schools should be eliminated. In places where this is not possible and the number of students is low, academic deficiencies should be eliminated by opening special additional and supportive courses for bussed students coming from the combined class. Bussed education should be expanded so that its students can take these courses.

The fourth sub-problem of the research was "What are the opinions of teachers and managers on the Bussed Education System?" When the answers given by the participants to the question of the participants were examined, the majority of the participants expressed their opinion that bussed education is inefficient and should be abolished, and that they should receive education in detached schools to be opened in settlements. When the literature is examined, Arı's (2003) study of Bussed Primary Education Application (Uşak Example) supports the results of the research, that all of the teachers and two-thirds of the students prefer regular schools instead of bussed education. In the study of Büyükkıdık and Şimşek (2017), the fact that teachers stated that they do not find bussed education appropriate in general also supports the study. In Elçiçek and Kaplan's (2021) study named teacher evaluations on bussed education practices, as an alternative to bussed education, most of the teachers expressed their opinions about schools in every settlement and some of them for the continuation of bussed education, Yeşilyurt et al. (2007)'s study of bussed education in primary education, Van province center example, the negative opinions of the managers and teachers about the continuation of bussed education, while the positive opinions of the students partially support the result of the research.

Bussed education application is a costly application that cannot be underestimated. With the money spent on transportation and food tenders, a large number of schools can be built and the number of classrooms can be increased, and on-site education can be implemented, which will eliminate the need for students to wake up early and eliminate disciplinary problems due to adaptation problems. Thus, many problems arising from bussed education can be eliminated.

According to the opinions of managers and teachers working in transportation-centered schools, the following suggestions can be included as a result of this study on the problems encountered in transportation-centre schools and their solution suggestions:

- ✓ Constructing a cafeteria in accordance with the standards for all schools within the scope of the transportation center,
- ✓ Ensuring the provision of food delivery personnel so that the meals can be distributed in accordance with the rules of cleanliness and hygiene,
- ✓ Creation of parking areas where student shuttles can safely load and unload,
- ✓ Serious enforcement of inspections and sanctions for transportation and food service application in clay,
- ✓ Building schools in transportation units where the number of students is high in order to minimize the absenteeism problems of students,
- ✓ Providing transportation facilities for the courses held at schools at the weekend,
- ✓ Carrying out the transportation work with newer vehicles by reducing the age limit of 15 for the vehicles in the current specification,
- ✓ While hiring drivers, it is necessary to pay attention to their education level and to be at least high school graduate,
- ✓ Periodic training of drivers through public education centers,

- ✓ Giving special allowances to these schools in order to eliminate the equipment deficiencies of transportation center schools, such as equipment,
- ✓ Suggestions can be made to provide additional and supportive courses in order to eliminate the educational deficiencies of the transferred students.

References

- Ağırkaya, A. (2010). *Taşımali eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler*. (Yüksek Lisans Tezi.) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Altunsaray, A. (1996). *Taşımali ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- Arı, İ. (2021). *Coğrafyanın taşımali eğitim üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Asım, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması uşak örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Aydın Timur, H. (2017). *Taşımali eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bilek, E., & Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çavuşoğlu, D., & Dönmez, B. (2018). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre Pazarcık'ta taşımali eğitim uygulaması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4).
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2).
- Kabaş, N. (2006). *Taşımali ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar: Bolu ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaplan, U., & Elçiçek, Z. (2021). Taşımali eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27).
- Karakütük, M. (1998). Taşımali ilköğretim uygulaması ve sorunları: Sincan ilçe örneği. *Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 108.
- Kayhan, M. (2014) ‘‘Öğretmen Ve Öğrencilerin Taşımali Eğitim Uygulamasına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi’’. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Küçük, A. (2010). *Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçük Süleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim (Bursa ili örneği) *İlköğretim Online*, 5 (2).
- MEB (1991). 29 Mart 1991 tarih 7397 sayılı Genelgesi, s. 2.
- MEB. (2000). Taşımali ilköğretim yönetmeliği. TC Resmi Gazete, 24021.
- MEB. (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Samancı, O. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1).
- Şimşek, A., & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi (Bozova ilçesi örneği). *İlköğretim Online*, 16(1).
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A., & Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19).

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı) Seçkin Yayınevi
- Yıldız, Y. (2021). *Taşımali eğitimde taşıma kaynaklı sorunların okul yöneticileri görüşü bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (3).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Türkiye’de Taşıma Merkezli Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Taşımali Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ramazan DEMİRCİ¹

Öz

Bu çalışma, taşıma merkezli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitimde karşılan sorunlar ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması modelinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde taşıma merkezi okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 10 öğretmen, 6 müdür yardımcısı ve 4 okul müdürü olmak üzere toplam 20 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz (rastgele) örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcılardan yazılı olarak toplanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular kod ve temalar altında birleştirilmiştir ve bulgular paylaşılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların isimleri etik kurallar doğrultusunda gizlenmiş ve her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların ön plana çıkardığı sorunlar ağırlıklı olarak, yemekhane eksikliği, yemeğin saklanma koşulları, denetim ve yaptırımların yetersizliği, öğrenciler arasında akademik başarı farklılıkları olduğu yönüdeyken çözüm önerileri olarak da katılımcılar; yemekhane yapılması gerektiği, denetim ve yaptırımların artırılması gerektiği, taşımanın kaldırılarak yerinde eğitim verilmesi ve fiziki yapının iyileştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Taşımali eğitim
Taşıma merkezi
Nitel araştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.03.2022
Kabul Tarihi: 12.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, ramazandmrc68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0977-5684>

Giriş

Eğitim bireyin davranışlarında yaşanan değişim ve gelişim sürecidir (Demirel ve Kaya, 2012). Bu değişim ve gelişim süreci şüphesiz ailede ve okulda gerçekleşmektedir. Ailede gerçekleşen eğitimden genellikle ebeveynler sorumluyken okulda gerçekleşen eğitimden ise devlet bizzat sorumludur. Devlet bu sorumluluğunu yerine getirirken ‘‘Fırsat ve imkan eşitliği’’ ilkesinden hareketle tüm vatandaşlarına ulaşmayı amaçlamaktadır. Devlet eğitim hizmeti sunarken toplumun kırsal ve kentsel kesiminde yaşamını sürdüren bütün vatandaşlarının eğitimden eşit bir şekilde yararlanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Türkiye’de de bu yükümlülüğü yerine getirmek için temel eğitim zorunlu kılınmıştır. Temel eğitimin zorunluluğu devletin tüm vatandaşlarının ulaşabileceği şekilde okullar açmasını da beraberinde getirmiştir. Açılan bu okulların başında birleştirilmiş sınıflı okullar gelmektedir (Küçük, 2010).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim birden çok sınıf seviyesinin tek bir derslikte tek öğretmenin yönetiminde öğrenim görmesidir. Bu uygulamanın nedenlerinin başında seyrek nüfuslu köylerde bulunan öğrencilerin az olması gelir. Bu uygulama genellikle kırsal bölgelerde öğrenci sayılarının az olduğu yerlerde uygulanır (Samancı, 2015). Bu okullarda görev yapan öğretmenler ise genellikle köyde yaşayanlar ile iç içe zaman geçirmekte ve o bölgenin kültürünü çok iyi öğrenmektedir. Onlarla bütünleşerek, onların gelişimini destekleyerek, köyde iz bırakan birer eğitim neferi olarak görev yapmaktadır (Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015). Bu şekliyle çok olumlu görülürken aynı zamanda bu okullarda göreve başlayan öğretmenlerin genellikle ilk atama yoluyla gelmeleri, yeterli tecrübelerinin olmaması, ulaşım imkanlarının kısıtlı olması nedeniyle köyde kalmalarının gerekmesi, teoride öğrendikleri bilgileri henüz pratiğe dökememiş olmaları birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Dursun, 2006). Bu sorunların yanına bu okullardaki öğrenci sayılarının az olması, maliyetlerin fazla olması ve verimliliklerinin düşük olması da eklenince alternatif uygulamalara yönelmek kaçınılmaz olmuştur (Küçük, 2010). Köylerde öğrencilerin eğitim görmelerini sağlamak ve sosyal devlet anlayışıyla onlara ulaşabilmek için birleştirilmiş sınıf uygulamasının dışında üç uygulama daha bulunmaktadır. Bunlar;

Taşınmalı Eğitim: Merkezi konumdaki okullara öğrenci sayısının az olduğu kırsal mahalle ve köylerden öğrencilerin taşınması ve bu öğrencilerin buralarda eğitim almasıdır.

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları: Öğrenim çağına gelmiş çocukların merkezi bir okulda bulunan okullarda yatılı olarak kalmasıdır. Öğrencilerin yeme-içme ve kalmaları devlet tarafından karşılanır.

Pansiyonlu İlköğretim Okulları: Merkezi konumlara kurulan çevresinde bulunan öğrencilerin günlük gelip eğitim gördüğü diğer öğrencilerin ise yatılı olarak kaldığı okullardır. Bu okullara çevreden öğrencilerin taşınması, yatılı kalan öğrencilerin ücretleri öğrencilerin yeme-içmelerini devlet üstlenmiştir (Samancı, 2015).

Bu uygulamalardan en çok göze çarpanı kuşkusuz temel eğitimin zorunlu olmasıyla birlikte taşınmalı eğitim uygulaması olmuştur. Günümüzde gelişmiş ülkeleri incelediğimizde eğitime önem ve öncelik verdikleri görülmektedir. Eğitim sürekli gelişen ve değişen dünyamızdan etkilenen dinamik bir yapıdadır. Bu durum ülkelerin eğitim sistemlerini çevredeki değişim ve gelişimlere ayak uydurabilecek şekilde düzenlemeye itmektedir. Ancak tüm bu gayretlere rağmen bazı nedenlerden dolayı bu sistemin dışında kalan milyonlarca insan vardır (Yıldız, 2021). Ülkemiz de sistemin dışında kalan insan sayısını en aza indirmek ve eğitime ulaşabilecek vatandaşlarının sayılarını artırmak amacıyla öncelikle temel eğitimi zorunlu kılınmış, vatandaşlarına istenilen düzeyde nitelik kazandırmak amacıyla ve vatandaşlarının hayatlarını idame ettirebilmeleri için taşınmalı eğitim uygulamasını hayata geçirmiştir (Bilek ve Kale, 2012).

Ağırkaya'ya (2010) göre taşınmalı eğitim, sayıca az olan kırsal mahalle ve köylerdeki öğrencilerin yasa ve yönetmeliklerle eğitime devamının mümkün olmadığı okullardan, zorunlu eğitimin kapsadığı sınıfların artırılmasıyla birlikte devam edecekleri okul bulunmayan yerleşim yerlerinden, öğrencilerin servis araçlarıyla günlük taşındığı, normal eğitim yapılan okullarda öğle yemeği ihtiyaçlarının da karşılandığı sistemdir. Arı'ya (2021) göre taşınmalı eğitim, şehir merkezlerinden uzakta bulunan köy ve köy altı yerleşim birimlerinde öğrencilerin eğitim görebilecekleri okulların şartlarının uygun olmaması, bu okullarda görev alacak yeterli öğretiminin olmaması, öğrenci sayısının yasa ve yönetmelikle belirlenen şartların altında olması sebebiyle kapatılan okullardan öğrencilerin çeşitli araçlarla merkezi konumda bulunan okullara taşınmasıdır. Taşınmalı eğitim fırsat ve imkan eşitliği ilkesinden hareketle öğrencilerin daha verimli öğrenim görmeleri amacıyla nüfusun belirli sayının altında, yerleşimlerin dağınık ve seyrek olduğu, okul bulunmayan ya da bulunan okulların birleştirilmiş sınıf olduğu yerleşim birimlerinden öğrencilerin günlük taşınmalarını sağlayan uygulamadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2000). Özetle taşınmalı eğitim uygulaması eğitim hakkından yararlanmak için öğrencilerin nispeten ailelerinden uzakta merkezi bir okulda eğitim-öğretim süreci ve takvimi boyunca devlet tarafından temin edilen servislerle taşındığı sistemdir.

Taşınmalı eğitimin nedenleri Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla artan eğitim maliyetlerini en aza indirerek eğitimde niteliksel bir artış sağlamak ve tüm vatandaşlara ulaşabilecek şekilde yaygınlaştırılması şeklinde sıralanabilir (Karakütük, 1998). Taşınmalı eğitimin gerekçelerini MEB'in 1991/23 sayılı genelgesinde aşağıda şekilde belirtilmiştir.

- Güç şartlar içinde birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan okulların sayısını azaltmak,
- Küçük yerleşim birimlerindeki okullarda okuyan çocuklarımızı daha iyi imkânlarda yetiştirmek,
- İlköğretim hizmetlerini yurt çapında dengeli bir şekilde yaygınlaştırmak,
- Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak,
- Niteliği yükseltmektir.

Tüm bu amaç ve gerekçelerle ülkemiz taşıma merkezli okul ve taşınmalı eğitim uygulamasını 1989-1990 eğitim öğretim yılının İkinci döneminde Kırıkkale ve Kocaeli illerinde toplam 5 taşıma merkezi belirlemek suretiyle uygulamaya koymuştur. Elde edilen sonuçların olumlu olması ve eğitimde gözle görülen niteliksel artış yaşanması nedeniyle 1990-1991 yılında Van, Eskişehir, Çankırı, Konya, Balıkesir, Çanakkale, Kırklareli, Antalya ve Kocaeli illerinde toplam 77 taşıma merkezinden, 1991-1992 yılında 29 il ve 375 taşıma merkezine çıkarılarak devam etmiştir (Büyükkaragöz ve Şahin, 1995, akt. Küçük, 2010). Temel eğitimin zorunlu olması ve zaman içerisinde bu zorunluluk süresinin artmasına paralel olarak bu uygulama halkasını giderek genişletmiş ve günümüzde 81 ilde faaliyetine devam etmektedir.

İmkânı olmayan öğrencilere devletin uzattığı bir el olan taşınmalı eğitim, öğrencilere yeterli imkânı olmayan köy okullarının yerine şartlarının daha iyi olduğu merkezi okullarda daha kaliteli eğitim almalarını sağlar. Öğrenciler futbol, basketbol, voleybol sahası, bilim atölyeleri ve kütüphane gibi köyde bulamadıkları imkanları burada bulabilirler. Yapılan sınıflar arası futbol turnuvası, masa tenisi turnuvası ve bilgi yarışmaları gibi etkinliklerle sosyokültürel anlamda gelişebilecekleri olanaklara kavuşurlar. Müstakil sınıflarda kendi sınıf seviyesinde eğitim alarak öğretmenin sadece o sınıf seviyesine yoğunlaşabileceği sınıflarla okuma yazma ve akademik olarak eksikliklerini kapama şansına da yakalamış olurlar. Ayrıca ilkokul ikinci sınıftan itibaren İngilizce dersine branş öğretmenin girmesi imkanına da kavuşmuş olurlar. Beşinci sınıftan sonra okul yok bahanesiyle okula gönderilmeyen kız çocukları için de bu bahanenin ortadan kalkmasına ve onların okullaşma oranlarının artmasına imkan sunmaktadır (Bilek ve Kale, 2012; Karakütük, 1998; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yurdabakan ve Tektaş, 2013).

Amacı tüm vatandaşlara ulaşarak eğitimi düzeyini geliştirmek, öğrencilere kaliteli eğitim vermek, maliyeti en aza indirmek ve öğrencilerin sosyalleşebilecekleri ortam sunmak olan taşınmalı

eğitim tüm bu faydalarına rağmen uygulamada birçok problemi de beraberinde getirmiştir. (Altunsaray, 1996; Kabaş, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yeşilyurt, Orak, Tozlu, Uçak ve Sezer,2007; Kayhan, 2014). MEB (2021) verilerine göre taşıma merkezi ilkokul, ortaokul ve taşınalı eğitimden faydalanan ilkokul-ortaokul öğrenci sayısında birinci sırada yer alan Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde bu problemler daha çok hissedilmektedir. Taşınalı eğitimin tüm süreçlerinde etkin rol alan, taşınalı eğitimi olumlu olumsuz tüm yönleriyle ortaya koyabilecek olan ve bu sorunlara alternatif çözümler üretebilecek olan öğretmen ve yöneticilerimizin görüşlerini doğrultusunda sorunlarına çözüm olabilecek öneriler getirebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, taşıma merkezi okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre taşınalı eğitimde karşılan sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1-Taşınalı Eğitimde;

- a-Fiziki durum ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?
- b-Taşıma ve yemek ile ilgili sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?
- c-Eğitim-Öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?

2-Taşınalı Eğitim Sistemine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma tablo 1 de yer alan taşınalı öğrenci sayılarına ilişkin örgün eğitim istatistiklerindeki verilerde de görüldüğü gibi 2021 yılında ilkokul ve ortaokulda Taşınalı Eğitim uygulaması kapsamında taşınan öğrenci ve taşıma merkezli okul sıralamasında ilk sırada yer alan Şanlıurfa ilinde taşınalı eğitim uygulamasında yaşanan sorun ve bu sorunlara çözümler bulmak açısından çok önemlidir. Ayrıca bu çalışma Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) taşınalı eğitimde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerisi bulmak için öğretmen ve idarecilerin görüşlerine başvurulmuş ilk araştırma olarak da önem taşımaktadır.

Tablo 1. Taşınalı öğrenci sayılarına ilişkin 2021 yılı örgün eğitim istatistiği

	Taşınılan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul ve Taşınan Okulsuz Yerleşim Birimi Sayısı	Taşınan Toplam Öğrenci Sayısı			Taşınan İlkokul Öğrenci Sayısı			Taşınan Ortaokul Öğrenci Sayısı		
			Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Türkiye	12058	41 845	722 119	366 831	355 288	288 579	146 829	141 750	433 540	220 002	213 538
Şanlıurfa	849	2846	61 301	31 605	29 696	24 771	12 658	12 113	36 530	18 947	17 583

<http://www.sgm.meb.gov.tr> adresinden ulaşılan Milli Eğitim İstatistikleri bilgilerinden derlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı; taşınalı eğitimle ilgili yaşanan sorunları yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışması, bir olguyu kendi doğası içinde çalışan ve durumları çeşitli yönlerle, sistemli ve

derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görevleri esnasında, taşımali eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin doğrudan gözlem ve yaşantıları olduğundan hareketle, araştırmanın durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan, seçkisiz (rastgele) örneklem yöntemi ile belirlenmiş taşıma merkezli okullarda görev yapan 10 öğretmen, 6 müdür yardımcısı ve 4 okul müdürü olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 2. Çalışmaya katılanların demografik özellikleri.

Değişken	Kategori	n
Cinsiyet	Erkek	12
	Kadın	8
Görev	Müdür	4
	Müdür Yardımcısı	6
	Öğretmen	10
Çalışma Süresi	5 Yıl ve Altı	11
	6-9 Yıl Arası	8
	10 Yıl ve Üzeri	1
Toplam		20

Tablo 2’de araştırma sürecine katılan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin sayısı verilmektedir. Çalışmaya 12 erkek 8 kadın katılımcı olmak üzere toplam 20 katılımcı katılmıştır. Tabloya göre görevi öğretmen olan 10 katılımcı, müdür yardımcısı olan 6 katılımcı ve müdür olan 4 katılımcının olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcılardan toplanmıştır. Taşımali eğitimle ilgili alan yazın taraması yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur. 10 sorudan oluşan görüşme formu iki uzman görüşüne sunulurken uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda taşıma merkezi okullarda görev yapan 2 yönetici ve 2 öğretmene uygulanmış ve gelen dönütler çerçevesinde tekrardan düzenlenerek dört soruya indirilerek katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılara önce görüşme formunda yer alan kişisel bilgilerine ilişkin (cinsiyetiniz, göreviniz, taşıma merkezli okulda çalışma süreniz) sorular yöneltilmiş sonra da 4 adet açık uçlu taşıma ile ilgili yaşanan sorunları ortaya koyacak ve çözüm önerisi sunabilecekleri (Taşımali Eğitim Sistemi Uygulamasında fiziki durum ile ilgili hangi sorunları yaşıyorsunuz ve bu sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir, Taşımali Eğitim Sistemi Uygulamasında taşıma ve yemek ile ilgili hangi sorunları yaşıyorsunuz, bu sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir, Taşımali Eğitim Sistemi Uygulamasında Eğitim-Öğretim sürecinde hangi sorunları yaşıyorsunuz, bu sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir, Taşımali Eğitim Sistemi Uygulamasını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz) soru yöneltilmiştir. Tahmini her görüşme 5 ile 10 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılardan toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesince belirlenen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı olarak elde edilen bireylerin duygu düşünce ve deneyimlerindeki mesajların daha küçük ifadelerle özetlendiği ve özetlenen ifadelerin tekrar edilme sıklığına göre gruplandığı bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Araştırma sonucu elde edilen verilerden 20 form analize dahil edilmiştir. Araştırma bulguları paylaşılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Müdür, Müdür yardımcısı ve öğretmen isimleri etik kurallar doğrultusunda gizlenmiş ve her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Katılımcı müdürler; M1-E, M4-K, katılımcı müdür yardımcısı; MY1-E.....MY6-E, katılımcı öğretmenler; Ö1-E.....Ö10-K şeklinde kodlanmıştır. Çalışmada Miles & Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışmanın güvenilir olabilmesi için

araştırmacı ve uzmanlar arasındaki benzerliğin % 90 ve üstü olması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada da % 91 oranında çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde taşıma merkezi okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre taşınmalı eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuş, kodlar oluşturulmuş ve frekans değerleriyle beraber gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi;

Taşınmalı Eğitimde fiziki durum ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda katılımcılardan elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen ve yöneticilerin fiziki durumla ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Kategori	Kodlar	f
Fiziki durum	Sorunlar	
	Yemekhane Eksikliği	11
	Okulun Donanım Eksikliği	5
	Araç Park Alanları	4
	Kalabalık Sınıflar	4
	Taşıma Mesafesi	2
	Yolların Durumu	2
	Çözüm Önerileri	
	Yemekhane Yapılması	8
	Okul ve Derslik Sayısının Artırılması	3
	Yolların Bakım ve Onarımı	2
	Park Alanı Yapılması	2

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 3 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar 6 kod altında toplandığı, çözüm önerilerine ilişkin kodların ise 4 kod altında birleştiği görülmektedir. Sorunlara ilişkin kodlar incelendiğinde katılımcılar en fazla yemekhane eksikliği (f=11) görüşünde birleşirken daha sonra sırayla; okulun donanım eksikliği (f=5), araç park alanları(f=4), kalabalık sınıflar(f=4), taşıma mesafesi(f=2) ve yolların durumu (f=2) şeklinde devam etmiştir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Taşınmalı eğitim yapan yapılan okullarda 12 yıldır çalışıyorum. Her çalıştığım okulda tam zamanlı eğitim yapıyordu. Doğal olarak her çalıştığım okulda yemek dağıtımı oldu. Yemek dağıtım yapılacak bir alanın olmaması taşıma merkezli okulların en büyük sorunu...”(M3-E)

“...Taşıma merkezi okula gerekli donanım sağlanmıyor örneğin akıllı tahta yok öğrencilerin bundan faydalanamamaktadır, ya da laboratuvar yok kütüphane yok...”(MY3-E)

“Okulumuzda yemek yenmesi için yemekhane bulunmamaktadır. Servisler için uygun park alanı yoktur. Okulumuzda kantin de yoktur ve okul dışındaki bakkaldan alışveriş yapılmaktadır. Bu da yine büyük bir sorun teşkil etmektedir.” (Ö3-K)

“Taşımayla gelen öğrencilerle birlikte okuldaki öğrenci sayılarımız artmıştır. Sınıfımızın bir tanesi 65 öğrenciye ulaştığından konteyner sınıf açmak zorunda kaldık. Sınıfların kalabalık olması, okul binasında açılacak yeterince dersliğin olmaması sorunların başında geliyor...”(MY6-E)

“Taşıma merkezleri ile okul arasındaki uzaklık öğrencilerin fiziksel olarak yorulmasına bu yorgunlukta ders veriminin düşmesine sebep olmaktadır...”(Ö1-E)

“Taşıma merkezi okul ile köyler arasında yolların toprak yol olması dolayısıyla özellikle yağışlı dönemlerde sorunlar yaşanmakta, okul içerisinde uygun alan olmadığı için öğrenciler okul

yanındaki boş arazide inip binmekte, bu durum hem takibi zorlaştırmakta hem de kış şartlarında öğrencilerin çamurlu alanda inip, binmelerine sebep olmaktadır.”(Ö8-K)

Yönetici ve öğretmenlerin fiziki durum ile ilgili yaşadıkları sorunlara çözüm önerisi olarak da en fazla yemekhane yapılması (f=8) görüşünde birleşirken sonra sırasıyla; okul ve derslik sayısının artırılması (f=3), yolların bakım ve onarımı (f=2), park alanı yapılması (f=2) şeklinde devam ettiği görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...Milli Eğitim Bakanlığının kütüphanesiz okul kalması projesi gibi taşıma merkezli her okula yemekhanesiz okul kalması projesi de yapılabilir...”(M2-K)

“...bu sorunların çözümü için taşıma planlaması yapılırken taşınacak okulun kapasitesi ve öğrenci sayıları dikkate alınmalı ya da yeni okul yapılarak taşıma merkezli okul sayısı artırılarak derslik sayısı eksikliği giderilmelidir...”(MY6-E)

“...yolların bakım ve onarımları düzenli bir şekilde yapılması...”(Ö2-E)

“...çözümü ise okul önüne park alanı yapılması ve tam teşekküllü kapalı bir yemekhane yapılması...”(Ö9-E)

Araştırmanın ikinci alt problemi;

Taşınmalı eğitimde, taşıma ve yemek ile ilgili sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda katılımcılardan elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Taşıma ve yemek ile ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri

Kategori	Kodlar	f
	Sorunlar	
	Yemeğin Gramaj Eksikliği ve Saklama Koşulları	10
	Şartnameye Uymama	8
	Personel Eksikliği	7
	Araçların Durumu	6
	Temizlik ve Hijyen Eksikliği	6
Taşıma ve Yemek	Şoförlerin Durumu	4
	Çözüm Önerileri	
	Denetim ve Yaptırım	9
	Zamanlama	2
	Personel Temini	2
	Saklama Koşullarının Düzenlenmesi	2
	Şoförlerin Eğitimi	2

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 4 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara ilişkin sorunların 6 kod altında birleştiği ve çözüm önerilerinin ise 5 kod altında birleştiği görülmektedir. Sorunlara ilişkin kodlar incelendiğinde katılımcılar en fazla yemeğin gramaj eksikliği ve saklama koşulları (f=10) görüşünde birleşirken daha sonra sırayla; şartnameye uymama (f=8), personel eksikliği(f=7), araçların durumu(f=6), temizlik ve hijyen eksikliği (f=6) ve şoförlerin durumu (f=2) şeklinde devam etmiştir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...yemek ile ilgili olarak da yemek şirketi aracı farklı okullara yemek götürdükleri için bazı okullara daha sabah saatlerinde öğle yemeğini bırakmakta bu durum sıcak olarak yenilmesi gereken yemeklerin, yemek saatine kadar soğumasına sebep olmaktadır. Bazı öğrenciler verilen porsiyonların yetersiz olduğunu dile getirmektedirler...”(Ö9-E)

“Öğrenci servislerini aylık denetleme yapıyoruz. Servislerin içi genellikle kirli oluyor, bazıları şartnamede belirlenen kriterlere uygun dur ışıklı levha, okul taşıtı yazısı vs. yazmamasına rağmen ihaleyi alarak taşımaya yapmaya başlıyor...”(MY6-E)

“...teknik şartnamede yazmasına rağmen yemek firması dağıtım işi için elaman göndermemekte dağıtımı okulun kendi imkanları ile yapmasını istemektedir.”(MY1-E)

“Okulumuza taşıma yapan 14 servis aracı bulunmaktadır. Yaptığımız servis denetimlerinde bu araçların yarıya yakınının çeşitli eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Örneğin bazı araçların muayene ve sigorta zamanı geçmiş bazılarının ilk yardım çantası ve yangın söndürme takımı yok ve eksiklikler böyle sürüp gitmekte...”(MY5-E)

“Yemeklerin sağlıksız olması, besinsel değerinin düşük olması, hijyen eksikliği, yemek şirketlerinin kalitesiz olması ve belirtilen nitelikte yemeklerin çıkmaması...”(Ö2-E)

“Taşıma ile ilgili yaşadığımız sıkıntı genellikle şoförlerin eğitimsiz olmasından kaynaklı sorunlar oluyor. Öğrencileri sabah zamanında okula getirmiyorlar ya da onlara hal ve hareketleriyle kötü örnek oluyorlar...”(M3-E)

Yönetici ve öğretmenlerin taşıma ve yemek ile ilgili yaşadıkları sorunlara çözüm önerisi olarak da en fazla denetim ve yaptırım (f=9) görüşünde birleşirken sonra; zamanlama(f=2), personel temini (f=2), saklama koşullarının düzenlenmesi (f=2), şoförlerin eğitimi(f=2) şeklinde olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...taşımaya başlamadan önce ihale sürecinde bunların kontrolü yapılmalı ve il, ilçe bazında denetimler artırılarak yaptırım yapılmalıdır...”(MY6-E)

“...yemeklerin zamanında gelmesi ve öğrencilerin zamanında alınıp zamanında bırakılması gerekiyor...” (Ö5-K)

“...şartnameye uygun şekilde personel gönderilmeli ve yemekler zamanında bırakılmalıdır.”(Ö7-K)

“...eğer yemek zamanında bırakılmıyorsa termosta bırakılarak soğuması engellenebilir.”(Ö5-K)

“... bu sorunların çözümü şoförlerin eğitim seviyesine dikkat edilerek alınmaları ya da eğitime alınarak işe başlamalarının sağlanması...”(M3-E)

Araştırmanın üçüncü alt problemi;

Taşınmalı eğitimde, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda katılımcılardan elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim-Öğretimle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Kategori	Kodlar	f
Eğitim-Öğretim	Sorunlar	
	Akademik Başarı (okuma-yazma vs.) Farkı	9
	Devamsızlık	7
	Okul aile işbirliği	7
	Disiplin ve uyum sorunları	6
	Kurs ve faaliyetlere katılım	5
	Dikkat Dağınıklığı	2
	Çözüm Önerileri	
	Yerinde Eğitim	6
	İlave destekleyici kurslar	4
	Kurs ve faaliyetler için servis	3
	Taşıma Kaldırımı	3
	Aileler bilinçlendirilmeli	2
	Veli-okul işbirliği artırılmalı	2

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 5 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar ve çözüm önerilerine altışar ayrı kod altında birleştirilmiştir. Sorunlara ilişkin kodlar incelendiğinde katılımcılar en fazla akademik başarı (okuma-yazma vs.) farkı (f=9) görüşünde birleşirken daha sonra sırayla; devamsızlık (f=7), okul aile iş birliği(f=7), disiplin ve uyum sorunları (f=6), kurs ve faaliyetlere katılım (f=5) ve dikkat dağınıklığı(f=2) şeklinde devam etmiştir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Birleştirilmiş sınıf sonrası taşınan öğrenciler ile müstakil sınıf öğrencileri arasında başarı farkları fazla oluyor. Örneğin taşınan gelen öğrencilerin okuma yazma problemleri çok fazla oluyor. Taşınan öğrenciler Destekleme yetiştirme kurslarına kalamıyor ya da hafta sonu yapılırsa gelemiyor...”(Ö7-K)

“Taşıma merkezi okullara gelen öğrenciler devamsızlık problemi çok yapmakta bu da derslere katılmamalarına ve akademik olarak geri kalmalarına sebep olmaktadır...”(M2-K)

“...ayrıca taşınan öğrenci velilerinin okula daha az gidip gelmelerinden kaynaklı okul-aile iş birliğinin zayıf olmasına neden olmaktadır...”(Ö6-K)

“Genellikle taşıma merkezi okulun bulunduğu köydeki öğrenciler ile taşınan öğrenciler arasında uyum problemlerinden kaynaklı disiplin sorunları olabiliyor, birleştirilmiş sınıflardan taşınan öğrenciler de okuma-yazma problemleri görülebiliyor. Taşınan köylerdeki veliler ile okul arasında iletişim kopukluğu da olabiliyor...”(M3-E)

“Devletin hafta sonu yapılan destekleme kursları için servis imkanı vermemesi kurslara katılımın az olmasına sebep olmaktadır...”(MY5-E)

“...öğrencilerin okula gelince yorgun olmaları derse odaklanamamaları, devamsızlık yapmaları, ulaşımda aksaklar yaşanması vb. sorunlar yaşanabiliyor...”(Ö2-E)

Yönetici ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm önerisi olarak da en fazla yerinde eğitim (f=6) görüşünde birleşirken sonra sırasıyla; ilave ve destekleyici kurslar (f=4), kurs ve faaliyetler için servis (f=3), taşıma kaldırılmalı (f=3), veli-okul işbirliği artırılmalı(f=2) ve aileler bilinçlendirilmeli (f=2) şeklinde devam ettiği görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...yaşadığımız sorunların çözümü için öğrencinin ailesinin bulunduğu yerleşim yerinde eğitim alabilecek şekilde eğitim kurumları açmaktan geçiyor.”(MY6-E)

“...bu öğrencilerimize yönelik okulda buldukları sürelerde diğer öğrencilere ek olarak destekleyici ve telafi edici kurslar verilebilir.”(M1-E)

“...taşınan öğrenciler için ilave kurslar ve servis imkanı sunulabilir.”(MY5-E)

“...yerleşim yerlerine okullar yapılmalı taşınan eğitim kaldırılmalı...”(Ö8-K)

“Taşınan eğitim de aile ve öğrenciler eğitime önem vermemektedir. Aileler bilinçlendirilmeli...”(MY3-E)

“...taşınan okullarda zor olan veli- okul ilişkisini artırmaya özen gösterirse öğrenci velilerini sürece ne kadar çok dahil edersek eğitim öğretim okul ortamından sonra da devam eder ve daha kalıcı hale gelir.”(Ö10-K)

Araştırmanın dördüncü alt problemi;

Taşınan Eğitim Sistemine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda katılımcılardan elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, frekans değerleri hesaplanmış ve Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen ve Yöneticilerin taşımali eğitimle ilgili genel değerlendirmeleri

Kategori	Kodlar	f
Genel Değerlendirme	Verimsiz-Kaldırılmalı	8
	Yerinde Eğitim Yapılmalı	6
	Faydalı- Yaygınlaşmalı	5
	Denetim Yapılmalı	5
	Uygulamadaki Eksiklikler Giderilmeli	4
	Fiziki Yapı İyileştirilmeli	1

*Bazı öğretmenler birden fazla kod ifadesi belirttiği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

Tablo 6 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde yarısına yakını verimsiz-kaldırılmalı(f=8) düşüncesindeyken daha sonra sırasıyla yerinde eğitim yapılmalı (f=6), faydalı-yaygınlaşmalı(f=5) ile denetim yapılmalı (f=5), uygulamadaki eksiklikler giderilmeli (f=4), fiziki yapı iyileştirilmeli (f=1) şeklinde devam ettiği görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Taşımali eğitim sistemi sınıfların kalabalık olmasına derslerin verimsiz geçmesine neden oluyor Taşımali eğitim sistemi kaldırılmalı...”(Ö8-K)

“...çözüm olarak yerinde eğitim olması, taşımaya gerek kalmayacak şekilde eğitim düzenlenmesi faydalı olacaktır.”(M1-E)

“Eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimin kalitesinin artırılması öğrencilerin olanaklarının artırılması konusunda taşımali eğitimin bu konuda avantajlar sağladığı bu yüzden taşımali eğitimin yaygınlaşması ve bunun için taşımali eğitimin dezavantajları giderilmesi bu konuda yatırımların artması gerekir.”(Ö2-E)

“Taşımali Eğitim bulunduğu yerde okul bulunmayan, okula kendi imkanı ile devam edemeyecek öğrencilere eğitim olanağı sunması açısından çok önemli bence okullaşma oranını da artırıyor ancak uygulama da aksaklıklar sıkı denetim ve iyi planlama ile ortadan kaldırılsa çok daha başarılı sonuçlar elde edilebilir.”(MY6-E)

“Genel olarak değerlendirmek gerekirse uygulamadaki aksaklıklar (taşımali araçlarının problemlerinin giderilmesi, şoförlerin eğitilmesi, yemekhane problemlerinin ortadan kaldırılması) giderilirse taşımali eğitim sisteminin faydalı olduğunu düşünüyorum...” (Ö7-K)

“Devletin taşımaya tahsis ettiği araçların büyük çoğunluğu eski ve bakımsız, şoförler eğitim olarak, kılık kıyafet olarak yetersiz, kısa mesafeye taşımali yapılmakta çözüm olarak fiziki yapı iyileştirilmeli ve denetimler ciddi şekilde uygulanmalı.”(M2-K)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Taşımali merkezli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre taşımali merkezi okullarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yapılan bu çalışmada, Şanlıurfa İlinin merkez ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin taşımali eğitim sistemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve sunmuş oldukları çözüm önerilerine ilişkin bulgular özetlenmiştir. Elde edilen bulgular alan yazında olan çalışmalarla karşılaştırılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın bulguları incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin taşımali eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin belirgin farkların olmadığı daha çok katılımcıların benzer görüşler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Taşımali eğitimde fiziki durum ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde sorunlara ilişkin katılımcıların yarısından fazlası yemekhane eksikliği görüşünde birleşirken çözüm önerileri olarak da en fazla dile getirdikleri konu yemekhane yapılması şeklinde olmuştur. Literatür incelendiğinde; Yeşilyurt vd. (2007) İlköğretimde Taşımali Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği adlı çalışmasında yemekhane eksikliği ve taşımali okullara yemekhane yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Kaya'nın (2010) Taşımali Eğitimin Yönetimi ve Sorunları: Adıyaman İli Örneği isimli çalışmasında yemekhane

sorunları ve donanım eksikliği sonuçlarına ulaşmıştır. Timur (2017) Taşımali eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi çalışmasında taşıma kapsamındaki araçlar için okul önlerinde park alanının olmamasına değinmiştir bu araştırma sonuçları çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda fiziki durumlar ilgili taşıma merkezli okullarda bariz şekilde ortaya çıkan yemekhane eksikliklerinin ulusal düzeyde ortaya konan çalışmalarla çözülmesi taşımali eğitim uygulamasının daha başarılı şekilde uygulanabileceğini göstermektedir. Ayrıca taşıma merkezli okulların donanımsal ve fiziksel eksikliklerinin ortadan kaldırılması, taşınan köy ile taşıma merkezi okulların yollarının bakım onarımlarının yapılması uygulamanın sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için önemlidir. Teknik şartnamelerin sahadaki uygulanabilirliği üzerinde durulmalıdır. Örneğin yemekle ilgili şartnameye göre günlük numune alınması ve numunelerin 72 saat saklanması istenmesi ancak bununla ilgili okullara herhangi bir buzdolabı temini gerçekleştirilmemesi uygulanabilirlik yönündeki eksiklikleri göstermektedir. Okullaşma oranını arttıran taşımali eğitime ilişkin alt yapısal tüm eksikliklerin giderilmesi uygulamanın sağlığı açısından hayati öneme sahiptir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Taşımali eğitimde, taşıma ve yemek ile ilgili sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların yarısı yemeğin gramaj eksikliği ve saklama koşulları ile ilgili sorunları dile getirmişlerdir. Sorunlara çözüm önerileri olarak da katılımcıların büyük çoğunluğu denetim ve yaptırım uygulanması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde Ağırkaya'nın (2010) Taşımali eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler isimli çalışmasında yemeğin gramaj eksikliği ve saklama koşullarına ilişkin elde ettiği bulgular çalışmayı destekler nitelikteyken Çavuşoğlu ve Dönmez'in (2018) Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Pazarcık'ta Taşımali Eğitim Uygulaması adlı çalışmasıyla örtüşmemektedir. Timur (2017)'un Taşımali eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi çalışmasında araçların durumu, şoförlerin durumu ve yemeklerin hijyen eksiklikleri konusundaki bulgular çalışmayı desteklerken personel eksikliği konusundaki bulguları çalışmayla uyuşmamaktadır.

Yemek taşıma ihalelerinde teknik şartnamede her şey usulüne uygun yer alırken uygulamaya geldiğinde maalesef büyük eksikliklerle karşılaşmaktadır. Örneğin denetim uygulamalarının okul idarelerine bırakılması, yaptırımların kağıt üzerinde kalıp uygulanmaması bir çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Öncelikle il ve ilçe düzeyinde denetimlerin planlı ve düzenli şekilde yapılması, şartnameye uymayan taşıma ve yemek firmalarına caydırıcı yaptırımların uygulanması ayrıca tüm şoförlerin periyodik olarak eğitime alınmaları taşıma ve yemekle ilgili sorunlara çözüm getirebilecektir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Taşımali Eğitimde eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu akademik başarı farklarının oluşması yönünde görüş belirtirken çözüm önerileri olarak da öğrencilerin kendi yaşadıkları yerleşim birimlerinde eğitim almaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde Elçiçek ve Kaplan'ın (2021) Taşımali Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri adlı çalışmasında akademik başarı farkı, okul aile iş birliği ve disiplin ve uyum sorunları bulguları ile çözüm olarak sunduğu yerleşim yerinde okulların açılması bulgularıyla bu çalışma örtüşmektedir. Timur'un (2017) Taşımali eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi çalışmasında başarı farkının fazla olması, uyum sorunları, veliler ile iletişimi okuma yazma problemleri ve kurslara katılmama yönündeki bulgularda çalışmayla benzerlik göstermektedir. Büyükkıdık ve Şimşek'in (2017) öğretmenlerin taşınan öğrenciler ile diğer öğrencilerin akademik başarı farklarından kaynaklı çalışmasında elde ettikleri bulgular ile Küçük'ün (2010) Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray İli Örneği) adlı çalışmasında el ettiği taşınan öğrencilerin ders dışı faaliyetlere katılmamaları, uyum sorunları ve akademik seviye farklarının oluşturduğu sorunlar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Birleştirilmiş sınıfta eğitim gören öğrencilerin 5. sınıfa geçtiklerinde ya da ara sınıflarda okula devam ederken herhangi bir nedenle okullarının kapanması sonucu taşıma merkezli okullara taşınmaları, müstakil sınıf deneyimi olmayan bu öğrencilerde genellikle okuma yazma ve temel matematik düzeylerinde büyük eksikliklerin ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin bu eksiklikleri taşıma merkezi okulların yükünü daha da arttırmakta, farklı bir yerleşim yerinden gelen öğrenciler okulda disiplin ve uyum sorunları yaşayabilmekte ve velilerle iletişimde zaman zaman sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ayrıca taşıma kapsamındaki öğrencilerin okulda açılan kurslardan da mahrum kalmaları arkadaşlarıyla aralarındaki akademik farkın açılmasına sebep olmaktadır. Yerleşim yerlerinde müstakil sınıflarda eğitim almalarını sağlayabilecek şekilde okullar açılmalı ve bu okulların öğretmen ve personel eksiklikleri giderilmelidir. Bunun mümkün olmadığı, öğrenci sayısının az olduğu yerlerde ise birleştirilmiş sınıftan gelen taşınmalı öğrencilere özel ilave ve destekleyici kurslar açılarak akademik eksiklikleri giderilmelidir. Taşınmalı eğitim, öğrencilerinin bu kursları alabilecekleri şekilde genişletilebilmelidir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Taşınmalı Eğitim Sistemine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu taşınmalı eğitimin verimsiz ve kaldırılması gereken uygulama olduğu ve yerleşim yerlerinde açılacak müstakil okullarda eğitim almaları gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde Arı'nın (2003) taşınmalı ilköğretim uygulaması (Uşak Örneği) adlı çalışmasında öğretmenlerin tamamının öğrencilerin ise üçte ikisinin taşınmalı eğitim yerine normal okulları tercih etmesi, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Büyükkıdık ve Şimşek'in (2017) çalışmasında da genel olarak öğretmenlerin taşınmalı eğitimi doğru bulmadıklarını dile getirmeleri de çalışmayı desteklemektedir. Elçiçek ve Kaplan'ın (2021) taşınmalı eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri adlı çalışmasında taşınmalı eğitime alternatif olarak öğretmenlerin büyük bir kısmının her yerleşim yerinde okulları ve bir kısmının ise taşınmalı eğitimin devamı yönünde görüş bildirmeleri, Yeşilyurt vd. (2007) ilköğretimde taşınmalı eğitim araştırması Van ili merkez örneği adlı çalışmada taşınmalı eğitimin devamı konusunda yönetici ve öğretmenlerin olumsuz görüş bildirirken öğrencilerin olumlu görüş bildirmeleri araştırmanın sonucunu kısmen desteklemektedir.

Taşınmalı eğitim uygulaması, azımsanamayacak şekilde maliyetli bir uygulamadır. Taşıma ve yemek ihalelerine harcanan paralarla çok sayıda okul yapılıp hem derslik sayısı artırılabilir hem de öğrencilerin erkenden uyanmasına gerek kalmayacak, uyum problemlerinden kaynaklı disiplin sorunlarını ortadan kaldıracak yerinde eğitim uygulamasına geçilebilir. Böylelikle taşınmalı eğitimden kaynaklı birçok sorun ortadan kaldırılabilir.

Taşıma merkezli okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre taşıma merkezi okullarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yapılan bu çalışma neticesinde şu önerilere yer verilebilir:

- ✓ Taşıma merkezi kapsamındaki bütün okullara standartlara uygun yemekhanenin yapılması,
- ✓ Yemeklerin temizlik ve hijyen kurallarına uygun dağılabilmeleri için yemek dağıtım elamanı temininin sağlanması,
- ✓ Öğrenci servis araçlarının güvenli bir şekilde indirme bindirme yapabileceği park alanlarının oluşturulması,
- ✓ Taşıma ve yemek servisine yönelik denetim ve yaptırımların ciddi şekilde uygulanması,
- ✓ Öğrencilerin devamsızlık problemlerini en aza indirmek için öğrenci sayısının fazla olduğu taşıma birimlerine okullar yapılması,
- ✓ Hafta sonu okullarda yapılan kurslar için taşıma imkanının sağlanması,
- ✓ Mevcut şartnamede bulunan araçların 15 yaş sınırı düşürülerek daha yeni araçlarla taşıma işinin yapılması,
- ✓ Şoförler işe alınırken eğitim düzeylerine dikkat edilmesi ve en az lise mezunu olmaları şartı getirilmesi,
- ✓ Şoförlerin halk eğitim merkezleri aracılığıyla periyodik eğitimlere alınması,
- ✓ Taşıma merkezi okulların araç-gereç gibi donanımsal eksikliklerinin giderilebilmesi için bu okullara özel ödenekler verilmesi,

- ✓ Taşınan öğrencilerin eğitsel eksikliklerinin giderilebilmesi için ilave ve destekleyici kursların verilmesi yönünde önerilerinde bulunulabilir.

Kaynakça

- Ağırkaya, A. (2010). *Taşımali eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler*. (Yüksek Lisans Tezi.) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Altunsaray, A. (1996). *Taşımali ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- Arı, İ. (2021). *Coğrafyanın taşımali eğitim üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Asım, A. (2003). Taşımali ilköğretim uygulaması uşak örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Aydın Timur, H. (2017). *Taşımali eğitim sistemi uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bilek, E., & Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımali eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çavuşoğlu, D., & Dönmez, B. (2018). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre Pazarcık'ta taşımali eğitim uygulaması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4).
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2).
- Kabaş, N. (2006). *Taşımali ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar: Bolu ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaplan, U., & Elçiçek, Z. (2021). Taşımali eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27).
- Karakütük, M. (1998). Taşımali ilköğretim uygulaması ve sorunları: Sincan ilçe örneği. *Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 108.
- Kayhan, M. (2014) “Öğretmen Ve Öğrencilerin Taşımali Eğitim Uygulamasına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Küçük, A. (2010). *Taşımali ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksaray ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçük Süleymanoğlu, R. (2006). Taşımali eğitim (Bursa ili örneği) *İlköğretim Online*, 5 (2).
- MEB (1991). 29 Mart 1991 tarih 7397 sayılı Genelgesi, s. 2.
- MEB. (2000). Taşımali ilköğretim yönetmeliği. TC Resmi Gazete, 24021.
- MEB. (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Samancı, O. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1).
- Şimşek, A., & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımali eğitim uygulaması değerlendirilmesi (Bozova ilçesi örneği). *İlköğretim Online*, 16(1).
- Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A., & Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımali eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19).

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı) Seçkin Yayınevi
- Yıldız, Y. (2021). *Taşımalı eğitimde taşıma kaynaklı sorunların okul yöneticileri görüşü bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (3).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Examination of Instructional Emotions of Science Teachers¹

Esma Zehra SIDEKLI², Muhammet Mustafa ALPASLAN³

Abstract

Emotion is an important factor that affects people's lives in many areas including their productivity at work. For this reason, teacher emotions, defined as emotional states related to the learning activities in educational settings, are very important in the classroom environment. In this study, the relationships of science teachers' emotions with demographic and school variables were examined. 185 science teachers at public and private middle schools in Muğla Province participated in the research in the fall semester of 2019-2020. In the study, data were collected using the Personal Information Form and the Teachers' Instructional Emotions Scale. In descriptive analyzes, mean and standard deviation were used whereas non-parametric Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used to determine the relational findings since the data did not show normal distribution. It was found that science teachers' positive emotions of pride, pleasure, and hope had a higher mean value than negative emotions of anger, anxiety, and frustration. Relational analysis revealed that there was significant difference between science teachers' instructional emotions in terms of gender, age, professional experience, school location and the socio-economic status of the school. There was no significant difference in the weekly course hours, weekend course hours and class size variables.

Key Words

Instructional emotion
Science teaching
Demographic variables
School context

About Article

Sending date: 27.07.2022
Acceptance Date: 12.12.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹ This study was produced from the master thesis of the first author under the supervision of the second author.

² Science Teacher, Bayir Middle School, Muğla, Türkiye, zehra481906@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8186-3374>

³ Muğla Sıtkı Kocman University, Faculty of Education, Türkiye, mustafaalpaslan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4222-7468>

Introduction

Emotions are one of the important factors that significantly affect how we behave and react to any situation or event. Emotions contribute to productivity and have an important place in increasing the performance of employees (Pekrun, 2009). Educational environments, which are one of the working environments, are also affected by the emotion of the individual at that moment.

According to the Turkish Language Association, emotion is defined as “the traces left by objects or events in the inner world of people”. In addition, Barrett (2006) defines emotion as an instant affective feeling of individuals, conceptualizing by making use of previous experiences and creating certain categories. Izard (1991) states that emotions are a motivating phenomenon that triggers and regulates perception, thought and behavior. Lewis, Sullivan, and Michalson (1989) argue that a complex relationship between mind and emotions exists, and that mind and emotions change depending on each other in this process.

Individuals have a complex structure that experiences many emotions together, and genetic characteristics, personal factors, physiological processes, individual values, experiences and self-directed perceptions that are effective in the emergence of emotions (Pekrun, 2014). Emotions emerge the result of the individual's perception of the events occurring in their life and conceptualizing them in his mind. In the face of events in daily life, people experience many emotions such as joy, fear, grudge, hatred, insecurity, love, hope and anger, which make people develop their thoughts and direct their lives (Dilekçi, 2018).

According to Prosen, Smrtnik Vitulić and Poljšak-Škraban (2014), emotions, which are an integral part of teaching in the classroom, are one of the most important parts of the learning environment that affect the interaction and teacher-student communication in the classroom. It can be said that the negative emotions experienced by both teachers and students in the classroom negatively affect the emotional climate and educational processes in the classroom (Fried, Mansfield, & Dobozy, 2015; McGrath & Van Bergen, 2017; Uitto, Lutovac, Jokiokko, & Kaasila, 2017). Therefore, emotions has become more remarkable in education in recent years (Cross & Hong, 2009).

The Control-Value Theory [CVT], developed by Pekrun et al (2002) is one of the leading theories in educational studies in the literature. The CVT groups emotions into three categories: valence (positive and negative states), activation (activating and deactivating emotions), and object-oriented (activity-oriented and outcome-oriented) (See Table 1).

Table 1. The three-dimensional structure of emotion (Pekrun et al., 2002)

	Positive		Negative	
	Activating	Deactivating	Activating	Deactivating
Activity oriented	Enjoyment	Relaxation	Anger Frustration	Boredom
Outcome oriented	Pleasure Hope Pride	Satisfaction Relief Relaxation	Anxiety Shame	Sadness Disappointment Hopeless

Depending on the moment, these feelings can have a stimulating or stopping effect. For example, hopelessness is related to the outcome of the activity before the event occurs, it can demoralize the student and prevent him from taking action. A positively perceived sense of relaxation can cause drowsiness, resulting in inactivity, so it is classified as deactivating. A student who is worried that the teaching process will not go well may start to prepare for the lesson by taking action with this feeling. While boredom and feeling of relaxation during the lesson can stop the activity, the desire for success of the student who enjoys the lesson and gets angry during the lesson can be stimulating. A student who gets angry at the end of the activity can become active by taking action in order not to experience these negative emotions again. In addition, the student who experiences the feeling of joy, pride and gratitude can continue his activity in order to maintain his satisfaction with these positive emotions. While relaxation at the end of the lesson can have a stopping effect, feelings of sadness and disappointment also have a stopping effect.

Some researchers have adapted the CVT and these emotions to understand teacher emotion while they teach. Dilekçi (2018) expressed teacher instructional emotions are those that a teacher experience while performing educational activities like emotions such as pride, anger, disappointment, pleasure, anxiety, boredom, fear, love, hope, hopelessness, pity, sadness, guilt, and burnout. Teacher emotions have been the subject of many researches. For example, Frenzel, Pekrun, and Goetz (2010) studied teachers' feelings of anger, anxiety, and pleasure in teaching situations. Hong et al (2016) added the feeling of pride in addition to the feelings of anger, pleasure, and anxiety, and suggested that it can also be studied quantitatively with the feeling of hope. It was emphasized that although teachers might experience a bunch of experience, in this study we focused on the following emotions (anxiety, pride, pleasure, anger, hope and frustration) as suggested by Dilekçi and Sezgin-Nartgün (2019).

Anxiety is expressed as a state of fear and tension felt under a threat (Büyüköztürk, 1997). Uşaklı and Akpınar (2015), on the other hand, explained anxiety as the reaction of the organism to undesirable situations. Teachers may encounter many situations in which they can experience anxiety during their teaching activities. While the feeling of anxiety is generally described as a negative emotion, it has warning, protective and motivating qualities.

Pleasure is a positive emotion that includes emotions such as satisfaction, pleasure and enthusiasm. Teachers who experience a sense of pleasure do their work with greater excitement and enthusiasm (Erdoğan, 2013). According to Pekrun (2009) taxonomy, it can be about expectations as well as outcome-oriented. While a teacher who prepares for their lesson can experience the feeling of pleasure by thinking that the teaching process will be successful, a teacher whose teaching process is efficient and achieves their goals may also experience the feeling of pleasure at the end of the lesson.

The feeling of anger is expressed as the aggressive reaction, and wrath shown in the face of frustration, hurt or intimidation. Teachers can get angry when students misbehave in class. However, this feeling should be controlled by teachers (Aslan, 2014).

The feeling of hope can be expressed as positive developments expected from the future (Özer & Tezer, 2008). Tarhan and Bacanlı (2016) state that having a high level of hope and having realistic hopes are necessary for individuals to be healthy, successful and happy. The sense of hope that teachers have is a driving force that encourages them to achieve their future goals.

The feeling of pride, which is also expressed as boasting, is one of the emotions experienced by students and teachers in the classroom environment. Tarhan (2014) stated that the sense of pride is an important factor for teachers to feel valued and important.

As for frustration, Ülkü (2012) expressed it as not being able to reach the expected, losing hope, something going wrong, not being able to realize the dream even though it is wanted to happen. Among the negative emotions, teachers experience frustration when students fail to learn a subject or don't make enough effort, when they act indifferent and rude (Levering, 2000; Pekrun, 2014; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009).

One of objectives of the science curriculum in Türkiye, which aims to educate all individuals as science literate, is to foster individuals who have gained 21st century skills and can contribute to innovative thinking (Ministry of National Education [MEB], 2018). The science course, which aims to take the first steps into production with engineering skills that opens the doors of science and blends it with technology, is very important in shaping the future of individuals. While science teachers gain all these knowledge, skills and behaviors in educational environments, they use their teaching field and profession knowledge. In addition to the use of these knowledge and skills, teachers experience various emotions during their teaching activities. These feelings affect the quality of teaching and education (Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009). In this case, in order to increase the quality of education, studies on determining and regulating teachers' emotions during teaching activities gain importance. However, studies that include quantitative data on teachers' emotions are quite inadequate (Frenzel et al., 2016). Dilekçi and Sezgin-Nartgün (2019) stated that the lack of quantitative measurement tools that examine teacher emotions is an important issue that should be emphasized, and they stated that teachers' teaching emotions affect many factors in the field of study. In addition, according to Alpaslan and Ulubey (2017), studies on teachers' teaching emotions show that teacher

emotions are important to increase the effectiveness of teaching and learning in schools. The aim of the study is to examine the relationship of science teachers' teaching feelings with demographic variables (gender, age and years of service) and school variables (number of course work at week and weekends, class size, school location and school socio-economic level).

Method

Research model

In the study, the correlational research model, which is one of the quantitative research methods, was used to examine the instructional emotions of science teachers. In the relational research model, data belonging to more than one variable can be collected and the relationships between them can be questioned (Can, 2016). Correlational research models aim to test to what extent some relationship type or types exist (Büyüköztürk et al., 2016). For this reason, a correlational research model was used to determine the relationships of science teachers' instructional emotions with gender, age, years of service in the profession, weekend and weekly course hours, school location, class size, and socio-economic status of schools

Sample

The sample of the study was determined using simple random sampling method and maximum variation. Maximum diversity sampling takes different situations related to the problem without worrying about generalization. In addition, it is aimed to reveal the common and non-common aspects between the different situations determined with the maximum diversity sample and to describe the problem in a wider framework (Büyüköztürk et al., 2016). Simple random sampling, on the other hand, is based on the logic of drawing lots from the population, a method in which the participants in the universe have an equal chance of entering the sample (Can, 2016; Karasar, 2016). Because of reasons such as financial opportunities, ease of travel and time saving, science teachers in Muğla Province were selected as accessible population. The sample of the study consisted of 185 science teachers working in approximately 40 secondary schools in two rural and two urban school districts of Muğla (Menteşe, Ula, Marmaris, Yatağan, Fethiye). Research data were collected in the first semester of the 2019-2020 academic year. Demographic information of science teachers participating in the study is given in Table 2.

Table 2. Demographic characteristics of the participants

Factor	Group	Frequency	%
Gender	Female	126	68.5
	Male	58	31.5
Age	20-29 years	44	23.8
	30-39 years	105	56.8
	40-49 years	30	16.2
	50-59 years	5	2.7
School location	Rural	48	25.9
	Urban	136	73.5
Professional year of service	5 years and below	42	22.7
	6-10 years	52	28.1
	11-15 years	55	29.7
	16-20 years	15	8.1
	21 years and above	20	10.8
Mean student of the classes taught	0-10 students	11th	6.0
	11-20 students	55	29.3
	21-30 students	80	43.5
	31-40 students	33	17.9
	41 and above	6	3.3
Weekend class time	0	73	39.4
	1-4 hours	24	12.9
	5-8 hours	73	34.4
	9-12 hours	7	3.7
	13-16 hours	7	3.7
	17 hours or more	-	-
Course hours in a week	15 hours or less	13	7.0
	16-20 hours	37	19.6
	21-25 hours	48	26.1
	26-30 hours	59	32.1
	31 hours or more	28	13.0
Socio-economic status of the school	Low	56	30.2
	Middle	108	58.4
	High	21	11.4

Data Collection Tools

In this study, Personal Information Form and Teacher's Instructional Emotions Scale were used as data collection tools.

Personal Information Form: The form prepared to determine the personal information of science teachers included questions about demographic and school information.

Teachers' Instructional Emotions Scale: The Teachers' Instructional Emotions Scale was developed by Hong et al. (2016) to measure the emotions experienced by teachers during teaching. It was adapted into Turkish by Dilekçi and Sezgin Nartgün (2019). The scale, which is a 4-point Likert type (1=strongly disagree and 4=strongly agree), consists of 27 items in six dimensions (anxiety,

pride, enjoyment, anger, hope and frustration). Anxiety consists of four items and measures the level of anxiety of teachers in their teaching situation (example item: "Preparation for teaching causes me anxiety."). Pride consists of four items and aims to measure the teachers' sense of pride (example item: "I am proud of the result of my work."). Enjoyment consists of four items and aims to determine the degree of enjoyment of the teacher's work during the teaching process (example item: "I enjoy preparing for my lessons."). Hope consists of seven items and aims to determine the teacher's sense of hope during the lesson (example item: "I do not lose hope that I will successfully complete the lesson no matter what the conditions are in the lesson"). There were three items to measure of anger emotions (example item: "I get really angry when I teach"). Frustration consists of five items and aims to measure the degree of frustration experienced by teachers in the teaching process (example item: "My teaching style disappoints me"). Dilekçi and Sezgin-Nartgün (2019) calculated the Cronbach alpha internal consistency coefficient to determine the reliability of the scale and determined that the Cronbach alpha values ranged from .74 to .89. Confirmatory factor analysis was performed for the validity of the scale. The fit indices found as a result of the factor analysis were found as chi-square goodness fit index $\chi^2 = 739.65$, CFI=0.97, GFI=0.85, NFI=0.95 and RMSEA = 0.059. When the Cronbach Alpha reliability coefficient value is greater than or equal to 0.60 and less than 0.90, the measurement results are considered quite reliable (Tavşancıl, 2006). In the light of these data, it can be said that the Cronbach alpha values of the sub-dimensions of the Teachers' Instructional Emotions Scale are quite reliable. The obtained reliability and validity values indicate that the adapted scale is reliable and valid for data collection. The internal consistency values calculated from the data in this study are given in Table 3.

Table 3. Internal-consistency coefficients of Teachers' Instructional Emotions Scale

Lower dimension	Cronbach Alpha (α)
Anxiety	.64
Pride	.73
Enjoyment	.84
Anger	.77
Hope	.87
Frustration	.82

Data collection

For the data collection, research permission approval was granted from the Muğla Provincial Directorate of National Education. Data collection tools were applied to 185 science teachers working in public and private secondary schools under Muğla Directorate of National Education in the first term of the 2019-2020 academic year. The data collection tool used in the research was delivered to the science teachers by the researcher. The teachers were informed by the researcher about the purpose of the research, the confidentiality of the data and the ethical situation, and were asked to fill in the data collection tools on a voluntary basis. Participants were assured that the data obtained from the study would remain confidential and no personal information was requested. It took 15-20 minutes for the science teachers to fill out the data collection tool.

Data analysis

More than one statistical method was used in data analysis. First, internal consistency analyzes were made for the group in which the data collection tools were applied. Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine whether the data showed a normal distribution, and, it was seen that $p < .05$. Also, we checked the skewness and kurtosis values, which were out of the -2 and +2 boundry. Thus, it was determined that the data did not show normal distribution and therefore non-parametric analysis techniques were used. For research purposes, descriptive statistics, Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test analysis were used in the SPSS package program.

Results

First, descriptive analyzes are included in order to reveal the mean (M) and standard deviation (SD) values of science teachers' instructional emotions (anxiety, pride, pleasure, anger, hope, and frustration). Later, the findings related to determine the relationship between the instructional

emotions of science teachers and demographic and school variables are presented. The scale is a 4-point Likert-type scale, so values between (1.00-1.99) are considered low, (2.00-2.99) moderate, and (3.00-4.00) high.

Descriptive results

In Table 4, descriptive statistics of instructional emotions experienced by science teachers are given. It was determined that the lowest teaching emotion of science teachers was anxiety ($M = 1.56$, $SD = 0.54$). The highest mean was determined to be in pleasure ($M = 3.66$, $SD = 0.45$). Results showed that teachers had a low mean in negative emotions and a high mean in positive emotions.

Table 4. Descriptive statistics on instructional emotions

Instructional emotions	M	Ss	Skewness	Kurtosis
Anxiety	1.56	.54	1.00	3.25
Pride	3.31	.50	1.75	4.00
Enjoyment	3.66	.45	1.50	4.00
Anger	1.89	.70	1.00	4.00
Hope	3.45	.50	1.57	4.00
Frustration	1.78	.63	1.00	4.00

Relational results

Results of the Mann Whitney U test, which was conducted to determine the effect of science teachers' gender variable on teachers' instructional emotions, are given in Table 5. It is seen that there is a statistically significant difference between male and female science teachers in pride and hope ($p < .05$; $r = -.15$, $r = -.14$, respectively). It was determined that the significant difference that emerged was in favor of female science teachers and had a small effect. Accordingly, it was determined that female science teachers had more hope and pride than male science teachers. It was found that the dimensions of anxiety, pleasure, anger and frustration did not differ significantly according to gender ($p > .05$).

Table 5. Change of instructional emotions by gender

Instructional emotions	Female	Male	Z	p	r
Anxiety	1.50	1.50	-1.22	.22	-.08
Pride	3.25	3.15	-2.10	.04	-.15
enjoyment	4.00	3.75	-1.67	.09	-.12
Anger	1.67	2.00	-1.76	.07	-.12
Hope	3.57	3.43	-2.03	.04	-.14
Frustration	1.60	1.80	-.90	.37	-.06

In Table 6, the Kruskal Wallis H test was used to examine the change in the instructional emotions of science teachers in terms of age. Kruskal Wallis H test is a non-parametric statistical analysis used to test whether there is a difference between three or more groups when the data set does not meet the normality condition. It was found that there was a statistically significant difference in enjoyment ($p < .05$). The Mann Whitney U test was conducted to determine between which age groups had the significant differences. It was found that there was a significant difference between the groups "20-29 years" and "30-39 years" in favor of 20-29 years and between the ages of "30-39 years" and "50-59 years" in favor of 50-59 years, with a small effect ($r = .17$, $r = -.16$, respectively). There were no significant difference in anxiety, pride, anger, hope and frustration in terms of age ($p > .05$).

Table 6. Kruskal Wallis H results in instructional emotions in terms of age

Instructional emotions	20-29	30-39	40-49	50-59	χ^2	<i>p</i>
Anxiety	89.36	93.12	101.28	54.30	3.73	.28
Pride	95.59	86.81	99.62	142.10	6.39	.08
Enjoyment	104.90	85.83	89.92	139.00	9.08	.02
Anger	91.69	97.89	81.32	53.60	5.21	.14
Hope	100.31	85.99	98.22	126.30	4.96	.15
Frustration	93.78	96.19	80.37	76.60	2.56	.45

In Table 7, results of the Kruskal Wallis H test to examine difference in the instructional emotions of science teachers in terms of class hours on weekdays. It was found that the feelings of anxiety, pride, enjoyment, anger, hope and frustration did not differ significantly according to the number of class hours taught by science teachers on week ($p > .05$).

Table 7. Kruskal Wallis H test results in terms of the class hours taught on weekdays

Instructional emotions	15 hours or less	16-20 hours	21-25 hours	26-30 hours	31 hours or more	χ^2	<i>p</i>
Anxiety	98.85	86.67	100.39	92.26	84.04	2.50	.64
Pride	108.96	82.92	95.76	96.42	83.32	3.84	.42
Enjoyment	104.27	83.76	97.40	97.21	79.95	4.62	.32
Anger	97.73	90.44	96.90	88.37	93.88	.90	.92
Hope	98.35	85.35	94.98	93.61	92.39	.95	.91
Frustration	100.96	78.83	95.74	90.75	104.27	4.37	.35

In Table 8, the Kruskal Wallis H test was used to examine difference in the instructional emotions of science teachers in terms of the class hours taught at the weekend. As a result of the analysis, it was determined that anxiety, pride, enjoyment, anger, hope and frustration did not differ significantly in terms of the class hours taught at the weekend ($p > .05$).

Table 8. Kruskal Wallis H Test results in term of the class hours taught at the weekend

Instructional emotions	None	1-4	5-8	9-12	13-16	17 and over	χ^2	<i>p</i>
Anxiety	103.22	97.31	80.05	112.50	82.50	32.00	10.02	.07
Pride	88.89	86.79	92.70	109.83	141.50	84.50	6.53	.25
Enjoyment	83.75	95.21	98.51	91.75	124.25	50.50	6.59	.25
Anger	98.59	91.73	85.58	113.42	91.33	47.00	3.96	.55
Hope	85.51	86.63	96.23	125.83	130.25	51.50	8.02	.15
Frustration	102.34	92.75	82.60	89.42	88.67	122.50	5.50	.35

Table 9 shows the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to examine difference in the instructional emotions in terms of professional experience. The results showed that there was a significant difference in terms of the years of professional service in all of the science teachers' instructional emotions, except for anxiety ($p < .05$). The Mann-Whitney U test was conducted to determine between which professional experience groups had the significant difference. A significant difference was found between the groups in pride of those who were "21 years and above" with the "5 years and below", "6-10 years", "11-15 years" and "16-20 years" groups. All differences were in favor of 21 years and above and had a medium effect size ($r = .40$, $r = -.38$, $r = -.40$, $r = .59$, respectively). Enjoyment differed statistically significantly according to the years of professional service ($p < .05$). It was found that there was significant difference between "5 years and below" and "11-15 years" in favor of teachers who had professional service for 5 years and below, and between "6-10 years" and "11-15 years" in favor of teachers who had professional service for 6-10 years. In addition, there was a significant difference in enjoyment, between "21 years and above" and "6-10

years”, “11-15 years”, “16-20 years” in favor of science teachers who had 21 years or more of professional service, with a moderate effect. Anger differed statistically significantly according to the years of professional service ($p < .05$). Science teachers who had “21 years and above” professional experience had significant difference from those who had “6-10 years”, “11-15 years”, “16-20 years”. Differences in hope were between “21 years and above” and other groups in favor of science teachers who had 21 years and above. Frustration differed statistically significantly according to the years of professional service ($p < .05$). The significant difference between “21 years and above” and “6-10 years” in favor of 6-10 years, “11-15 years” and “16-20 years” in favor of 16-20 years.

Table 9. Kruskal Wallis H test results by years of professional service

Instructional emotions	5 and less	6-10	11-15	16-20	21 years and above	χ^2	p
Anxiety	92.21	86.28	98.39	107.17	82.08	3.45	.48
Pride	91.02	89.40	86.89	71.13	135.10	16.47	.00
Enjoyment	101.00	97.35	74.32	74.10	124.60	19.66	.00
Anger	85.63	91.88	106.44	104.63	61.10	12.53	.01
Hope	94.58	96.44	77.94	75.83	130.43	16.36	.00
Frustration	94.17	89.61	100.75	108.37	61.95	9.56	.04

Table 10 shows the results of the Kruskal Wallis H test, which was conducted to examine the difference in the instructional emotions of science teachers according to the class size. It was found that there was no significant difference in the instructional emotions of science teachers in terms of anxiety, pride, pleasure, anger, hope and frustration compared to the classroom size ($p > .05$).

Table 10. Kruskal Wallis H test results according to class size

Instructional emotions	10 and below	11-20	21-30	31-40	41 and above	χ^2	p
Anxiety	87.05	91.40	98.81	84.00	75.08	2.88	.57
Pride	81.68	106.43	81.64	97.58	103.83	8.26	.08
Enjoyment	77.36	95.71	90.73	96.85	91.00	1.60	.80
Anger	85.64	100.64	96.11	70.38	105.33	8.07	.08
Hope	93.05	85.56	94.08	99.32	95.50	1.57	.81
Frustration	104.82	92.36	97.22	73.82	111.00	6.08	.19

In Table 11, results of the Mann-Whitney U test conducted to examine any difference in the instructional emotions of science teachers according to school location. There was a statistically significant difference between the science teachers working in the schools located in the rural and the urban in hope ($p < .05$; $r = -.19$). It was determined that the significant difference was in favor of science teachers working in schools located in the urban and had a small effect. It was found that the anxiety, pride, pleasure, anger and frustration, did not differ significantly according to the school location ($p > .05$).

Table 11. Mann Whitney U test values of teaching emotions by school location

Table 12 shows the results of the Kruskal Wallis H test, which

Instructional emotions	Rural (Median)	Urban (Median)	Z	p	r
Anxiety	100.58	89.65	-1.25	.21	-.09
Pride	86.10	94.76	-.98	.32	-.07
Enjoyment	82.31	96.10	-1.65	.09	-.12
Anger	101.57	89.30	-1.39	.16	-.10
Hope	75.06	98.65	-2.66	.00	-.19
Frustration	103.03	88.78	-1.60	.10	-.11

was conducted to examine any difference in the instructional emotions of science teachers according to the socio-economic status of the school they worked. It was found that the pride and enjoyment did not have a significant difference according to the socio-economic status of the school ($p > .05$). The anxiety of science teachers differed statistically significantly according to the socio-economic status of the school. The Mann-Whitney U test was performed to determine between which groups had the significant difference. It was revealed that low socio-economic schools differed from "middle" and "high" socio-economic schools in favor of low ($p < .05$; $r = .19$, $r = -.24$, respectively). Anger differs statistically significantly according to the socio-economic status of the school. The significant difference in favor of low between schools with "low" and "middle" socio-economic status ($p < .05$; $r = -.20$). Hope differs statistically significantly according to the socio-economic status of the school ($p < .05$). High socio-economic schools differed from low and medium socio-economic schools in favor of high socio-economic schools. Frustration differed statistically significantly according to the socio-economic status of the school ($p < .05$). It was determined that there was a significant difference in favor of low schools between low and medium, and low and high socio-economic schools.

Table 12. Kruskal Wallis H test results according to the socio-economic status of the school

Subfactors	Low	Medium	High	χ^2	p
Anxiety	108.13	86.89	79.40	7.66	.02
Pride	82.99	93.27	113.95	5.35	.06
Enjoyment	85.31	92.05	113.98	5.10	.07
Anger	108.38	85.92	83.69	7.38	.02
Hope	82.75	91.29	124.67	9.77	.00
Frustration	118.17	81.05	82.38	18.98	.00

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, it was aimed to determine the instructional emotions of science teachers working in public and private schools in Muğla and its relations with gender, age, professional experience, weekly course hours, class size, weekend course hours, school location and socio-economic status of the school. Research data were obtained from 185 science teachers working in public and private schools in Muğla. Data collection tools were the personal information form to obtain demographic information and the Teacher Instructional Emotions Scale to determine instructional emotions of

science teachers. The Cronbach's alpha values of the scale were found to be .64 in anxiety, .73 in pride, .84 in enjoyment, .77 in anger, .87 in hope, and .82 in frustration. These values were in the acceptable range to be reliable. In data analysis, descriptive analyzes were used to determine the instructional emotions of science teachers as well as non-parametric tests to determine its relations with demographic and schools contextual variables.

Descriptive results showed that positive emotions such as pride, pleasure and hope had high mean values, while negative emotions such as anger, anxiety and frustration had low mean values. It can be said that science teachers experience positive emotions such as pride, hope, and pleasure more frequently than negative emotions such as anger, anxiety, and frustration. In the previous studies, Hong et al. (2016), Dilekçi (2018), Argon and Yılmaz (2019), Yıldırım (2019), Prosen, Smrtnik, Vitulic and Skraban (2014), Stephanou and Oikonomou (2018), and Alhebaishi (2019) reported that teachers experienced positive instructional emotions more than negative emotions. Akay and Tezel (2018) stated that positive emotions are experienced more frequently, but negative emotions increase towards the end of the day in their study where they examined the emotions of preschool teachers during the day.

Results of the study showed that the feeling of anxiety was at a low level. Argon and Yılmaz (2019) similarly stated that teachers' feelings of anxiety were at a low level. In the anxiety dimension of the scale, the item "Preparing for teaching causes me to worry" had the highest mean score, and the item "I feel nervous and nervous while teaching" had the lowest. From this point of view, it can be said that science teachers worried more during their teaching activities. This may be due to the teachers' lack of classroom management or content knowledge, as well as the lack of necessary preparation for the lesson. Khajavy, Ghonsooly, Fatemi, and Frenzel (2018) stated in their study that the inability to answer students' questions and the lack of teacher preparation were the reasons for teachers' anxiety.

It was concluded that in pride felt by the science teachers in the process of preparing for teaching was less than they felt at the end of the lesson. Similarly, Argon and Yılmaz (2019) stated that teachers were very proud of their profession, and they enjoyed teaching at a very high level. Khajavy et al. (2018) stated that positive feedback from students and students' improvement were the precursors of teachers' sense of pride.

It was concluded that the items of enjoyment had very close mean values, and science teachers reported to experience most frequently. Dilekçi (2018) and Stephanou and Oikonomou (2018) supported the result of the study that the most experienced instructional emotions was enjoyment. While the item "I enjoy preparing for my lessons", which is about the preparation for the lesson, had the lowest mean value, the item "I enjoy teaching", which is about practicing the course, had the highest one. This showed that science teachers felt more enjoyment during the lesson than they did in the preparation for the lesson.

The emotion of anger was the most common negative emotion experienced by science teachers. Similar to the results of this study, Chen (2016), Dilekçi (2018) and Alhebaishi (2019) determined that anger was the most common emotion among teachers' negative emotions. The item "I get really angry when I teach" had the least mean value, and the item "Some days it drives me crazy to teach" had the highest mean value. It has been concluded that science teachers can be much angrier while teaching on some days due to various factors. These factors may be due to personal reasons, as well as from administrators or student behaviors. Darby (2008) stated that teachers' feelings of anger and anxiety were usually caused by others, in cases such as the indifference of parents, inappropriate behaviors and laziness of students, and the inability to achieve goals.

Argon and Yılmaz (2019) stated that the teaching profession provides teachers with a high level of hope. The results of the study indicated that the feeling of hope that science teachers had during the teaching activity was at a higher level than the feeling of hope arising from the behaviors exhibited by the students during the teaching activity. In line with this result, it can be said that the

teachers feel the feeling of hope more because they think that the result of the work they do while performing the teaching activity will serve the determined purpose.

It was determined that science teachers had the lowest mean score in the item "My teaching style frustrates me" and the highest mean score in the item "There are many reasons for my frustration during teaching". This showed that teachers mostly saw factors other than themselves as the cause of frustration. Factors other than themselves caused science teachers to think that the teaching process would not achieve its purpose. The reason for thinking this can be said to be the ignorance of teachers' efforts regarding teaching activities by their environment. Alhebaishi (2019) also stated that the efforts of teachers were ignored and therefore they experienced the feeling of frustration, which is similar to the result obtained in our research.

The feelings of anxiety, pride, pleasure, anger, hope and frustration experienced by science teachers during the teaching process can be experienced at different times, such as before the teaching process, during the teaching activities or as a result of the teaching. In addition, these emotions may appear as extinguishing or activating behaviors (Pekrun & Linenbrink-Garcia, 2012). It was concluded that science teachers experienced the feeling of anxiety more intensely during the preparation stage before the lesson. It can be said that the feeling of anxiety experienced before the lesson stems from the difficulties encountered in the preparation and planning of the lesson. This feeling of anxiety can be described as an activating emotion, bringing along more work to avoid failure. For teachers who cannot spend the preparation stage for the lesson productively, the feeling of anxiety can also appear as an extinguishing effect. The feeling of pride emerged as a feeling that science teachers experienced more frequently at the end of their teaching activities. The teacher who reaches their expectation at the end of the teaching activity will experience a sense of pride, and the desire to experience this emotion will activate the teacher by activating it. Science teachers experienced the feeling of pleasure more intensely during the lesson, and the feelings of pleasure in the teaching process may cause teachers to act by enabling them to enjoy their profession. Anger is the emotion that science teachers most intensely experience during the lesson. The teacher who gets angry during the teaching process has difficulty in coping with this negative emotion and may encounter an effect that stops the movement and extinguishes the process. Science teachers, who experience the feeling of hope most intensely during their teaching activities, may encounter a stimulating effect while carrying out their teaching activities with this feeling. Science teachers also experience the feeling of frustration most frequently during their teaching activities. Since the teacher, who is disappointed during the lesson, cannot find what they expect, an extinguishing and stopping effect can be seen in his teaching behaviors.

In terms of gender, it can be said that female teachers had a higher sense of hope and pride than male teachers. Similarly, Kızıroğlu (2012) stated that on the hopelessness levels of primary school teachers according to socio-demographic characteristics that female primary school teachers had a higher sense of hope than male did. Adams (2020) stated that there was a significant difference between male and female teachers in favor of female teachers in terms of teaching feelings. Dilekçi (2018) found a significant difference in favor of female teachers only in the dimension of pleasure. There was no significant difference between male and female science teachers in terms of teaching feelings of anxiety, pleasure, anger, frustration.

In terms of age, only significant differences were observed in the dimension of pleasure. It was concluded that there was a significant difference between the age of 20-29 and the age of 30-39 in favor of "20-29", and between the age of 30-39 and 50-59 age in favor of 50-59. Since the 30-39 ages are when science teachers experience more changes in their life including being married, having children and more responsibilities, it can be said that teachers in this age group may experience less pleasure in the teaching process.

The results of the study showed that there was no significant difference in terms of feelings of anxiety, pride, pleasure, anger, hope and frustration in terms of weekly course hours. The total course hours of 78.8% of the science teachers participating in the research in a week ranged between 1-30 hours which were at an acceptable level. For this reason, there was no significant relationship between

the weekly course hours and the teaching mood of the teachers. Similarly, according to the class hours taught at the weekend, there was no significant difference in terms of feelings of anxiety, pride, pleasure, anger, hope and frustration. In public schools, weekend classes relied on the teacher's discretion, 39.5% of the teachers participating in the research did not attend classes on the weekend, only 8% of them were busy with weekend classes between 9-16 hours, and weekend lessons were subject to a special fee. This may have caused no significant difference in teaching feelings.

In terms of years of professional service, it was concluded that there was no significant difference in the feelings of anxiety, hope and frustration. In pride, the teachers who had served "21 and above" had a higher mean scores than those who had less. It can be said that science teachers with more professional experience seemed to be proud of teaching. The reason may be the fact that they have a lot of experience and sense of achievement, and that they have seen the success of their graduates, may have increased the sense of pride of science teachers. In terms of enjoyment, significant differences were between 5 years and below and 11-15 years in favor of 5 years and below, and between 6-10 years and 11-15 years in favor of 6-10 years. It can be said that in the first years of the teaching profession, idealism and the feeling of enjoyment are experienced more. Additionally, science teachers with "21 years and above" professional service years differs in enjoyment positively compared to teachers with "6-10 years", "11-15 years" and "16-20 years" professional service years. Based on this result, it can be said that as the professional experience increases, enjoyment from teaching increases.

It can be said that as the professional experience increases, the feeling of anger in the teaching process decreases. Dilekçi (2018) concluded that the increase in professional experience leads to situations such as greater self-confidence and better provision of field knowledge, resulting in a decrease in anger and an increase in enjoyment. A significant difference in hope was in favor of those with less service years. The reason for this result may be that teachers who are new to the teaching profession have more hopes on the change of students and educational processes, and this hope decreases with the passing of their professional years. A significant difference in frustration was in favor of those with fewer years of service. It can be said that as the professional experience increases, the teachers cannot fulfill the competencies related to the requirements of the profession and that the outcomes do not satisfy them can be said to cause frustration.

Results showed that the instructional emotions of science teachers did not make a significant difference in anxiety, pride, pleasure, anger, hope and frustration terms of the class size. Similarly, in a study conducted by Kızıroğlu (2012) to determine the hopelessness levels of classroom teachers according to socio-demographic characteristics, no significant difference was found in the hopelessness levels of primary school teachers according to class size. In the sample of the study, 6% of them were "0-10", 29.3% were "11-20", 43.5% were "21-30", 17.9% were "31". Only 3.3% of them had "41 and above" students. Therefore, because the majority of the teachers worked in classes with a class size of less than 30, it can be the reason why there was no significant relationship between class size and teachers' instructional emotions.

In school location, it was determined that there was no significant difference in anxiety, pleasure, pride, anger and frustration. In hope, there was a significant difference between the teachers working in the urban and rural, in favor of the teachers in urban. The teachers working in the urban are more likely to have parental support, written and technological support, and a higher achieved students than those in rural schools. For this reason, the fact that the teachers working in the urban experienced more success and positive behavior during their teaching activities may have increased their hope for the future.

In the socio-economic status of the school, there was no significant difference in pride and pleasure. However, results showed that science teachers working in schools with low socio-economic status reported to experience more anxiety, frustration and anger. In their study on pre-service teachers' anger levels and styles, Yöndem and Bıçak (2008) stated that it would be beneficial to examine pre-service teachers according to their socio-economic status in this context, where anger is

frequently experienced by those living in small settlements. Dilekçi (2018) stated that teachers working in the rural areas experienced more anger feelings than those working in the urban area, and there was no significant difference in terms of the socio-economic status variable in their pleasure, hope, pride, frustration and anxiety. As the socio-economic status of the school rises, the positive feelings of the teachers increase, while the sense of hope increases. It was concluded that as the socio-economic status of the school decreased, the frequency of experiencing negative emotions such as frustration, anger and anxiety increased. From this point of view, it can be said that the problems arising from financial impossibilities cause negativities in the education and training process and change their priorities.

Suggestions

It is important to identify what classroom activities and situations help science teachers experience positive emotions including pride, hope and pleasure. Supportive environments and supports from student, parent and administrator will increase the motivation of teachers and can indirectly increase the positive emotions of students and make them more efficient and effective in educational activities.

The factors that cause science teachers to experience feelings of anxiety, anger and frustration should be determined. It can be ensured that science teachers receive training on coping with negative emotions. In-service training can be given to teachers in these areas in order to prevent negative emotions related to classroom management, mastery of field knowledge, negativities or failures that may occur in laboratory courses that cause negative emotions. By planning their lessons better, science teachers can reduce the frequency of negative emotions that can be experienced during the lesson.

The fact that science teachers can regulate and manage their emotions in the teaching process can help prevent and solve problems that may be encountered more easily. Thus, the negativities affecting the learning environment can be prevented.

Guidance services and psychological supports can be provided in a way to increase the activating and stimulating emotions experienced by science teachers before, during and after the lesson, and to reduce the extinguishing emotions.

In order to increase the level of male teachers' feeling of hope and pride, which are positive emotions, the work of male science teachers should be supported by all education stakeholders, their achievements should be praised.

In order to increase enjoyment in the teaching process of science teachers, especially for the 30-39 age group, they can be supported in the processes such as school administrators and workload, and mentorship can be a way to reduce their stress and negative emotions. In order for science teachers to continue their duties with their idealism when they have started their profession, to maintain their positive feelings such as enjoyment and pride, and to control their anger, motivation studies can be carried out by bringing together teachers with low professional experience and teachers with more professional experience. Anger control trainings or seminars on emotion management can be given especially to teachers with low professional experience.

It can be said that the negative emotions of the teachers will decrease and the positive emotions will increase with the studies aimed at increasing the self-efficacy and self-confidence of the teachers. It can be said that the class size in which science teachers work is less than 30 students, which is important in terms of using the laboratory and teaching the lesson effectively. The weekly lesson hours and weekend lesson hours of the teachers should be arranged in a way that does not force the teacher according to the regulation, and takes the teacher's request into consideration.

It was observed that the science teachers working in the urban areas had a higher hope than the science teachers working in the rural. Technical support of teachers working in rural such as

computers, the internet facilities, laboratories and libraries can be increased. By organizing informative seminars for the parents of the students, they should be provided to support the teachers and their children.

In schools with low socio-economic level, equal opportunities should be provided to students in order to experience frustration, anger and anxiety at a lower level, and the opportunities for teachers to enrich their educational activities should be increased. The study carried out is a quantitative study, and researchers can also work with a qualitative or mixed method. The teaching emotions of science teachers have been researched for the province of Muğla, and the teaching emotions of science teachers can be determined more broadly.

Teachers' teaching emotional states in the distance education process can be examined. Instructional moods of science teachers can be examined in terms of different emotions along with feelings of pleasure, hope, pride, anxiety, anger and frustration. The teaching moods of science teachers can be compared in terms of classroom lessons and practical laboratory lessons.

References

- Adams, J. B. (2020). *Gana'da öğretmen duygu becerileri ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Akay, D. & Tezel, M. (2018) Okul öncesi öğretmenlerinin mesai zamanlarında yaşadıkları duygularının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 691-699.
- Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201-1215.
- Alpaslan, M. M. & Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Turkish Studies*, 12 (25), 119-130.
- Argon, T., & Yılmaz, Ö. (2019). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*.
- Aslan, H. (2014). *Öfke düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds?. *Perspectives On Psychological Science*, 1(1), 28-58.
- Büyüköztürk, Ş. (1997) Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453- 464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22.bs.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS İle bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4.bs.). Pegem Akademi.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). Springer.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160–1172.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü. & Sezgin-Nartgün, S.Ş. (2019). Öğretmenlerin duygu durumları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, revize edilmesi ve betimsel analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Frenzel A.C., Goetz T., Stephens E.J., & Jacob B. (2009) Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In: Schutz P., Zembylas M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher) - User's manual. University of Munich: Department of Psychology.

- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003
- Harmankaya, S.H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y. & Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer: Science & Business Media.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Fatemi, A. H., & Frenzel, A. C. (2018). Antecedents of pleasant and unpleasant emotions of EFL teachers using an appraisal-theoretical framework. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 39-55.
- Kızıroğlu, M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi.
- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 65-74.
- Lewis, M., Sullivan, M., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self Development and Self-Conscious Emotions. *Child Development*, 60(1), 146-156. doi:10.2307/1131080
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2017). Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behavior students. *Teaching and Teacher Education*, 67, 487-497.
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basınevi.
- Özer, B. U. & Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp.575-604). Springer.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational Practices Series, (Vol. 24). *International Academy of Education and International Bureau of Education of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*,
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R. & Linenbrink-Garcia, L. (2012) Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe University Journal of Education*, 29 (1), 226-237.
- Stephanou, G., & Oikonomou, A. (2018). Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving appraisal as a moderating mechanism. *Psychology*, 9 (4), 820.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management, *Theory Into Practice*, 48 (2), 130-137,
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112.
- Tavşancıl, E.(2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel yayın dağıtım.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2017). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Uşaklı, H. & Akpınar, E . (2015). Fen laboratuvarı kaygı ölçeğinin (FLKÖ) geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1241-1250.
- Ülkü, R. (2012). Bir gelecek bilimcinin hayal kırıklığı. *Psikeart Yerel*, (Süreli Yayın, Eylül-Ekim, Sayı 23), Yay-Sat Dağıtım.
- Yıldırım, K. (2019). Okulda yönetici ve öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların hiyerarşik yapılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 564-579.

Yöndem, Z.D & Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-15.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Duygularının İncelenmesi¹

Esma Zehra SİDEKLİ², Muhammet Mustafa ALPASLAN³

Öz

Duygu insanların hayatını birçok alanda etkileyen dolayısıyla iş yaşamını da yönlendiren, çalışanların verimini arttırabilen ya da azaltabilen önemli bir etkidir. Geleceğimize yön verecek bugünün çocuklarını yetiştiren öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadığı duyguları da bu nedenle oldukça önemlidir. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerine ilişkin duygu durumları öğretim süreci duyguları olarak ifade edilmektedir. Yapılan bu araştırmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının demografik ve okul değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 2019-2020 yılı güz döneminde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 185 fen bilgisi öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının belirlenmesi için betimsel analizlerde; ortalama ve standart sapma kullanılırken, verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı ilişkisel bulguların belirlenebilmesi için non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin olumlu duyguları olan gurur, haz alma ve umut, olumsuz duygulardan olan öfke, kaygı ve hayal kırıklığından daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre öğretim duygu durumlarına incelendiğinde umut duygusunda erkeklerin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre; haz alma duygusu alt boyutunda, mesleki hizmet yılı değişkeninde; gurur, haz alma, öfke alt boyutlarında, okul yerleşim yeri değişkeninde; umut duygusu alt boyutunda, okulun sosyoekonomik durumu değişkeninde; kaygı, hayal kırıklığı, öfke alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Haftalık girilen ders saati, hafta sonu girilen ders saati ve sınıf mevcudu değişkenlerinde anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğretim duygusu
Fen eğitimi
Demografik değişkenler
Okul bağlamsal değişkenler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.07.2022
Kabul Tarihi: 12.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Bayır Ortaokulu, Muğla, zehra481906@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8186-3374>

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, mustafaalpaslan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4222-7468>

Giriş

İnsanların günlük hayatlarını ve yaşam kalitelerini etkileyen önemli faktörlerden biri olan duygular, herhangi bir durum ya da olay karşısında bizim nasıl bir rol üsteleneceğimizi ve nasıl tepki vereceğimizi önemli ölçüde etkilemektedir. Duyguların, verimliliğe katkı sağlayan, çalışanların performanslarını arttırmada önemli yeri olan bir değişkendir (Pekrun, 2009). Çalışma ortamlarından birisi olan eğitim ortamları da bireyin o an içinde bulunmuş olduğu duygudan etkilenmektedir.

Türk Dil Kurumu' na göre duygu "nesne veya olayların insan iç dünyasında bıraktığı izler" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Barrett (2006), duyguları, bireylerin anlık bir duyuşsal hissi, önceki yaşantılardan faydalanarak kavramlaştırma ve belli kategoriler oluşturma olarak tanımlamaktadır. Izard (1991) ise duyguları; algı, düşünce ve davranışları tetikleyen ve düzenleyen güdüleyici bir olgu olarak tanımlar. Lewis, Sullivan ve Michalson (1989), zihin ve duygular arasında karmaşık bir ilişki olduğunu, birbirini takip eden bir süreç olduğunu bu süreç içerisinde zihin ve duyguların birbirine bağlı olarak değiştiğini savunmaktadır.

İnsanlar birçok duyguyu bir arada yaşayan karmaşık bir yapıya sahiptir ve duyguların ortaya çıkışında genetik özellikler, kişisel faktörler, fizyolojik süreçler, bireysel değerler, deneyimler ve öze dönük algılar etkili olmaktadır (Pekrun, 2014). Duygular bireyin yaşamı içinde meydana gelen olayları algılama ve zihninde kavramlaştırması sonucunda meydana gelmektedir. Günlük hayatta olaylar karşısında insanlar neşe, korku, kin, nefret, güvensizlik, sevgi, umut ve kızgınlık gibi birçok duyguyu yaşamaktadır. Hissedilen bu duygular insanların düşüncelerini geliştirmelerini ve hayatlarına yön vermelerini sağlamaktadır.

Prosen, Smrtnik Vitulić ve Poljšak-Škraban'a (2014) göre sınıftaki öğretimin ayrılmaz bir parçası olan duygular sınıftaki etkileşimi, öğretmen-öğrenci iletişimini ve aynı zamanda sınıf ortamını etkileyen öğrenme ortamının en önemli parçalarından biridir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınıfta yaşadıkları olumsuz duyguların sınıftaki duygu iklimini ve eğitim süreçlerini olumsuz şekilde etkilediği söylenebilir (Fried, Mansfield ve Dobozy, 2015; McGrath ve Van Bergen, 2017; Uitto, Lutovac, Jokiojko ve Kaasila, 2017). Öğrenme-öğretme süreçlerinde bu kadar büyük öneme sahip olan duygular eğitimde daha dikkat çekici hale gelmektedir (Cross ve Hong, 2009).

Literatürde duygularla ilgili çalışmalara yön veren teorilerden biri de Pekrun ve ark. (2002) tarafından geliştirilen Kontrol-Değer (Control-Value Theory [CVT]) Kuramıdır. CVT, duyguları değerlik boyutu (olumlu ve olumsuz durum), aktivasyon boyutu (duyguları harekete geçiren ve duyguları devre dışı bırakan) ve nesne odaklı (etkinlik odaklı ve sonuç odaklı) olmak üzere üç kategoride gruplandırmaktadır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Duygunun üç boyutlu yapısı (Pekrun vd., 2002)

	Pozitif		Negatif	
	Harekete geçiren	Hareketsizleştiren	Harekete geçiren	Hareketsizleştiren
Etkinlik odaklı	Eğlenme	Gevşeme	Öfke	Sıkılma
Sonuç odaklı	Keyif	Memnuniyet	Hayal kırıklığı	Üzüntü
	Umut	Ferahlama	Endişe	Ümidi kırılmış
	Gurur	Rahatlama	Utanma	Umutsuz
			Hiddet	

Bu duygular yaşandığı ana bağlı olarak harekete geçirici veya hareketi durdurucu etkiye sahip olabilir. Örneğin, umutsuzluk, olay gerçekleşmeden önce etkinliğin sonucuyla ilgilidir, öğrencinin moralini bozabilir ve harekete geçmesini engelleyebilir. Olumlu olarak algılanan gevşeme hissi, rehavete neden olarak çalışmamaya ve harekete geçmemeye neden olabilir, bu nedenle devre dışı bırakma olarak sınıflandırılır. Öğretim sürecinin iyi gitmeyeceğine dair kaygısı olan bir öğrenci bu duyguyla harekete geçerek derse hazırlanmaya başlayabilir. Ders sırasında can sıkıntısı ve rahatlama hissi aktiviteyi durdurabilirken, dersten zevk alan ve ders sırasında sinirlenen öğrencinin başarı arzusu uyarıcı olabilir. Etkinlik sonunda sinirlenen bir öğrenci, bu olumsuz duyguları tekrar yaşamamak için harekete geçerek aktif hale gelebilir. Ayrıca neşe, gurur ve minnet duygusu yaşayan öğrenci bu olumlu duygularla doyumunu devam ettirebilmek için faaliyetine devam edebilir. Dersin sonundaki

gevşemenin durdurucu etkisi olabilirken, üzüntü ve hayal kırıklığı duygularının da durdurucu etkisi vardır.

Bazı araştırmacılar CVT'yi ve bu duyguları öğretmenler için duyguları öğretmeyle ilgili uyarladılar. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken hissettiği duygu durumlarını Dilekçi (2018) tarafından gurur, öfke, hayal kırıklığı, haz alma, kaygı, bıkkınlık, korku, sevgi, umut, umutsuzluk, acıma, üzüntü, suçluluk, tükenmişlik gibi duygular olarak ifade edilmiştir. Belirtilen bu öğretim sürecinde yaşanan duygular günümüzde detaylı bir şekilde incelendiği ve birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Örneğin, Frenzel, Pekrun ve Goetz (2010) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim durumlarından öfke, kaygı, haz alma duygularını ele almışlardır. Hong, Heddy, Ruan, You, Kambara, Nie ve Monobe (2016) öfke, haz alma, kaygı duygularının yanına gurur duygusunu da eklemişler ayrıca umut duygusu ile de nicel olarak çalışılabileceğini önermişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları öğretimsel duygu durumları, kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı olarak ifade edilmiştir (Dilekçi ve Sezgin-Nartgün, 2019).

Kaygı duygusu, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu (Büyüköztürk, 1997) olarak ifade edilmektedir. Uşaklı ve Akpınar (2015) ise kaygıyı organizmanın istenmeyen durumlar karşısında gösterdiği tepkiler olarak açıklamıştır. Öğretmenler öğretim faaliyetleri sırasında kaygı duygusunu yaşayabilecekleri birçok durumla karşılaşabilir. Kaygı duygusu genellikle olumsuz bir duygu olarak nitelendirilirken, ikaz edici, koruyucu ve güdüleyici niteliklerinde bulunmaktadır.

Haz alma duygusu, memnuniyet zevk ve coşku gibi duyguları barındıran olumlu bir duygudur. Haz alma duygusu yaşayan öğretmenler işlerini daha büyük bir heyecan ve coşku ile yapmaktadırlar (Erdoğan, 2013). Haz alma duygusu; Pekrun (2009) taksonomisine göre beklentiye dair olabileceği gibi sonuç odaklıda yaşanabilir. Dersine ön hazırlık yapan bir öğretmen öğretim sürecinin başarılı geçeceğini düşünerek haz alma duygusunu yaşarken, öğretim süreci verimli geçen, hedeflerine ulaşan bir öğretmen de ders sonunda haz alma duygusunu yaşayabilir.

Öfke duygusu, engellenme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hisim, hiddet, gazap olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler öğrenciler sınıfta yanlış bir davranış sergilediklerinde öfkelenebilirler. Fakat bu duygu öğretmenler tarafından kontrol edilebilir olmalıdır (Aslan, 2014).

Umut duygusu, gelecekte beklenen olumlu gelişmeler olarak ifade edilebilir (Özer ve Tezer, 2008). Tarhan ve Bacanlı (2016) umut düzeyinin yüksek olması ve gerçekçi umutlara sahip olmanın bireylerin sağlıklı, başarılı ve mutlu olabilmesi için gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin sahip olduğu umut duygusu geleceğe dair hedeflere ulaşmaya teşvik sağlayıcı itici bir güçtür.

Gurur duygusu, övünme olarak da ifade edilen gurur duygusu öğrenciler ve öğretmenler tarafından sınıf ortamında yaşanan duygulardandır. Tarhan (2014) gurur duygusunun öğretmenlerin kendini değerli ve önemli hissetmesinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin başarılarında kendi emeklerinin varlığını düşündüklerinde gurur duygusu yaşayabilirler (Hong vd., 2016).

Hayal kırıklığı duygusu, Ülkü (2012) hayal kırıklığı duygusunu; beklenene ulaşamamak, umudun kırılması, bir şeylerin ters gitmesi, gerçekleşmesinin çok istenmesine rağmen hayal edilenin gerçekleşmemesi durumu olarak ifade etmiştir. Olumsuz duygular arasında gösterilen hayal kırıklığı duygusunu öğretmenler, öğrencileri bir konuyu öğrenemediklerinde ya da yeterli çabayı göstermediklerinde, ilgisiz ve kaba davrandıklarında yaşarlar (Levering, 2000; Pekrun, 2014; Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009).

Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan fen bilgisi öğretim programı 21. yüzyıl becerilerini kazanmış, inovatif düşünebilen üretime katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018). Bilimin kapılarını açarak teknoloji ile harmanlayan mühendislik becerileri ile de üretime ilk adımların atılmasını hedefleyen fen bilgisi dersi bireylerin geleceğinin şekillenmesinde oldukça önemlidir. Fen bilgisi öğretmenleri eğitim ortamlarında tüm bu bilgi, beceri ve davranışları kazandırırken öğretmenlik alan ve meslek bilgilerini kullanır. Bu bilgi ve becerilerin kullanımının yanı sıra öğretmenler öğretim faaliyetleri esnasında çeşitli duygular yaşamaktadırlar. Bu

duygular öğretimin ve eğitimin kalitesini etkilemektedir (Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacop, 2009). Bu durumda eğitimin kalitesini arttırmak için öğretmenlerin öğretim faaliyetleri sırasında ki duygularının belirlenmesi ve düzenlenmesine yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Fakat öğretmenlerin duyguları ile ilgili yapılan nicel verilerin yer aldığı çalışmalar oldukça yetersizdir (Frenzel vd., 2016). Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) öğretmen duygularını inceleyen nicel ölçme araçlarının az olmasının üzerinde durulması gereken önemli bir husus olduğunu ifade ederek öğretmenlerin öğretim duygularının, çalışma alanında birçok unsuru etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Alpaslan ve Ulubey'e (2017) göre öğretmenlerin öğretim duygularının incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar okullarda öğretme ve öğrenmenin etkinliğini arttırmak için öğretmen duygularının önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş ve hizmet yılı) ve okul değişkenleriyle (haftalık ders sayısı, hafta sonu ders sayısı, sınıf mevcudu, okul yerleşim yeri ve okul sosyo-ekonomik düzeyi) ilişkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelinde birden fazla özelliğe ait veri toplanarak bunların arasındaki ilişkiler sorgulanabilir (Can, 2016). İlişkisel araştırma bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışarak neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu nedenle fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duyguları ile; cinsiyetleri, yaşları, meslekteki hizmet yılları, hafta sonu ve haftalık girdikleri ders saatleri, okulun yerleşim yeri, sınıfların mevcudu, okulların sosyoekonomik durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Muğla ilindeki devlet okulları ve özel okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini basit tesadüfi örneklem yöntemi ve maksimum çeşitlilik kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; genelleme kaygısı olmadan problemle ilgili farklı durumları alır. Bu nedenle evren değerleri ile ilgili önemli ipuçları vereceği söylenebilir. Ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak olan ve ortak olmayan yönlerin ortaya çıkartılması ve problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Basit tesadüfi örneklem ise evren içinden kura çekme mantığına dayanır, evrende yer alan katılımcıların örnekleme girme şansının eşit olduğu bir yöntemdir (Can, 2016; Karasar, 2016). Bu yöntemin seçilmesinde maddi olanaklar, seyahat edebilme kolaylığı ve zaman kazanma gibi nedenler bulunmaktadır. Bu nedenlerle çalışmanın örneklemini Muğla'nın bazı ilçelerinde ki (Menteşe, Ula, Marmaris, Yatağan, Fethive) ikişer köy, ikişer merkez okulu olmak üzere yaklaşık 40 ortaokulda görev yapan 185 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının, birinci döneminde Muğla ili Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 185 fen bilgisi öğretmeninden toplanmıştır. Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin demografik durumları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Faktör	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	126	68.5
	Erkek	58	31.5
Yaş	20-29 yaş	44	23.8
	30-39 yaş	105	56.8
	40-49 yaş	30	16.2
	50-59 yaş	5	2.7
Okulun bulunduğu yer	Köy	48	25.9
	Merkez	136	73.5
Mesleki görev yılı	5 yıl ve altı	42	22.7
	6-10 yıl	52	28.1
	11-15 yıl	55	29.7
	16-20 yıl	15	8.1
	21 yıl ve üzeri	20	10.8
Ders yapılan sınıfların ortalama öğrenci	0-10 öğrenci	11	6.0
	11-20 öğrenci	55	29,3
	21-30 öğrenci	80	43,5
	31-40 öğrenci	33	17,9
	41 ve üzeri	6	3,3
Hafta sonu girilen ders saati	0	73	39.4
	1-4 saat	24	12.9
	5-8 saat	73	34.4
	9-12 saat	7	3.7
	13-16 sat	7	3.7
	17 saat ve üzeri	-	-
Bir haftadaki ders saati süresi	15 saat ve altı	13	7,0
	16-20 saat	37	19,6
	21-25 saat	48	26,1
	26-30 saat	59	32,1
	31 saat ve üzeri	28	13,0
Okulun sosyo-ekonomik durumu	Düşük	56	30.2
	Orta	108	58.4
	Yüksek	21	11.4

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Fen bilgisi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan formda demografik ve okul bilgileri ile ilgili sorular yer almıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği: Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği, Hong ve arkadaşları (2016) tarafından öğretmenlerin öğretim sırasında deneyimledikleri duyguları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. 4'lü Likert tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum ve 4=kesinlikle katılıyorum) olan ölçek altı boyut (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygusu) ve 27 maddeden oluşmaktadır. Kaygı duygusu alt boyutu 4 maddeden oluşmakta olup öğretmenlerin öğretim durumundaki kaygı derecesini ölçmektedir (örnek: "Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur."). Gurur duygusu alt boyutu 4 maddeden oluşmakta, öğretmenlerin gurur duygusunu ölçmeyi amaçlar (örnek: "İşimin sonucuyla gurur duyarım."). Haz alma duygusu alt boyutu da 4 maddeden oluşmakta olup öğretim sürecinde öğretmenin yaptığı işten haz alma derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (örnek: "Derslerime hazırlanırken keyif alırım."). Öfke duygusu alt boyutu öğretmenin öğretim sürecinde duyduğu öfkenin derecesini belirlemeyi sağlayan 3 maddeden oluşmaktadır (örnek, "Öğretirken gerçekten çok kızarırım."). Umut duygusu alt boyutu 7 maddeden oluşmakta olup ders esnasında öğretmenin umut duygusunu belirlemeyi amaçlar (örnek, "derste koşullar ne olursa olsun dersi başarılı bir şekilde tamamlayacağım ümidini kaybetmem."). Hayal kırıklığı duygusu alt boyutu 5 maddeden oluşmakta olup öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadığı hayal kırıklığının derecesini ölçmeyi amaçlar (örnek, "öğretim tarzım beni hüsrana uğratar."). Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını hesaplamış ve Cronbach alfa değerlerinin .74 ile .89 arasında değiştiği belirlemiştir. Ölçeğin geçerliliği içinse doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda bulunan uyum indeksleri ki-kare iyilik uyum endeksi $\chi^2 = 739.65$, CFI=0.97, GFI=0.85, NFI=0.95 ve RMSEA = 0.059 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı değeri 0.60'dan büyük veya eşit ve 0.90 değerinden küçük değerler aldığı ölçüm sonuçları oldukça güvenilir olarak nitelendirilmiştir (Tavşancıl, 2006). Bu veriler ışığında Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach alfa değerlerine bakılarak oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Elde edilen güvenilirlik ve geçerlilik değerleri uyarlanan ölçeğin veri toplamak için güvenilir ve geçerli olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilerden hesaplanan iç tutarlılık değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları Ölçeği'nin iç-tutarlılık katsayıları

Alt-boyut	Cronbach Alfa (α)
Kaygı	.64
Gurur	.73
Haz alma	.84
Öfke	.77
Umut	.87
Hayal kırıklığı	.82

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları için Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izin onayı alınmıştır. Veri toplama araçları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki devlet ve özel ortaokullarında görevli 185 fen bilgisi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı fen bilgisi öğretmenlerine araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere araştırmanın amacı, verilerin gizliliği ve etik durum hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esası dikkate alınarak veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara çalışmadan elde edilen verilerin gizli kalacağı garantisini verilmiş ve kişisel bilgilerin hiçbir talep edilmemiştir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin veri toplama aracını doldurmaları 15-20 dakikalık süre içerisinde gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde birden fazla istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Öncelikle veri toplama araçlarının uygulanan grup için iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak tüm değişkenler için $p < .05$ olduğu görülmüştür. Böylece verilerin

normal dağılım göstermediği belirlenerek bu nedenle non- parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda nicel veri analizi yöntemlerinden betimsel istatistik, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularına (kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı) ilişkin ortalama (\bar{X}) ve standart sapma değerlerini (SS) ortaya koymak amacıyla betimsel analizler yer almaktadır. Ayrıca, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının demografik ve okul değişkenleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Ölçek 4'lü Likert tipi bir ölçektir bu nedenle (1.00-1.99) arası için düşük, (2.00-2.99) arası orta ve (3.00-4.00) arası değerler yüksek olarak nitelendirilmiştir.

Betimsel Bulgular

Tablo 4'te fen bilgisi öğretmenlerinin öğretme faaliyeti sırasında hissettiği öğretim duygusuna ait betimsel istatistikler verilmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin en düşük öğretim duygusunun kaygı olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x} = 1.56$, $SS = 0.54$). En yüksek ortalamanın ise haz alma duygusunda olduğu belirlenmiştir ($\bar{x} = 3.66$, $SS = 0.45$). Bulgular öğretmenlerin negatif duygularda düşük ortalamaya pozitif duygularda ise yüksek ortalama sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 4. Öğretim duygusuna ilişkin betimsel istatistikler

Öğretim Duygusu	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kaygı	1.56	.54	1.00	3.25
Gurur	3.31	.50	1.75	4.00
Haz alma	3.66	.45	1.50	4.00
Öfke	1.89	.70	1.00	4.00
Umut	3.45	.50	1.57	4.00
Hayal kırıklığı	1.78	.63	1.00	4.00

İlişkisel Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeninin öğretim duygu durumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde gurur ve umut duygusu alt boyutlarında kadın ve erkek fen bilgisi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$; sırasıyla $r = -.15$, $r = -.14$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kadın fen bilgisi öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiş olup küçük bir etkiye sahiptir. Buna göre kadın fen bilgisi öğretmenlerinin erkek fen bilgisi öğretmenlerine göre daha fazla umut ve gurur duygusuna sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenim duygu durumları içerisinde yer alan kaygı, haz alma, öfke ve hayal kırıklığı boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

Tablo 5. Öğretim duygularının cinsiyete göre değişimi

Öğretim	Kadın	Erkek	Z	p	r
Kaygı	1.50	1.50	-1.22	.22	-.08
Gurur	3.25	3.15	-2.10	.04	-.15
Haz alma	4.00	3.75	-1.67	.09	-.12
Öfke	1.67	2.00	-1.76	.07	-.12
Umut	3.57	3.43	-2.03	.04	-.14
Hayal kırıklığı	1.60	1.80	-.90	.37	-.06

Tablo 6'da fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının yaşa göre değişimi incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H testi veri setinin normallik şartını sağlamadığı durumlarda üç ve daha fazla grup arasında fark olup olmadığını test etmek için kullanılan bir parametrik olmayan istatistiksel analizdir. Analiz sonuçları incelendiğinde haz alma alt boyutunda fen bilgisi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir

($p < .05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında “20-29 yaş” ile “30-39 yaş” arasında 20-29 yaş, “50-59 yaş” ile “30-39 yaş” arasında 50-59 yaş lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ortaya çıkmış olup küçük bir etki bulunmuştur (sırasıyla $r = .17$, $r = -.16$). Öğretim duygu durumlarından kaygı, gurur, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygularının fen bilgisi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 6. Öğretim duygularının yaşa göre değişimine ait Kruskal Wallis H bulguları

Alt faktörler	20-29	30-39	40-49	50-59	χ^2	p
Kaygı	89.36	93.12	101.28	54.30	3.73	.28
Gurur	95.59	86.81	99.62	142.10	6.39	.08
Haz alma	104.90	85.83	89.92	139.00	9.08	.02
Öfke	91.69	97.89	81.32	53.60	5.21	.14
Umut	100.31	85.99	98.22	126.30	4.96	.15
Hayal kırıklığı	93.78	96.19	80.37	76.60	2.56	.45

Tablo 7’de fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının hafta içi girilen ders saatine göre değişimi incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygularının fen bilgisi öğretmenlerinin hafta içi girilen ders saati sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 7. Öğretim duygularının hafta içi girilen ders saatine göre Kruskal Wallis H testi değerleri

Alt faktörler	15 saat ve altı	16-20 saat	21-25 saat	26-30 saat	31 saat ve üzeri	χ^2	p
Kaygı	98.85	86.67	100.39	92.26	84.04	2.50	.64
Gurur	108.96	82.92	95.76	96.42	83.32	3.84	.42
Haz alma	104.27	83.76	97.40	97.21	79.95	4.62	.32
Öfke	97.73	90.44	96.90	88.37	93.88	.90	.92
Umut	98.35	85.35	94.98	93.61	92.39	.95	.91
Hayal kırıklığı	100.96	78.83	95.74	90.75	104.27	4.37	.35

Tablo 8’de fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının hafta sonu girilen ders saatine göre değişimi incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonucunda kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duygularının fen bilgisi öğretmenlerinin hafta sonu girilen ders saati sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 8. Öğretim duygularının hafta sonu girilen ders saatine göre Kruskal Wallis H Testi değerleri

Alt faktörler	0	1-4	5-8	9-12	13-16	17 ve üzeri	χ^2	p
Kaygı	103.22	97.31	80.05	112.50	82.50	32.00	10.02	.07
Gurur	88.89	86.79	92.70	109.83	141.50	84.50	6.53	.25
Haz alma	83.75	95.21	98.51	91.75	124.25	50.50	6.59	.25
Öfke	98.59	91.73	85.58	113.42	91.33	47.00	3.96	.55
Umut	85.51	86.63	96.23	125.83	130.25	51.50	8.02	.15
Hayal kırıklığı	102.34	92.75	82.60	89.42	88.67	122.50	5.50	.35

Tablo 9’da fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının mesleki hizmet yılına göre değişimi incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarından kaygı hariç hepsinde mesleki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi mesleki hizmet yılı grupları arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Gurur duygusunda gruplar arasında “21 yıl ve üzeri” olanların “5 yıl ve altı”, “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “16-20 yıl” gruplarıyla anlamlı

farklılık bulunmuştur. Tüm farklar 21 yıl ve üzeri lehine olup orta düzey etki büyüklüğüne sahiptir (sırasıyla $r=.40$, $r=-.38$, $r=-.40$, $r=-.59$). Haz alma duygusu mesleki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). “5 yıl ve altı” ile “11-15 yıl” arasında 5 yıl ve altı, “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” arasında 6-10 yıl mesleki hizmet yapmış öğretmenler lehine farklılaşmanın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca haz alma duygusunda, “21 yıl ve üzeri” ile “6-10 yıl”, “11-15 yıl”, “16-20 yıl” arasında 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet yılına sahip fen bilgisi öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmekte olup orta bir etkinin olduğu belirlenmiştir. Öfke duygusu mesleki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılık “21 yıl ve üzeri” ile “6-10 yıl”, “11-15 yıl”, “16-20 yıl” arasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki hizmet yılına sahip olan fen bilgisi öğretmenleri lehinedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın orta etkiye sahip olduğu görülmektedir. Umut duygusu mesleki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılık “21 yıl ve üzeri” ile “5 yıl ve altı”, “6-10 yıl”, “11-15 yıl”, “16-20 yıl” arasında 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki hizmet yılına sahip olan fen bilgisi öğretmenleri lehine olup orta etki düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Hayal kırıklığı duygusu mesleki hizmet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılık “21 yıl ve üzeri” ile “6-10 yıl”, “11-15 yıl”, “16-20 yıl” arasında 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki hizmet yılına sahip olan fen bilgisi öğretmenleri lehinedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın orta etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Öğretim duygularının mesleki hizmet yılına göre Kruskal Wallis H testi değerleri

Alt faktörler	5 ve daha az	6-10	11-15	16-20	21 yıl ve üzeri	χ^2	p
Kaygı	92.21	86.28	98.39	107.17	82.08	3.45	.48
Gurur	91.02	89.40	86.89	71.13	135.10	16.47	.00
Haz alma	101.0	97.35	74.32	74.10	124.60	19.66	.00
Öfke	85.63	91.88	106.44	104.63	61.10	12.53	.01
Umut	94.58	96.44	77.94	75.83	130.43	16.36	.00
Hayal kırıklığı	94.17	89.61	100.75	108.37	61.95	9.56	.04

Tablo 10’da fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının sınıf mevcuduna göre değişimi incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarından kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığında eğitim verilen sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Tablo 10. Öğretim duygularının sınıf mevcuduna göre Kruskal Wallis H testi değerleri

Alt faktörler	10 ve altı	11-20	21-30	31-40	41 ve üzeri	χ^2	p
Kaygı	87.05	91.40	98.81	84.00	75.08	2.88	.57
Gurur	81.68	106.43	81.64	97.58	103.83	8.26	.08
Haz alma	77.36	95.71	90.73	96.85	91.00	1.60	.80
Öfke	85.64	100.64	96.11	70.38	105.33	8.07	.08
Umut	93.05	85.56	94.08	99.32	95.50	1.57	.81
Hayal kırıklığı	104.82	92.36	97.22	73.82	111.00	6.08	.19

Tablo 11’de fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının okul yerleşim yerine göre değişimini incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde umut duygusu alt boyutlarında köy ve merkezde yer alan okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$; $r=-.19$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın merkezde yer alan okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiş olup küçük bir etkiye sahiptir. Öğrenim duygu durumları içerisinde yer alan

kaygı, gurur, haz alma, öfke ve hayal kırıklığı boyutlarının okul yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$).

Tablo 11. Öğretim duygularının okul yerleşim yerine göre Mann Whitney U testi değerleri

Alt faktörler	Köy (Medyan)	Merkez (Medyan)	Z	p	r
Kaygı	100.58	89.65	-1.25	.21	-.09
Gurur	86.10	94.76	-.98	.32	-.07
Haz alma	82.31	96.10	-1.65	.09	-.12
Öfke	101.57	89.30	-1.39	.16	-.10
Umut	75.06	98.65	-2.66	.00	-.19
Hayal kırıklığı	103.03	88.78	-1.60	.10	-.11

Tablo 12’de fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki duygularının öğretim yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre değişimi incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarından gurur ve haz alma okulun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Fen bilgisi öğretmenlerinin kaygı duygusu okulun sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında “düşük” ile “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik duruma sahip okullar arasında düşük lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ortaya çıkmış olup düşük ve orta bir etki belirlenmiştir ($p<.05$; sırasıyla $r=.19$, $r=-.24$). Öfke duygusu okulun sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. “Düşük” ile “orta” sosyoekonomik duruma sahip okullar arasında düşük lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu belirlenmiş ve düşük etki bulunmuştur ($p<.05$; $r=-.20$). Umut duygusu okulun sosyo-ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). “Düşük” ile “yüksek” ve “orta” ile “yüksek” arasında yüksek sosyo-ekonomik okullar lehine anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmış olup orta etki görülmektedir. Hayal kırıklığı duygusu okulun sosyoekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<.05$). “Düşük” ile “orta” ve “yüksek” sosyoekonomik duruma sahip okullar arasında düşük lehine anlamlı düzeyde farklılığın ve orta etkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğretim duygularının okulun sosyo-ekonomik durumuna göre Kruskal Wallis H testi değerleri

Alt faktörler	Düşük	Orta	Yüksek	χ^2	p
Kaygı	108.13	86.89	79.40	7.66	.02
Gurur	82.99	93.27	113.95	5.35	.06
Haz alma	85.31	92.05	113.98	5.10	.07
Öfke	108.38	85.92	83.69	7.38	.02
Umut	82.75	91.29	124.67	9.77	.00
Hayal kırıklığı	118.17	81.05	82.38	18.98	.00

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile Muğla ilinde ki devlet okulları ve özel okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duygularının belirlenmesi, ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, haftalık girdikleri ders saatleri, hafta sonu girdikleri ders saatleri, okulun yerleşim yeri, okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıf mevcudu arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri Muğla ilinde devlet ve özel okullarda görev yapan 185 fen bilgisi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları; fen bilgisi öğretmenlerinden demografik bilgileri elde etmeyi amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duygularını belirlemeyi amaçlayan “ Öğretmen Duygu Durumları Ölçeği” dir. Öğretmen duygu durumları ölçeğine ait Cronbach alfa değerleri Kaygı

duygusu boyutunda .64, gurur duygusu boyutunda .73, haz alma duygusu boyutunda .84, öfke duygusu boyutunda .77, umut duygusu boyutunda .87, hayal kırıklığı duygusu boyutunda .82, olarak belirlenmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının belirlenmesi için betimsel analizlerde; ortalama ve standart sapma, ilişkisel bulguların belirlenebilmesi için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duyguları alt boyutları yaşanma sıklıklarına göre; haz alma, umut, gurur, öfke, hayal kırıklığı ve kaygı şeklinde sıralanır. Olumlu duygular olan gurur, haz alma ve umut duyguları yüksek ortalama değerine sahipken olumsuz duygular olan öfke, kaygı ve hayal kırıklığı duyguları düşük ortalama değerlerine sahiptir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde gurur, umut, haz alma gibi olumlu duyguları öfke, kaygı, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygulara göre daha sık yaşadığı söylenebilir. Araştırmayı destekleyecek şekilde, Hong ve diğerleri (2016), Dilekçi (2018), Argon ve Yılmaz (2019), Yıldırım (2019), Prosen, Smrtnik, Vıtulic ve Skraban (2014), Stephanou ve Oikonomou (2018) ve Alhebaishi (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin olumlu öğretim duygularının, olumsuz öğretim duygularından daha fazla yaşadığını belirtmişlerdir. Akay ve Tezel (2018) okul öncesi öğretmenlerinin gün içindeki duygularını inceledikleri çalışmalarında olumlu duyguların daha sık yaşandığı fakat gün sonuna doğru olumsuz duygularının arttığını ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duygularına bakıldığında kaygı duygusunun düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Argon ve Yılmaz'da (2019) benzer bir şekilde öğretmenlerin kaygı duygularının düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmenlerinin kaygı duygusu boyutunda "Öğretime hazırlanma kaygılanmama sebep olur" maddesi en yüksek ortalamaya, "Öğretirken gergin ve sinirli hissederim" maddesi de en düşük ortalama puana sahiptir. Buradan hareketle fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim faaliyetleri sırasında daha fazla kaygılandıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi ya da alan bilgisi ile ilgili eksiklerinden kaynaklanabileceği gibi ders için gerekli hazırlığın yapılamamış olmasından da kaynaklanmış olabilir. Khajavy, Ghonsooly, Fatemi ve Frenzel (2018) çalışmalarında öğrencilerin sorularına cevap verememe ve öğretmenin hazırlık eksiğinin olmasının öğretmenlerin kaygı duygusunun sebebi olarak ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duygularından gurur duygusu alt boyutunda öğretime hazırlanma sürecinde hissettikleri gurur duygusu, ders sonucunda elde edilen başarı sonucu hissedilen gurur duygusuna göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecinde gurur duygusunu sık yaşadığı söylenebilir. Benzer şekilde Argon ve Yılmaz (2019) öğretmenlerin mesleklerinden çok yüksek düzeyde gurur duyduklarını, öğretim yapmaktan çok yüksek düzeyde haz aldıklarını ifade etmişlerdir. Dersin sonunda başarıya ulaşma durumunun öğretmenlerin daha fazla gurur duymalarını sağlamıştır. Khajavy ve diğerleri (2018) öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimlerin ve öğrencilerin gelişim sağlamalarının öğretmenlerin gurur duygularının öncülü olduğunu ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin haz alma duygusu boyutu maddelerinin birbirine çok yakın ortalama değerlere sahip olduğu, fen bilgisi öğretmenlerinin en sık yaşadığı öğretim duygusunun haz alma duygusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilekçi (2018) ve Stephanou ve Oikonomou (2018) öğretmenlerin en çok yaşadığı öğretim duygu durumunun haz alma duygusu olduğunu ifade ederek araştırmanın sonucunu desteklemektedirler. Derse hazırlık aşamasını içeren "Derslerime hazırlanırken keyif alırım" maddesi en düşük ortalama değere sahipken ders esnasını içeren "Öğretmekten haz alırım" maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sırasında hissettikleri haz alma duygusunun derse hazırlık aşamasındaki haz alma duygusundan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olumsuz duygular arasında yer alan öfke duygusu fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecinde en sık yaşadığı olumsuz duygudur. Chen (2016), Dilekçi (2018) ve Alhebaishi (2019) olumsuz duygulardan öfke duygusunun öğretmenlerin olumsuz öğretim duyguları arasında en sık yaşanan duygu olduğunu belirlemişler olup araştırma sonucumuz benzerlik taşımaktadır. "Öğretirken gerçekten çok kızarım" maddesi en az, "Bazı günler öğretmek beni çileden çıkartır" maddesi en çok ortalama değere sahiptir. Fen bilgisi öğretmenlerinin çeşitli etkenlerle bazı günlerde öğretirken çok

daha fazla öfkeli olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkenler kişisel sebepler olabileceği gibi, yöneticilerden veya öğrenci davranışlarından da kaynaklanabilir. Darby (2008) yaptığı çalışmada velilerin ilgisizliği, öğrencilerin uygunsuz davranışları ve tembelliği ya da hedeflerin gerçekleşmemesi gibi durumlarda öğretmenlerin öfke ve kaygı duygularının genellikle başkalarından kaynaklanan sebeplerle oluştuğunu ifade etmiş olup araştırma sonucumuz bu durumu desteklemektedir.

Umut duygusu fen bilgisi öğretmenlerinin sık yaşadığı duygulardan biridir. Argon ve Yılmaz (2019), öğretmenlik mesleğinin öğretmenlere yüksek düzeyde umut sağladığını ifade etmişlerdir. Umut duygusu boyutunda; fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim faaliyeti sırasında sahip olduğu umut duygusunun, öğrencilerin öğretim faaliyeti sırasında sergilediği davranışlardan kaynaklanan umut duygusuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin öğretim faaliyeti gerçekleştirirken yaptıkları işin sonucunun belirlenen amaca hizmet edeceğini düşünmelerinden dolayı umut duygusunu daha fazla hissettikleri söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmenleri hayal kırıklığı duygusunda, “Öğretim tarzım beni hüsrana uğratır” maddesinde en az, “Öğretim esnasında hayal kırıklığı yaşamam için birçok neden vardır” maddesi en yüksek ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu ifadelerle hayal kırıklığı sebebi olarak daha çok kendileri dışındaki etkenleri görmektedir. Kendileri dışındaki etkenler fen bilgisi öğretmenleri üzerinde öğretim sürecinin amacına ulaşamamasına sebep olunacağını düşünmelerine sebep olmaktadır. Bunu düşünme sebebi olarak öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin çabalarının çevrelerinin görmezden gelmesi olarak söylenebilir. Alhebaishi (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin çabalarının göz ardı edildiğini bu sebeple de hayal kırıklığı duygusunu yaşadıklarını ifade etmiş olup araştırmamızda elde edilen sonuç ile benzerlik taşımaktadır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadığı kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları öğretim süreci öncesinde, öğretim faaliyetleri sırasında ya da öğretim sonucunda olacak şekilde farklı zamanlarda yaşanabilmektedir. Ayrıca bu duygular davranışları söndürücü veya aktive edici olarak ortaya çıkabilmektedir (Pekrun ve Linenbrink-Garcia, 2012). Fen bilgisi öğretmenlerinin kaygı duygusunu ders öncesinde hazırlık aşamasında daha yoğun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders öncesinde yaşanan kaygı duygusunun derse hazırlık ve planlama çalışmalarını gerçekleştirmede karşılaşılan zorluklardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu kaygı duygusu başarısızlık yaşamamak için daha çok çalışmayı beraberinde getirerek aktive edici, harekete geçirici bir duygu olarak nitelendirilebilir. Derse hazırlık aşamasını verimli geçiremeyen öğretmenler için kaygı duygusu söndürücü bir etki olarak da ortaya çıkabilir. Gurur duygusu, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim faaliyetleri sonunda daha sık yaşadığı bir duygu olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim faaliyetinin sonunda beklentisine ulaşan öğretmen gurur duygusu yaşayacak, bu duyguyu yaşama isteği öğretmeni harekete geçirerek aktif kılacaktır. Fen bilgisi öğretmenleri ders sırasında haz alma duygusunu daha yoğun şekilde yaşamakta olup öğretim sürecindeki haz alma duyguları öğretmenlerin mesleklerinden zevk almalarını sağlayarak harekete geçmelerine sebep olabilir. Öfke duygusu, fen bilgisi öğretmenlerinin en yoğun olarak ders esnasında yaşadığı duygudur. Öğretim sürecinde öfkelenen öğretmen bu olumsuz duygu ile başa çıkmakta zorlanarak hareketi durdurucu, süreci söndüren bir etkiyle karşılaşabilir. Umut duygusunu en yoğun şekilde öğretim faaliyetleri sırasında yaşayan fen bilgisi öğretmenleri bu duygu ile öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken harekete geçirici bir etki ile karşılaşabilmektedir. Fen bilgisi öğretmenleri hayal kırıklığı duygusunu da en sık öğretim faaliyetleri sırasında yaşamaktadırlar. Ders esnasında hayal kırıklığı yaşayan öğretmen beklemediğini bulamadığı için öğretim davranışlarında söndürücü ve durdurucu bir etki görülebilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının cinsiyete göre etkisi incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla umut ve gurur duygusuna sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Kızıroğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada kadın sınıf öğretmenlerinin umut duygusunun erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Adams (2020), öğretim duyguları açısından kadın öğretmenlerin lehine, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Dilekçi (2018) sadece haz alma duygusu boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Erkek ve kadın fen bilgisi öğretmenleri arasında kaygı, haz alma, öfke, hayal kırıklığı öğretim duyguları açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının yaşa göre etkisi incelendiğinde sadece haz alma duygusu boyutunda yaşa göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. “20-29” yaş ile “30-39” yaş arasında “20-29” yaş lehine, “30-39” yaş ile “50-59” yaş arasında “50-59” yaş lehine haz alma duygusunun anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “30-39” yaş aralığı fen bilgisi öğretmenlerinin hayatı ile ilgili değişikliklerin daha çok yaşandığı, evlenme, çocuk sahibi olma ve bunlarla ilgili sorumlulukların daha fazla yaşandığı bir yaş aralığı olarak düşünüleceğinden bu yaş gurubundaki öğretmenlerin öğretim sürecinde haz alma duygusunu daha az yaşadıkları söylenebilir. Harmankaya (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre umut duygularının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının haftalık girilen ders saatine göre etkisi incelendiğinde, kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin % 78.8 inin bir haftada ki toplam ders saati 1-30 ders saati aralığında ve kabul edilebilir düzeydedir. Bu nedenle haftalık ders saati ve öğretmenlerin öğretim duygu durumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının hafta sonu girilen ders saatine göre etkisi incelendiğinde, kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında hafta sonu derse girme durumunun öğretmenin isteğine bırakılması, araştırmaya katılan öğretmenlerin %39.5’inin hafta sonu derse girmediği, sadece % 8’ inin hafta sonu ders saatinin 9-16 saat arasında olacak şekilde yoğun olması ve hafta sonu derslerinin özel bir ücretlendirmeye tabii olması öğretim duyguları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasına sebep olmuş olabilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının mesleki hizmet yılı değişkenine göre etkisi incelendiğinde, kaygı, umut ve hayal kırıklığı duygularında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Gurur duygusu boyutunda “21 yıl ve üzeri” mesleki hizmet yılına sahip olan öğretmenler ile “5yıl ve altı”, “6-10 yıl”, “11-15 yıl”, “16- 20 yıl” arası hizmet yılına sahip öğretmenler arasında “21 yıl ve üzeri” hizmet süresi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecinde daha fazla gurur duydukları söylenebilir. Yaşadıkları deneyim ve başarı duygusunun fazla olması, mezun ettikleri öğrencilerin başarılarını görmüş olmaları “21 yıl ve üzeri” görev yapmış olan fen bilgisi öğretmenlerinin gurur duygusunu arttırmış olabilir. Haz alma duygusu bakımından ise “5 yıl ve altı” ile “11-15 yıl” arasında “5 yıl ve altı” lehine, “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” arasında “6-10 yıl” lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarındaki idealistlik ile haz alma duygusunun daha çok yaşandığı söylenebilir. “21 yıl ve üzeri” mesleki hizmet yılına sahip fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki haz alma duygusu, “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “16-20 yıl” mesleki hizmet yılı olan öğretmenlere göre olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçtan hareketle mesleki deneyim arttıkça haz alma duygusunun arttığı söylenebilir. “6-10 yıl”, “11-15 yıl” ve “16-20 yıl” mesleki hizmet yılına sahip fen bilgisi öğretmenlerinin, “21 yıl ve üzeri” mesleki hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha fazla öfke duygusuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki deneyim arttıkça öğretim sürecindeki öfke duygusunun azaldığı söylenebilir. Dilekçi (2018) tarafından yapılan çalışmada da mesleki deneyimin artması özgüvenin daha fazla olması, alan bilgisinin daha iyi sağlanması gibi durumları beraberinde getirerek öfkenin azalmasına haz alma duygusunun artmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin umut duygusu ile mesleki hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiş olup bu farklılaşmanın daha az hizmet yılına sahip olanlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkma nedeni olarak öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin öğrenciler ve eğitim süreçlerinin değişimi üzerinde daha fazla umutları olmaları, mesleki yılların geçmesi ile birlikte bu umutlarının azalması sebep olabilir. Hayal kırıklığı duygusu ile mesleki hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiş olup bu farklılaşmanın hizmet yılı az olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olarak mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin mesleğin gereklerine ilişkin yeterlikleri yapamadıkları ve çıktıkların kendilerini memnun etmemesinin hayal kırıklığına sebep olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygularının sınıf mevcudu değişkenine göre kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı duyguları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kızıroğlu (2012) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklere göre umutsuzluk düzeylerini belirlenmesi adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre umutsuzluk düzeylerinde anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Araştırmanın yapıldığı Muğla ilinde araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin okullarındaki sınıf mevcutları incelendiğinde, %6'sının "0-10", %29.3'ünün "11-20", %43.5'inin "21-30", %17.9'unun "31-40" ve %3.3'ünün "41 ve üzeri" öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf mevcudunun 30'un altında olan sınıflarda görev yaptığı belirlenmiştir. Çok kalabalık sınıflarda görev yapan fen bilgisi öğretmeni sayısının oldukça az olması sınıf mevcudu ve öğretmenlerin öğretim duyguları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasına sebep olarak gösterilebilir.

Okulun yerleşim yeri değişkenine göre fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları incelendiğinde, kaygı, haz alma, gurur, öfke ve hayal kırıklığı alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Umut duygusu alt boyutunda merkezde görev yapan öğretmenler ile köyde görev yapan öğretmenler arasında merkezde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Merkezde görev yapan öğretmenlerin öğrencileri, köydeki öğrencilere göre daha fazla veli desteğine, yazılı ve teknolojik desteğe, daha üst düzey hazır bulunuşluğa sahiptir. Bu nedenle merkezde görev yapan öğretmenlerin öğretim faaliyetleri sırasında daha fazla başarı duygusu ve olumlu davranış örneği yaşamaları geleceğe dair umut duygularını arttırmış olabilir.

Okulun sosyoekonomik durum değişkenine göre fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumlarına etkisi incelendiğinde gurur ve haz alma duyguları bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir. Düşük düzeyde sosyoekonomik duruma sahip olan okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin daha çok kaygı, hayal kırıklığı ve öfke duygusu yaşadığı söylenebilir. Yöndem ve Bıçak (2008) öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve tarzları ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlarda öfke duygusunun sık yaşandığı bu bağlamda sosyoekonomik duruma göre de incelenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Dilekçi (2018) ilçede görev yapan öğretmenlerin, il merkezinde görev yapanlara göre öfke duygularının daha fazla yaşadığını, haz alma, umut, gurur, hayal kırıklığı ve kaygı duygularında sosyoekonomik durum değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşmadığını ifade etmiştir. Okulun sosyoekonomik durumu yükseldikçe öğretmenlerde görülen olumlu duygulardan umut duygusu artarken; okulun sosyoekonomik durumu azaldıkça hayal kırıklığı, öfke ve kaygı gibi olumsuz duyguların yaşanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle maddi imkansızlıklardan kaynaklanan problemlerin eğitim ve öğretim sürecinde olumsuzluklara yol açtığını ve önceliklerini değiştirdiği söylenebilir.

Öneriler

Fen bilgisi öğretmenlerinin gurur, umut ve haz alma duygularını yaşamasını sağlayan sınıf etkinlikleri ve durumlarının tespit edilerek bu olumlu duyguların artırılmasını sağlayacak uygulamalar geliştirilebilir. Destekleyici şekilde öğrenci, veli ve yönetici davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracak şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin dolaylı olarak da öğrencilerin olumlu duygularını artırarak eğitim – öğretim faaliyetlerinde daha verimli ve etkili olması sağlanabilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duygularını yaşamasına sebep olan etkenler belirlenerek bu olumsuz duygulardan uzaklaşmalarını sağlayacak şekilde tüm eğitim sistemi içindeki bireylerin gerekli çabayı göstermesi sağlanmalıdır. Fen bilgisi öğretmenlerinin olumsuz duygularla baş etmeye dair eğitimler alması sağlanabilir. Olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olan sınıf yönetimi, alan bilgisi hakimiyeti, laboratuvar derslerinde meydana gelebilecek olumsuzluklar veya başarısızlıklarla ilgili meydana gelen negatif duyguların önüne geçebilmek için öğretmenlere bu alanlarda hizmet içi eğitimler verilebilir. Fen bilgisi öğretmenleri derslerini daha iyi planlayarak ders sırasında yaşanabilecek olumsuz duyguların yaşanma sıklığını azaltabilirler.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim süreci duygularını tanımları ve yönetebilmeleri karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilmesini ve daha kolay çözülebilmesini sağlayabilir. Böylece öğrenme ortamını etkileyen olumsuzlukların önüne geçilebilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin ders öncesi, sırası ve sonrasında yaşadıkları aktive edici, harekete geçirici duyguların arttırılmasını, söndürücü duyguların azaltılmasını sağlayacak şekilde rehberlik hizmetleri verilebilir.

Erkek öğretmenlerin olumlu duygulardan olan umut ve gurur duygusunu yaşama düzeylerini arttırmak için erkek fen bilgisi öğretmenlerinin çalışmaları tüm eğitim paydaşları tarafından desteklenerek, başarıları övgü ile ifade edilmeli, öğretim duygu durumlarına önem gösterilmelidir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim sürecindeki haz alma duygusunu arttırmak için 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticileri, zümreleri ve okuldaki öğretmen arkadaşları ders saatleri, ders programları gibi süreçlerde destek sağlayarak haz alma duyguları arttırılabilir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleklerine başladıkları idealistiklikleri ile görevlerine devam etmeleri haz alma ve gurur gibi olumlu duygularını devam ettirmeleri ve öfkelerini kontrol altına alabilmeleri için mesleki kıdemi az olan öğretmenler ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler bir araya getirilerek motivasyon çalışmaları yapılabilir. Özellikle mesleki kıdemi az olan öğretmenlere yönelik öfke kontrolü eğitimleri ya da duygu yönetimine dair seminerler verilebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik ve özgüvenlerini arttırmaya yönelik çalışmalar ile olumsuz duygularının azalacağı olumlu duyguların ise artacağı söylenebilir. Fen bilgisi öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf mevcudunun 30 öğrencinin altında olmasının laboratuvar kullanımı ve dersin etkili işlenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin haftalık ders saati ve hafta sonu verdikleri ders saatlerinin yönetmeliğe göre öğretmeni zorlamayacak şekilde, öğretmenin isteği göz önünde bulunduracak şekilde düzenlenmelidir.

Şehir merkezinde görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin köylerde görev yapan fen bilgisi öğretmenlerine göre umut duygusunun yüksek olduğu görülmüştür. Köylerde görev yapan öğretmenlerin bilgisayar, internet, laboratuvar, kütüphane gibi teknik destekleri arttırılabilir. Öğrenci velilerine yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenerek öğretmenlere ve çocuklarına destek olmaları sağlanmalı köy öğretmenleri teşvik edilmeli öğrencilere gerekli imkanlar sağlanarak hem öğretmen hem de öğrencilere umut duygusu kazandırılabilir.

Sosyoekonomik seviyesi düşük okullarda hayal kırıklığı, öfke ve kaygı duygusunun daha düşük seviyede yaşanması için öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmalı, öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini zenginleştirmesi için sahip olduğu imkanlar arttırılabilir. Gerçekleştirilen çalışma nicel bir çalışma olup araştırmacılar nitel veya karma bir yöntemle de çalışabilirler. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duyguları Muğla ili için araştırılmış olup daha geniş kapsamlı olarak fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları belirlenebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki öğretim duygu durumları incelenebilir. 14. Fen bilgisi öğretmenlerinin haz alma, umut, gurur, kaygı, öfke ve hayal kırıklığı duyguları ile birlikte farklı duygular açısından öğretim duygu durumları incelenebilir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim duygu durumları sınıf dersleri ve uygulamaya dönük laboratuvar dersleri açısından karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Adams, J. B. (2020). *Gana'da öğretmen duygu becerileri ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Akay, D. & Tezel, M. (2018) Okul öncesi öğretmenlerinin mesai zamanlarında yaşadıkları duygularının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 691-699.
- Alhebaishi, S. M. (2019). Investigation of EFL student teachers' emotional responses to affective situations during practicum. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1201-1215.
- Alpaslan, M. M. & Ulubey, Ö. (2017). Öğretmen duygu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Turkish Studies*, 12 (25), 119-130.
- Argon, T., & Yılmaz, Ö. (2019). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*.
- Aslan, H. (2014). *Öfke düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds?. *Perspectives On Psychological Science*, 1(1), 28-58.

- Büyüköztürk, Ş. (1997) Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453- 464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22.bs.). Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS İle bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4.bs.). Pegem Akademi.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). Springer.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160–1172.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü. & Sezgin-Nartgün, S.Ş. (2019). Öğretmenlerin duygu durumları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, revize edilmesi ve betimsel analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 51-118.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Frenzel A.C., Goetz T., Stephens E.J., & Jacob B. (2009) Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In: Schutz P., Zembylas M. (eds) *Advances in Teacher Emotion Research*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher) - User's manual. University of Munich: Department of Psychology.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003
- Harmankaya, S.H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hong, J., Heddy, B., Ruan, J., You, S., Kambara, H., Nie, Y. & Monobe, G. (2016). Revising and validating achievement emotions questionnaire – teachers (AEQ-T). *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 80-107.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer: Science & Business Media.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Fatemi, A. H., & Frenzel, A. C. (2018). Antecedents of pleasant and unpleasant emotions of EFL teachers using an appraisal-theoretical framework. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 39-55.
- Kızıroğlu, M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi.
- Levering, B. (2000). Disappointment in teacher-student relationships. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 65-74.
- Lewis, M., Sullivan, M., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self Development and Self-Conscious Emotions. *Child Development*, 60(1), 146-156. doi:10.2307/1131080
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2017). Elementary teachers' emotional and relational expressions when speaking about disruptive and well behavior students. *Teaching and Teacher Education*, 67, 487-497.
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basınevi.
- Özer, B. U. & Tezer, E. (2008). Umut ve olumlu olumsuz duygular arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-86.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp.575-604). Springer.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. Educational Practices Series, (Vol. 24). *International Academy of Education and International Bureau of Education of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*,

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R. & Linenbrink-Garcia, L. (2012) Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Prosen, S., Smrtnik Vitulić, H. & Poljšak Škraban, O. (2014). Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe University Journal of Education*, 29 (1), 226-237.
- Stephanou, G., & Oikonomou, A. (2018). Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving appraisal as a moderating mechanism. *Psychology*, 9 (4), 820.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management, *Theory Into Practice*, 48 (2), 130-137,
- Tarhan, N. (2014). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 86-112.
- Tavşancıl, E.(2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel yayın dağıtım.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2017). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
- Uşaklı, H. & Akpınar, E . (2015). Fen laboratuvarı kaygı ölçeğinin (FLKÖ) geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1241-1250.
- Ülkü, R. (2012). Bir gelecek bilimcinin hayal kırıklığı. *Psikeart Yerel*, (Sürelî Yayın, Eylül-Ekim, Sayı 23), Yay-Sat Dağıtım.
- Yıldırım, K. (2019). Okulda yönetici ve öğretmenlerin deneyimledikleri duyguların hiyerarşik yapılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 564-579.
- Yöndem, Z.D & Bıçak, B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-15.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





The Investigation of Mobbing and Organizational Conflict Perception Levels of Academicians

Hümeyra USTA ¹, Mehmet ULUTAŞ ²

Abstract

In this study, it was aimed to determine the relationship between the mobbing and organizational conflict perception levels of the academicians working at universities. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The universe of the research was a university in the Aegean Region. The sample of the research consists of 235 academicians. In the research, "Personal Information Form", "Mobbing Scale for Academicians" developed by Ehi (2011), and Organizational Conflict Scale developed by Rahim (1983) were used as data collection tools. Frequency analysis, descriptive analysis, independent sample Mann Whitney U test and one-way analysis of variance Kruskal Wallis Analysis were used in the analysis phase of the data obtained in the research. Post-Hoc (Tamhane's T2) statistics were used to find out from which groups the difference between the groups was in the findings. In order to determine whether there is a significant relationship between the dimensions of the scales, Pearson Correlation analysis, which is also used in non-parametric tests, was performed. According to the research results, the highest average score of the mobbing levels of the academicians is followed by the attacks on social life after the attacks on the profession. The lowest average score was found in the dominating dimension. According to the gender variable, there is no significant relationship between the concepts of mobbing and organizational conflict. A significant difference was found between having a child and mobbing in terms of personal attacks. A relationship was found between the seniority variable and all sub-dimensions of mobbing. It has been observed that there are negative relationships between mobbing and organizational conflict concepts and sub-dimensions. Considering these results, it was seen that individuals avoided the organizational conflict environment as mobbing increased. For the correction of mobbing and organizational conflict environment, suggestions such as mentoring, in-service training, conducting the research at different universities, and developing new scales were presented.

Keywords

Mobbing
Organizational conflict
Higher education
Academician

About the Article

Sending Date: 12.09.2022
Acceptance Date: 12.12.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹ Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Türkiye, humeyrausta@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3994-2647>

² Assist. Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Türkiye, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6539-2039>

Introduction

People, who are social beings, come together for a common purpose in order to achieve certain goals. These communities are also called organizations. Problems can sometimes occur in these organizations, in which people, who are social beings, are involved, and when these problems cannot be resolved, it can cause disruptions in the functioning of the organization and even the end of the organization's existence. When we look under organizational behavior, mobbing and organizational conflicts can be among these problems. Mobbing (psychological violence) was tried to be investigated for the first time in the world in the 19th century by Leymann, and in Türkiye by Tınaz (2011) and Çobanoğlu (2005), and solutions were tried to be developed. Since mobbing and organizational conflict are global phenomena, they have been investigated for years and solutions are sought. The continuation of mobbing in the organization affects the employees both psychologically and physiologically and may show symptoms. These effects can affect not only the person but also everyone around the person. When the person feels that he is mobbed or that there are people around him who are mobbed, he should not forget that he can cope with this situation and that he has legal rights. Organizational conflict, which is another concept, it refers to the disagreements, oppositions and incompatibilities that occur within the organization. Sometimes this opposition, disagreement and incompatibility, it can be between individuals, groups and organizations, and sometimes when the person experiences conflict with himself. The situations that will cause conflict within the organization are; thought, purpose, perception, point of view, etc. they differ in many respects. Here, the manager should take on the responsibilities that she has to do and put an end to the conflict by using conflict resolution methods. Universities are institutions that provide education in the light of science. Future generations are trained in these institutions, which is important for the development of countries and for them to reach the level of contemporary countries. Mobbing and organizational conflict can also be experienced in universities, which are such important organizations. In this study, it was aimed to determine the mobbing and organizational conflict perception levels of the academicians.

Mobbing

The concept of mobbing enters more and more people's lives with the development of social sciences (Ertürk, 2003). It is derived from the Latin word "mobile vulgus". "Mobile vulgus" has meanings such as a violent community and an undecided crowd. (Çobanoğlu, 2005: 13). The concept of mobbing in English comes from the root "mob". In English, this concept means violence or "gang" perpetrated by illegitimate groups (Kök, 2006: 435). Mobbing, physical and psychological harassment of the other person for a certain period of time, contempt, nicknames, trespassing, etc. to engage in situations and actions that may make the person uncomfortable (Harthill, 2008). If we look at the definition in the Turkish Language Association (in Turkish Türk Dil Kurumu -TDK), "mobbing" is harassment, that is, applying psychological violence to a person determined in social life, causing the person to be excluded from the society, intimidated, discredited and cause the person to feel uneasy (TDK, 2020). The word mobbing as a verb means siege, attacking as a team, causing discomfort and distress (Kök, 2006). According to the USA 2014 National Survey Report, mobbing was defined as repetitive dangerous situations, humiliation, psychological abuse in the workplace, intimidation and verbal abuse (Arnejčić, 2016). In the 19th century, biologists used mobbing for the first time to describe the actions of birds while flying around the attacker to protect their nests (Tınaz, 2011). In the 1960s, Lorenz defined mobbing as a group of animals that attack a stronger and solitary animal as a group, or the birds in the same nest exclude the weakest bird in the nest, deprive it of food and water, and finally kill it by physically attacking it or throwing it out of the nest (Lorenz, 1966: 23).

Today, this concept is used to express emotional attack behaviors among employees in workplaces. In other words, it is used to express the negative attitudes and behaviors of employees in an organization towards each other. Gossiping about the person, making fun of the person, excluding her and leaving her alone are among the examples of these types of behavior (Ertürk, 2003). Mobbing (almost every day and at least six months) is defined as a hostile and unethical communication style (Sönmez & Cemaloğlu, 2018).

Organizational Conflict

In order for people to continue their lives in society, they need to continue their lives by joining forces for a certain order (Toytok & Açıköz, 2013). For this reason, people join organizations or establish new organizations in order to achieve the goals they set. These organizations also need managers in order to maintain their existence and avoid any disruption in their functioning. Managers, who are responsible for ensuring the existence and functioning of the organization, also try to cope with many small or large-scale problems that occur within the organization. One of the problems that occur within the organization is organizational conflict (Aksu, 2003). Conflict as a word meaning, it means interpersonal conflict, restlessness, inconsistency and disagreement. These problems occur from time to time, it can occur between individuals, between individuals, between groups and between organizations (Ataman, 2001).

Elton Mayo defined conflict as treachery, hostility and lack of social skills. Bennis et al., on the other hand, defined conflict as bullying, anti-humanism, destruction, bigotry, anachronism, degradation and irrational behavior at the level of civilization, and also stated that it expresses creativity, development and rationality. (Can, 2005).

Conflicts that occur within the organization are differences of opinion, cultural differences, perception differences, etc. may occur due to many reasons (Tokat, 1999). What is important here is how managers react to conflicts that occur within the organization. The manager should not ignore the conflict while managing the conflict, he should give importance to the conflict and determine which conflict management method he will use to end the conflict. While determining this path, the manager should try to conclude the conflict in the fastest way and in line with the benefits of the organization (Ertürk, 1994).

Purpose and Importance of the Research

People have been in a social environment from past to present. Sometimes problems may occur in this social environment. Mobbing and organizational conflict are among these problems. As a result of the researches, no research was found on the relationship between the mobbing and organizational conflict perception levels of the academicians. It is known that both mobbing and organizational conflict are extremely important in social sciences. Measures should be taken before mobbing and organizational conflict occur in organizations, and when they occur, they should be resolved. If mobbing and organizational conflict are ignored within the organization, they can cause chaos in the working environment and even negatively affect the continuity and permanence of the organization. The fact that the relationship between these two issues, which is so important, is not examined on the academicians working at universities, was seen as a deficiency, and as a result of this research, it was aimed to bring this deficiency to the literature. As mobbing and organizational conflict are subjects that also cover each other, as the aim of the research, in this study, it was aimed to reveal the mobbing and organizational conflict perception levels of the academicians. For this purpose, the following sub-problems were:

1. What is the level of perception of the academicians about mobbing and organizational conflict?
2. Do academicians' perceptions of mobbing and organizational conflict differ according to their demographic characteristics (gender, marital status, whether or not they have children, age, title, seniority and field)?
3. Is there a statistically significant relationship between academicians' mobbing and organizational conflict perception levels?

Method

Design of the Research

This research was designed in the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods. Correlational survey model is widely used in social sciences. This model is used in studies conducted on large groups to obtain the opinions of individuals about an event, phenomenon or attitude (Karakaya, 2012). This model enables the determination of events, facts and attitudes that exist in the past or today (Karasar, 2009). In the present study, it is in the correlational survey model as

it will examine the relationship between mobbing and organizational conflict perception levels of the academicians working in a region in the Aegean Region.

Universe and Sample

The study population of the research consists of 1206 academicians working at a university in the Aegean Region (<http://www.yok.gov.tr>, 01.10.2020). Personal information form was used to determine the demographic characteristics of the academicians. With this form, the academicians' gender, marital status, having children, age, title, seniority and fields were determined. The personal information form was created by the researcher. The universe of the research was tried to be reached through the e-mails collected from the YÖK (in Turkish Yüksek Öğretim Kurumu) Academic Search System and the academic information system of the university. Therefore, a sampling study was not conducted.

Data Collection Tools

In this study, two different scales were used to determine mobbing and organizational conflict perception levels. "Personal Information Form", "Psychological Mobbing Scale" developed by Ehi (2011), and "Organizational Conflict Scale" developed by Rahim (1983) were used as data collection tools in the research.

In the research, "Psychological Mobbing Scale" was used to determine the mobbing levels of the academicians. The scale used in the research was developed by Ehi (2011). The universe of the research consists of 500 teachers. The validity and reliability of this scale were examined by reaching 206 people in the universe. The researcher found the KMO value for the scale form as .80 and the Bartlett test result as 3.937 ($p=0.00$). The KMO value of .80 on the scale is higher than the recommended KMO value. For this reason, scale factor analysis was deemed appropriate. According to the results of the factor analysis, it was determined that attacks against the profession were between .49 and .74, attacks on social life were between .54-.75 and attacks on individuals were between .52-.85 (Ehi, 2011: 58-62). According to the results of the reliability analysis; the Cronbach Alpha value was found to be .970, and the scale was found to be reliable. Consisting of 34 items in total, this scale consists of three sub-dimensions. These dimensions are; attacks against the profession, social life and personal attacks. Attacks against the profession are in the first 16 items, attacks on the social life are in the 17th-22nd items, and the attacks against the person are in the 23rd-34th items. The Cronbach Alpha value of the scale was found to be .97, and it was found to be reliable.

The "Organizational Conflict Scale" was used to determine the organizational conflict perception levels of the academicians. The scale used in the research was developed by Rahim (1983), also called ROCI-II, and its Turkish adaptation was made by Niederauer (2006). The scale consists of 28 questions and 5 dimensions in total. The first 7 items are in integrating dimension, 8th-13th items are in compromising dimension, items between 14 and 18 are in dominating dimension, items between 21 and 24 are in avoiding dimension and items between 25 and 28 are in the obliging dimension. The questions in the Organizational Conflict Scale are items on a 5-point Likert scale; 1-Strongly Disagree, 2-Disagree, 3-Undecided, 4-Agree, 5-Strongly Agree. The Cronbach Alpha value of the scale is 0.913 and the scale is highly reliable (Özdamar, 1997: 492). According to the results of the reliability analysis; the Cronbach Alpha value was found to be .88, and the scale was found to be reliable.

Data Collection

The data collection phase of the study coincided with the Covid-19 process occurring worldwide. During this period, restrictions were made in many areas and universities were also affected by these restrictions. Education was suspended at universities, and then online education was continued. The occurrence of the restrictions caused many permits to be received late and as a result delays in the distribution of the scales. The scales were sent online to the e-mails of the academicians working in any university in the Aegean Region. Since the desired numbers could not be reached with the e-mails sent to the academicians at the first time, multiple reminder e-mails were sent and 235 people were reached.

Analysis of the Data

A software package was used in the analysis of the data. Frequency and percentage distributions were calculated in order to determine the descriptive statistics of the participants with the personal information form, and these were included in the findings section. By performing normality tests of the data, it was decided whether parametric tests or nonparametric tests would be applied. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilks tests, which are frequently used for normal distribution, can give misleading results because they are too sensitive to sample size and structure (Kalaycı, 2010). Examining the skewness and kurtosis values is one of the methods considered appropriate in the literature to determine the normal distribution. It can be said that all sub-dimensions of the scales do not show a normal distribution based on their skewness and kurtosis. If the result obtained by dividing the skewness coefficients of the data by their standard errors is between -1.96 and +1.96, it means that the data showed a normal distribution. If a different result is found, it is concluded that the data do not show a normal distribution (Can, 2016). In the statistical analyzes made in the research, the level of significance was accepted as $p < .05$.

Frequency analysis, descriptive analysis, independent sample Mann Whitney U test and one-way analysis of variance Kruskal Wallis Analysis were used by looking at the data obtained in the research. Post-Hoc (Tamhane's T2) statistics were used to find out from which groups the difference between the groups was in the findings. In order to determine whether there is a significant relationship between the dimensions of the scales, Pearson Correlation analysis, which is also used in non-parametric tests, was performed.

Results

In this part of the research, the findings are included. Findings were tried to be given during the sub-problems.

Investigation of Basic Statistical Values of Mobbing, Organizational Conflict and Its Sub-Dimensions

Table 1. Basic statistics on mobbing, organizational conflict and its sub-dimensions

Concepts and Dimensions	n	\bar{X}^*	Ss	Skewness Statistics	S.h.	Kurtosis Statistics	S.h.
Mobbing	235	1.44	.64	2.56	.15	7.46	.31
Attacks on the profession	235	1.62	.77	1.91	.15	3.71	.31
Attacks on social life	235	1.40	.77	2.71	.15	7.40	.31
Personal attacks	235	1.22	.50	3.79	.15	1.50	.31
Organizational conflict	235	3.40	.47	-.791	.15	3.21	.31
Integrating	235	4.19	.71	-1.31	.15	3.64	.31
Compromising	235	3.36	.68	-.45	.15	1.12	.31
Dominating	235	2.62	.72	.41	.15	.05	.31
Avoiding	235	3.07	.88	-.24	.15	-.33	.31
Obliging	235	3.92	.68	-.68	.15	1.56	.31

*1.00-1.79 =Very low; 1.80-2.59 = Low; 2.60-3.39 =Medium; 3.40-4.19 =High; 4.20-5.00 = Very high

When the values in Table 1 were examined, it was determined that organizational conflict ($\bar{X}^* = 3.40$, Ss= .47) was perceived at a higher level than mobbing ($\bar{X}^* = 1.44$ Ss= .64). Skewness-Kurtosis values show that the concepts are not normally distributed. It was determined that the values related to integrating ($\bar{X}^* = 4.19$, Ss .71) and obliging ($\bar{X}^* = 3.92$, Ss= .687) dimensions of rgoanizational conflict were perceived at a higher level.

Examination of Descriptive Findings on Mobbing and Organizational Conflict Sub-Dimensions

The analyzes between gender, which is the demographic variable of the research, and its sub-dimensions of mobbing and organizational conflict are given in Table 2. The answers received from the academicians were grouped as "female" and "male".

Table 2. Mann-Whitney U test results of academicians' perceptions of mobbing and organizational conflict and their sub-dimensions by gender variable

Concept and dimensions	Gender	n	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p																																																																																																								
Mobbing	1)Female	113	116.35	13147.00	6706.000	-.360	.719																																																																																																								
	2)Male	122	119.53	14583.00				Attacks on Profession	1)Female	113	177.32	13257.00	6816.000	-.149	.882	2)Male	122	118.63	14473.00	Attacks on Social Life	1)Female	113	111.50	1260.00	6159.000	-1.538	.124	2)Male	122	124.02	15130.00	Personal Attacks	1)Female	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695	2)Male	122	119.52	14581.50	Organizational Conflict	1)Female	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Male	122	118.10	14408.00	Integrating	1)Female	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Male	122	122.61	14958.50	Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Male	122	120.88	14747.00	Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972
Attacks on Profession	1)Female	113	177.32	13257.00	6816.000	-.149	.882																																																																																																								
	2)Male	122	118.63	14473.00				Attacks on Social Life	1)Female	113	111.50	1260.00	6159.000	-1.538	.124	2)Male	122	124.02	15130.00	Personal Attacks	1)Female	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695	2)Male	122	119.52	14581.50	Organizational Conflict	1)Female	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Male	122	118.10	14408.00	Integrating	1)Female	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Male	122	122.61	14958.50	Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Male	122	120.88	14747.00	Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00								
Attacks on Social Life	1)Female	113	111.50	1260.00	6159.000	-1.538	.124																																																																																																								
	2)Male	122	124.02	15130.00				Personal Attacks	1)Female	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695	2)Male	122	119.52	14581.50	Organizational Conflict	1)Female	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Male	122	118.10	14408.00	Integrating	1)Female	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Male	122	122.61	14958.50	Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Male	122	120.88	14747.00	Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																				
Personal Attacks	1)Female	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695																																																																																																								
	2)Male	122	119.52	14581.50				Organizational Conflict	1)Female	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Male	122	118.10	14408.00	Integrating	1)Female	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Male	122	122.61	14958.50	Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Male	122	120.88	14747.00	Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																																
Organizational Conflict	1)Female	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982																																																																																																								
	2)Male	122	118.10	14408.00				Integrating	1)Female	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Male	122	122.61	14958.50	Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Male	122	120.88	14747.00	Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																																												
Integrating	1)Female	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275																																																																																																								
	2)Male	122	122.61	14958.50				Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Male	122	120.88	14747.00	Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																																																								
Compromising	1)Female	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498																																																																																																								
	2)Male	122	120.88	14747.00				Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Male	122	122.31	14922.00	Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																																																																				
Dominating	1)Female	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310																																																																																																								
	2)Male	122	122.31	14922.00				Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Male	122	111.40	13591.00	Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																																																																																
Avoiding	1)Female	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120																																																																																																								
	2)Male	122	111.40	13591.00				Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Male	122	118.15	14414.00																																																																																												
Obliging	1)Female	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972																																																																																																								
	2)Male	122	118.15	14414.00																																																																																																											

A value less than $p < 0.05$ was not found in Table 2. The mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of the academicians do not show a statistical difference according to the gender variable.

The analyzes between marital status, another demographic variable of the study, mobbing, fearless conflict, and sub-objectives are given in Table 3. The answers received from the academicians were grouped as "married", "single" and "divorced".

Table 3. The Kruskal Wallis test results according to the marital status variable of the mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of the academicians

Concept and dimensions	Marital Status	n	Rank Average	X ²	df	p	Significant Difference
Mobbing	1)Married	175	117.06	2.22	2	.32	-
	2)Single	46	127.72				
	3)Divorced	14	97.82				
Attacks on Profession	1)Married	175	117.61	2.19	2	.33	-
	2)Single	46	126.22				
	3) Divorced	14	95.82				
Attacks on Social Life	1)Married	175	118.16	1.02	2	.59	-
	2)Single	46	122.01				
	3) Divorced	14	102.79				
Personal Attacks	1)Married	175	115.38	3.75	2	.15	-
	2)Single	46	132.64				
	3)Divorced	14	102.68				

$p < 0.05$

Table 3. The Kruskal Wallis test results according to the marital status variable of the mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of the academicians (Continued)

Concept and dimensions	Marital Status	n	Rank Average	X ²	df	p	Significant Difference
Organizational Conflict	1)Married	175	121.92	3.58	2	.16	-
	2)Single	46	101.04				
	3)Divorced	14	124.68				
Integrating	1)Married	175	123.47	5.71	2	.05	-
	2)Single	46	96.84				
	3)Divorced	14	199.18				
Compromising	1)Married	175	124.92	7.20	2	.02*	1-2
	2)Single	46	96.91				
	3)Divorced	14	100.75				
Dominating	1)Married	175	114.87	2.40	2	.30	-
	2)Single	46	122.43				
	3)Divorced	14	142.50				
Avoiding	1)Married	175	119.62	1.09	2	.57	-
	2)Single	46	109.23				
	3)Divorced	14	126.57				
Obliging	1)Married	175	122.09	3.378	2	.185	-
	2)Single	46	101.68				
	3)Divorced	14	123.43				

*p<0.05

According to Table 3, there is no statistically significant difference according to the marital status variable and the views of the academicians on mobbing are related to attacks on the profession ($X^2_{(2)} = 2,192$; $p > .05$), attacks on social life ($X^2_{(2)} = 1.027$; $p > .05$), personal attacks ($X^2_{(2)} = 3.751$; $p > .05$) dimensions. According to the findings obtained from the research, the marital status of the academicians does not change their mobbing perceptions. In the dimensions of integrating ($X^2_{(2)} = 5.712$; $p > .05$), ($X^2_{(2)} = 7.201$; $p < .05$), dominating ($X^2_{(2)} = 2.404$; $p > .05$), avoiding ($X^2_{(2)} = 1.098$; $p > .05$), obliging ($X^2_{(2)} = 3.378$; $p > .05$) dimensions, the views of faculty members on organizational conflict were found to be statistically significant only in compromising, according to the marital status variable. A significant difference was found between the academicians whose marital status was married ($\bar{X} = 124.92$) and those who were single ($\bar{X} = 96.91$).

The analyzes between the sub-dimensions of mobbing and organizational conflict, which are another demographic variable of the research, are given in Table 4. The answers received from the academicians were grouped as “yes” and “no”.

Table 4. Mann-Whitney U test results of academicians’ perceptions of mobbing and organizational conflict and its sub-dimensions according to the variable of having children or not

Concept and dimensions	Do you have children?	n	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Mobbing	1)Yes	161	114.60	18450.50	5409.50	-1.13	,25
	2)No	74	125.40	9279.50			
Attacks on on Profession	1)Yes	161	114.98	18511.00	5470.00	-1.01	,31
	2)No	74	124.58	9219.00			
Attacks on Social Life	1)Yes	161	116.13	18696.50	5655.50	-.68	,49
	2)No	74	122.07	9033.50			
Personal Attacks	1)Yes	161	112.74	18107.50	5066.50	-2.02	,04*
	2)No	74	130.03	9622.50			

p<0.05

Table 4. Mann-Whitney U test results of academicians' perceptions of mobbing and organizational conflict and its sub-dimensions according to the variable of having children or not (Continued)

Concept and dimensions	Do you have children?	n	Rank Average	Rank Sum	U	Z	p
Organizational Conflict	1)Yes	161	121.70	19594.50	5360.50	-1.23	.21
	2)No	74	109.94	8135.50			
Integrating	1)Yes	161	123.20	19834.50	5150.50	-1.74	.081
	2)No	74	106.70	7895.50			
Compromising	1)Yes	161	123.86	19941.50	5013.50	-1.95	.,50
	2)No	74	105.25	7788.50			
Dominating	1)Yes	161	118.13	19019.50	5935.50	-.04	.96
	2)No	74	117.71	8710.50			
Avoding	1)Yes	161	117.59	18932.50	5891.50	-.13	.89
	2)No	74	118.89	8797.50			
Obliging	1)Yes	161	121.79	19607.50	5347.50	-1.24	.20
	2)No	74	109.76	8122.50			

p<0.05

According to Table 4, the opinions of the academicians about mobbing are significant in the dimensions of attacks on the profession ($U=5470.000$; $p>.05$), attacks on social life ($U=5655.500$; $p>.05$) according to the variable of having a child or not. While no difference was found in the dimension of personal attack ($U=5066.500$; $p<.05$), there was a significant difference between having a child or not. According to academicians' views on organizational conflict include compromising ($U=5013,500$; $p>.05$), dominating ($U=5935.500$; $p>.05$), avoiding ($U=5891.500$; $p>.05$), obliging there was no statistically significant difference in the dimensions ($U=5347.500$; $p>.05$) according to the gender variable.

The analyzes between age, another demographic variable of the study, mobbing and organizational conflict and its sub-dimensions are given in Table 5. The answers received from the academicians are grouped as "20-29", "30-39" and "40 years and over".

Table 5. Kruskal Wallis test results of mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of academicians by age variable

Concept and dimensions	Age	n	Rank Average	X ²	df	p	Significant Difference
Mobbing	1)20-29	11	142.77	1.88	2	.38	-
	2)30-39	80	120.34				
	3)40 and+	144	114.81				
Attacks on Prefession	1)20-29	11	144.32	2.24	2	.29	-
	2)30-39	80	121.69				
	3)40 and+	144	113.94				
Attack on Social Life	1)20-29	11	127.55	.37	2	.83	-
	2)30-39	80	115.76				
	3)40 and+	144	118.51				
Personal Attacks	1)20-29	11	121.86	.08	2	.95	-
	2)30-39	80	118.94				
	3)40 and+	144	117.18				

Table 5. Kruskal Wallis test results of mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of academicians by age variable (Continued)

Concept and dimensions	Age	n	Rank Average	X ²	df	p	Significant Difference
Organizational Conflict	1)20-29	11	104.23	2.66	2	.26	-
	2)30-39	80	109.66				
	3)40 and+	144	123.68				
Integrating	1)20-29	11	106.77	10.03	2	.00*	2-3
	2)30-39	80	99.75				
	3)40 and+	144	129.00				
Compromising	1)20-29	11	95.18	2.33	2	.31	-
	2)30-39	80	112.99				
	3)40 and+	144	122.52				
Dominating	1)20-29	11	109.82	.18	2	.91	-
	2)30-39	80	119.16				
	3)40 and+	144	117.98				
Avoiding	1)20-29	11	135.86	1.33	2	.51	-
	2)30-39	80	121.54				
	3)40 and+	144	114.67				
Obliging	1)20-29	11	95.73	5.45	2	.06	-
	2)30-39	80	106.77				
	3)40 and+	144	125.94				

*p<0.05

According to Table 5, the views of the academicians on mobbing are related to attacks on the profession ($X^2_{(2)} = 2.245$; $p > .05$), attacks on social life ($X^2_{(2)} = 2.245$; $p > .05$), personal attacks (There was no statistically significant difference in ($X^2_{(2)} = .087$; $p > .05$) dimensions according to the age variable. According to the findings obtained from the research, the ages of the academicians do not change their mobbing perceptions. When it comes to the dimensions of integrating ($X^2_{(2)} = 10.039$; $p < .05$), compromising ($X^2_{(2)} = 2.330$; $p < .05$), dominating ($X^2_{(2)} = .184$; $p > .05$), avoiding ($X^2_{(2)} = 1.336$; $p > .05$), obliging ($X^2_{(2)} = 5.451$; $p > .05$) dimensions, according to the age variable, statistically significant difference was found only in the integrating dimension. A significant difference was found among the academicians whose ages were between 40+ ($\bar{X} = 129.00$) and 30-39 ($\bar{X} = 99.75$).

The analyzes between the title, another demographic variable of the research, and mobbing and organizational conflict and its sub-dimensions are given in Table 6. The answers received from the academicians were grouped as "Prof. Dr.", "Assoc. Prof. Dr. and "Assit. Prof. Dr.", "Lecturer" and "Res. Assist."

Table 6. Kruskal Wallis test results according to title variable of mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of academicians

Concept and Dimensions	Title	n	Rank Average	X ²	SD	p	Significant Difference
Mobbing	1)Prof. Dr.	57	108.28	1.64	4	.80	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	121.29				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	122.57				
	4)Lecturer	31	117.98				
	5)Res. Assist.	51	121.29				
Attacks on Profession	1)Prof. Dr.	57	108.39	1.95	4	.74	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	119.95				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	122.87				
	4) Lecturer	31	114.60				
	5)Res. Assist.	51	123.99				
Attacks on Social Life	1)Prof. Dr.	57	109.90	5.04	4	.28	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	124.23				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	126.61				
	4) Lecturer	31	128.40				
	5)Res. Assist	51	106.73				
Personal Attacks	1)Prof. Dr.	57	119.36	1.53	4	.82	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	127.57				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	112.88				
	4) Lecturer	31	117.06				
	5)Res. Assist	51	114.87				

*p<0.05

Table 6. Kruskal Wallis test results according to title variable of mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of academicians (Continued)

Concept and Dimensions	Title	n	Rank Average	X ²	df	p	Significant Difference
Organizational Conflict	1)Prof. Dr.	57	131.97	5.06	4	.28	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	113.77				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	115.53				
	4)Lecturer	31	124.97				
	5)Res. Assist	51	104.22				
Integrating	1)Prof. Dr.	57	140.62	15.17	4	.00*	1-5
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	125.23				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	110.11				
	4) Lecturer	31	122.84				
	5)Res. Assist	51	92.47				
Compromising	1)Prof. Dr.	57	127.43	6.65	4	.15	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	115.91				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	125.41				
	4) Lecturer	31	123.82				
	5)Res. Assist	51	97.61				
Dominating	1)Prof. Dr.	57	122.63	4.28	4	.36	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	108.89				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	106.47				
	4) Lecturer	31	131.47				
	5)Res. Assist	51	124.39				
Avoiding	1)Prof. Dr.	57	117.64	2.32	4	.67	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	114.55				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	120.96				
	4) Lecturer	31	104.08				
	5)Res. Assist	51	126.44				
Obliging	1)Prof. Dr.	57	133.68	6.05	4	.19	-
	2)Assoc. Prof. Dr.	41	124.06				
	3)Assist. Prof. Dr.	55	108.85				
	4)Lecturer	31	116.95				
	5)Res. Assist	51	106.12				

*p<0.05

According to Table 6, when the views of the academicians were investigated on mobbing related to attacks on the profession ($X^2_{(4)} = 1.951$; $p > .05$), attacks on social life ($X^2_{(4)} = 5.046$; $p > .05$), personal attacks ($X^2_{(4)} = 1.532$; $p > .05$) no statistically significant difference was found according to the title variable. According to the findings obtained from the research, the titles of the academicians do not change their mobbing perceptions. There was no significant difference in the views of the academicians on organizational conflict ($X^2_{(4)} = 5.068$; $p > .05$). In the sub-dimensions of organizational conflict such as integrating ($X^2_{(4)} = 15.178$; $p < .05$), compromising ($X^2_{(4)} = 6.659$; $p < .05$), dominating ($X^2_{(4)} = 4.285$; $p > .05$), avoiding ($X^2_{(4)} = 2.320$; $p > .05$), and obliging ($X^2_{(4)} = 6.055$; $p > .05$), statistically significant difference was found only in the integrating dimension compared to the title variable. A significant difference was found among the title Prof. Dr. ($\bar{X} = 140.62$) and Res. Assist. ($\bar{X} = 92.47$).

The analyzes between another demographic variable of the research, seniority and mobbing and organizational conflict and its sub-dimensions are given in Table 7. The answers received from the academicians were grouped as “0-5”, “6-10” and “11-15”, “16-20” and “Res. Assist. “21 and above”.

Table 7. Kruskal Wallis test results according to seniority variable of mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of academicians

Concept and Dimensions	Seniority	n	Rank Average	X ²	df	P	Significant Difference
Mobbing	1)0-5	28	131.86	11.91	4	.01*	3-4
	2)6-10	55	120.35				
	3)11-15	24	151.60				
	4)16-20	45	96.80				
	5)21+	83	113.55				
Attacks on Profession	1)0-5	28	133.45	9.70	4	.04*	3-2.5
	2)6-10	55	120.88				
	3)11-15	24	145.75				
	4)16-20	45	98.59				
	5)21+	83	113.38				
Attacks on Social Life	1)0-5	28	126.66	13.57	4	.00*	+
	2)6-10	55	112.37				
	3)11-15	24	155.27				
	4)16-20	45	99.44				
	5)21+	83	118.09				
Personal Attacks	1)0-5	28	117.91	12.39	4	.01*	+
	2)6-10	55	117.35				
	3)11-15	24	151.63				
	4)16-20	45	96.97				
	5)21+	83	120.14				
Organizational Conflict	1)0-5	28	119.98	5.20	4	.26	-
	2)6-10	55	103.97				
	3)11-15	24	105.19				
	4)16-20	45	129.71				
	5)21+	83	123.98				
Integrating	1)0-5	28	111.86	12.08	4	.01*	+
	2)6-10	55	101.26				
	3)11-15	24	100.44				
	4)16-20	45	116.19				
	5)21+	83	137.22				
Compromising	1)0-5	28	121.45	5.00	4	.28	-
	2)6-10	55	105.79				
	3)11-15	24	102.44				
	4)16-20	45	130.17				
	5)21+	83	122.83				
Dominating	1)0-5	28	126.79	1.16	4	.88	-
	2)6-10	55	113.29				
	3)11-15	24	111.13				
	4)16-20	45	122.21				
	5)21+	83	117.86				
Avoiding	1)0-5	28	120.70	1.54	4	.81	-
	2)6-10	55	117.98				
	3)11-15	24	116.50				
	4)16-20	45	127.60				
	5)21+	83	112.33				
Obliging	1)0-5	28	100.61	6.20	4	.18	-
	2)6-10	55	106.95				
	3)11-15	24	112.44				
	4)16-20	45	129.69				
	5)21+	83	126.46				

*p<0.05

According to Table 7, when the the views of the academicians on mobbing related to attacks on the profession ($X^2_{(4)} = 9.701$; $p < .05$), attacks on social life ($X^2_{(4)} = 13.572$; $p < .05$), personal attacks ($X^2_{(4)} = 12.399$; $p < .05$) were investigated, a statistically significant difference was found according to the variable of seniority. According to the findings obtained from the research, the seniority of the

academicians affects their mobbing perceptions. Considering the findings of exposure to attacks on the profession according to years of seniority, “11-15” ($\bar{X}=145.75$), “16-20” ($\bar{X}=98.59$) and “21+” ($\bar{X}=113,38$) found a significant difference between them. Considering the findings of exposure to attacks on social life according to years of seniority, the results were “0-5” ($\bar{X}=126.66$), “6-10” ($\bar{X}=112.37$), “11-15” ($\bar{X}=155.27$), “16-20” ($\bar{X}=99.44$) and “21+” ($\bar{X}=118.09$). Considering the findings of exposure to personal attacks according to years of seniority, the results were “0-5” ($\bar{X}=117.91$), “6-10” ($\bar{X}=117.35$), “11-15” ($\bar{X}=151,63$), “16-20” ($\bar{X}=96.97$) and “21+” ($\bar{X}=120.14$). However, no significant difference was found between them in post hoc analyzes. Academicians’ views on organizational conflict include integrating ($X^2_{(4)} = 12.080$; $p < .05$), compromising ($X^2_{(4)} = 5.0005$; $p > .05$), dominating ($X^2_{(4)} = 1.160$; $p > .05$), avoiding ($X^2_{(4)} = 1.545$; $p > .05$), obliging ($X^2_{(4)} = 6.204$; $p > .05$) dimensions, statistically significant difference was found only in the integrating dimension compared to the seniority variable.

The analyzes between the field of academicians, which is another demographic variable of the research, and its sub-dimensions of mobbing and organizational conflict are given in Table 8. The answers received from the academicians are grouped under 5 subtitles.

Table 8. The Kruskal Wallis test results according to the field variable of the mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of the academicians

Concept and Dimensions	Field	n	Rank Average	X^2	df	p	Significant Difference
Mobbing	1)Educational Sciences	32	119.11	.65	4	.95	-
	2)Science	49	118.71				
	3)Health Science	74	115.87				
	4)Social Sciences	71	117.09				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	134.83				
Attacks on Profession	1)Educational Sciences	32	118.72	.66	4	.99	-
	2) Science	49	120.07				
	3) Health Science	74	118.05				
	4) Social Sciences	71	114.36				
	5) Fine Arts and Sports Siences	9	132.50				
Attacks on Social Life	1)Educational Sciences	32	125.00	4.65	4	.32	-
	2) Science	49	115.07				
	3) Health Science	74	109.18				
	4) Social Sciences	71	122.01				
	5) Fine Arts and Sports Siences	9	149.94				
Personal Attacks	1)Educational Sciences	32	110.31	1.80	4	.77	-
	2) Science	49	115.98				
	3) Health Science	74	115.72				
	4) Social Sciences	71	123.08				
	5) Fine Arts and Sports Siences	9	135.00				

Table 8. The Kruskal Wallis test results according to the field variable of the mobbing and organizational conflict perceptions and sub-dimensions of the academicians (Continued)

Concept and Dimensions	Field	n	Rank Average	X ²	df	p	Significant Difference
Organizational Conflict	1)Educational Sciences	32	107.63	3.02	4	.55	-
	2) Science	49	118.41				
	3) Health Science	74	112.07				
	4) Social Sciences	71	128.54				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	118.28				
Integrating	1)Educational Sciences	32	111.19	1.14	4	.88	-
	2) Science	49	123.00				
	3) Health Science	74	119.49				
	4) Social Sciences	71	118.10				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	101.94				
Compromising	1)Educational Sciences	32	111.94	2.22	4	.69	-
	2) Science	49	113.57				
	3) Health Science	74	117.82				
	4) Social Sciences	71	126.34				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	99.33				
Dominating	1)Educational Sciences	32	109.11	11.01	4	.02*	+
	2) Science	49	102.60				
	3) Health Science	74	111.30				
	4) Social Sciences	71	134.81				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	155.94				
Avoiding	1)Educational Sciences	32	114.20	2.50	4	.64	-
	2) Science	49	130.24				
	3) Health Science	74	114.89				
	4) Social Sciences	71	113.04				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	129.50				
Obliging	1)Educational Sciences	32	106.03	2.05	4	.72	-
	2) Science	49	114.86				
	3) Health Science	74	117.95				
	4) Social Sciences	71	125.70				
	5)Fine Arts and Sports Siences	9	117.33				

*p<0.05

According to Table 8, there was no statistically significant difference in the views of the academicians on mobbing are related to attacks on the profession ($X^2_{(4)} = ,669$; $p>.05$), attacks on social life ($X^2_{(4)} = 4.658$; $p>.05$), attacks on individuals according to the field variable. When it comes to academicians' views on organizational conflict include integrating ($X^2_{(4)} = 1.148$; $p>.05$), compromising ($X^2_{(4)} = 2.228$; $p>.05$), dominating ($X^2_{(4)} = 11.016$; $p<.05$), avoiding ($X^2_{(4)} = 2,503$; $p>.05$), obliging ($X^2_{(4)} = 2.054$; $p>.05$) dimensions, a statistically significant difference was found only in the dimension of dominating compared to the field variable.

Investigation of Correlations Between Mobbing and Organizational Conflict Perceptions and Sub-Dimensions of Academicians

The fourth sub-problem of the study was "Is there a statistically significant relationship between the mobbing and organizational conflict perception levels of the academicians working at universities?" The results of this fourth sub-problem are given in Table 9.

Table 9. Correlations between academicians' perceptions of mobbing and organizational conflict and its sub-dimensions (n=235)

Concepts and Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1)Mobbing	1									
2)Attacks on the profession	.97**	1								
3)Attacks on social life	.77**	.68**	1							
4)Personal attacks	.748**	.65**	.63**	1						
5)Organizational Conflict	-.12	-.12	-.05	-.09	1					
6)Integrating	-.13*	-.12	-.05	-.11	.65**	1				
7)Compromising	-.06	-.06	-.01	-.05	.78**	.47**	1			
8) Dominating	-.02	-.05	-.01	.02	.34**	-.03	.17**	1		
9)Avoiding	.00	.00	.05	.00	.59**	.12	.36**	.019	1	
10)Obliging	-.14*	-.11	-.09	-.12	.67**	.60**	.46**	-.015	.31**	1

* $r < 0.05$

** $r < 0.01$

When Table 9 is examined, the relationships between the basic concepts of the research and their sub-dimensions are seen. There is no significant relationship between the concepts of mobbing and Organizational Conflict, there is a low level negative relationship ($r = -.122$, $p > .01$). There is a low significant negative relationship between Mobbing and Integrating ($r = -.132$, $p < .05$), a moderate negative relationship with Mobbing and Compromising ($r = -.062$, $p > .01$), a low negative relationship with Mobbing and Dominating ($r = -.027$, $p > .01$), a low positive relationship with Mobbing and Avoiding ($r = .008$, $p > .01$), and a low significant relationship with Mobbing and Obliging ($r = -.142$, $p < .05$) in a negative direction. There is a low negative relationship between Organizational Conflict and Attacks on Profession ($r = -.126$, $p > .01$), a moderate relationship between Organizational Conflict and Attacks on Social Life ($r = -.050$, $p > .01$), and a high level negative relationship between Organizational Conflict and Personal Attacks ($r = -.092$, $p > .01$). There is a low negative relationship between Integrating ($r = .122$, $p > .01$) and Attacks on Profession ($r = -.122$, $p > .01$), a moderate relationship between Integrating and Attacks on Social Life ($r = -.058$, $p > .01$), and a low level negative relationship between Integrating and Personal Attacks ($r = -.118$, $p > .01$). Compromising and Attacks on Profession ($r = -.062$, $p > .01$) are moderately negatively correlated, Compromising and Attacks on Social Life ($r = -.017$, $p > .01$) have a low negative relationship, and Compromising and Personal Attacks ($r = -.052$, $p > .01$) are moderately negatively correlated. There is a moderate relationship between Dominating and Attacks on Profession ($r = -.053$, $p > .01$), a low level relationship between Dominating and Attacks on Social Life ($r = -.012$, $p > .01$), and a low level relationship between Dominating and Personal Attacks ($r = 0.24$, $p > .01$) in the positive direction. There is a low positive relationship between Avoiding and Attacks on Profession ($r = .001$, $p > .01$), moderate positive relationship between Avoiding and Attacks on Social Life ($r = .055$, $p > .01$), and low level positive relationship between Avoiding and Personal Attacks ($r = .003$, $p > .01$). There is a low level significant relationship between Compromising and Attacks on Profession ($r = -.117$, $p < .05$), a high level relationship between Compromising and Attacks on Social Life ($r = -.095$, $p > .01$), and a low level negative relationship between Compromising and Personal Attacks ($r = -.128$, $p > .01$). In general, it has been observed that there are negative relationships between mobbing and organizational conflict concepts and sub-dimensions. These relationships are high, low and moderate, and no significant relationship was found in general.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It has been determined that there is a low level of negative relationship between mobbing and organizational conflict. In this case, we can interpret that as mobbing increases, there will be a decrease in conflicts within the organization. Mobbing victims may not want to have a say, make comments and contribute to any issue within the organization, as they will be suppressed within the organization on every issue. In this case, it even prevents the victim from engaging in conflict. In the results of the relationship analysis of mobbing and organizational conflict sub-dimensions, there were no significant differences in the level of relationship, but negative relationships were observed. For example, it has been determined that there is a negative relationship between mobbing and integrating, compromising, dominating and obliging, while there is only a positive relationship between mobbing and avoiding. In this case, it can be interpreted as the result of mobbing victims staying away from conflict environments within the organization. A negative relationship was found between organizational conflict and attacks on the profession, attacks on social life and personal attacks. A positive relationship was found between avoiding and attacks on the profession, attacks on social life and attacks on social life. In this case, it shows that mobbing victims prefer the avoiding sub-dimension. Asunakutlu and Safran (2006) found in their study that as mobbing practices increased, they chose ways in which both conflicting parties would be negatively affected. Zapf (1999) found in his research that mobbing victims stay away from intra-organizational conflicts. Researches and findings show that mobbing victims experience; stress, anxiety, neurotic disorders, etc. These situations can cause them to stay away from the conflicts that occur within the organization.

According to the results of the research, it is seen that the middle age group mostly chooses the integrating dimension of organizational conflict. This shows that after a certain age, while the academicians resolve the conflicts, they try to produce solutions that will satisfy both sides. Accordingly, a mentoring program can be applied to academicians aged 30 and under, in this program, it can be tried to be supported with in-service trainings where the perception of us rather than me is more important. In order to reduce mobbing in the organizational environment, managers; a conciliatory, integrative and sharing organizational climate and culture can be created. As a result of the research, it was determined that as the experience and seniority increased, the academicians preferred the integrating sub-dimension more. This shows that at the beginning of the profession, people are more ambitious and self-centered, and in the later years of the profession, it can be said that they try to unite at a common point. Conflicts occurring in organizations should not be expected to produce only negative results. Conflicts sometimes contribute to the increase of creativity and the emergence of many innovations for the organization. Conflicts should be followed within the organization, and if the results are negative, then appropriate organizational conflict management methods should be selected and implemented quickly. Among these solutions, instant solutions should not be aimed only to save the day, but the permanence and continuity of the organization should be supported with permanent solutions.

In the study, it was determined that gender did not cause any change in mobbing and organizational conflict perceptions. According to the findings, it was determined that male and female were in close perception levels with each other. Niedl (1996) found in his study that females are exposed to mobbing more than men. Kovacic et al. (2017), Tin, et al. (2014), Karcioğlu and Çelik (2012), in their study, found that gender did not make any differentiation on mobbing acts. Öztaş and Akın (2009), Çarıkçı and Çelikkol (2009) found in their studies that gender does not cause a differentiation on organizational conflict. It can be said that the reason for this situation may be due to the fact that there is no gender discrimination among the academicians working at the university, and the workload is distributed equally between male and female academicians.

The marital status variable did not make any difference between the concept of mobbing and its sub-dimensions. In the integrating dimension, which is a sub-dimension of organizational conflict, it has been determined that people whose marital status is married make more concessions. Hacıcaferoğlu (2013) found in his research that there is no relationship between marital status and mobbing. Otrar and Övü (2007) also found that there is a relationship between marital status and organizational conflict. It has been determined that married teachers apply dominating style more than single teachers. Arslantaş and Özkan (2015) found in their study that there was no significant

difference between marital status and organizational conflict. When we look at these results, the academicians' sense of responsibility given by their family structure or the responsibility of being a parent and being more temperate, etc. They may have chosen to integrate more due to circumstances.

The age variable did not make any difference between the concept of mobbing and its sub-dimensions. A difference was found in the integrating dimension, which is the sub-dimension of organizational conflict. It has been determined that the academicians aged between 40+ and 30-39 prefer integrating more. Koç and Bulut (2009) found that teachers under the age of 25 were more exposed to mobbing. Salman and Yalçındağ (2017), on the other hand, found that mobbing is mostly applied to people between the ages of 29-34. Aslan (2004) found in his study that organizational conflict is less common among people aged 40 and over because; says that these people are more accommodating. Lee and Rogan (1991) found in their study that people avoid conflict less as they get older. Deniz and Çolak (2008) found in their study that managers aged 40 and over use coercive power more. According to the results of the research, no relationship was found between the age of the academicians and their exposure to mobbing. In this case, it shows that age in the university does not affect the attitudes and attitudes of the academicians towards each other. It can be concluded that the level of understanding and welfare of the academicians in the environment they are in is high. It has been determined that academicians between the ages of 40+ and 30-39 also choose to integrate in organizational conflict. This situation shows that it can be concluded that the university can develop rapidly, be open to innovations and that there is no organizational conflict situation that will prevent creativity. Because the priority for the academicians is the perception of us, not me.

No difference was found between the title variable mobbing and its sub-dimensions. A difference was found in the integration dimension, which is the sub-dimension of organizational conflict. It was determined that the lecturers with the titles of Prof. Dr. and Res. Assist. mostly preferred the integration sub-dimension. Güven, et al. (2018) stated in their study that the academicians who hold the title of Prof. Dr. most are victims of mobbing, and the reason for this may be the problems they experience in terms of management. Gordon and Darkenwald (1971) found in their study that with the increase in title and professionalization, the conflicts occurring within the organization decreased. The fact that there is no relationship between the title and mobbing of the academicians shows that everyone continues to work in the organization under equal conditions. This can prove that the respect people show to each other in universities is at high levels. Integration, which is a sub-dimension of organizational conflict, can be seen as the reason for choosing Prof. Dr. most as years of experience and maturity brought by age. The reason for the choice of Res. Assist. may be that the people who step into the new profession have less professional ambitions, think less self-interested or do not want to stand out in the organizations they have just started.

A significant difference was found between the seniority variable mobbing concept and its sub-dimensions. The seniority of the academicians exposed to the attacks against the profession, it has been determined that they are 11-15, 16-20 and 21+. It has been determined that there are significant differences in the integrating dimension between organizational conflict and its sub-dimensions. Tepe, et al. (2020) found in their study that academicians who have just started their profession are exposed to more mobbing. Öztürk (2019) found in his study that academicians with less seniority are exposed to more mobbing. Yurdunkulu and Oktay (2020) also found that teachers with less than 9 years of seniority use the consensus strategy more. Karataş (2007), in her study, found that teachers with a seniority of 16-20 years preferred integrating more, and teachers with a seniority of 21 years and more used the consensus strategy more. The lack of seniority of the academicians, their reluctance to defend themselves in the organization, the anxiety of the future, the fear of being unemployed, the fear of not being able to adapt to a new order, etc. These reasons may cause them to remain silent against the mobbing.

There was no significant difference between the field variable and mobbing. A significant difference was observed in the field variable and organizational conflict dominating sub-dimension. It can be interpreted that the field variable is not related to the mobbing exposure of the academicians. Ayan and Şahbudak (2012) found in their study that research assistants working at the medical faculty were exposed to more mobbing. Cayvarlı and Şahin (2015) found in their study that academicians working in the faculty of nursing were more exposed to mobbing. Şenerkal (2014) found in his study

that mobbing is mostly used in engineering faculties. As it is seen, it would not be correct to say that mobbing is mostly applied to a single faculty among universities. This situation differed in each university.

Suggestions

- The research was conducted with the academicians working in any university in the Aegean Region. In other structures that can be built, a different region can be selected as the universe and run comparatively.
- The research was carried out to cover a state university. In other studies, private universities can also be selected as the universe.
- The research was carried out with all the academicians working at the university. In the integrating dimension, the interests of the professors and research assistants were determined. In another study, the study can be supported by conducting a research on only professors or only research assistants.
- Quantitative research method was used in the research. Another study can contribute to the literature by examining the study in different dimensions by applying qualitative research methods. When the results of the analysis were examined, a negative relationship was found between mobbing and organizational conflict. This situation shows that mobbing victims are suppressed so much that they cannot participate in the phenomenon of conflict within the organization. Development and change cannot be expected in these organizational environments. In this case, mobbing victimization can be solved quickly with the help of organization managers. The mobbing phenomenon can be prevented by informing the victims about their legal rights.

References

- Aksu, A., (2003). Örgütsel çatışma yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-107.
- Arnejčič, B. (2016). Mobbing in company: Levels and typology. *Organizacija*, 49 (4), 240-250.
- Arslandaş, H. İ. ve Özkan, M. (2015). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı; yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34) Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/dpusbe/issue/4776/65808>
- Aslan, Ş. (2004). Hastanelerde örgütsel çatışma: Teori ve örnek bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 599-617.
- Asunakutlu, T. ve Safran, B. (2006). Örgütlerde yıldırma uygulamaları (mobbing) ve çatışma arasındaki ilişki. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (11), 110-129.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar* (Birinci baskı). İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Ayan, S., Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi Örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4 (1), 297-310.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim* (Yedinci baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cayvarlı, P. ve Şahin, S. (2015). Akademisyen algılarına göre üniversitelerde psikolojik yıldırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 5 (1), 9-25.
- Çarıkcı, H. İ. ve Çelikkol, Ö. (2009). İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), 153-170.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri* (Birinci baskı). Ankara: Timaş Yayınları.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 304-332.
- Ehi, D. (2011). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik şiddete (mobbing) ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddete (Mobbing) İlişkin Görüşleri, Şanlıurfa.
- Ertürk, A., (2003). Yıldırma davranışları nedenleri ve sonuçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 147-149.
- Ertürk, M., (1994). Organizasyonlarda çatışma nedenleri, çatışmanın yönetimi ve Erciyes Üniversitesinde bir

- anket uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (11), 121-147.
- Gordon, G. and Darkenwald, J. (1971). *Administrative Science Quarterly*, 16 (4), 407-412.
- Güven, A., Kaplan, Ç., ve Acungil, Y. (2018). Türkiye’de özel ve kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin mobbing algısı. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 10 (18), 43-58.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 111-128.
- Harthill, S. (2008). Bullying in the workplace: Lessons from the United Kingdom. *Minneosata Journal Of International Law*, 17 (2), 247-302.
- Http://www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 01.10.2020.
- Kalay, F., Oğrak, A. ve Nişancı, N. Z. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 127-143.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7 (2), 14-24.
- Karcıoğlu, F. ve Çelik, Ü. (2012). Mobbing (Yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (1), 59-75.
- Koç, M. ve Bulut, U. H. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 64 – 80.
- Kovacic, A., Podgornik, N., Zorica P. and Raspor, A. (2017). Mobbing in a non-profit organisation. *Organizacija*, 50 (2), 178-186.
- Kök, B. S. (2006). İş yaşamında psiko-şiddet sarmalı olarak yıldırma olgusu ve nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 433-448.
- Lee, O. H. and Rogan, G. R. (1991). A cross-cultural comparison of organizational conflict management behaviors. *International Journal of Conflict Management*, 2 (3), 181-199.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression* (First edition). United Kingdom Methuen & Co. Ltd.
- Niederauer, S. (2006). *Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışma çözme stilleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 239-249.
- Otrar, M. ve Övü, Y. (2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze İlçesi Örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (26), 95-110.
- Öztaş, U. ve Akın, O. (2009). Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet farklılıkları: Antalya serbest bölgesinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 9-24.
- Öztürk, A. (2019). Akademisyenlerin algıladıkları mobbing ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim 2019 Özel Sayısı, 314-325. DOI: 10.21733/ibad.618393
- Rahim, A. M. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (Third edition). United States of America: Quorum Books.
- Salman, M. N. ve Yalçındağ, S. (2017). Sporda mobbing uygulamaları ve sporcuların mobbing algılama düzeylerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2479-2490. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/31577/357262>
- Sönmez, D. E. ve Cemaloğlu, N. (2018). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26 (6),1952-1960.
- Şenerkal, R. (2014). *Üniversitelerde akademik personele yönelik mobbing süreci: Mobbing davranışları ile akademisyenlerin sağlığı ve bireysel performansı ilişkisi.*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Tepe, S., Eti, S. ve Çabuk, A. (2020). Akademisyenlerde mobbing algısının iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, COVID-19 Özel Sayısı*, 483-498.

- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)* (Üçüncü baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 03.11.2020 tarihinde
- Tokat, B., (1999). Örgütlerde çatışma ve çatışmanın yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 23-40.
- Toytok, E. H., ve Açıkğöz, A., (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 24 – 36.
- Yurdunkulu, A. ve Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 285-302.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1-2), 70-85.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Öğretim Elemanlarının Mobbing ve Örgütsel Çatışma Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Hümeyra USTA ¹, Mehmet ULUTAŞ ²

Öz

Bu araştırmada üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ege Bölgesindeki bir üniversite oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 235 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak: “Kişisel Bilgi Formu”, Ehi (2011) tarafından geliştirilen “Akademisyenlere Yönelik Mobbing Ölçeği” ile Rahim (1983) tarafından geliştirilen Örgütsel Çatışma Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırma da elde edilen verilere bakılarak frekans analizleri, tanımlayıcı analizler, bağımsız örneklem Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizi Kruskal Wallis Analiz kullanılmıştır. Çıkan bulgularda gruplar arası farkın hangi gruplardan olduğunu bulmak için Post-Hoc (Tamhane’s T2) istatistiği kullanılmıştır. Ölçeklerin boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanması için de non parametrik testler de kullanılan Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının mobbing düzeylerinin, en yüksek puan ortalaması, mesleğe yönelik saldırılar sonrasında ise bunu sosyal yaşama yönelik saldırılar takip etmektedir. Örgütsel çatışma algılarının ise en yüksek puan ortalaması, bütünleştirme boyutunda çıkmıştır. En düşük puan ortalaması ise hükmetme boyutunda çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre mobbing ve örgütsel çatışma kavramları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Çocuk sahibi olma ve mobbing arasında şahsa yönelik saldırılar boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdem değişkeni ve mobbingin tüm alt boyutları arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Mobbing ve örgütsel çatışma kavramları ve alt boyutları arasında negatif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında mobbing arttıkça kişilerin örgütsel çatışma ortamından kaçındıkları görülmüştür. Mobbing ve örgütsel çatışma ortamının düzeltilmesi için; mentorluk, hizmet içi eğitimler, araştırmanın farklı üniversiteler de yapılması, yeni ölçekler geliştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Mobbing
Örgütsel Çatışma
Yükseköğretim
Öğretim Elemanı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.09.2022
Kabul Tarihi: 12.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, humeyrausta@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3994-2647>

² Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6539-2039>

Giriş

Sosyal birer varlık olan insanlar, belirli amaçları gerçekleştirebilmek için ortak bir gayede bir arada bulunurlar. Bu bir arada buldukları topluluklara da örgüt denilmektedir. Sosyal birer varlık olan insanların içinde bulunduğu bu örgütlerde bazen sorunlar meydana gelebilmekte ve bu sorunlar da çözüme ulaştırılmadığında, örgütteki işleyişlerde aksaklıklara ve hatta örgütün varlığının son bulmasına neden olabilmektedir. Örgütsel davranış altında baktığımızda, mobbing ve örgütsel çatışmalar da bu sorunlar arasında yer alabilmektedir. Mobbing (psikolojik şiddet), 19. yy 'da dünyada ilk kez Leymann, Türkiye'de ise Tınaz (2011) ve Çobanoğlu (2005) tarafından araştırılmaya ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Mobbing ve örgütsel çatışma küresel birer olgu oldukları için yıllardır araştırılmakta ve çözüm yolları aranmaktadır. Mobbingin örgüt içinde devam etmesi, çalışanları hem psikolojik hem de fizyolojik olarak etkilemekte ve semptomlar gösterebilmektedir. Bu etkilenmeler sadece kişiyi değil kişinin çevresinde bulunan herkesi etkileyebilmektedir. Kişi mobbinge uğradığını veya çevresinde mobbinge uğrayan kişiler olduğunu hissettiğinde, bu durumla başa çıkabileceğini ve yasal haklarının olduğunu unutmamalıdır. Bir diğer kavram olan örgütsel çatışma ise; örgüt içinde meydana gelen anlaşmazlıkları, karşıtlıkları ve uyumsuzlukları ifade etmektedir. Bu karşıtlık, anlaşmazlık ve uyumsuzluk kimi zaman; bireyler, gruplar ve örgütler arasında kimi zaman da kişinin, kendiyle çatışma yaşamasıyla olabilmektedir. Örgüt içinde çatışmaya neden olacak durumlar ise kişilerin; düşünce, amaç, algılama, bakış açısı vb. birçok açıdan farklılık göstermeleridir. Burada yönetici yapması gereken sorumlulukları üstlenerek, çatışma çözüm yollarını kullanarak çatışmaya son vermelidir. Üniversiteler, bilimin ışığında eğitim-öğretim veren kurumlardır. Bu kurumlarda gelecek nesiller yetiştirilmekte bu da ülkelerin kalkınmaları ve çağdaş ülkeler seviyesine gelmeleri için önem arz etmektedir. Bu kadar önemli birer örgüt olan üniversitelerde de mobbing ve örgütsel çatışma yaşanabilmektedir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri saptanmak istenmiştir

Mobbing

Mobbing kavramı, sosyal bilimlerin gelişmesiyle daha çok insan yaşamına girmektedir (Ertürk, 2003). Latince bir kelime olan “mobile vulgus” tan türetilmiştir. “Mobile vulgus”; şiddete yönelmiş topluluk ve kararsız kalabalık vb. anlamlar taşımaktadır (Çobanoğlu, 2005: 13). İngilizce mobbing kavramı, “mob” kökünden gelmektedir. İngilizce olarak bu kavrama bakıldığında; meşru olmayan grupların uyguladığı şiddet veya “çete” anlamına gelmektedir (Kök, 2006: 435).

Mobbing, karşıdaki kişiye belirli bir süre yapılan; fiziksel ve psikolojik taciz, küçük görme, lakap takma, yaşam alanına izinsiz girme vb. kişinin rahatsız olabileceği durum ve eylemlerde bulunmaktır (Harthill, 2008). Türk Dil Kurumundaki (TDK) tanımına bakacak olursak “mobbing” bezdiri yani; sosyal yaşamda belirlenen bir şahsa, psikolojik şiddet uygulanarak şahsın; toplumdan dışlanması, yıldırılması, gözden düşürülmesi ve şahsın huzursuz olmasına yol açmaktır (TDK, 2020). Bir fiil olarak mobbing sözcüğü, kuşatma, takım olarak saldırma, rahatsızlık ve sıkıntı verme anlamlarına gelmektedir (Kök, 2006). ABD 2014 Ulusal Anket Raporuna göre mobbing: tekrar eden tehlikeli durumlar, aşağılanma, iş yerinde psikolojik istismar uygulanması, gözdağı verme ve sözlü taciz gibi ifadelerle tanımlanmıştır (Arnejčić, 2016). 19.yüzyılda biyologlar ilk kez mobbingi, kuşların yuvalarını korumak için saldırganın etrafında uçarken yaptıkları eylemlerini tasvir etmek amacıyla kullanmışlardır (Tınaz, 2011). Lorenz 1960'lı yıllarda mobbingi küçük bir hayvan grubunun onlardan daha güçlü ve yalnız bir hayvana grupça saldırarak uzaklaştırması ya da aynı yuva da bulunan kuşların, yuvadaki en zayıf kuşu dışlamaları, onu yiyecek ve sudan mahrum bırakarak en sonunda da fiziksel olarak saldırarak öldürmeleri veya yuvanın dışına atmaları olarak tanımlamıştır (Lorenz, 1966: 23).

Günümüzde bu kavram, işyerlerinde çalışanlar arasındaki duygusal saldırı davranışlarını ifade etmede kullanılmaktadır. Bir başka ifade ile bir örgütte çalışanların birbirlerine karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışları ifade etmede kullanılmaktadır. Kişi hakkında dedikodu çıkarmak, kişiyle alay etmek, onu dışlamak ve yalnız bırakmak, bu davranış türlerine verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır (Ertürk, 2003). Yıldırma (hemen hemen her gün ve en az altı ay), uygulanan düşmanca ve etik olmayan bir iletişim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Cemaloğlu, 2018).

Örgütsel Çatışma

İnsanların toplum içinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için belirli bir düzen için de güç birliği yaparak yaşamlarını devam ettirmeleri gerekmektedir (Toytok ve Açıkgöz, 2013). Bu sebepten dolayı insanlar belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için örgütlere girerler veyahut da yeni örgütler kurarlar. Bu örgütlerin de mevcudiyetlerini sürdürebilmeleri ve işleyişlerinde herhangi bir aksaklık yaşanmaması için yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Örgütün mevcudiyetini ve işleyişini sağlamakla görevli olan yöneticiler aynı zamanda örgüt içinde meydana gelen küçük veya büyük çapta birçok problemle başa çıkmaya çalışırlar. Örgüt içinde meydana gelen problemlerden biri de örgütsel çatışmadır (Aksu, 2003). Çatışma kelime anlamı olarak; kişiler arası uyuşmazlık, sükunetsizlik, tutarsızlık ve uzlaşmazlık anlamına gelmektedir. Bu meydana gelen sorunlar zaman zaman; kişilerin kendisiyle, kişiler arası, gruplar arası ve örgütler arasında çıkabilmektedir (Ataman, 2001).

Elton Mayo çatışmayı; hainlik, düşmanlık ve sosyal becerilerin eksikliği olarak tanımlamıştır. Bennis ve arkadaşları ise çatışmayı; zorbalık, anti hümanistlik, yıkım, bağınazlık, çağ dışılık, medeniyet seviyesindeki alçalış ve akıl dışı davranış olarak tanımlarlarken aynı zamanda da yaratıcılığı, gelişimi, akılcılığı da ifade ettiğini söylemişlerdir (Can, 2005).

Örgüt içinde meydana gelen çatışmalar; fikir ayrılıkları, kültür farklılıkları, algı farklılıkları vb. birçok nedenden ötürü meydana gelebilmektedir (Tokat, 1999). Burada önemli olan örgüt içinde meydana gelen çatışmalara yöneticilerin nasıl tepki verdiğiidir. Yönetici çatışmayı yönetirken; çatışmayı göz ardı etmemelidir, çatışmaya önem vermeli ve hangi çatışma yönetim yolunu kullanarak çatışmaya son vereceğini belirlemelidir. Yönetici bu yolu belirlerken örgütün yararları doğrultusunda ve en hızlı şekilde çatışmayı sonuçlandırmaya çalışmalıdır (Ertürk, 1994).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanlar, geçmişten günümüze sosyal bir çevrenin içinde yer almaktadırlar. Bu sosyal çevrenin içinde de bazen sorunlar meydana gelebilmektedir. Bu sorunların içinde, mobbing ve örgütsel çatışma da yer almaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma bulunamamıştır. Sosyal bilimlerde hem mobbingin hem de örgütsel çatışmanın son derece önem arz ettiği bilinmektedir. Örgütlerde mobbing ve örgütsel çatışma daha ortaya çıkmadan önlemler alınmalı, ortaya çıktığı vakitte ise çözülmeye çalışılmalıdır. Mobbing ve örgütsel çatışma örgüt içinde görmemezlikten gelinirse, çalışma ortamında kaosa neden olabilmekte hatta örgütün devamlılığını ve kalıcılığını olumsuz etkilemektedir. İşte bu kadar önemli olan iki konunun ilişkisinin üniversiteler de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının üzerinde incelenmemesi eksiklik olarak görülmüş olup bu araştırma sonucunda bu eksikliğin literatüre kazandırılması amaçlanmıştır. Mobbing ve örgütsel çatışma aynı zamanda birbirlerini de kapsayan konular olduğu için araştırmada amaç olarak; öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeylerini ortaya koymak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğretim elemanları, mobbing ve örgütsel çatışma ile ilgili algı düzeyleri ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının mobbinge ve örgütsel çatışma algıları demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, yaş, unvan, kıdem ve alan) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretim elemanlarının, mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu model geniş gruplar üzerinde yapılan araştırmalarda kişilerin bir olay, olgu veya tutumla ilgili görüşlerinin alınmasında kullanılmaktadır (Karakaya, 2012). Bu model geçmişte veya günümüz de var olan olay, olgu ve tutumların olduğu şekliyle belirlenmesini sağlar (Karasar, 2009). Eldeki araştırmada Ege Bölgesinde ki bir bölgede görev

yapan öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleneceği için ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Ege Bölgesinde yer alan bir üniversitede görev yapan 1206 öğretim elemanı oluşturmaktadır (<http://www.yok.gov.tr>, 01.10.2020). Öğretim elemanlarının, demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form ile öğretim elemanlarının; cinsiyeti, medeni durumu, çocuk sahibi olup olmadığı, yaşı, unvanı, kıdem yılı ve alanların saptanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmanın evrenine YÖK Akademik Arama Sistemi'nden toplanan e-postalarla ve üniversitenin akademik bilgi sisteminden ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de bir örneklem oluşturma çalışması yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeylerinin belirlenebilmesi için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak: "Kişisel Bilgi Formu", Ehi (2011) tarafından geliştirilen "Psikolojik Şiddet Ölçeği" ile Rahim (1983) tarafından geliştirilen "Örgütsel Çatışma Ölçeği" kullanılmıştır.

Yapılan araştırma da öğretim elemanlarının mobbing düzeylerini belirlemek amacıyla "Psikolojik Şiddet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, Ehi (2011) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 500 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende 206 kişiye ulaşılarak bu ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmacı ölçek formu için KMO değerini .80, Bartlett testi sonucunu 3,937 ($p=0.00$) bulmuştur. Ölçekteki .80' lik KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir. Bu yüzden ölçek faktör analizi yapılmaya uygun görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre: mesleğe yönelik saldırılar da.49 ile .74 arasında, sosyal yaşama yönelik saldırılar da.54-.75 arasında ve şahsa yönelik saldırılar da .52-.85 arasında olduğu saptanmıştır (Ehi, 2011: 58-62). Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre; Cronbachs Alpha değeri ,970 bulunarak ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır. Toplamda 34 maddeden oluşan bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; mesleğe, sosyal yaşama ve şahsa yönelik saldırılardır. Mesleğe yönelik saldırılar ilk 16 madde de sosyal yaşama yönelik saldırılar 17.- 22. maddeler arasında ve şahsa yönelik saldırılar da 23.-34. maddeler arasında incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,97 bulunarak, güvenilir olduğu saptanmıştır.

Öğretim elemanlarının örgütsel çatışma algı düzeylerini belirlemek amacıyla da "Örgütsel Çatışma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma da kullanılan ölçek ROCI-II olarak da adlandırılan Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Niederauer (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplamda 28 sorudan ve 5 boyuttan oluşmaktadır. İlk 7 soru bütünleştirme, 8.-13. Maddeler ödün verme, 14- 18. Maddeler hükmetme, 21.- 24. Maddeler kaçınma, 25.-28. maddeler uzlaşma boyutlarından oluşmaktadır. Örgütsel Çatışma Ölçeğindeki sorular 5'li Likert ölçeğindeki maddeler; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri: 0,913'tür ve ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 1997: 492). Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre; Cronbachs Alpha değeri ,88 bulunarak ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplanması aşaması, Dünya genelinde meydana gelen Covid-19 süreciyle aynı döneme denk gelmiştir. Bu dönemde birçok alanda kısıtlamalara gidilmiş ve bu kısıtlamalardan üniversiteler de etkilenmiştir. Üniversitelerde eğitime ara verilmiş daha sonra online olarak eğitim devam ettirilmiştir. Kısıtlamaların meydana gelmesi birçok izin geç alınmasına ve bunun sonucunda da ölçeklerin dağıtılmasında gecikmelere neden olmuştur. Ölçekler online olarak, Ege Bölgesinde herhangi bir üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının maillerine gönderilmiştir. Öğretim elemanlarına ilk seferde gönderilen maillerle, istenen sayılara ulaşamadığı için birden çok hatırlatma maili gönderilmiş ve 235 kişiye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bir yazılım paketi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formuyla örnekleme katılanların tanımlayıcı istatistiklerinin belirlenebilmesi için frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmış ve bulgular kısmında bunlara yer verilmiştir. Verilerin normallik testleri yapılarak, parametrik testler veya nonparametrik testlerden hangilerinin uygulanacağına karar verilmiştir. Normal dağılım için sıklıkla kullanılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks testleri örneklem sayısına ve yapısına fazla duyarlı olduğu için yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir (Kalaycı, 2010). Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılması normal dağılımı belirlemek için alan yazında uygun görülen yöntemlerden birisidir. Ölçeklerin tüm alt boyutlarının kendi içindeki çarpıklık ve basıklıklarından yola çıkarak normal dağılım göstermediği söylenebilir. Verilerin çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle ortaya çıkan sonuç -1.96 ile +1,96 arasında ise veriler normal dağılım göstermiş demektir. Bundan farklı bir sonuca ulaşırsa verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılır (Can, 2016). Araştırmada yapılan istatistik analizlerinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Yapılan araştırma da elde edilen verilere bakılarak frekans analizleri, tanımlayıcı analizler, bağımsız örneklem Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizi Kruskal Wallis Analiz kullanılmıştır. Çıkan bulgularda gruplar arası farkın hangi gruplardan olduğunu bulmak için Post-Hoc (Tamhane's T2) istatistiği kullanılmıştır. Ölçeklerin boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanması için de non-parametrik testler de kullanılan Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlerin sırasında verilmeye çalışılmıştır.

Mobbing, Örgütsel Çatışma ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistik Değerlerinin İncelenmesi

Tablo 1. Mobbing, Örgütsel Çatışma ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler

Kavramlar ve Boyutları	n	\bar{X}	Ss	Skewness İstatistik	S.h.	Kurtosis İstatistik	S.h.
Mobbing	235	1.44	.64	2.56	.15	7.46	.31
Mesleğe yönelik saldırılar	235	1.62	.77	1.91	.15	3.71	.31
Sosyal yaşama yönelik saldırılar	235	1.40	.77	2.71	.15	7.40	.31
Şahsa yönelik saldırılar	235	1.22	.50	3.79	.15	17.50	.31
Örgütsel Çatışma	235	3.40	.47	-791	.15	3.21	.31
Bütünleştirme	235	4.19	.71	-1.31	.15	3.64	.31
Ödün verme	235	3.36	.68	-.45	.15	1.12	.31
Hükmetme	235	2.62	.72	.41	.15	.05	.31
Kaçınma	235	3.07	.88	-.24	.15	-.33	.31
Uzlaşma	235	3.92	.68	-.68	.15	1.56	.31

*1.00-1.79 = Çok Düşük; 1.80-2.59 = Düşük; 2.60-3.39 = Orta; 3.40-4.19 = Yüksek; 4.20-5.00 = Çok Yüksek

Tablo 1'deki değerler incelendiğinde Örgütsel Çatışmanın ($\bar{X}^* = 3.40$, $Ss = .47$), Mobbinge ($\bar{X}^* = 1.44$, $Ss = .64$) göre daha yüksek düzeyde algılandığı saptanmıştır. Skewness-Kurtosis değerleri kavramların normal bir dağılım da olmadığını göstermektedir. *Örgütsel Çatışmanın*, *Bütünleştirme* ($\bar{X}^* = 4.19$, $Ss = .71$) ve *Uzlaşma* ($\bar{X}^* = 3.92$, $Ss = .687$) boyutlarına ilişkin değerlerin daha yüksek düzeyde algılandığı saptanmıştır.

Mobbing ve Örgütsel Çatışma Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulguların İncelenmesi

Araştırmanın demografik değişkeni olan cinsiyet ile mobbing ve örgütsel çatışma ile alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 2'de yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar "kadın" ve "erkek" olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Mobbing ve Örgütsel Çatışma Algıları ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kavram ve boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p																																																																																																								
Mobbing	1)Kadın	113	116.35	13147.00	6706.000	-.360	.719																																																																																																								
	2)Erkek	122	119.53	14583.00				Mesleğe Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	177.32	13257.00	6816.000	-.149	.882	2)Erkek	122	118.63	14473.00	Sosyal Yaşama Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	111.50	1260.00	6159.000	-1.538	.124	2)Erkek	122	124.02	15130.00	Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695	2)Erkek	122	119.52	14581.50	Örgütsel Çatışma	1)Kadın	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Erkek	122	118.10	14408.00	Bütünleştirme	1)Kadın	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Erkek	122	122.61	14958.50	Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Erkek	122	120.88	14747.00	Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972
Mesleğe Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	177.32	13257.00	6816.000	-.149	.882																																																																																																								
	2)Erkek	122	118.63	14473.00				Sosyal Yaşama Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	111.50	1260.00	6159.000	-1.538	.124	2)Erkek	122	124.02	15130.00	Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695	2)Erkek	122	119.52	14581.50	Örgütsel Çatışma	1)Kadın	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Erkek	122	118.10	14408.00	Bütünleştirme	1)Kadın	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Erkek	122	122.61	14958.50	Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Erkek	122	120.88	14747.00	Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00								
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	111.50	1260.00	6159.000	-1.538	.124																																																																																																								
	2)Erkek	122	124.02	15130.00				Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695	2)Erkek	122	119.52	14581.50	Örgütsel Çatışma	1)Kadın	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Erkek	122	118.10	14408.00	Bütünleştirme	1)Kadın	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Erkek	122	122.61	14958.50	Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Erkek	122	120.88	14747.00	Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																				
Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Kadın	113	116.36	13148.50	6707.500	-.392	.695																																																																																																								
	2)Erkek	122	119.52	14581.50				Örgütsel Çatışma	1)Kadın	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982	2)Erkek	122	118.10	14408.00	Bütünleştirme	1)Kadın	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Erkek	122	122.61	14958.50	Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Erkek	122	120.88	14747.00	Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																
Örgütsel Çatışma	1)Kadın	113	117.89	13322.00	6881.000	-.023	.982																																																																																																								
	2)Erkek	122	118.10	14408.00				Bütünleştirme	1)Kadın	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275	2)Erkek	122	122.61	14958.50	Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Erkek	122	120.88	14747.00	Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																												
Bütünleştirme	1)Kadın	113	113.02	12771.50	6330.500	-1.092	.275																																																																																																								
	2)Erkek	122	122.61	14958.50				Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498	2)Erkek	122	120.88	14747.00	Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																																								
Ödün Verme	1)Kadın	113	114.89	12983.00	6542.000	-.677	.498																																																																																																								
	2)Erkek	122	120.88	14747.00				Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310	2)Erkek	122	122.31	14922.00	Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																																																				
Hükmetme	1)Kadın	113	113.35	12808.00	6367.000	-1.014	.310																																																																																																								
	2)Erkek	122	122.31	14922.00				Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120	2)Erkek	122	111.40	13591.00	Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																																																																
Kaçınma	1)Kadın	113	125.12	14139.00	6088.000	-1.553	.120																																																																																																								
	2)Erkek	122	111.40	13591.00				Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																																																																												
Uzlaşma	1)Kadın	113	117.84	13316.00	6875.000	-.035	.972																																																																																																								
	2)Erkek	122	118.15	14414.00																																																																																																											

Tablo 2’de $p < 0.05$ den küçük bir değer bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan bir fark göstermemektedir.

Araştırmanın bir başka demografik değişkeni olan medeni durum ile mobbing ve örgütsel çatışma ile alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 3’te yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar “evli”, “bekar” ve “boşanmış” olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 3. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Kavram ve boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Mobbing	1)Evli	175	117.06	2.22	2	.32	-
	2)Bekar	46	127.72				
	3)Boşanmış	14	97.82				
Mesleğe Yönelik Saldırılar	1)Evli	175	117.61	2.19	2	.33	-
	2)Bekar	46	126.22				
	3)Boşanmış	14	95.82				
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırılar	1)Evli	175	118.16	1.02	2	.59	-
	2)Bekar	46	122.01				
	3)Boşanmış	14	102.79				
Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Evli	175	115.38	3.75	2	.15	-
	2)Bekar	46	132.64				
	3)Boşanmış	14	102.68				

* $p < 0.05$

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Mobbing ve Örgütsel Çatışma Algıları ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis testi sonuçları (Devamı)

Kavram ve boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Çatışma	1)Evli	175	121.92	3.58	2	.16	-
	2)Bekar	46	101.04				
	3)Boşanmış	14	124.68				
Bütünleştirme	1)Evli	175	123.47	5.71	2	.05	-
	2)Bekar	46	96.84				
	3)Boşanmış	14	199.18				
Ödün Verme	1)Evli	175	124.92	7.20	2	.02*	1-2
	2)Bekar	46	96.91				
	3)Boşanmış	14	100.75				
Hükmetme	1)Evli	175	114.87	2.40	2	.30	-
	2)Bekar	46	122.43				
	3)Boşanmış	14	142.50				
Kaçınma	1)Evli	175	119.62	1.09	2	.57	-
	2)Bekar	46	109.23				
	3)Boşanmış	14	126.57				
Uzlaşma	1)Evli	175	122.09	3.378	2	.185	-
	2)Bekar	46	101.68				
	3)Boşanmış	14	123.43				

*p<0.05

Tablo3'e göre öğretim elemanlarının mobbinge ilişkin görüşlerinin mesleğe yönelik saldırılar ($X^2_{(2)} = 2,192$; $p > .05$), sosyal yaşama yönelik saldırılar ($X^2_{(2)} = 1.027$; $p > .05$), şahsa yönelik saldırılar ($X^2_{(2)} = 3,751$; $p > .05$) boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının medeni durumları, onların mobbing algılarını değiştirmemektedir. Öğretim elemanlarının örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin bütünleştirme ($X^2_{(2)} = 5.712$; $p > .05$), ödün verme ($X^2_{(2)} = 7.201$; $p < .05$), hükmetme ($X^2_{(2)} = 2.404$; $p > .05$), kaçınma ($X^2_{(2)} = 1.098$; $p > .05$), uzlaşma ($X^2_{(2)} = 3.378$; $p > .05$) boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark sadece ödün vermede olduğu saptanmıştır. Medeni durumu evli olan öğretim elemanları ($\bar{X} = 124.92$) ve bekar olanlar ($\bar{X} = 96.91$) arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir başka demografik değişkeni olan çocuk sahibi olup olmama ile mobbing ve örgütsel çatışma alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 4'te yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar "evet" ve "hayır" olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 4. Elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının çocuk sahibi olup olmamaları değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Kavram ve boyutlar	Çocuğunuz Var mı?	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Mobbing	1)Evet	161	114.60	18450.50	5409.50	-1.13	.25
	2)Hayır	74	125.40	9279.50			
Mesleğe Yönelik Saldırılar	1)Evet	161	114.98	18511.00	5470.00	-1.01	.31
	2)Hayır	74	124.58	9219.00			
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırılar	1)Evet	161	116.13	18696.50	5655.50	-.68	.49
	2)Hayır	74	122.07	9033.50			
Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Evet	161	112.74	18107.50	5066.50	-2.02	.04*
	2)Hayır	74	130.03	9622.50			

*p<0.05

Tablo 4. Elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının çocuk sahibi olup olmamaları değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları (Devamı)

Kavram ve boyutlar	Çocuğunuz Var mı?	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Örgütsel Çatışma	1)Evet	161	121.70	19594.50	5360.50	-1.23	.21
	2)Hayır	74	109.94	8135.50			
Bütünleştirme	1)Evet	161	123.20	19834.50	5150.50	-1.74	.081
	2)Hayır	74	106.70	7895.50			
Ödün Verme	1)Evet	161	123.86	19941.50	5013.50	-1.95	.050
	2)Hayır	74	105.25	7788.50			
Hükmetme	1)Evet	161	118.13	19019.50	5935.50	-.04	.96
	2)Hayır	74	117.71	8710.50			
Kaçınma	1)Evet	161	117.59	18932.50	5891.50	-.13	.89
	2)Hayır	74	118.89	8797.50			
Uzlaşma	1)Evet	161	121.79	19607.50	5347.50	-1.24	.20
	2)Hayır	74	109.76	8122.50			

*p<0.05

Tablo 4'e göre öğretim elemanlarının mobbinge ilişkin görüşlerinin mesleğe yönelik saldırı (U=5470.000; p>.05), sosyal yaşama yönelik saldırı (U=5655.500; p>.05) boyutlarında çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamışken, şahsa yönelik saldırı (U=5066.500; p<.05) boyutunda ise çocuk sahibi olunup olunmaması arasında anlamlı bir fark olduğu saptamıştır. Öğretim elemanlarının örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin ödün verme (U=5013.500; p>.05), hükmetme (U=5935.500; p>.05), kaçınma (U=5891.500; p>.05), uzlaşma (U=5347.500; p>.05) boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bir başka demografik değişkeni olan yaş ile mobbing ve örgütsel çatışma ile alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 5'te yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar "20-29", "30-39" ve "40 yaş ve üstü" olarak gruplandırılmıştır

Tablo 5. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Kavram ve boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Mobbing	1)20-29	11	142.77	1.88	2	.38	-
	2)30-39	80	120.34				
	3)40 ve+	144	114.81				
Mesleğe Yönelik Saldırıları	1)20-29	11	144.32	2.24	2	.29	-
	2)30-39	80	121.69				
	3)40 ve+	144	113.94				
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları	1)20-29	11	127.55	.37	2	.83	-
	2)30-39	80	115.76				
	3)40 ve+	144	118.51				
Şahsa Yönelik Saldırıları	1)20-29	11	121.86	.08	2	.95	-
	2)30-39	80	118.94				
	3)40 ve+	144	117.18				

*p<0.05

Tablo 5. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları (Devamı)

Kavram ve boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Çatışma	1)20-29	11	104.23	2.66	2	.26	-
	2)30-39	80	109.66				
	3)40 ve+	144	123.68				
Bütünleştirme	1)20-29	11	106.77	10.03	2	.00*	2-3
	2)30-39	80	99.75				
	3)40 ve+	144	129.00				
Ödün Verme	1)20-29	11	95.18	2.33	2	.31	-
	2)30-39	80	112.99				
	3)40 ve+	144	122.52				
Hükmetme	1)20-29	11	109.82	.18	2	.91	-
	2)30-39	80	119.16				
	3)40 ve+	144	117.98				
Kaçınma	1)20-29	11	135.86	1.33	2	.51	-
	2)30-39	80	121.54				
	3)40 ve+	144	114.67				
Uzlaşma	1)20-29	11	95.73	5.45	2	.06	-
	2)30-39	80	106.77				
	3)40 ve+	144	125.94				

*p<0.05

Tablo 5.'e göre öğretim elemanlarının mobbinge ilişkin görüşlerinin mesleğe yönelik saldırılar ($X^2_{(2)} = 2.245$; $p > .05$), sosyal yaşama yönelik saldırılar ($X^2_{(2)} = 2.245$; $p > .05$), şahsa yönelik saldırılar ($X^2_{(2)} = .087$; $p > .05$) boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının yaşları, onların mobbing algılarını değiştirmemektedir.

Öğretim elemanlarının örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin bütünleştirme ($X^2_{(2)} = 10.039$; $p < .05$), ödün verme ($X^2_{(2)} = 2.330$; $p < .05$), hükmetme ($X^2_{(2)} = .184$; $p > .05$), kaçınma ($X^2_{(2)} = 1.336$; $p > .05$), uzlaşma ($X^2_{(2)} = 5.451$; $p > .05$) boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark sadece bütünleştirme boyutunda bulunmuştur. Yaşları, 40+ ($\bar{X} = 129.00$) ve 30-39 ($\bar{X} = 99.75$) arası olan öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmanın bir başka demografik değişkeni olan unvan ile mobbing ve örgütsel çatışma ile alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 6'da yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar "Prof. Dr.", "Doç. Dr." ve "Dr. Öğr. Üyesi", "Öğr. Gör." ve "Araş. Gör." olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 6. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının unvan değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Kavram ve Boyutlar	Unvan	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Mobbing	1)Prof. Dr.	57	108.28	1.64	4	.80	-
	3)Doç. Dr.	41	121.29				
	4)Dr.Öğr.Ü	55	122.57				
	5)Öğr. Gör.	31	117.98				
	6)Araş.Gör.	51	121.29				
Mesleğe Yönelik Saldırılar	1)Prof. Dr.	57	108.39	1.95	4	.74	-
	2)Doç. Dr.	41	119.95				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	122.87				
	4)Öğr. Gör.	31	114.60				
	5)Araş.Gör.	51	123.99				
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırılar	1)Prof. Dr.	57	109.90	5.04	4	.28	-
	2)Doç. Dr.	41	124.23				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	126.61				
	4)Öğr. Gör.	31	128.40				
	5)Araş.Gör.	51	106.73				
Şahsa Yönelik Saldırılar	1)Prof. Dr.	57	119.36	1.53	4	.82	-
	2)Doç. Dr.	41	127.57				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	112.88				
	4)Öğr. Gör.	31	117.06				
	5)Araş.Gör.	51	114.87				

*p<0.05

Tablo 6. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının unvan değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Kavram ve Boyutlar	Unvan	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Çatışma	1)Prof. Dr.	57	131.97	5.06	4	.28	-
	2)Doç. Dr.	41	113.77				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	115.53				
	4)Öğr. Gör.	31	124.97				
	5)Araş.Gör.	51	104.22				
Bütünleştirme	1)Prof. Dr.	57	140.62	15.17	4	.00*	1-5
	2)Doç. Dr.	41	125.23				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	110.11				
	4)Öğr. Gör.	31	122.84				
	5)Araş.Gör.	51	92.47				
Ödün Verme	1)Prof. Dr.	57	127.43	6.65	4	.15	-
	2)Doç. Dr.	41	115.91				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	125.41				
	4)Öğr. Gör.	31	123.82				
	5)Araş.Gör.	51	97.61				
Hükmetme	1)Prof. Dr.	57	122.63	4.28	4	.36	-
	2)Doç. Dr.	41	108.89				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	106.47				
	4)Öğr. Gör.	31	131.47				
	5)Araş.Gör.	51	124.39				
Kaçınma	1)Prof. Dr.	57	117.64	2.32	4	.67	-
	2)Doç. Dr.	41	114.55				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	120.96				
	4)Öğr. Gör.	31	104.08				
	5)Araş.Gör.	51	126.44				
Uzlaşma	1)Prof. Dr.	57	133.68	6.05	4	.19	-
	2)Doç. Dr.	41	124.06				
	3)Dr.Öğr.Ü	55	108.85				
	4)Öğr. Gör.	31	116.95				
	5)Araş.Gör.	51	106.12				

*p<0.05

Tablo 6'ya göre öğretim elemanlarının mobbinge ilişkin görüşlerinin mesleğe yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 1.951$; $p > .05$), sosyal yaşama yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 5.046$; $p > .05$), şahsa yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 1.532$; $p > .05$) boyutlarında unvan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının unvanları, onların mobbing algılarını değiştirmemektedir. Öğretim elemanlarının örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerin de ($X^2_{(4)} = 5.068$; $p > .05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Örgütsel çatışmanın alt boyutlarında ise bütünleştirme ($X^2_{(4)} = 15.178$; $p < .05$), ödün verme ($X^2_{(4)} = 6.659$; $p < .05$), hükmetme ($X^2_{(4)} = 4.285$; $p > .05$), kaçınma ($X^2_{(4)} = 2.320$; $p > .05$), uzlaşma ($X^2_{(4)} = 6.055$; $p > .05$) boyutlarında unvan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark sadece bütünleştirme boyutunda bulunmuştur. Unvan olarak Prof. Dr. ($\bar{X} = 140.62$) ve Araş. Gör. ($\bar{X} = 92.47$) Olan öğretim elemanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmanın bir başka demografik değişkeni olan kıdem ile mobbing ve örgütsel çatışma ile alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 7'de yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar "0-5", "6-10" ve "11-15", "16-20" ve "Araş. "21 ve üzeri" olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 7. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Kavram ve Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	P	Anlamlı Fark
Mobbing	1)0-5	28	131.86	11.91	4	.01*	3-4
	2)6-10	55	120.35				
	3)11-15	24	151.60				
	4)16-20	45	96.80				
	5)21+	83	113.55				
Mesleğe Yönelik Saldırıları	1)0-5	28	133.45	9.70	4	.04*	3-2,5
	2)6-10	55	120.88				
	3)11-15	24	145.75				
	4)16-20	45	98.59				
	5)21+	83	113.38				
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları	1)0-5	28	126.66	13.57	4	.00*	+
	2)6-10	55	112.37				
	3)11-15	24	155.27				
	4)16-20	45	99.44				
	5)21+	83	118.09				
Şahsa Yönelik Saldırıları	1)0-5	28	117.91	12.39	4	.01*	+
	2)6-10	55	117.35				
	3)11-15	24	151.63				
	4)16-20	45	96.97				
	5)21+	83	120.14				
Örgütsel Çatışma	1)0-5	28	119.98	5.20	4	.26	-
	2)6-10	55	103.97				
	3)11-15	24	105.19				
	4)16-20	45	129.71				
	5)21+	83	123.98				
Bütünleştirme	1)0-5	28	111.86	12.08	4	.01*	+
	2)6-10	55	101.26				
	3)11-15	24	100.44				
	4)16-20	45	116.19				
	5)21+	83	137.22				
Ödün Verme	1)0-5	28	121.45	5.00	4	.28	-
	2)6-10	55	105.79				
	3)11-15	24	102.44				
	4)16-20	45	130.17				
	5)21+	83	122.83				
Hükmetme	1)0-5	28	126.79	1.16	4	.88	-
	2)6-10	55	113.29				
	3)11-15	24	111.13				
	4)16-20	45	122.21				
	5)21+	83	117.86				
Kaçınma	1)0-5	28	120.70	1.54	4	.81	-
	2)6-10	55	117.98				
	3)11-15	24	116.50				
	4)16-20	45	127.60				
	5)21+	83	112.33				
Uzlaşma	1)0-5	28	100.61	6.20	4	.18	-
	2)6-10	55	106.95				
	3)11-15	24	112.44				
	4)16-20	45	129.69				
	5)21+	83	126.46				

*p<0.05

Tablo 7 'ye göre öğretim elemanlarının mobbinge ilişkin görüşlerinin mesleğe yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 9.701$; $p < .05$), sosyal yaşama yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 13.572$; $p < .05$), şahsa yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 12.399$; $p < .05$) boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının kıdemleri, onların

mobbing algılarını etkilemektedir. Kıdem yıllarına göre mesleğe yönelik saldırılara maruz kalınma bulgularına bakılacak olursa, “11-15” ($\bar{X}=145.75$), “16-20” ($\bar{X}=98.59$) ve “21+” ($\bar{X}=113,38$) aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdem yıllarına göre sosyal yaşama yönelik saldırılara maruz kalma bulgularına bakılacak olursa, “0-5” ($\bar{X}=126.66$), “6-10” ($\bar{X}=112.37$), “11-15” ($\bar{X}=155.27$), “16-20” ($\bar{X}=99.44$) ve “21+” ($\bar{X}=118.09$). Kıdem yıllarına göre şahsa yönelik saldırılara maruz kalma bulgularına bakılacak olursa, “0-5” ($\bar{X}=117.91$), “6-10” ($\bar{X}=117.35$), “11-15” ($\bar{X}=151.63$), “16-20” ($\bar{X}=96.97$) ve “21+” ($\bar{X}=120.14$). Fakat yapılan post hoc analizlerinde aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretim elemanlarının örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin bütünleştirme ($X^2_{(4)} = 12.080$; $p < .05$), ödün verme ($X^2_{(4)} = 5,005$; $p > .05$), hükmetme ($X^2_{(4)} = 1.160$; $p > .05$), kaçınma ($X^2_{(4)} = 1.545$; $p > .05$), uzlaşma ($X^2_{(4)} = 6.204$; $p > .05$) boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark sadece bütünleştirme boyutunda bulunmuştur.

Araştırmanın bir başka demografik değişkeni olan öğretim elemanlarının görev yaptıkları alan ile mobbing ve örgütsel çatışma ile alt boyutları arasındaki analizlere Tablo 8’de yer verilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar 5 alt başlıkta gruplandırılmıştır.

Tablo 8. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ve alt boyutlarının alan değişkenine göre Kruskal wallis test sonuçları

Kavram ve Boyutlar	Alan	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Mobbing	1)Eğitim Bilimleri	32	119.11	.65	4	.95	-
	2)Fen Bilimleri	49	118.71				
	3)Sağlık Bilimleri	74	115.87				
	4)Sosyal Bilimler	71	117.09				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	134.83				
Mesleğe Yönelik Saldırıları	1)Eğitim Bilimleri	32	118.72	.66	4	.99	-
	2)Fen Bilimleri	49	120.07				
	3)Sağlık Bilimleri	74	118.05				
	4)Sosyal Bilimler	71	114.36				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	132.50				
Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları	1)Eğitim Bilimleri	32	125.00	4.65	4	.32	-
	2)Fen Bilimleri	49	115.07				
	3)Sağlık Bilimleri	74	109.18				
	4)Sosyal Bilimler	71	122.01				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	149.94				
Şahsa Yönelik Saldırıları	1)Eğitim Bilimleri	32	110.31	1.80	4	.77	-
	2)Fen Bilimleri	49	115.98				
	3)Sağlık Bilimleri	74	115.72				
	4)Sosyal Bilimler	71	123.08				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	135.00				

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Mobbing ve Örgütsel Çatışma Algıları ve Alt Boyutlarının Alan Değişkenine Göre Kruskal Wallis Test Sonuçları (Devamı)

Kavram ve Boyutlar	Alan	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Çatışma	1)Eğitim Bilimleri	32	107.63	3.02	4	.55	-
	2)Fen Bilimleri	49	118.41				
	3)Sağlık Bilimleri	74	112.07				
	4)Sosyal Bilimler	71	128.54				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	118.28				
Bütünleştirme	1)Eğitim Bilimleri	32	111.19	1.14	4	.88	-
	2)Fen Bilimleri	49	123.00				
	3)Sağlık Bilimleri	74	119.49				
	4)Sosyal Bilimler	71	118.10				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	101.94				
Ödün verme	1)Eğitim Bilimleri	32	111.94	2.22	4	.69	-
	2)Fen Bilimleri	49	113.57				
	3)Sağlık Bilimleri	74	117.82				
	4)Sosyal Bilimler	71	126.34				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	99.33				
Hükmetme	1)Eğitim Bilimleri	32	109.11	11.01	4	.02*	+
	2)Fen Bilimleri	49	102.60				
	3)Sağlık Bilimleri	74	111.30				
	4)Sosyal Bilimler	71	134.81				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	155.94				
Kaçınma	1)Eğitim Bilimleri	32	114.20	2.50	4	.64	-
	2)Fen Bilimleri	49	130.24				
	3)Sağlık Bilimleri	74	114.89				
	4)Sosyal Bilimler	71	113.04				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	129.50				
Uzlaşma	1)Eğitim Bilimleri	32	106.03	2.05	4	.72	-
	2)Fen Bilimleri	49	114.86				
	3)Sağlık Bilimleri	74	117.95				
	4)Sosyal Bilimler	71	125.70				
	5)Güzel Sanatlar ve Spor Bilimleri	9	117.33				

*p<0.05

Tablo 8'e göre öğretim elemanlarının mobbinge ilişkin görüşlerinin mesleğe yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = ,669$; $p>.05$), sosyal yaşama yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 4,658$; $p>.05$), şahsa yönelik saldırılar ($X^2_{(4)} = 1,807$; $p>.05$) boyutlarında alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin bütünleştirme ($X^2_{(4)} = 1.148$; $p>.05$), ödün verme ($X^2_{(4)} = 2.228$; $p>.05$), hükmetme ($X^2_{(4)} = 11.016$; $p<.05$), kaçınma ($X^2_{(4)} = 2.503$; $p>.05$), uzlaşma ($X^2_{(4)} = 2.054$; $p>.05$) boyutlarında alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark sadece hükmetme boyutunda bulunmuştur.

Öğretim Elemanlarının Mobbing ve Örgütsel Çatışma Algıları ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonların İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algıları ile alt boyutları arasındaki korelasyonlar (n=235)

Kavramlar ve Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Mobbing	1									
2) Mesleğe yönelik saldırılar	.97**	1								
3) Sosyal yaşama yönelik saldırılar	.77**	.68**	1							
4) Şahsa yönelik saldırılar	.748**	.65**	.63**	1						
5) Örgütsel Çatışma	-.12	-.12	-.05	-.09	1					
6) Bütünleştirme	-.13*	-.12	-.05	-.11	.65**	1				
7) Ödün verme	-.06	-.06	-.01	-.05	.78**	.47**	1			
8) Hükmetme	-.02	-.05	-.01	.02	.34**	-.03	.17**	1		
9) Kaçınma	.00	.00	.05	.00	.59**	.12	.36**	.019	1	
10) Uzlaşma	-.14*	-.11	-.09	-.12	.67**	.60**	.46**	-.015	.31**	1

* $r < 0,05$ ** $r < 0,01$

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmanın temel kavramları ve bunların alt boyutları arasında ilişkiler görülmektedir. Mobbing ile Örgütsel Çatışma kavramları arasında anlamlı bir ilişki yoktur, negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki, $r = -.122$, $p > .01$; vardır. Mobbing ile Bütünleştirme $r = -.132$, $p < .05$ negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, Mobbing ile Ödün verme $r = -.062$, $p > .01$ negatif yönde orta düzeyde ilişki, Mobbing ile Hükmetme $r = -.027$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki, Mobbing ile Kaçınma $r = .008$, $p > .01$ pozitif yönde düşük düzeyde ilişki, Mobbing ile Uzlaşma $r = -.142$, $p < .05$ negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Örgütsel Çatışma ile Mesleğe Yönelik Saldırıları $r = -.126$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki, Örgütsel Çatışma ile Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları $r = -.050$, $p > .01$ negatif yönde orta düzeyde ilişki, Örgütsel Çatışma ile Şahsa Yönelik Saldırıları $r = -.092$, $p > .01$ negatif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır. Bütünleştirme ile Mesleğe Yönelik Saldırıları $r = -.122$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki, Bütünleştirme ile Sosyal Yaşama Saldırıları $r = -.058$, $p > .01$ negatif yönde orta düzeyde ilişki, Bütünleştirme ile Şahsa Yönelik Saldırıları $r = -.118$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Ödün Verme ile Mesleğe Yönelik Saldırıları $r = -.062$, $p > .01$ negatif yönde orta düzeyde ilişki, Ödün Verme ile Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları $r = -.017$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki, Ödün Verme ile Şahsa Yönelik Saldırıları $r = -.052$, $p > .01$ negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır. Hükmetme ile Mesleğe Yönelik Saldırıları $r = -.053$, $p > .01$ negatif yönde orta düzeyde ilişki, Hükmetme ile Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları $r = -.012$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki, Hükmetme ile Şahsa Yönelik Saldırıları $r = 0.24$, $p > .01$ pozitif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Kaçınma ile Mesleğe Yönelik Saldırıları $r = .001$, $p > .01$ pozitif yönde düşük düzeyde ilişki, Kaçınma ile Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları $r = .055$, $p > .01$ pozitif yönde orta düzeyde ilişki, Kaçınma ile Şahsa Yönelik Saldırıları $r = .003$, $p > .01$ pozitif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Uzlaşma ile Mesleğe Yönelik Saldırıları $r = -.117$, $p < .05$ negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, Uzlaşma ile Sosyal Yaşama Yönelik Saldırıları $r = -.095$, $p > .01$ negatif yönde yüksek düzeyde ilişki, Uzlaşma ile Şahsa Yönelik Saldırıları $r = -.128$, $p > .01$ negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında mobbing ve örgütsel çatışma kavramları ve alt boyutları arasında negatif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler yüksek, düşük ve orta düzeydedir ve genel anlamda bir anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mobbing ve örgütsel çatışma arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum da mobbing arttıkça, örgüt içinde yaşanan çatışmalar da bir azalma olacağı yorumunu yapabiliriz. Mobbing mağdurları, her konuda örgüt içinde bastırılacaklarından dolayı, örgüt içinde hiçbir konu da söz sahibi olmak, yorum yapmak ve katkı sunmak istemeyebilirler. Bu durumda mağdurların çatışmaya girmesine bile engel olmaktadır. Mobbing ve örgütsel çatışma alt boyutlarının ilişki analizi sonuçlarında ise ilişki düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmemekle, birlikte negatif yönde

ilişkiler görülmüştür. Örneğin mobbing ile bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, uzlaşma arasında negatif yönlü ilişki olduğu, sadece mobbing ile kaçınma arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda mobbing mağdurlarının, örgüt içinde meydana gelen çatışma ortamlarından uzak durduklarının sonucu olarak yorumlanabilir. Örgütsel çatışma ile mesleğe yönelik saldırılar, sosyal yaşama yönelik saldırılar ve şahsa yönelik saldırılar arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir. Kaçınma ile mesleğe yönelik saldırılar, sosyal yaşama yönelik saldırılar ve sosyal yaşama yönelik saldırılar arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Bu durumda mobbing mağdurlarının kaçınma alt boyutunu tercih ettiklerini göstermektedir. Asunakutlu ve Safran (2006) yaptıkları çalışmada mobbing uygulamaları arttıkça, çatışan tarafların her ikisinin de olumsuz olarak etkileneceği yolları seçtiklerini saptamışlardır. Zapf (1999) yaptığı araştırmasında mobbing mağdurlarının, örgüt içi çatışmalardan uzak durduklarını saptamıştır. Yapılan araştırmalar ve bulgular göstermektedir ki mobbing mağdurları yaşadıkları; stres, aksiyete, nevrotik bozukluklar vb. durumlar, onların örgüt içinde meydana gelen çatışmalardan uzak durmasına neden olabilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel çatışmanın bütünleştirme boyutunu daha çok orta yaş grubunun seçtiği görülmektedir. Bu göstermektedir ki belli bir yaştan sonra öğretim elemanlarının çatışmaları çözerken, her iki tarafın da memnun kalacağı çözüm yolları üretmeye çalışmaktadırlar. Buna göre 30 yaş ve altı öğretim elemanlarına mentorluk programı uygulanabilir, bu programda; ben değil de biz algısının daha önemli olduğu hizmet içi eğitimlerle de desteklenmeye çalışılabilir. Mobbingin örgüt ortamında görülmesini azaltabilmek için yöneticiler; uzlaşmacı, bütünleştirici, paylaşımcı bir örgüt iklimi ve kültürü oluşturulabilir. Araştırmanın sonucunda tecrübe ve kıdem ilerledikçe öğretim elemanlarının daha çok bütünleştirme alt boyutunu seçtikleri saptanmıştır. Bu durum göstermektedir ki mesleğin ilk başlarında kişilerin daha hırslı ve ben merkezli oldukları mesleğin ilerleyen yıllarında ise ortak bir noktada birleşmeye çalıştıkları söylenebilir. Örgütlerde meydana gelen çatışmaların sadece olumsuz sonuçlar meydana getirmesi beklenmemelidir. Çatışmalar bazen de örgüt için de yaratıcılığın artmasına ve birçok yeniliğin meydana gelmesine katkı sağlamaktadır. Çatışmalar örgüt içinde takip edilmelidir eğer ki sonuçları olumsuz yönde ilerler ise o zaman hızlı bir şekilde örgütsel çatışma yönetim yollarından uygun olanlar seçilmeli ve uygulanmalıdır. Bu çözüm yollarından da anlık çözüm yolları seçilerek sadece günü kurtarmak amaçlanmamalıdır, aksine kalıcı çözüm yollarıyla örgütün kalıcılığı ve devamlılığı desteklenmelidir.

Çalışmada mobbing ve örgütsel çatışma algıları ile ilgili olarak cinsiyetin herhangi bir değişikliğe neden olmadığı saptanmıştır. Bulgulara göre kadın ve erkeklerin birbirleriyle yakın algı seviyelerinde oldukları saptanmıştır. Niedl (1996) yaptığı çalışmada kadınların erkeklere oranla daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını saptamıştır. Kovacic vd. (2017), Kalay, vd. (2014), Karcioğlu ve Çelik (2012), yaptıkları çalışma da cinsiyetin mobbing eylemleri üzerinde bir farklılaşma yapmadığını saptamışlardır. Öztaş ve Akın (2009), Çarıkcı ve Çelikkol (2009) yaptıkları çalışmalarla, cinsiyetin örgütsel çatışma üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Bu durumun sebebinin üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanları arasında cinsiyet ayrımcılığının yapılmaması, kadın veya erkek öğretim elemanlarının eşit düzeyde iş yükü dağıtılmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Medeni durum değişkeni mobbing kavramı ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık yaratmamıştır. Örgütsel çatışmanın alt boyutu olan bütünleştirme boyutunda medeni durumu evli olan kişilerin daha çok ödün verdikleri saptanmıştır. Hacıcaferoğlu (2013) yaptığı araştırmada, medeni durum ve mobbing arasında bir ilişki olmadığını saptamıştır. Otrar ve Övü (2007) yaptıkları çalışma da medeni durumla örgütsel çatışma arasında bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere oranla daha çok hükmetme stilini uyguladıkları saptanmıştır. Arslantaş ve Özkan (2015) yaptıkları çalışma da medeni durumla, örgütsel çatışma arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Bu sonuçlara baktığımızda öğretim elemanlarının aile yapılarının da vermiş olduğu sorumluluk bilincinden veya ebeveyn olmanın vermiş olduğu sorumluluk ve daha ılıman olma vb. durumlardan dolayı daha çok bütünleştirmeyi seçmiş olabilirler.

Yaş değişkeni mobbing kavramı ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık yaratmamıştır. Örgütsel çatışmanın alt boyutu olan bütünleştirme boyutunda ise farklılık tespit edilmiştir. Yaşları 40+ ve 30-39 arasında olan öğretim elemanlarının daha çok bütünleştirmeyi seçtikleri tespit edilmiştir. Koç ve Bulut (2009) yapmış oldukları çalışma da 25 yaş altı öğretmenlerin daha fazla mobbing olgusuna

maruz kaldıklarını saptamışlardır. Salman ve Yalçındağ (2017) ise mobbingin en çok 29-34 yaş arasındaki kişilerde uygulandığını saptamışlardır. Aslan (2004) yaptığı çalışma da örgütsel çatışmanın, 40 yaş ve üstü kişiler arasında daha az görüldüğünü çünkü; bu kişilerin daha çok uzlaşmacı olduklarını söylemektedir. Lee ve Rogan (1991) yaptıkları çalışmada yaşları ilerledikçe kişilerin, çatışmadan daha az kaçındıklarını belirlemişlerdir. Deniz ve Çolak (2008) yaptıkları çalışma da 40 yaş ve üstü yöneticilerin, zorlayıcı gücü daha çok kullandıkları saptamışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının, yaşı ile mobbinge maruz kalma durumları arasında ilişki bulunamamıştır. Bu durumda üniversite bünyesinde yaşın, öğretim elemanlarının birbirlerine karşı olan tavır ve tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının buldukları ortamda anlayış ve refah düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. 40+ ve 30-39 yaş arasındaki öğretim elemanlarının da örgütsel çatışma da bütünleştirmeyi seçtikleri saptanmıştır. Bu durum göstermektedir ki üniversitenin hızla gelişebilmesi, yeniliklere açık olması ve yaratıcılığın önünde engel olacak bir örgütsel çatışma durumunun olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü öğretim elemanları için öncelikli olan ben değil biz algısıdır.

Unvan değişkeni mobbing kavramı ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Örgütsel çatışmanın alt boyutu olan bütünleştirme boyutunda ise farklılık tespit edilmiştir. Unvanı Prof. Dr. ve Arş. Gör. olan öğretim elemanlarının daha çok bütünleştirme alt boyutunu tercih ettikleri saptanmıştır. Güven, vd. (2018) yaptıkları çalışmada en çok Prof. Dr. unvan sahibi olan öğretim elemanlarının mobbingten mağdur olduklarını, bunun nedeninin de yönetsel açıdan yaşadıkları sorunların etkili olabileceğini söylemektedirler. Gordon ve Darkenwald (1971) yaptıkları çalışma da unvanın ve profesyonelleşmenin artmasıyla birlikte örgüt içinde meydana gelen çatışmalarında azaldığını saptamışlardır. Öğretim elemanlarının unvan ve mobbing arasında bir ilişki olmaması göstermektedir ki herkes eşit şartlar altında örgüt içinde çalışmalarını sürdürmektedirler. Bu da üniversiteler de kişilerin birbirlerine gösterdikleri saygının, yüksek boyutlarda olduğunu kanıtlayabilir. Örgütsel çatışmanın alt boyutu olan bütünleştirmeyi, en çok Prof. Dr. seçmelerinin nedeni olarak da yılların verdiği tecrübeler ve yaşın kattığı olgunluk olarak görülebilir. Arş. Gör.'lerin seçimlerinin nedeni ise yeni mesleğe adım atan kişilerin, mesleki hırslarının daha az olması, daha az çıkarıcı düşünceleri veya yeni başladıkları örgütlerde göze batmak istememeleri olabilir.

Kıdem değişkeni mobbing kavramı ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik saldırılara maruz kalan öğretim elemanlarının kıdemlerinin; 11-15, 16-20 ve 21+ olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel çatışma ve alt boyutları arasında bütünleştirme boyutunda anlamlı farklılıkların görüldüğü tespit edilmiştir. Tepe, vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada mesleğe yeni başlayan akademisyenlerin daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını saptamışlardır. Öztürk (2019), yaptığı çalışmada kıdem yılı az olan akademisyenlerin daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını saptamıştır. Yurdunkulu ve Oktay (2020) yaptıkları çalışma da kıdem yılı 9'dan az olan öğretmenlerin daha çok uzlaşma stratejisini kullandıkları saptamışlardır. Karataş (2007), yaptığı çalışma da 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok bütünleştirmeyi seçtikleri, 21 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha çok uzlaşma stratejisini kullandıklarını saptamışlardır. Öğretim elemanlarının kıdem yıllarının az olması, örgüt içinde kendilerini savunmaktan çekinmeleri, gelecek kaygısı, işsiz kalma, yeni bir düzene uyum sağlayamama korkusu vb. nedenler onların uygulanan mobbinge karşı sessiz kalmalarına neden olabilmektedir.

Alan değişkeni ve mobbing arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Alan değişkeni ve örgütsel çatışma hükmetme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alan değişkeninin öğretim elemanlarının mobbinge maruz kalmasıyla bir ilişkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Ayan ve Şahbudak (2012) yaptıkları çalışmada tıp fakültesinde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını saptamışlardır. Cayvarlı ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmada hemşirelik fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını saptamışlardır. Şenerkal (2014) yaptığı çalışmada en çok mühendislik fakültesinde mobbingin uygulandığını saptamıştır. Görüldüğü gibi üniversiteler arasında da en çok mobbingin tek bir fakülteye uygulandığının söylenmesi doğru olmayacaktır. Her üniversite de bu durum farklılık göstermiştir.

Öneriler

- Araştırma Ege Bölgesinde herhangi bir üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanları ile yapılmıştır. Yapılabilecek diğer araştırmalarda, farklı bölgeler evren olarak seçilerek karşılaştırılmalı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma bir devlet üniversitesini kapsayacak şekilde yapılmıştır, başka çalışmalarda özel üniversiteler de evren olarak seçilebilir.
- Araştırma üniversitede görev yapmakta olan tüm öğretim elemanlarıyla yürütülmüştür, bütünleştirme boyutunda profesörlerin ve araştırma görevlilerinin bulgularında ilgiler tespit edilmiştir. Başka çalışmada sadece profesörler ya da sadece araştırma görevlileri üzerinde de bir araştırma yapılarak çalışma desteklenebilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemi yapılmıştır. Bir başka araştırma da nitel araştırma yöntemleri uygulanarak çalışma farklı boyutlarda incelenerek, literatüre katkı sağlayabilir. Analiz sonuçları incelendiğinde mobbing ve örgütsel çatışma arasında negatif düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu durum göstermektedir ki mobbing mağdurları örgüt içinde çatışma olgusuna katılamayacak kadar bastırılmaktadırlar. Bu örgüt ortamlarında gelişimin ve değişimin olması beklenemez. Bu durumda mobbing mağduriyeti hızlı bir şekilde, örgüt yöneticilerinde yardımıyla çözülebilir. Mağdurlara yasal hakları konusunda bilgilendirme sağlanarak mobbing olgusunun önüne geçilmeye çalışılabilir.

Kaynakça

- Aksu, A., (2003). Örgütsel çatışma yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3 (2), 99-107.
- Arnejčič, B. (2016). Mobbing in company: Levels and typology. *Organizacija*, 49 (4), 240-250.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2015). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı; yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34) Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/dpusbe/issue/4776/65808>
- Aslan, Ş. (2004). Hastanelerde örgütsel çatışma: Teori ve örnek bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 599-617.
- Asunakutlu, T. ve Safran, B. (2006). Örgütlerde yıldırma uygulamaları (mobbing) ve çatışma arasındaki ilişki. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (11), 110-129.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar* (Birinci baskı). İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Ayan, S., Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi Örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4 (1), 297-310.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim* (Yedinci baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cayvarlı, P. ve Şahin, S. (2015). Akademisyen algılarına göre üniversitelerde psikolojik yıldırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 5 (1), 9-25.
- Çarıkcı, H. İ. ve Çelikkol, Ö. (2009). İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), 153-170.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri* (Birinci baskı). Ankara: Timaş Yayınları.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 304-332.
- Ehi, D. (2011). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik şiddete (mobbing) ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddete (Mobbing) İlişkin Görüşleri, Şanlıurfa.
- Ertürk, A., (2003). Yıldırma davranışları nedenleri ve sonuçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 147-149.
- Ertürk, M., (1994). Organizasyonlarda çatışma nedenleri, çatışmanın yönetimi ve Erciyes Üniversitesinde bir anket uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. Dergisi*, (11), 121-147.
- Gordon, G. and Darkenwald, J. (1971). *Administrative Science Quarterly*, 16 (4), 407-412.
- Güven, A., Kaplan, Ç., ve Acungil, Y. (2018). Türkiye’de özel ve kamu üniversitelerinde çalışan

- akademisyenlerin mobbing algısı. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 10 (18), 43-58.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 111-128.
- Harthill, S. (2008). Bullying in the workplace: Lessons from the United Kingdom. *Minnesota Journal Of International Law*, 17 (2), 247-302.
- Http://www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi: 01.10.2020.
- Kalay, F., Oğrak, A. ve Nişancı, N. Z. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 127-143.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7 (2), 14-24.
- Karcıoğlu, F. ve Çelik, Ü. (2012). Mobbing (Yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (1), 59-75.
- Koç, M. ve Bulut, U. H. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 64 – 80.
- Kovacic, A., Podgornik, N., Zorica P. and Raspor, A. (2017). Mobbing in a non-profit organisation. *Organizacija*, 50 (2), 178-186.
- Kök, B. S. (2006). İş yaşamında psiko-şiddet sarmalı olarak yıldırma olgusu ve nedenleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 433-448.
- Lee, O. H. and Rogan, G. R. (1991). A cross-cultural comparison of organizational conflict management behaviors. *International Journal of Conflict Management*, 2 (3), 181-199.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression* (First edition). United Kingdom Methuen & Co. Ltd.
- Niederauer, S. (2006). *Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışma çözme stilleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 239-249.
- Otrar, M. ve Övü, Y. (2007). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze İlçesi Örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (26), 95-110.
- Öztaş, U. ve Akin, O. (2009). Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet farklılıkları: Antalya serbest bölgesinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 9-24.
- Öztürk, A. (2019). Akademisyenlerin algıladıkları mobbing ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim 2019 Özel Sayısı, 314-325. DOI: 10.21733/ibad.618393
- Rahim, A. M. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (Third edition). United States of America: Quorum Books.
- Salman, M. N. ve Yalçındağ, S. (2017). Sporda mobbing uygulamaları ve sporcuların mobbing algılama düzeylerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2479-2490. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31577/357262>
- Sönmez, D. E. ve Cemaloğlu, N. (2018). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26 (6), 1952-1960.
- Şenerkal, R. (2014). *Üniversitelerde akademik personele yönelik mobbing süreci: Mobbing davranışları ile akademisyenlerin sağlığı ve bireysel performansı ilişkisi.*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Tepe, S., Eti, S. ve Çabuk, A. (2020). Akademisyenlerde mobbing algısının iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, COVID-19 Özel Sayısı*, 483-498.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)* (Üçüncü baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 03.11.2020 tarihinde

- Tokat, B., (1999). Örgütlerde çatışma ve çatışmanın yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 23-40.
- Toytok, E. H., ve Açıkgöz, A., (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 24 – 36.
- Yurdunkulu, A. ve Oktay, A. (2020). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma durumları ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 285-302.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1-2), 70-85.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





The Effect of Student-Designed Journals in Social Studies Teaching on Academic Achievement and Attitude towards the Course¹

Çağrı YİĞİT², Nusret KOCA³, Abdullah GÖKDEMİR⁴

Abstract

The aim of the study is to determine the effect of the student-designed social studies journal on the academic achievement and attitudes of 7th grade students. The research was carried out using a sequential mixed-method research design. In the 2018-2019 academic year, a total of 33 students in the experimental and control groups, studying in the 7th grade of the state secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Central Anatolian Region of Türkiye, constituted the participants of the study. In the study, data were collected using Social Studies Attitude Scale, Academic Achievement Test and Semi-Structured Interview Form. In the research study, academic achievement test and attitude scale towards social studies were implemented as a pre-test. After the pre-tests were completed, the student-designed social studies journal was started to be prepared with the experimental group. It was aimed to publish the learning outcome-oriented Social Studies journal by the experimental group as three issues. The application content of the research was limited to the learning outcomes, skills and values of the 1st, 2nd and 3rd units of the Social Studies 7th grade curriculum. In this process, the normal course process continued with the control group. The experimental group was given activities such as research, examination, drama, interview, poem, story, letter, and cartoon related to the learning outcomes in the first three units of the 7th grade social studies curriculum, and the lessons in the was taught as prescribed by the curriculum during this process. In addition, the attitude scale towards the social studies lesson was applied to the students in the control and experimental groups as a post-test. Finally, semi-structured interviews were conducted with the students in the experimental group. Since the distribution was normal in the analysis of quantitative data, t-test was used and content analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, it has been revealed that the student-designed social studies journal has an effect on academic achievement and attitude towards the course. In addition, it has been stated that the student-designed social studies journal is important in increasing motivation towards the course.

Keywords

Social studies
Student-designed journals
Academic achievement
Attitude

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.09.2022
Kabul Tarihi: 22.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ This study was produced from the master's thesis of the first author.

² Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, cagriyigit@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1616-5603>

³ Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education Türkiye, nkoca@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1415-9683>

⁴ Dr., Muğla Sıtkı Kocman University, Faculty of Education, Türkiye, agokdemir@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1709-1327>

Introduction

Education is a factor that covers different dimensions from family, school, environment, parents, friends, teachers and affects every aspect of a person's life. In today's society, where rapid change and development is experienced, individuals have to be in harmony with the people they live with while living the life they want to continue their lives. There are, certainly, different definitions of such an important phenomenon that affects the society in many ways. According to the definition by Sanemoğlu (2018), education is the process of creating desired behavior or changing desired behavior in the most general sense. In other words, education is defined as the process of bringing about the desired behavioral change through the individual's own life and intentional acculturation (Demirel, 2018). Education, which is defined in various ways, has a very active role in how individuals will represent themselves in society, which values they will adopt, and how they will determine their personality. Thanks to this role, the generations that grow up will be individuals who are open to political and cultural change, have a national identity and a contemporary level. Certainly, the understanding of education for children who have a social purpose and who will continue to exist in the society as an individual has also undergone radical changes. Schools are the places where this understanding of education will be created and kept alive in future generations.

Schools are institutions at various levels that try to provide students with the desired learning intentionally and efficiently. In other words, schools are institutions that help the realization of desired learning in a planned manner. Teachers enable the realization of desired learning or the formation of desired learning in schools (Sanemoğlu, 2018). As a result of the changing understanding in the education, the constructivist approach is carried out in the teaching process. With the effect of constructivist understanding, while teachers take the role of guide in education, students are at the center of education and constitute a power that is the future of society.

In the globalizing world, technology is developing rapidly, mass media are influencing and shaping human life. Technology, which enters all areas of life and is actively used, has directly affected education, especially people's lifestyles, value judgments and health conditions. With the development of technology, computers, web and tablet PCs that are adjusted according to student speed have emerged. Before technological developments, teachers created alternative learning environments in order to make students active in the traditional classroom environment.

The first thing that comes to our mind in this regard is the school gardens and the prepared board and wall newspapers. In addition to these, course learning outcomes were supported by products such as, stories, letters, research articles. With the widespread use of technological developments and the increase in economic opportunities, it has been ensured that the studies carried out become a print newspaper ahead of the wall newspaper, and it has become more useful for all students. Learning environments supported by the use of newspapers attract the attention of students, increase their motivation and support their achievements.

Today, students are not content with only textbooks. In order to support students in their learning environment, besides newspapers, journals are published in schools. Journals prepared by students have an important place in the learning processes of students. Student journals are an educational tool where the child can show himself with his knowledge, skills and abilities in education, development and participation in society (Yalçın ve Aytaş, 2008). By providing the students with the opportunity to design their own journals in groups depending on the learning outcomes, the motivation of the educational environment increases and thus achievement increases. With the effect of developing technology, journals have an important role in filling the gap between textbooks and current issues. These journals are entertaining and informative for children, as well as encouraging them to read.

Although it is common practice to publish journals in schools, they are generally non-systematic studies in which certain students are active. For this reason, it is important to create a product by activating all students and directing each student to various activities. Since people are active, curious and playful creatures from birth, they are ready to learn and explore (Ryan and Deci, 2000). Intrinsic factors such as the curiosity to learn and the pleasure of achievement increase the motivation of individuals (Lepper, 1988). The journals designed by the students have a great

importance in the education process due to the reasons such as the sense of curiosity and pleasure in learning, the activeness of the students in the learning process, and the fact that the journals are entertaining and informative for children. Since the social studies course enables to make sense of daily life, to understand people's behaviors in social environments and the world we live in, the design of the journal for this course will activate the learning processes of the students and ensure that their learning outcomes are ensured properly. The motivation of the students, who have the opportunity to make a production thanks to the student-designed social studies journal prepared for the social studies course, will be positively affected by this situation. It is important to actively reveal the creativity of each student by directing them to in-school and out-of-school learning environments by using methods and techniques suitable for their own learning style, to make them experience the pleasure of producing something, and to reinforce their perceptions and topics in social studies lessons. From this point of view, the aim of this research is to determine the effect of the student-designed social studies journal on the academic achievement and attitudes of 7th grade students.

Method

The Research Design

This research, which aimed to determine the effect of the student-designed social studies journal on academic achievement and attitude towards the course, was carried out with a sequential mixed design. Quantitative data are dominant in the sequential explanatory mixed design, and after the analysis of the quantitative data, the qualitative data are analyzed and the quantitative data are supported by the qualitative data (Baki and Gökçe, 2012). In the quantitative part of this study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The quasi-experimental design of the research is presented in Table 1.

Table 1. The implementation process of the quasi-experimental design

G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₂	O _{2,1}		O _{2,2}

G₁: The experimental group in which the student-designed journal method was applied

G₂: The control group in which the normal program was applied

X: Student-designed journal method

O_{1,1} and O_{2,1}: Pre-test scores

O_{1,2} ve O_{2,2}: Post-test scores

In the qualitative part of the study, interviews were conducted with the students and their opinions on the process of preparing a student-designed social studies journal were taken.

Study Group

The research was carried out in the state secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Central Anatolia Region of Türkiye in the 2018-2019 academic year. Experimental and control group consists of 7th grade students. The applications and lessons in the control and experimental groups were carried out by the researcher at equal times. A control and experimental group was created in order to learn the effect of the independent variables on the dependent variable. In the formation of the groups, importance was given to the fact that the subjects were complete and not heterogeneous. The purpose of choosing groups with the same capacity is to determine that the results to be achieved are only due to independent variables and to preserve the authenticity of the research. Before starting the research, the school where the application will be made was determined first.

In order to carry out the study without any problem, the institution where the researcher works was preferred. Before carrying out the study, the necessary permissions were obtained. The numbers and genders of the students in the experimental and control groups of the study are given in Table 2.

Table 2. The number of students in experimental and control group

Group	Female	Male	Total
Experimental	13	4	17
Control	9	7	16

Table 3 shows the independent sample t-test results, in which the social studies course attitude scale and academic achievement test pre-test scores were compared to determine that the experimental and control groups were equivalent to each other.

Table 3. Independent sample t-test results of the pre-test scores of the experimental and control groups

Scale	Measure	Group	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Attitude scale	Pre-test	Experimental	17	107.94	5.78	31	.97	.33
		Control	16	109.62	5.17			
Academic achievement test	Pre-test	Experimental	17	13.64	1.22	31	.24	.80
		Control	16	13.50	2.09			

When Table 3 is examined, it is seen that the mean score of the experimental group was (\bar{X}) 107.94 and the mean score of the control group was (\bar{X}) 109.62 in the social studies course attitude scale pre-test. Although the mean of the control group is higher than the experimental group, there is no statistically significant difference between the mean scores ($t_{(31)} = .97$; $p > .05$). In other words, the attitudes of the students in the experimental and control groups to the social studies course do not differ before the experimental procedure. In the academic achievement test, it was seen that the mean score of the experimental group was (\bar{X}) 13.64, the mean score of the control group was (\bar{X}) 13.50, and the difference between the means was not statistically significant ($t_{(31)} = .24$; $p > .05$). In other words, there is no significant difference between the academic achievements of the students in the experimental and control groups in the social studies course. These two findings show that both the experimental and control groups started the experimental process at the same level according to the attitude towards the course and the course achievement criteria.

Data Collection Tool

In the research, "Social Studies Attitude Scale" was used to measure students' attitudes towards the social studies course, and "Achievement Test" was used to measure the academic success of the student-designed social studies journal. In addition, a semi-structured interview form was used to determine the opinions of the students in the experimental group on the process of preparing a student-designed social studies journal.

Social Studies Attitude Scale, was developed by Demir and Akengin (2010). This scale was used to determine the attitudes of the students in the control and experimental groups towards the social studies course. Necessary permissions were obtained for the scale before it was used in the research. There are 14 negative and 12 positive items in the scale. Negative items in the scale are scored inversely while scoring. The scale was prepared as a five-point Likert scale. It is stated that as the score obtained from the attitude scale increases, the positive attitudes of the students towards the social studies course increase. The internal consistency reliability coefficient of the scale was calculated as 0.93.

Academic Achievement Test, was developed by researchers to measure the effect of a student-designed social studies journal on academic achievement.

Before the achievement test was developed, necessary expert opinions were consulted and the relevant literature was examined. In the first stage of the research, a table of specifications was created showing the 13 learning outcomes in the units of Individual and Society, Culture and Heritage, People, Places and Environments, which are the first three units of the 7th grade of the social studies curriculum (Table 4). In accordance with the learning outcomes of the Individual and Society, Culture and Heritage, People, Places and Environments units, activities were determined by the researcher in a way that would be suitable for students' abilities.

Table 4. The learning outcomes of academic achievement test's table of specifications

Learning outcomes	Question No
SS.7.1.1. The student revises his/her own behaviors and attitudes by identifying the behaviors and attitudes that affect communication	1,2,3,4
SS.7.1.2. The student uses positive communication way in personal-social relations.	5,6,7
SS.7.1.3. The student discusses the role of media in social interaction and change.	8,9
SS.7.1.4. The student implements his/her rights and fulfills his/her responsibilities while making use of communication tools.	10,11,12
SS.7.2.1. The student explains how the Ottoman Empire emerged as a political power and the factors affecting this situation.	13,14,15
SS.7.2.2. The student examines the conquest policy of the Ottoman Empire.	16,17,18
SS.7.2.3. The student explains the change process of the Ottoman Empire by associating it with other developments in Europe.	19,20
SS.7.2.4. The student makes determinations about the economic and social changes depending on the institutions that emerged as a result of the innovation movements in the Ottoman Empire.	21,22,23,24
SS.7.2.5. The student shows examples of art, aesthetics and culture in the Ottoman Empire.	25,26,27
SS.7.3.1. The student makes determinations about the facts that affect the settled life from the past to the present, along with various studies.	28,29,30
SS.7.3.2. The student makes inferences about the demographic situation of Türkiye based on the factors affecting the population distribution in Türkiye.	31,32,33
SS.7.3.3. The student presents the reasons and consequences of immigration with various studies for discussion.	34,35,36
SS.7.3.4. The student exemplifies the negative situations that will occur when fundamental rights such as the freedom of residence and travel are restricted.	37,38

The 38-question test items covering the learning outcomes of the first three units were developed by taking expert opinions. A pilot study was conducted with 153 students in order to analyze the validity and reliability of the items. After the piloting, the item difficulty indexes and item discrimination values of the test items were examined and the reliability value was calculated. In line with the analyzes obtained and considering the content validity, unsuitable test items were removed in line with expert opinion. Considering these criteria, the "Achievement Test" consisting of 25 items was developed. It has been determined that the academic achievement test is of medium difficulty and is a reliable test that helps to distinguish between those who know and those who do not know (validity).

The Semi-Structured Interview Form, was prepared by the researcher to determine the opinions of the students in the experimental group about the student-designed social studies journal. In the form, "What are your views on the student-designed social studies journal?" question is included.

The Data Collection Process

The attitude scale towards the social studies course and the academic achievement test were used to collect the data. At the beginning of the research, an academic achievement test and an attitude scale application for the social studies lesson were applied as a pre-test, and the students' previous knowledge about the learning outcomes of the specification table in this application was examined. After the implementation of the pre-tests was completed, the student-designed social studies journal was started to be prepared with the experimental group. It was aimed to publish a learning outcome-oriented Social Studies journal by the experimental group, with three issues in October, November and December. The application content of the research was limited to the learning outcomes, skills and values of the 1st, 2nd and 3rd units of the Social Studies 7th grade curriculum. In this process, the normal course process continued with the control group. The experimental group was given activities such as research, examination, drama, interview, poem, story, letter, and cartoon related to the learning

outcomes in the first three units of the 7th grade social studies curriculum, and the lessons in the was taught as prescribed by the curriculum during this process. The activities in the experimental group were supported by visuals in. The control group, on the other hand, was not intervened and the normal course continued. In the experimental group, a student-designed social studies journal was prepared and published as 3 issues, which included activities covering the course learning outcomes of the Individual and Society, Culture and Heritage, People, Places and Environments units. When the application process was over, the students in the experimental and control groups were given a post-test to determine their academic achievement. In addition, the attitude scale towards the social studies lesson was applied to the students in the control and experimental groups as a post-test. Finally, semi-structured interviews were conducted with the students in the experimental group.

Data Analysis Process

Whether the data is normally distributed or not is of great importance in determining the statistical techniques to be used in the analysis of data obtained from quantitative data collection tools. The Shapiro-Wilk value can be used to control the normal distribution when the sample size is less than 30 (Karagöz, 2016). However, it is recommended to make a decision about the normal distribution by examining the skewness and kurtosis coefficients of the data (Field, 2006).

Table 5. The results of the normality test of the data

Scale	Measure	Group	N	Skewness	SE	Kurtosis	SE	Shapiro-
Attitude scale	Pre-test	Experimental	17	-.32	.55	-.69	1.06	.56
		Control	16	-.45	.56	.01	1.09	.88
	Post-test	Experimental	17	-1.13	.55	1.16	1.06	.87
		Control	16	-.23	.56	-1.48	1.09	.10
Academic achievement test	Pre-test	Experimental	17	.07	.55	-.76	1.06	.10
		Control	16	-.02	.56	-1.17	1.09	.36
	Post-test	Experimental	17	.16	.55	-.88	1.06	.59
		Control	16	-.25	.56	-.95	1.09	.27

The data obtained from the quantitative data collection tools were analyzed with the help of the statistical package program. Table 5 shows the results of the normality tests of the data obtained from the data collection tool used in the research groups as pre-test and post-test. According to these results, it was determined that the skewness coefficients of the data obtained from the experimental and control groups in both measurements from the attitude scale were between -1.13 and -.23, the kurtosis coefficients were between -1.48 and .01, and the Shapiro-Wilk coefficients were between .10 and .88. In the academic achievement test, it was determined that the skewness coefficients of the data obtained from the experimental and control groups in both measurements were between -.25 and .16, the kurtosis coefficients were between -1.17 and -.76, and the Shapiro-Wilk coefficients were between .10 and .59. According to Can (2018), Karagöz (2016), Tabachnick and Fidell (2007), since these values show that the data obtained are normally distributed in each measurement, the data obtained from the measurement tools were analyzed with the dependent sample t test and the independent sample t test. Although these two analysis methods strongly determine the direction of significant difference between measurements or groups, they do not show the degree of effect of the difference. Therefore, the effect size (η^2) was calculated based on the results of both analysis methods. The results obtained from this calculation are evaluated as small effect ($\eta^2=.2$), medium effect ($\eta^2=.5$), large effect ($\eta^2=.8$) and very large effect ($\eta^2>1.00$) (Can, 2018). In addition, in the statistical analysis, it was determined that the Levene test results were not significant ($p>.05$), that is, the variances were evenly distributed. It was determined that the internal consistency coefficients (Cronbach Alpha) of the data obtained using the attitude scale in each measurement ranged from .78 to .92, and the reliability of the data obtained from the academic achievement test in each measurement (KR-20) ranged from .74 to .78. These values show that the reliability of the data is sufficient. In the analysis of qualitative data, content analysis was carried out. Interviews were conducted with the students in the experimental group. The data obtained as a result of the interviews were put into written form. Codes and categories were created in line with the answers given by each student to the question, and another

researcher from the researcher carried out the expert opinion. The two researchers later came together and agreed on the points of disagreement.

Findings

Table 6 shows the results of the dependent groups t-test conducted to compare the social studies attitude and academic achievement test pre-test and post-test scores of the students in the experimental and control groups in the study.

Table 6. Dependent sample t-test results of the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups

Scale	Group	Measure	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Attitude scale	Experimental	Pre-test	17	107.94	5.78	16	6.62	.00*
		Post-test	17	118.11	2.89			
	Control	Pre-test	16	109.81	5.17	15	.18	.86
		Post-test	16	109.62	6.41			
Academic achievement test	Experimental	Pre-test	17	13.64	1.22	16	9.39	.00*
		Post-test	17	19.47	2.69			
	Control	Pre-test	16	13.50	2.09	15	3.43	.00*
		Post-test	16	14.62	2.60			

*p<.05

Table 6 shows the dependent sample t-test results of the experimental and control groups' scores obtained from the pre-test and post-test applications of the data collection tools. Accordingly, it is seen that the social studies course attitude scale post-test mean of the experimental group (\bar{X} =118.11) increased significantly compared to the pre-test mean before the experimental procedure (\bar{X} =107.94), and this difference was statistically significant ($t(16)$ =6.62; p <.05). In the control group, it was determined that the pre-test scores (\bar{X} =109.81) of the social studies course attitude scale means did not make a significant difference compared to the post-test (\bar{X} =109.62), and the current difference was not statistically significant ($t(15)$ =.18; p >.05). More clearly, it can be said that the teaching activities carried out within the scope of the student-designed journal applied to the experimental group provided a positive development in the attitudes of the participants towards the social studies course, while the teaching applied to the control group did not create a significant change in their attitudes towards the course. In the experimental group, the academic achievement test post-test mean (\bar{X} =19.47) increased significantly compared to the pre-test mean (\bar{X} =13.64) before the experimental procedure (Table 6) and this difference was statistically significant ($t(16)$ =9.39; p <.05). In the control group, it is seen that the means of the academic achievement test increased in the post-test (\bar{X} =14.62) compared to the pre-test (\bar{X} = 13.50), and the difference between the means was statistically significant ($t(15)$ =3.43; p <.05). In other words, it was determined that student-designed journal activities applied to the experimental group had a significant effect on the academic achievement of the social studies course.

Table 7 shows the results of the independent groups t-test, which was conducted to compare the social studies attitude and academic achievement test post-test scores of the students in the experimental and control groups in the study.

Table 7. Independent sample t-test results of the post-test scores of the experimental and control groups

Scale	Measure	Grup	N	\bar{X}	Ss	df	t	p	η^2
Attitude scale	Post-test	Experimental	17	118.11	2.89	31	4.95	.00*	1.72
		Control	16	109.62	6.41				
Academic achievement test	Post-test	Experimental	17	19.47	2.69	31	5.24	.00*	1.83
		Control	16	14.52	2.60				

*p<.05

Table 7 shows the independent sample t-test results of the mean scores of the experimental and control groups in the social studies course attitude scale post-test. Accordingly, it was determined that the post-test mean of the experimental group ($\bar{X}=118.11$) was significantly higher than the post-test mean of the control group ($\bar{X}=109.62$) and the difference between the means was statistically significant ($t_{(31)}=4.95$; $p<.05$). According to this result, it was determined that the teaching activities carried out within the scope of the student-designed journal applied to the experimental group had a statistically significant more positive effect on the attitudes of the participants towards the social studies course compared to the teaching process applied in the control group, and the effect size was quite high ($\eta^2=1.72$).

When the mean scores of the experimental and control groups in the social studies course academic achievement post-test are examined in Table 7, it was determined that the post-test mean of the experimental group ($\bar{X}=19.47$) was significantly higher than the post-test mean of the control group ($\bar{X}=14.52$) and the difference between the means was statistically significant ($t_{(31)}=5.24$; $p<.05$). According to this result, it was determined that the teaching activities carried out within the scope of the student-designed journal applied to the experimental group had a statistically significant more positive effect on the academic achievement of the participants in the social studies course than the teaching process applied to the control group. The effect size is quite high ($\eta^2=1.83$).

The opinions of the participants in the experimental group regarding the application process carried out within the scope of the student-designed journal were analyzed and the themes are listed in Table 8.

Table 8. Student views on the student-designed social studies journal

Themes	f
Increasing motivation	14
Teaching with fun	9
Developing creativity	7
Impact on achievement	4
Academic development	4
Discovering talents/skills/abilities	3
Negative features	3

When the opinions of the participants in the experimental group on the activities carried out within the scope of the student-designed social studies journal in Table 8 were examined, it was seen that seven themes emerged. It is seen that student views on the student-designed social studies journal focus on the theme of increasing motivation ($f=14$). For the theme of increasing motivation, the student with the code S15 said, “...after we decided to publish a journal, we started making research. We were talking, we were discussing. We were doing it, using the tools we made. There was no end to the happiness we reached when we saw our photos in the first journal. As we succeeded, our effort to study increased...” The student with the code S9 said, “...Actually, I was biased before the journal, I liked it when I started doing it. I’m glad we designed this journal. There was information in the journals that I found interesting. I was looking eagerly. I was reading like drinking water. I was reading to the people at home. Everything was fine. We had good and exciting work. I wish it never ended, we made three journals, all three were good. I open and re-read our work. This year, there was a planned work. This has always been thanks to the journal.” When the opinions of the students in the experimental group were examined, teaching with fun ($f=9$) was another important theme. The student coded S2 for the theme of teaching with fun said, “...activating Hacivat and Karagöz was an activity that we had a lot of fun while preparing the journal. It was exciting to bring them to life by talking, to put on their masks. Another aspect of the study was that it was very attractive to write according to the texts appropriate to the subjects, not the ready-made texts.”

The theme of developing creativity ($f=7$) is another theme that emerged in the students’ views, and the student with the code S17 said about this theme, “...Actually, the most productive study for me was the brainstorming we did as a class before creating the journal. It was beneficial and productive for all students to say whatever came to their minds about the activities we should do, and thus to take and apply original ideas from them...” In addition to these three themes, the students in the experimental

group revealed the themes of effect on achievement (f=4), academic development (f=4), discovering talents/skills (f=3) and negative features (f=3).

Discussion, Result and Suggestions

In the study, the students in the experimental group were provided to design a social studies journal with in-class and out-of-class activities, while the course process was carried out normally in the control group. After the application, the data collection tools were applied to the experimental and control groups as a post-test. When the scores of the experimental and control groups from the pre-test and post-test applications of the data collection tools were examined, it was revealed that the social studies attitude scale post-test mean of the experimental group increased compared to the pre-test mean applied before the experimental procedure, and this difference was statistically significant. Accordingly, poetry, story, picture, biography, drama, cartoon, pantomime, film, criticism, brainstorming, column, joke, riddle, puzzle, chanson, design, letter, folk song, made within the scope of the student-designed social studies journal applied to the experimental group students. It is seen that activities such as dream screen have a more positive effect on the attitudes of the participants towards the social studies course than the traditional teacher-centered methods.

When the scores of the experimental and control groups from the pre-test and post-test applications of the data collection tools were examined, it was determined that the academic achievement test post-test mean of the experimental group increased compared to the pre-test mean before the experimental procedure, and this difference was statistically significant. When the literature is examined, it has been determined that active learning increases the academic achievement of students in the studies conducted by Çelikcan (2010), Şengün (2006), Bilgi (2008). According to these results, it was seen that the academic achievement of the experimental group, in which active learning techniques were applied while preparing the student-designed journal, was higher than the control group, and it was seen that the study was similar to the literature. Studies by Karaçağıl (2014) and Yüksel (2016) reveal that writing practices in social studies course increase students' creativity and academic achievement, and that the lesson becomes fun with the development of writing skills. In this study, stories, columns, poems, memoirs, news texts, essays and similar literary genres written within the scope of the student-designed journal show that the academic achievement of the experimental group students on the subject is effective in changing their verbal creativity in the positive field. These findings are in parallel with the above findings.

In the studies conducted by Turan (2015), Demirer (2013), Demir (2011), and Koçak (2004), it has been observed that the use of the story, which is one of the literary genres, in the social studies journal first increases the interest and then the academic achievement. In this study, students were asked to write stories on different subjects within the scope of the student-designed social studies journal, and as a result of the activities, it was observed that the interest of the students in the experimental group towards the lesson increased, their motivation increased, and their academic achievement increased. The experimental group students drew cartoons on the subject within the scope of the student-designed journal, and the visible improvement in their skills in drawing cartoons contributed to their increased interest in the social studies lesson, thus making the lesson more fun. This conclusion is also consistent with the results of the study conducted by Koçoğlu (2012). In the studies conducted by Ay (2018) and Gürler (2018), it was revealed that the letter and poetry writing activities used in the teaching of the social studies course contributed to student achievement, comprehension of the subject, and making the lesson more enjoyable by getting rid of the being dull. Within the scope of the learning outcome-oriented student-designed social studies journal, the students in the experimental group were provided to write poems and letters on different subjects. The change observed in the students in the experimental group shows parallelism with the aforementioned studies.

In addition, in this study, students in the experimental group were given various interview activities within the scope of the student-designed social studies journal. As a result of the events being included in the journal, it can be said that student motivation and attitude towards the lesson have improved positively. In general, the activities carried out within the scope of the journal also increase student achievement. This result is in line with the results of the research conducted by Özürlü (2010) and Torun (2018). Torun (2018) applied local community studies (interview, etc.) in the

experimental group and identified a significant difference in the experimental group students' attitudes towards the social studies course compared to the control group. Özü (2010) concluded in the study that out-of-class activities (interview, etc.) have a positive effect on student achievement.

In the qualitative part of the study, when the opinions of the students in the experimental group about the student-designed social studies journal were examined, it was stated that the application was mostly mentioned positively. It is seen that the student-designed social studies journal has a motivation-enhancing feature. In addition, it can be said that the student-designed social studies journal attracts attention, makes the lesson more enjoyable, prevents the lesson from being dull, contributes to the students' awareness of their abilities, and makes life itself a learning environment by going out of the classroom. With the student-designed social studies journal, suitable environments were provided for student-centered teaching in accordance with the constructivist theory. In the whole process, the teacher was the guide, the student was the designer, decision-maker and implementer, and the way for active learning was provided.

In line with the results of the study, the following suggestions can be made.

- ✓ The effect of the student-designed journal application on academic achievement and permanence can be applied in different courses and different learning outcome by changing the independent variables or by changing the education level.
- ✓ It would be beneficial to ensure that student-designed journals become popular in schools. Thus, activities can be carried out not only in the social studies course, but in every branch in accordance with the learning outcomes, and for this, teachers should be encouraged about such activities. In schools, not only social studies, but also journals can be published in accordance with the learning outcomes of each course.
- ✓ Since the cost of publishing a journal will be high, the learning outcome-based activities carried out in schools can be evaluated within the scope of e-journals and the cost can be reduced. This will provide an important advantage in terms of the becoming popular of learning outcome -oriented journals.

References

- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Baki, A ve Gökçe, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397> adresinden 25/12/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bilgi, M.G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Çelikkcan, Ş. (2010). *Sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, S.B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demir, S.B. ve Akengin, Y. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-40. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89705> adresinden 20/12/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim sözlüğü*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Field, A. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Gürler, A.Z. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde şiir kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Karaçağıl, C.(2014). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın öğrenci akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel.

- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin 19. ve 20. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikâyelerin kullanılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Koçoğlu, E. (2012). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının erişiyeye göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sanemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şengün, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarıları ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Torun, E. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Turan, M. (2015). *Tarihi hikâyelerin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimindeki önemi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya dönük tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenci Tasarımlı Dergilerin Akademik Başarıya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi¹

Çağrı YİĞİT², Nusret KOCA³, Abdullah GÖKDEMİR⁴

Öz

Araştırmanın amacı, öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma sıralı karma desen modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokulunun 7. sınıfında eğitim gören deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 33 öğrenci çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada ön test olarak akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanması tamamlandıktan sonra deney grubu ile öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi hazırlanmaya başlanmıştır. Üç sayı olacak şekilde deney grubu tarafından kazanım odaklı Sosyal Bilgiler dergisinin çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama içeriği Sosyal Bilgiler 7. Sınıf programının 1, 2, 3. Ünitelerin kazanım, beceri, değerleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu süreçte kontrol grubu ile ders yapılmaya devam edilmiştir. Deney grubuna 7. Sınıf sosyal bilgiler programının ilk üç ünitesindeki kazanımlarla ilgili araştırma, inceleme, drama, röportaj, şiir, hikâye, mektup, karikatür gibi etkinlikler yaptırılmış ve kontrol grubuna ise geçen süre boyunca öğretim programının öngördüğü şekilde dersler işlenmiştir. Ayrıca, kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilere son test olarak sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. En son olarak deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde dağılımın normal olmasından dolayı t testi, nitel verilerin analizinde de içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci sosyal bilgiler dergisi tasarımının akademik başarı ve derse karşı tutum üzerinde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi derse karşı motivasyonu arttıran bir özelliğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler
Öğrenci tasarımlı dergi
Akademik başarı
Tutum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.09.2022
Kabul Tarihi: 22.12.2022
E-Yayın Tarihi: 31.12.2022

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, cagriyigit@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1616-5603>

³ Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversite, Eğitim Fakültesi, Türkiye, nkoca@aku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1415-9683>

⁴ Dr, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, agokdemir@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1709-1327>

Giriş

Eğitim aileden, okula, çevreye; anne-babadan, arkadaşına, öğretmene kadar farklı boyutları içine alan ve insanın yaşamının her alanını etkileyen bir faktördür. Günümüzde hızlı bir değişimin ve gelişimin yaşandığı toplumda bireyler yaşamlarını devam ettirmek istedikleri hayatı yaşarken, beraber yaşadıkları insanlarla da bir düzen içerisinde olmak zorundadırlar. Toplumun pek çok yönüyle etkileyen böylesi önemli bir olgunun elbette farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Sanemoğlu'nun (2018) yaptığı tanıma göre eğitim en genel anlamda istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme sürecidir. Başka bir ifadeyle eğitim bireyin kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanır (Demirel, 2018). Çeşitli tanımlarla ifade edilen eğitim bireylerin toplumda kendilerini nasıl temsil edeceği, hangi değerleri benimseyeceği, kişiliğini ne yönde belirleyeceği konusunda oldukça etkin bir rol oynamaktadır. Bu rol sayesinde yetişen kuşaklar siyasal ve kültürel değişime açık, milli kimliğe ve çağdaş seviyeye sahip bireyler olacaktır. Toplumsal amaç yüklenen ve bir birey olarak toplumda varlığını sürdüreceği çocuklara yönelik eğitim anlayışı da elbette ki köklü değişiklikler geçirmiştir. Bu eğitim anlayışının oluşturulacağı ve gelecek nesillerde yaşatılacağı yerler okullardır.

Okullar, istendik öğrenmeleri kasıtlı ve verimli bir biçimde öğrencilere kazandırmaya çalışan çeşitli düzeydeki kurumlardır. Başka bir ifade ile okullar planlı bir biçimde istendik öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım eden kurumlardır. Okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesini ya da istendik öğrenmelerin oluşmasını öğretmenler sağlar (Sanemoğlu, 2018). Eğitim öğretim sürecinde değişen anlayış sonucunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yapılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın etkisiyle birlikte öğretmenler eğitimde rehber rolünü üstlenirken öğrencilerse eğitimin merkezinde yer almaktadır ve toplumun geleceği olan bir güç oluşturmaktadır.

Küreselleşen dünyada teknoloji hızla gelişmekte, kitle iletişim araçları insan hayatına fazlasıyla nüfuz etmekte ve insan hayatını şekillendirmektedir. Hayatın her alanına giren ve aktif bir şekilde kullanılan teknoloji; insanların yaşam biçimleri, değer yargıları, sağlık koşulları başta olmak üzere eğitimi de doğrudan doğruya etkilemiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayarlar, internet ağları ve öğrenci hızına göre ayarlanan tabletler ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmelerden önce geleneksel sınıf ortamında öğrencileri aktif hale getirmek için öğretmenler alternatif öğrenme ortamları oluşturmuşlardır. Bu konuda aklımıza ilk gelen okul bahçeleri ve hazırlanan pano ve duvar gazeteleridir. Bunlara ek olarak şiirler, hikayeler, mektuplar, araştırma yazıları gibi ürünler ortaya çıkararak ders kazanımlarını desteklemiştir. Teknolojik gelişmelerin yaygınlaşması, ekonomik imkanların artması ile yapılan çalışmaların duvar gazetesinin ilerisinde baskı gazete haline getirilmesi sağlanmış, tüm öğrenciler için daha kullanışlı hale gelmiştir. Gazeteler kullanılarak desteklenen öğrenme ortamları öğrencilerin ilgisini çekmekte, motivasyonlarını artırmakta, kazanımları desteklenmektedir.

Günümüzde ise öğrenciler yalnızca ders kitaplarıyla yetinmemektedirler. Öğrencilerin öğrenme ortamında desteklenmesi için gazetelerin yanında okullarda dergiler çıkarılmaktadır. Okullarda öğrenciler tarafından hazırlanan dergiler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir yer almaktadır. Öğrenci dergileri çocuğun eğitim, gelişim ve topluma katılımı konusundaki bilgi, beceri ve yetenekleri ile kendini gösterebileceği bir eğitim aracıdır (Yalçın ve Aytaş, 2008). Öğrenciler grup halinde dergilerini kazanımlara bağlı olarak kendileri tasarlama fırsatı sağlanarak eğitim ortamında motivasyon artırılarak öğretimin çıktılarını artırmaktadır. Gelişen teknolojinin etkisi ile birlikte dergiler ders kitapları ile güncel olaylar arasındaki boşluğu doldurmada önemli bir görevi vardır. Bu dergiler çocuklar için eğlendirici ve bilgilendirici olmasının yanı sıra onları okumaya da özendirilmektedir.

Okullarda dergi yayımlamak yaygın bir uygulama olarak karşımıza çıksa da genelde belirli öğrencilerin aktif olduğu, sistemli olmayan çalışmalardır. Bu nedenle tüm öğrencileri aktif hale getirerek her öğrenciyi çeşitli etkinliklere yönlendirerek bir ürün ortaya koyulması önemlidir. İnsanlar doğumlarından itibaren aktif, meraklı ve eğlenceli canlılar olmalarından dolayı öğrenmeye ve keşfetmeye hazırdırlar (Ryan ve Deci, 2000). Öğrenmeye duyulan merak ve başarmanın verdiği haz gibi içsel faktörler bireylerin motivasyonunu artırmaktadır (Lepper, 1988). Öğrenmeye duyulan merak ve haz alma duygusu, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması, çocuklar için dergilerin eğlenceli ve bilgilendirici olması gibi nedenlerden dolayı öğrenciler tarafından tasarlanan dergilerin eğitim

sürecinde büyük bir önemi bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi günlük yaşamı anlamlandırmak, insanların sosyal ortamlardaki davranışlarını ve yaşadığımız dünyayı anlamayı sağladığından bu derse yönelik derginin tasarlanması öğrencilerin öğrenme süreçlerini aktif hale getirerek öğrenme çıktılarının sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Sosyal bilgiler dersi için hazırlanan öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi sayesinde ürün ortaya koyma fırsatı bulan öğrencilerin motivasyonu bu durumdan olumlu etkilenecektir. Her öğrencinin kendi öğrenme stiline uygun yöntem ve teknikleri kullanarak okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönlendirerek onların aktif olarak yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak, ortaya bir ürün koymanın hazzını yaşatmak, sosyal bilgiler ders algılarını ve konularını pekiştirmek açısından önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisinin akademik başarıya ve derse karşı tutuma etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma sıralı karma desen ile gerçekleştirilmiştir. Sıralı açıklayıcı karma desende baskın olan nicel veriler olup nicel verilerin analizinden sonra nitel veriler analiz edilerek, nicel veriler nitel veriler ile desteklenir (Baki ve Gökçe, 2012). Bu araştırmanın nicel bölümünde, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın yarı deneysel deseni Tablo 1’de ortaya konmuştur.

Tablo 1. Yarı deneysel desenin uygulanma süreci

G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

G₁: Öğrenci tasarımı dergi yönteminin uygulandığı deney grubu

G₂: Geleneksel programın uygulandığı kontrol grubu

X: Öğrenci tasarımı dergi yöntemi

O_{1.1} ve O_{2.1}: Ön test puanları

O_{1.2} ve O_{2.2}: Son test puanları

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerle görüşme gerçekleştirilerek öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi hazırlama sürecine yönelik görüşler alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kontrol ve deney grubunda bulunan uygulamalar ve dersler eşit sürelerde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenine etkisini öğrenmek amacıyla bir kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Grupların oluşturulmasında konuların tam olmasına ve heterojen olmamasına önem verilmiştir. Aynı kapasitedeki gruplar seçmekteki amaç ulaşılabilecek sonuçların yalnızca bağımsız olan değişkenler kaynaklı olduğunu tespit edebilmek ve araştırmanın gerçekliğini korumaktır. Araştırmaya başlamadan önce ilk olarak uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Çalışmanın rahat yürütülmesi açısından araştırmacının görev yaptığı kurum tercih edilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmaya başlanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sayıları ve cinsiyetleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu öğrenci dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	13	4	17
Kontrol	9	7	16

Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu belirlemek için sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ve akademik başarı testi ön test puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları

Ölçek	Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Tutum ölçeği	Öntest	Deney	17	107.94	5.78	31	.97	.33
		Kontrol	16	109.62	5.17			
Akademik başarı testi	Öntest	Deney	17	13.64	1.22	31	.24	.80
		Kontrol	16	13.50	2.09			

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön testinde deney grubu ortalama puanının (\bar{X}) 107.94 ve kontrol grubu ortalama puanının ise (\bar{X}) 109.62 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ortalaması deney grubundan yüksek olmakla birlikte ortalamalar arasında istatistik olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{(31)}=.97$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumları farklılık göstermemektedir. Akademik başarı testinde ise deney grubu ortalamasının (\bar{X}) 13.64, kontrol grubu ortalama puanının ise (\bar{X}) 13.50 olduğu, ortalamalar arası farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(31)}=24$; $p>.05$). Bir başka ifade ile deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin Sosyal Bilgileri dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu iki bulgu hem deney hem de kontrol grubunun derse olan tutum ve ders başarısı ölçütlerine göre deneysel işleme eşit düzeyde başladığını göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisinin öğrencilerin akademik başarısını ölçmek amacıyla da “Başarı Testi” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi hazırlama sürecine yönelik deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği, Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilmiştir. Kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bu ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmadan önce ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Ölçekte 14 olumsuz, 12 olumlu madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler puanlanırken ters puanlanmaktadır. Ölçek beşli likert olarak hazırlanmıştır. Tutum ölçeğinden alınan puan arttıkça Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrencilerin olumlu tutumlarının arttığı ifade edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Başarı Testi, araştırmacılar tarafından öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisinin akademik başarıya olan etkisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilmeden önce gerekli uzman görüşlerine başvurulmuş ve ilgili alan yazın taranmıştır. Araştırmanın ilk etabında, Sosyal Bilgiler Öğretim programının 7. Sınıfın ilk üç ünitesi olan Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitelerinde yer alan 13 kazanımı gösteren belirtke tablosu oluşturulmuştur (Tablo 4). Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitelerinin kazanımlarına uygun olarak araştırmacı tarafından öğrenci yeteneklerine hitap edecek şekilde etkinlikler belirlenmiştir.

Tablo 4. Başarı testi kazanımları belirtke tablosu

Kazanımlar	Soru No
SB.7.1.1. İletişime etki eden davranış ile tutumları tespit ederek kendi davranışlarını ve tutumlarını yeniden gözden geçirir.	1,2,3,4
SB.7.1.2. Kişisel-toplumsal ilişkilerde pozitif iletişim yolunu kullanır.	5,6,7
SB.7.1.3. Sosyal etkileşim ve değişimde medyanın yerini tartışır.	8,9
SB.7.1.4. İletişim araçlarından faydalanırken haklarını uygular ve sorumluluklarını yapar.	10,11,12
SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin nasıl siyasi bir güç olarak ortaya çıktığı ile birlikte bu durumu etkileyen faktörleri açıklar.	13,14,15
SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fethetme politikasını inceler.	16,17,18
SB.7.2.3. Osmanlı Devleti'nin değişim sürecini Avrupa'daki diğer gelişmeler ile ilişkilendirerek açıklar.	19,20
SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'ndeki yenilik hareketlerinin sonucunda meydana gelen kurumlara bağlı olarak ekonomik ve toplumsal değişimler ile ilgili tespitler yapar.	21,22,23,24
SB.7.2.5. Osmanlı'daki sanat, estetik, kültür anlayışlarından örnekler gösterir.	25,26,27
SB.7.3.1. Çeşitli incelemeler ile birlikte geçmişten bugüne, yerleşik hayata geçmeye etki eden olgular hakkında tespitler yapar.	28,29,30
SB.7.3.2. Türkiye'deki nüfus dağılımına etki eden faktörlerden yola çıkarak Türkiye'nin demografik durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.	31,32,33
SB.7.3.3. Çeşitli incelemelerle birlikte göç etmenin neden ile sonuçlarını tartışmaya sunar.	34,35,36
SB.7.3.4. Yerleşme ve seyahat özgürlüğü gibi temel hakların kısıtlanması durumunda meydana gelecek negatif durumları örneklendirir.	37,38

İlk üç ünitenin kazanımlarını kapsayan 38 soruluk test maddeleri uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Maddelerin geçerlik ve güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için 153 öğrenciye pilot uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası test maddelerinin madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik değerleri incelenmiş ve güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Elde edilen analizler doğrultusunda ve kapsam geçerliği dikkate alınarak uzman görüşü doğrultusunda uygun olmayan test maddeleri çıkarılmıştır. Bu kriterler dikkate alınarak 25 maddeden oluşan “Başarı Testi” ortaya çıkmıştır. Akademik başarı testinin orta güçlükte ve bilenle bilmeyeni ayırt etmeye (geçerlilik) yarayan, güvenilir bir test olduğu belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup deney grubundaki öğrencilerin, öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda, “Öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yer almaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ve akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında ön test olarak akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulaması yapılmış ve bu uygulamada yer alan belirtke tablosu programı kazanımlara ilişkin öğrencilerin ön bilgileri yoklanmıştır. Ön testlerin uygulanması tamamlandıktan sonra deney grubu ile öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi hazırlanmaya başlanmıştır. Ekim, Kasım ve Aralık aylarında üç sayı olacak şekilde deney grubu tarafından kazanım odaklı Sosyal Bilgiler dergisinin çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama içeriği Sosyal Bilgiler 7. Sınıf programının 1, 2, 3. Ünitelerin kazanım, beceri, değerleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu süreçte kontrol grubu ile ders yapılmaya devam edilmiştir. Deney grubuna 7. Sınıf sosyal bilgiler programının ilk üç ünitesindeki kazanımlarla ilgili araştırma, inceleme, drama, röportaj, şiir, hikâye, mektup, karikatür gibi etkinlikler yaptırılmış ve kontrol grubuna ise geçen süre boyunca öğretim programının öngördüğü şekilde dersler işlenmiştir. Deney grubunda yapılan etkinlikler görsellerle de desteklenerek ilgili sayıda yerini almıştır. Kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamış ve ders akışı devam etmiştir. Deney grubunda, Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitelerinin ders kazanımlarını kapsayan etkinliklerin yer aldığı ayda bir

çıkacak şekilde öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi 3 sayı olarak hazırlanmış ve basılmıştır. Uygulama süreci bittiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere akademik başarıyı belirlemek için son test yapılmıştır. Ayrıca, kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilere son test olarak sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. En son olarak deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler çözümlenmesinde kullanılacak istatistik tekniklerinin belirlenmesinde verilerin normal dağılımda olup olmaması büyük önem taşır. Örneklem büyüklüğünün 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk değeri normal dağılımın denetlenmesinde kullanılabilir (Karagöz, 2016). Bununla birlikte, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının da incelenerek normal dağılım hakkında karar verilmesi tavsiye edilir (Field, 2006).

Tablo 5. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin normallik testi sonuçları

Ölçek	Ölçüm	Grup	N	Çarpıklık	SE	Basıklık	SE	Shapiro-
Tutum ölçeği	Öntest	Deney	17	-.32	.55	-.69	1.06	.56
		Kontrol	16	-.45	.56	.01	1.09	.88
	Sontest	Deney	17	-1.13	.55	1.16	1.06	.87
		Kontrol	16	-.23	.56	-1.48	1.09	.10
Akademik başarı testi	Öntest	Deney	17	.07	.55	-.76	1.06	.10
		Kontrol	16	-.02	.56	-1.17	1.09	.36
	Sontest	Deney	17	.16	.55	-.88	1.06	.59
		Kontrol	16	-.25	.56	-.95	1.09	.27

Nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler istatistik paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Tablo 5'de araştırma gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin normallik testleri sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre tutum ölçeğinden her iki ölçümde de deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin çarpıklık katsayılarının -1.13 ile -.23 arasında, basıklık katsayılarının -1.48 ile .01 ve Shapiro-Wilk katsayılarının ise .10 ile .88 arasında olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı testinde ise her iki ölçümde de deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin çarpıklık katsayılarının -.25 ile .16 arasında, basıklık katsayılarının -1.17 ile -.76 ve Shapiro-Wilk katsayılarının ise .10 ile .59 arasında olduğu tespit edilmiştir. Can (2018), Karagöz (2016), Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre bu değerler elde edilen verilerin her ölçümde normal dağılımda olduğunu göstermekte olduğundan ölçme araçlarından elde edilen veriler bağımlı örneklem t testi ve bağımsız örneklem t testi ile çözümlenmiştir. Bu iki analiz yöntemi ölçümler veya gruplar arasındaki anlamlı farkın yönünü oldukça kuvvetli bir şekilde belirlemekle birlikte farkın etki derecesini göstermemektedir. Bu yüzden her iki analiz yöntemi sonuçlarından yola çıkarak etki büyüklüğü (η^2) hesaplanmıştır. Bu hesaplamadan elde edilen sonuçlar küçük etki ($\eta^2=.2$), orta düzeyde etki ($\eta^2=.5$), büyük etki ($\eta^2=.8$) ve çok büyük etki ($\eta^2>1.00$) olarak değerlendirilir (Can, 2018). Ayrıca yapılan istatistik analizlerde Levene testi sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>.05$), yani varyansların eşit dağıldığı belirlenmiştir. Tutum ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin her ölçümdeki iç tutarlılık katsayıları (Conbach Alfa) .78 ila .92 arasında, akademik başarı testinden elde edilen verilerin her ölçümdeki güvenilirlikleri (KR-20) ise .74 ila .78 aralığında değişmekte olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçme araçlarıyla yapılan ölçümlerden elde edilen verilerin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler yazılı hale getirilmiştir. Her öğrencinin soruya verdiği cevaplar doğrultusunda kodlar ve kategoriler oluşturulmuş olup araştırmacıdan başka bir araştırmacı uzman teyidini gerçekleştirmiştir. İki araştırmacı daha sonra bir araya gelerek uzlaşılmayan noktalar üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

Bulgular

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ve akademik başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ait bağımlı örneklem t testi sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Tutum ölçeği	Deney	Ön test	17	107.94	5.78	16	6.62	.00*
		Son test	17	118.11	2.89			
	Kontrol	Ön test	16	109.81	5.17	15	.18	.86
		Son test	16	109.62	6.41			
Akademik başarı testi	Deney	Ön test	17	13.64	1.22	16	9.39	.00*
		Son test	17	19.47	2.69			
	Kontrol	Ön test	16	13.50	2.09	15	3.43	.00*
		Son test	16	14.62	2.60			

*p<.05

Deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarının ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanlara ait bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir. Buna göre deney grubunun Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği son test ortalamasının ($\bar{X}=118.11$), deneysel işlem öncesindeki ön test ortalamasına göre ($\bar{X}=107.94$) belirgin şekilde arttığı ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(16)}=6.62$; $p<.05$). Kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği ortalamalarının ön test ($\bar{X}=109.81$) puanlarının son teste ($\bar{X}=109.62$) göre önemli bir fark oluşturmadığı, mevcut farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(15)}=.18$; $p>.05$). Daha açık bir ifadeyle deney grubuna uygulanan öğrenci tasarımı dergi kapsamında yapılan öğretim etkinlikleri katılımcıların Sosyal Bilgiler dersine olan tutumlarında olumlu bir gelişme sağlarken, kontrol grubuna uygulanan öğretimin derse karşı tutumlarda anlamlı bir değişim yaratmadığı söylenebilir.

Deney grubunda akademik başarı testi son test ortalaması ($\bar{X}=19.47$), deneysel işlem öncesindeki ön test ortalamasına göre ($\bar{X}=13.64$) belirgin şekilde arttığı (Tablo 6) ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(16)}=9.39$; $p<.05$). Kontrol grubunda ise akademik başarı testi ortalamalarının ön teste ($\bar{X}=13.50$) göre son teste ($\bar{X}=14.62$) artış gösterdiği ve ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(15)}=3.43$; $p<.05$). Bir başka ifadeyle deney grubuna uygulanan öğrenci tasarımı dergi etkinlikleri Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ve akademik başarı testi son test puanlarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları

Ölçek	Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
Tutum ölçeği	Son test	Deney	17	118.11	2.89	31	4.95	.00*	1.72
		Kontrol	16	109.62	6.41				
Akademik başarı testi	Son test	Deney	17	19.47	2.69	31	5.24	.00*	1.83
		Kontrol	16	14.52	2.60				

*p<.05

Tablo 7, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği son testinde deney ve kontrol gruplarının ortalama puanlarına ait bağımsız örneklem t testi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre deney grubunun son test ortalamasının ($\bar{X}=118.11$), kontrol grubu son test ortalamasından ($\bar{X}=109.62$) belirgin bir şekilde yüksek olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(31)}$

=4.95; $p<.05$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan öğrenci tasarımı dergi kapsamında yapılan öğretim etkinliklerinin katılımcıların Sosyal Bilgiler dersine olan tutumları üzerinde kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecine göre istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha olumlu etki yaptığı belirlenmiş, bu etkinin büyüklüğünün ise bir hayli yüksek ($\eta^2=1.72$) olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 7, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı son testinde deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları incelendiğinde deney grubunun son test ortalamasının ($\bar{X}=19.47$), kontrol grubu son test ortalamasından ($\bar{X}=14.52$) belirgin bir şekilde yüksek olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(31)}=5.24$; $p<.05$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan öğrenci tasarımı dergi kapsamında yapılan öğretim etkinliklerinin katılımcıların Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları üzerinde kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecine göre istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Söz konusu bu etkinin büyüklüğü ise oldukça yüksektir ($\eta^2=1.83$).

Deney grubunda yer alan katılımcıların öğrenci tasarımı dergi kapsamında gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin görüşleri analiz edilmiş olup ortaya çıkan temalar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisine yönelik öğrenci görüşleri

Temalar	f
Motivasyon artırma	14
Eğlenceli öğretim	9
Yaratıcılığı geliştirme	7
Başarıya olan etki	4
Akademik gelişim	4
Yetenekleri keşfetme	3
Olumsuz özellikler	3

Tablo 8’de deney grubunda yer alan katılımcıların öğrenci tasarımı sosyal bilgiler dergisi kapsamında yapılan etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde yedi temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenci tasarımı Sosyal Bilgiler dergisine yönelik öğrenci görüşlerinin motivasyon artırma (f=14) temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Motivasyon artırma temasına yönelik Ö15 kodlu öğrenci “...dergi çıkarmaya karar verdikten sonra araştırmalar yapmaya başladık. Konuşuyorduk, tartışıyorduk. Yapıyor, yaptığımız araçları kullanıyorduk. İlk dergide fotoğraflarımızı görünce eriştiğimiz mutluluğun sonu yoktu. Başardıkça çalışma çabamız artıyordu...” görüşünü belirtmiştir. Ö9 kodlu öğrenci ise “...aslında dergiden önce ön yargılıydım, yapmaya başlayınca hoşuma gitti. İyi ki de bu dergiyi yapmışız. Dergilerde ilginç bulduğum bilgiler oluyordu. Hevesle bakıyordum. Su içer gibi okuyordum. Evdekilere de okuyordum. Her şey güzeldi. Güzel ve heyecanlı çalışmalarımız oldu. Keşke hiç bitmese, üç dergi yaptık üçü de güzeldi. Açıp açıp yeniden okuyorum çalışmalarımızı. Bu sene planlı çalışmalar oldu. Bu da hep dergi sayesinde oldu...” görüşünü ifade etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde eğlenceli öğretim (f=9) ön plana çıkan bir başka tema olmuştur. Eğlenceli öğretim temasına yönelik Ö2 kodlu öğrenci “...dergiyi hazırlarken çok eğlendiğimiz bir etkinlik oldu Hacivat ile Karagöz’ü canlandırmak. Onları konuşarak canlandırmak, maskelerini takmak heyecan vericiydi. Çalışmanın bir başka boyutu da hazır metinleri değil, konulara uygun metinlere göre yazmak çok çekiciydi, sürükleyiciydi...” görüşünü belirtmiştir. Yaratıcılığı geliştirme (f=7) teması da öğrencilerin görüşlerinde ortaya çıkan bir başka yüksek tema olup bu tema içerisinde yer alan Ö17 kodlu öğrenci “...aslında bana göre en verimli çalışma dergiyi oluşturmadan önce sınıfça yaptığımız beyin fırtınalarıydı. Tüm öğrenciler yapmamız gereken etkinliklerin neler olacağına dair aklına geleni söylemesi ve böylece bunların içinden özgün fikirleri alıp uygulaması faydalı ve verimli oluyordu...” görüşünü belirtmiştir. Belirtilen bu üç temanın yanında deney grubunda yer alan öğrenciler tarafından başarıya olan etki (f=4), akademik gelişim (f=4), yetenekleri keşfetme (f=3) ve olumsuz özellikler (f=3) temaları ortaya konmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle sosyal bilgiler dergisi tasarımları sağlanmış, kontrol grubunda ise ders süreci normal bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama sonrasında ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına

son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarının ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanlar incelendiğinde deney grubunun sosyal bilgiler tutum ölçeği son test ortalamasının deneysel işlemden önce uygulanan ön test ortalamasına göre artış gösterdiği ve ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerine uygulanan öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi kapsamında yapılan şiir, hikaye, resim, biyografi, drama, karikatür, pandomim, film, eleştiri, beyin fırtınası, köşe yazısı, fıkra, bilmece, bulmaca, mani, tasarım, mektup, türkü, hayal perdesi gibi etkinliklerin katılımcıların sosyal bilgiler dersine olan tutumları üzerinde öğretmen merkezli klasik yöntemlere göre olumlu etkisinin daha çok olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarının ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanlar incelendiğinde deney grubunun akademik başarı testi son test ortalamasının deneysel işlem öncesindeki ön test ortalamasına göre artış gösterdiği ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Çelikcan (2010), Şengün (2006), Bilgi (2008) tarafından yapılan çalışmalarda aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrenci tasarımlı dergi hazırlanırken aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubunun akademik başarısının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüş ve yapılan çalışmanın literatürle benzerlik taşıdığı görülmektedir. Karaçağıl (2014), Yüksel (2016) tarafından yapılan çalışmalar sosyal bilgiler dersinde yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılıklarını, akademik başarılarını artırdığını, yazma becerilerinin gelişmesiyle dersin eğlenceli hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da öğrenci tasarımlı dergi kapsamında yazılan hikâye, köşe yazısı, şiir, anı, haber metni, deneme ve benzeri edebi türler deney grubu öğrencilerinin konuyla ilgili akademik başarısını sözel yaratıcılıklarının pozitif alanda değişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgularla yukarıdaki bulgular paralellik arz etmektedir.

Turan (2015), Demirer (2013), Demir (2011), Koçak (2004) tarafından yapılan çalışmalarda edebi türlerden biri olan hikâyenin sosyal bilgiler dergisinde kullanımı önce ilgiyi, sonra akademik başarıyı artırdığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi kapsamında öğrencilere farklı konularda hikâyeler yazdırılmış, etkinlikler neticesinde deney grubundaki öğrencilerin derse karşı ilgisinin arttığı, motivasyonunun yükseldiği, akademik başarısının arttığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin, öğrenci tasarımlı dergi kapsamında konuyla ilgili karikatürler çizmiş, onların karikatür becerisinde meydana gelen gözle görülür gelişme onların sosyal bilgiler dersine karşı ilgilerinin artmasına, böylece dersin daha eğlenceli olmasına katkı sağlamıştır. Varılan bu sonuç, Koçoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ay (2018) ve Gürler (2018) tarafından yapılan çalışmalarda sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan mektup ve şiir yazma etkinliklerinin öğrenci başarısına, konunun kavranmasına, dersin sıkıcılıktan sıyrılıp daha eğlenceli hale gelmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Kazanım odaklı öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi kapsamında farklı konularda deney grubundaki öğrencilerin şiir ve mektup yazmaları sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerde görülen değişim bahsi geçen çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Ayrıca bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi kapsamında çeşitli röportaj etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklerin dergide yer alması neticesinde öğrenci motivasyonunun, derse karşı tutumun olumlu anlamda gelişim gösterdiği söylenebilir. Genel anlamda dergi kapsamında yapılan etkinlikler öğrenci başarısını da yükseltici niteliktedir. Bu sonuç Özür (2010) ve Torun'un (2018) yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Torun (2018) deney grubunda yerel toplum çalışmaları (röportaj vb.) uygulamış ve deney grubu öğrencilerinde kontrol grubuna göre sosyal bilgiler dersine olan tutumlarında anlamlı bir fark görmüştür. Özür (2010) çalışmasında sınıf dışı etkinliklerin (röportaj vb.) öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde deney grubundaki öğrencilerin öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde yapılan uygulamanın çoğunlukla olumlu karşılandığı ifade edilmiştir. Öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisinin motivasyon artırıcı bir özelliği olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci tasarımlı sosyal bilgiler dergisinin dikkat çektiği, dersi daha eğlenceli hale getirdiği, dersi sıkıcılıktan kurtardığı, öğrencilerin yeteneklerini fark etmelerine katkı sağladığı, sınıfın dışına çıkarak hayatın kendisini öğrenme alanı haline getirdiği söylenebilir. Öğrenci tasarımlı

sosyal bilgiler dergisi ile yapılandırmacı kurama uygun olarak öğrenci merkezli öğretim için uygun ortamlar sağlanmıştır. Sürecin tamamında öğretmen yol gösterici, öğrenci ise tasarlayan, karar veren ve uygulayan taraf olmuş ve aktif öğrenmenin yolu açılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- ✓ Öğrenci tasarımı dergi uygulamasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi konusu bağımsız değişkenler değiştirilerek ya da eğitim kademesi değiştirilerek farklı ders ve farklı kazanımlarda uygulanabilir.
- ✓ Öğrenci tasarımı dergilerin okullarda yaygınlaştırılmasını sağlamak faydalı olacaktır. Öyle ki sadece sosyal bilgiler dersinde değil her branşta kazanımlara uygun olarak etkinlikler yapılabilir ki bunun için de öğretmenler bu tür etkinlikler hakkında teşvik edilmelidir. Okullarda yalnızca sosyal bilgiler değil her dersin kazanımlarına uygun olarak dergiler çıkarılabilir.
- ✓ Dergi yayımlamanın maliyeti yüksek olacağından okullarda yapılan kazanım bazlı etkinlikler e-dergi kapsamında değerlendirilerek maliyet düşürülebilir. Bu da kazanım odaklı dergilerin yaygınlaşması açısından önemli bir avantaj sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ay, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup ve şiir kullanımının öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Baki, A ve Gökçe, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397> adresinden 25/12/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bilgi, M.G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Çelikcan, Ş. (2010). *Sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, S.B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demir, S.B. ve Akengin, Y. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-40. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89705> adresinden 20/12/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Demirel, Ö. (2018). *Eğitim sözlüğü*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Field, A. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Gürler, A.Z. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde şiir kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Karaçağal, C. (2014). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kullanmanın öğrenci akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel.
- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin 19. ve 20. yüzyıllarının öğretiminde hatıra ve hikâyelerin kullanılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Koçoğlu, E. (2012). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının erişiyeye göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sanemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Şengün, N.(2006). *Yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarıları ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Torun, E. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Turan, M. (2015). *Tarihi hikâyelerin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimindeki önemi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya dönük tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





The Literature Search Methods of Academics

Sayım AKTAY¹, Sibel ÇETİN²

Abstract

Literature review allows having access to information related to the subject of interest, seeing the research previously conducted on the same subject and comparing the results. In this way, it also becomes possible to see how, where, by whom a study was conducted in the past on the subject of interest. The purpose of the current study is to define the ways of literature review employed by academicians in detail. To this end, the current study was conducted with the participation of a total of 99 academicians (45 females and 54 males) working in the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in the spring term of 2017-2018 academic year. The current study was designed in the survey model and the data were collected by using the “Ways of Literature Reviews Employed by Academicians Survey” developed by the researchers. As a result of the study, it was concluded that while the academicians see themselves highly competent in reviewing international literature, they see themselves more competent in reviewing national literature than reviewing international literature. The academicians stated that they mostly use and make reference to international resources in their studies and that they prefer the Internet first and most in their reviews. The academicians most prefer international and national articles in their reviews. Moreover, while the academicians make use of date bases the most, they prefer detailed search in search engines. In addition to these, the academicians most prefer TÜBİTAK ULAKBİM as the national data base while they prefer EBSCO as the international data base.

Key Words

Literature
Literature review
Academic review

About Article

Sending date: 19.03.2022
Acceptance Date: 14.12.2022
E-Publication Date: 31.12.2022

¹ Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye, sayimaktay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5301-0099>

² Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, sibelcetin1995@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0257-9947>

Introduction

It is necessary to base the research plan, objectives and methods on previous studies and to know what to do in light of the existing knowledge. Thus, it is of great importance to learn how, where and by whom a study was conducted in the past about the subject of interest. After the determination of the subject of research and preliminary objectives of the research, a literature review should be conducted in an academic manner (Özdamar, 2013). Literature review is an important process in research studies and one of the first steps to be addressed. Gash (1999) defines this process as an in-depth and systematic investigation of as many works as possible published on a particular subject (cited in Köroğlu, 2015).

Gall and Borg (1996) stated that literature review contributes to the definition of the borders of a research problem, the detection of new research subjects, the elimination of previously tried but not worked methods, the determination of what future research can be and to gain some insights about the methods to be used (cited in Köroğlu, 2015).

The process of literature review explained through the analogy of sandglass model starts with the definition of the research problem on the basis of the existing information and research results on the subject and sub-subjects of research interest. After the determination of the research problem, the existing research on the subject is reviewed. In this way, it is decided whether the problem can be researchable. By more restricting the scope of literature review, the prior research on the defined problem is examined. In order to conduct the research and to discuss the obtained results, the scope of literature review is expanded. As can be understood from the sandglass model analogy, literature review is a process that can cover all the research process (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013).

The different purposes for literature review are explained by Bourner (1996) as follows: defining the gaps in the literature and the areas where research is needed, avoiding the re-invention of the wheel (not repeating the research previously done, not committing the same mistakes having been committed before, saving time), going further after detecting the point reached by others (building the research on a platform made up of the existing knowledge and ideas), getting to know other people working in the same field and appreciating them by including their ideas, increasing the level of knowledge on the subject of research, eliciting the works making a breakthrough and opening new horizons in the field of research, bringing an intellectual content into the research, placing the research somewhere in relation to other works, determining conflicting ideas, bringing depth into the research, demonstrating the ability of having access to previous studies, finding out the existing knowledge and ideas on the subject of research and defining the methods that can be related to the research (cited in Demirci, 2014).

While conducting a literature review, first key words are determined. Then access to data bases is gained and key words are entered into data bases and thus the list of the related research is obtained. In order to obtain a good list, resources should be reviewed well. Özdamar (2003) classified the types of literature review as review of books (books, journals, theses, encyclopedias, dictionaries etc.), review of internet sites, making use of electronic review tools, review of indices, review of almanacs, review of technical committee reports, review of summaries, review of reference materials such as bibliographies, consulting to experts, using the resources in the portfolios of experts and published research reports.

One of the types of academic literature, the library is a basic and indispensable element in planning and conducting the research. Researchers using the library in their research should well know the ways of making use of a modern library equipped according to the documentation technique to be able to conduct the bibliographic study needed (Üstdal and Gülbahar, 1997). In university libraries, the basic reference books, encyclopedias, indices, special books and almanac are found. Moreover, depending on their size, libraries may include journals and periodicals as well (Özdamar, 2003).

Books that are another type of literature review are the sources of information that make it possible to reach previously conducted research. There are a lot of books available in university libraries. Yet, some books include old information. Therefore, we need to examine books carefully (Sönmez, 2006). Journals include findings related to the development and testing of a theory and the interpretations of these findings. In order to determine in which journals studies have been published, bibliographic indices are examined (Arseven, 2001).

Today, literature reviews are mostly conducted in the Internet. In the Internet, there are many centers offering free or paid internet review services. University libraries serve researchers in cooperation with the centers providing full text or abstract text services in a periodical or continuous manner. When reviewing the literature through the internet, the keyword that best expresses the subject should be used. Keywords should be selected from among the words to be included in the headings or contents of the publications. There are national and international data bases in the Internet. These data bases present information to users (Özdamar, 2003).

Literature review is used in each stage of a study. A detailed literature review makes important contributions to the researcher. While conducting the literature review, the researcher needs to be aware of what he/she is looking for and focus his/her research on what he/she is looking for. While conducting a literature review, researchers should know what to do and when and what to look for to avoid possible problems and then conduct it as required (Demirci, 2014).

Although conducting a literature review can be seen to be boring for novice researchers, it is known that it will make important contributions to the end product. The information obtained as a result of the literature review enables to define the pre-requisites and research conditions in the field of research, to see the boundaries of the subject and to understand the theories in the field (Arseven, 2001).

In addition, literature review makes it possible to have access to the existing information about the subject to be researched, to see the previous studies on this subject and to compare the results. If literature review is not performed, then the product to be elicited will not have a qualified contribution to the field and us (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013). Thus, the purpose of the current study is to determine the types of literature review employed by researchers. In this regard, the sub-purposes of the current study are to investigate the types of literature review employed by academicians in relation to

- Gender,
- Title,
- Department,
- Seniority (length of service),
- Whether they have taken any course about literature review,
- Whether they see themselves competent in reviewing the national literature,
- Whether they see themselves competent in reviewing the international literature.

Method

Research Model

In the current study, the survey model; one of the quantitative research methods, was employed to investigate the types of literature review employed by academicians in terms of different variables. The survey model aims to collect data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013).

Data Sample

The universe of the current study consists of the academicians working in Muğla Sıtkı Koçman University in 2017-2018 academic year. The sampling is comprised of a total of 99 academicians (45 females and 54 males) working in the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in 2017-2018 academic year. The distribution of the academicians' demographic features is given in Table 1.

Table 1. Distribution of the Academicians according to their Demographic Features

Demographic Features	f	%	
Gender	Female	45	45.5
	Male	54	54.5
Title	Research assistant	24	24.2
	Instructor	10	10.1
	Assistant Professor	37	37.4
	Associate Professor	20	20.2
	Professor	8	8.1
Department	Primary Education	14	14.1
	Foreign Languages Education	8	8.1
	Maths and Science Education	18	19.1
	Fine Arts Education	11	11.7
	Turkish and Social Studies Education	15	16.0
	Educational Sciences	26	27.7
	Special Education	2	2.1
Seniority (length of service)	10 Years or less	37	37.4
	11-20 Years	36	36.4
	21 Years or more	26	26.3
Whether having taken a course	Yes	67	67.7
	No	32	32.3
Competence in reviewing the national literature	Yes	95	96.0
	No	4	4.0
Competence in reviewing the international literature	Yes	79	79.8
	No	20	20.2
Total	99	100.0	

As can be seen in Table 1, 45.5% of the participants are females and 54.5% are males. From the distribution of the participating academicians, it is seen that the highest percentage of them hold the title of assistant professor with 37.4 and the smallest percentage of them hold the title of professor with 8.1. Their distribution across the departments shows that the highest percentage of them are in the department of “Maths and Science Education” with 19.1 and the smallest percentage of them are in the department of “special education” with 2.1. The distribution of the academicians according to their seniority shows that the highest percentage of them is in “10 years or less” with 37.4 and the smallest percentage of them is in “21 years or more” with 26.3. In relation to whether they have taken any course about literature review, 67.7% of them said “yes” and 32.3% said “no”. In terms of reviewing the national literature, while 96% of them see themselves competent, 4% do not see. In terms of reviewing the international literature, while 79.8% of the academicians see themselves competent, 20.2% do not.

Data Collection Tool

The data in the current study were collected by using the “Ways of Literature Reviews Employed by Academicians Survey” developed by Aktay and Çetin (2018). The questionnaire consists of personal information and open-ended questions.

Data analysis

The questionnaire was administered to a total of 99 academicians, 45 females and 54 males. In the analysis of the collected data, SPSS program package was used. In this program, frequencies and percentages were calculated for the collected data.

Findings

Table 2. The way first preferred by the academicians for conducting a literature review

Variable	f	%
Library	14	14.1
Internet	85	85.9
Total	99	100.0

As can be seen in Table 2, the academicians mostly prefer the Internet to conduct a literature review. When their preferences are examined in relation to gender, it is seen that both females (88.9%) and males (83.3%) prefer the Internet to the greatest extent. When their preferences are examined in relation to title, it is seen that 95.8% of the research assistants, 50% of the instructors, 89.2% of the assistant professors, 90% of the associate professors and 75% of the professors prefer the Internet. When their preferences are examined in relation to department, it is seen that 85.7% of the academicians in the department of primary education, 87.5% of the academicians in the department of foreign languages education, 89.5% of the academicians in the department of maths and science education, 72.7% of the academicians in the department of fine arts education, 80% of the academicians in the department of Turkish and social sciences education, 89.7% of the academicians in the department of educational sciences and 100% of the academicians in the department of special education prefer the Internet. When their preferences are examined in relation to seniority, it is seen that 91.9% of the academicians in the group “10 years or less”, 97.2% of the academicians in the group “11-20 years” and 61.5% of the academicians in the group “21 years or more” prefer the Internet. When their preferences are examined in relation to whether they have taken any course, it is seen that 82.1% of the academicians having had a course and 93.8% of the academicians not having had any course prefer the Internet. While 85.3% of the academicians seeing themselves competent in reviewing the national literature prefer the Internet, 100% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing the national literature prefer the Internet. While 87.3% of the academicians seeing themselves competent in reviewing the international literature prefer the Internet, 80% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing the international literature prefer the Internet.

Table 3. The way most preferred by the academicians for conducting a literature review

Variable	f	%
Library	21	21.2
Internet	78	78.8
Total	99	100.0

As can be seen in Table 3, the academicians prefer the Internet more. When their preferences are examined in relation to gender, it is seen that both females (82.2%) and males (75.9%) prefer the Internet to the greatest extent. When their preferences are examined in relation to title, it is seen that 79.2% of the research assistants, 60% of the instructors, 81.1% of the assistant professors, 75% of the associate professors and 100% of the professors prefer the Internet. When their preferences are examined in relation to department, it is seen that 78.6% of the academicians in the department of primary education, 87.5% of the academicians in the department of foreign languages education, 78.9% of the academicians in the department of maths and science education, 54.5% of the academicians in the department of fine arts education, 60% of the academicians in the department of Turkish and social sciences education, 89.7% of the academicians in the department of educational sciences and 100% of the academicians in the department of special education prefer the Internet. When their preferences are examined in relation to seniority, it is seen that 81.1% of the academicians in the group “10 years or less”, 83.3% of the academicians in the group “11-20 years” and 69.2% of the academicians in the group “21 years or more” prefer the Internet. When their preferences are examined in relation to whether they have taken any course, it is seen that 79.1% of the academicians having had a course and 78.1% of the academicians not having had any course prefer the Internet. While 77.9% of the academicians seeing themselves competent in reviewing the national literature prefer the Internet, 100% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing the national literature prefer the Internet. While 83.5% of

the academicians seeing themselves competent in reviewing the international literature prefer the Internet, 60% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing the international literature prefer the Internet.

Table 4. Resources first capitalized on by the academicians to have information about their subject of research interest

Variable	f	%
Article	63	67
Presentation	0	0
Book	19	20.2
Newspaper	0	0
Thesis	10	10.6
Others	2	2.1
Total	94	100.0

As can be seen in Table 4, the most frequently utilized resource by the academicians to gain knowledge about their subject of interest is articles. When their preferred resources are examined in relation to gender, it is seen that 56.8% of the females first use articles, 11.4% of them first use theses, 31.8% of them first use books. Of the male academicians, 76% use articles, 10% theses, 10% books and 4 others. When their preferred resources are examined in relation to title, 56.5% of the research assistants use articles, 13% of them use theses, 30.4% of them use books; 60% of the instructors use books, 20% of them use theses, 20% of them use books; 74.3% of the assistant professors use articles, 11.4% of them use theses, 14.36% of them use books; 73.7% of the associate professors use articles, 15.8% of them use books and 10.5% use others; 57.1% of the professors use articles, 14.3% of them use theses, 28.6% of them use books. When their preferred resources are examined in relation to department, it is seen that 71.4% of the academicians from the department of primary education use articles, 7.1% use theses, 21.4% use books; 75% of the academicians from the department of foreign languages education use articles, 25% use books; 77.8% of the academicians from the department of maths and science education use articles, 5.6% use theses, 11.1% use books; 54.5% of the academicians from the department of fine arts education use articles, 27.3% use theses, 18.2% use books; 53.3% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education use articles, 40% use books and 6.7% use others; 73.1% of the academicians from the department of educational sciences use articles, 15.4% use theses, 11.5% use books; 50% of the academicians from the department of special education use articles, 50% use books.

When their preferred resources are examined in relation to seniority, it is seen that 58.3% of the academicians in the group “10 years or less” use articles, 11.1% use theses, 27.8% use books, 2.8% use others; 67.6% of the academicians in the group “11-20 years” use articles, 14.7% use theses, 17.6% use books; 79.2% of the academicians in the group “21 years or more” use articles, 4.2% use books, 12.5% use books, 4.2% use others. When their preferred resources are examined in relation whether they have taken a course, it is seen that 71.9% of the academicians having taken a course use articles, 9.4% use theses, 17.2% use books, 1.6% use others; 56.7% of the academicians not having taken any course use articles, 13.3% use theses, 26.7% use books, 3.3% use others. When their preferred resources are examined in relation to whether they see themselves competent in reviewing the national literature, it is seen that 67.8% of the academicians seeing themselves competent use articles, 11.1% use theses, 18.9% use books, 2.2% use others; 50% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing the national literature use articles, 50% use books. When their preferred resources are examined in relation to whether they see themselves competent in reviewing the international literature, it is seen that 70.7% of the academicians seeing themselves competent use articles, 12% theses, 16% books, 1.3% others; 52.6% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing the international literature use articles, 5.3% theses, 36.8% books, 5.3% others.

Table 5. Types of resources most used by the academicians in their research

Variable	f	%
National resources	42	42.9
International resources	56	57.1
Total	98	100.0

As can be seen in Table 5, the academicians mostly use international resources. When the types of resources used by the academicians are examined by gender, it is seen that both the females (56.8%) and the males (57.4%) prefer international resources. When their preferences of resources are examined in relation to title, it is seen 50% of the research assistants, 66.7% of the assistant professors, 55% of the associate professors, 75% of the professors were found to be preparing international resources. On the other hand, 70% of the instructors prefer national resources. When their preferences of resources are examined in relation to department, 57.1% of the academicians from the primary education department, 54.5% of the academicians from the department of fine arts education, 93.3% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education prefer national resources. On the other hand, 87.5% of the academicians from the department of foreign languages education, 89.5% of the academicians from the department of maths and science education, 60.7% of the academicians from the department of educational sciences and 100% of the academicians from the department of special education prefer international resources. When the types of resources preferred by the teachers depending of seniority are examined, it is seen that 59.5% of the academicians in the group “10 years or less”, 57.1% of the academicians in the group “11-20 years” and 53.8% of the academicians in the group “21 years and more” prefer international resources. When their preferences for the types of resources are examined in relation to whether they have taken a course, it is seen that 56.1% of the academicians having taken a course before and 59.4% of the academicians not having taken a course prefer international resources. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing the national literature, 58.5% prefer international resources while 75% of the academicians not seeing themselves competent prefer national resources. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing the international literature, 69.2% prefer international resources while 90% of the academicians not seeing themselves competent prefer national resources.

Table 6. Types of national resources most preferred by the academicians

Variable	f	%
Article	69	71.1
Presentation	0	0
Book	13	13.4
Newspaper	0	0
Thesis	15	15.5
Others	0	0
Total	97	100.0

As can be seen in Table 6, the type of national resource most preferred by the academicians is article. When the types of national resources most preferred by the academicians are examined by gender, it is seen that 63.6% of the female academicians prefer articles, 15.9% prefer theses and 20.5% prefer books. Of the male academicians, 77.4% prefer articles, 15.1% prefer theses and 7.5% prefer books. When their preferences for national resources are examined depending on title, it is seen that 58.3% of the research assistants prefer articles, 29% prefer theses, 12.5% prefer books; 60% of the instructors prefer articles, 10% prefer theses, 30% prefer books; 74.3% of the assistant professors prefer articles, 14.3% prefer theses, 11.4% prefer books; 85% of the associate professors prefer articles, 5% prefer theses, 10% prefer books and 75% of the professors prefer articles, 12.5% prefer theses, 12.5% prefer books. When their preferences are examined in relation to department, it is seen that 71.4% of the academicians from the department of primary education prefer articles, 28.6% prefer theses; 75 of the academicians from the department of foreign languages education prefer articles, 25% prefer books; 73.7% of the academicians from the department of science and math prefer articles, 15.8% prefer theses, 10.5% prefer books; 36.4% of the academicians from the department of fine arts education prefer articles, 27.3% prefer theses, 36.4% prefer books; 80% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education prefer articles, 20% prefer books; 78.6% of the academicians from

the department of educational sciences prefer article, 17.9% prefer theses, 3.6% prefer books; 50% of the academicians from the department of special education prefer articles, 50% prefer books.

When the types of national resources most preferred by the academicians are examined depending on seniority, it is seen that 62.2% of the academicians in the group “10 years or less” prefer articles, 27% prefer theses, 10.8% prefer books; 76.5% of the academicians in the group “11-20 years” prefer articles, 11.8% prefer theses and 11.8% prefer books; 76.9% of the academicians in the group “21 years or more” prefer articles, 3.8% prefer theses, 19.2% prefer books. When their preferences are examined in relation to whether they have taken a course are examined, it is seen that 77.3% of the academicians having taken a course prefer articles, 12.1% prefer theses, 10.6% prefer books while 58.1% of the academicians not having taken a course before prefer articles, 22.6% prefer theses, 19.4% prefer books. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing the national literature 73.1% prefer articles, 15.1% prefer theses, 11.8% prefer books. Of the academicians not seeing themselves competent in reviewing national resources, 25% prefer articles, 25% prefer theses, 50% prefer books. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing international resources, 74% prefer articles, 14.3% prefer theses, 11.7% prefer books. Of the academicians not seeing themselves competent in reviewing international resources, 60% prefer articles, 20% prefer theses, 20% prefer books.

Table 7. Types of international resources most preferred by the academicians

Variable	f	%
Article	77	80.2
Presentation	1	1
Book	16	16.7
Newspaper	0	0
Thesis	1	1
Others	1	1
Total	96	100.0

As can be seen in Table 7, the type of international resource most preferred by the academicians is article. When the types of international resources most preferred by the academicians are examined by gender, it is seen that 77.3% of the female academicians prefer articles, 2.3% prefer presentations, 20.5% prefer books while 82.7% of the male academicians prefer article, 1.9% prefer theses, 13.5% prefer books and 1.9% prefer others. When the types of international resources most preferred by the academicians are examined in relation to title, it is seen that 75% of the research assistants prefer articles, 25% prefer books; 40% of the instructors prefer articles, 10% prefer presentations, 40% prefer books, 10% prefer others; 82.9% of the assistant professors prefer articles, 2.9% prefer theses, 14.3% prefer books; 95% of the associate professors prefer articles, 5% prefer books; 100% of the professors prefer articles. When the types of international resources most preferred by the academicians are examined in relation to department, it is seen that 78.6% of the academicians from the department of primary education prefer articles, 21.4% prefer books; 75% of the academicians from the department of foreign languages education prefer articles, 25% prefer books; 89.5% of the academicians from the department of maths and science education prefer articles, 10.5% prefer books; 36.4% of the academicians from the department of fine arts education prefer articles, 9.1% prefer presentations, 45.5% prefer books, 9.1% prefer others; 80% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education prefer articles, 20% prefer books; 96.3% of the academicians from the department of educational sciences prefer articles, 3.7% prefer theses; 50% of the academicians from the department of special education prefer articles, 50% prefer books.

When their preferences are examined in relation to seniority, it is seen that 78.4% of the academicians in the group “10 years or less” prefer articles, 21.6% prefer books; 85.3% of the academicians in the group “11-20 years” prefer articles, 2.9% prefer theses, 11.8% prefer books; 76% of the academicians in the group “21 years or more” prefer articles, 4% prefer presentations, 16% prefer books, 4% prefer others. When their preferences are examined in relation to whether they have taken a course, it is seen that 78.5% of the academicians prefer articles, 20% prefer books, 1.5% prefer others while 83.9% of the academicians not having taken any course prefer articles, 3.2% prefer presentations, 3.2% prefer theses, 9.7% prefer books. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing

national resources, 80.4% prefer articles, 1.1% prefer theses, 17.4% prefer books, 1.1% prefer others. Of the academicians not seeing themselves competent in reviewing national resources, 75% prefer articles, 25% prefer presentations. Of the academicians seeing themselves as competent in reviewing international resources, 82.9% prefer articles, 1.3% prefer theses, 15.8% prefer books. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing international resources, 70% prefer articles, 5% prefer presentations, 20% prefer books.

Table 8. The state of the academicians' making reference to resources they use in their works

Variable	f	%
Yes	97	98
No	2	2
Total	99	100.0

As can be seen in Table 8, the academicians almost always make reference to the resources they use in their works. When the state of making reference to the resources used is examined in relation to gender, it is seen 95.6% of the female academicians and 100% of the male academicians make reference. When the state of making reference is examined in relation to title, it is seen that 100% of the research assistants, 80% of the instructors, 100% of the assistant professors, 100% of the associate professors and 100% of the professors make reference to the resources they use. When this is examined in relation to department, it is seen that 100% of the academicians from the department of primary education, 100% of the academicians from the department of foreign languages education, 100% of the academicians from the department of maths and science education, 81.8% of the academicians from the department of fine arts education, 100% of the department of Turkish and social sciences education, 100% of the academicians from the department of educational sciences, 100% of the academicians from the department of special education make reference to the resources they use.

When this is examined in relation to seniority, it is seen that 100% of the academicians in the group "10 years or less", 97.2% of the academicians in the group "11-20 years" and 96.2% of the academicians in the group "21 years or more" make reference to the resources they use. When the state of the academicians' making reference to the resources they use is examined in relation to their state of having taken a course, it is seen that 98.5% of the academicians having taken a course and 96.9% of the academicians not having taken a course make reference to the resources they use. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing the national resources, 98.8% make reference to the resources they use while 75% of the academicians not seeing themselves competent make reference to the resources they use. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing international resources, 100% make reference to the resources they use while 90% of the academicians seeing themselves as competent in reviewing international resources make reference to the resources they use.

Table 9. Type of online search most preferred by the academicians

Variable	f	%
Research Engine	39	41.1
Data Base	50	52.6
Indices	5	5.3
Others	1	1.1
Total	95	100.0

As can be seen in Table 9, the type of online search most preferred by the academicians is data base. When the type of online search most preferred by the academicians is examined depending on gender, it is seen that 45.5% of the female academicians prefer search engines, 45.5% prefer data bases, 9.1% prefer indices while 37.3% of the male academicians prefer search engines, 58.8% prefer data bases, 2% prefer indices, 2% prefer others. When the type of online search most preferred is examined in relation to title, it is seen that 41.7% of the research assistants prefer search engines, 45.8% prefer data bases, 8.3% prefer indices, 4.2% prefer others; 70% of the instructors prefer search engines, 30% prefer data bases; 37.1% of the assistant professors prefer search engines, 54.3% prefer data bases, 8.6% prefer indices; 31.6% of the associate professors prefer search engines, 68.4% prefer data bases; 42.9% of the professors prefer search engines, 57.1% prefer data bases. When their preferences are examined

in relation to department, it is seen that 28.6% of the academicians from the department of primary education prefer search engines, 57.1% prefer data bases, 7.1% prefer indices, 7.1% prefer others; 50% of the academicians from the department of foreign languages education prefer search engines, 50% prefer data bases; 31.6% of the academicians from the department of maths and science education prefer search engines, 63.2% prefer data bases, 5.3% prefer indices; 36.4% of the academicians from the department of fine arts education prefer search engines, 36.4% prefer data bases, 27.3% prefer indices; 46.7% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education prefer search engines, 53.3% prefer data bases; 42.6% of the academicians from the department of educational sciences prefer search engines, 53.8% prefer data bases; 100% of the academicians from the department of special education prefer search engines.

When the academicians' preferences for the type of search are examined in relation to seniority, it is seen that 37.8% of the academicians in the group "10 years or less" prefer search engines, 51.4% prefer data bases, 8.1% prefer indices, 2.7% prefer others; 47.1% of the academicians in the group "11-20 years" prefer search engines, 47.1% prefer data bases, 5.9% prefer indices; 37.5% of the academicians in the group "21 years and more" prefer search engines, 62.5% prefer data bases. When their preferences are examined in relation to their having a course, it is seen 36.9% of the academicians having taken a course prefer search engines, 56.9% prefer data bases, 4.6% prefer indices, 1.5% prefer others while 50% of the academicians not having taken a course prefer search engines, 43.3% prefer data bases, 6.7% prefer indices. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing national resources, 38.5% prefer search engines, 54.9% prefer data bases, 5.5% prefer indices, 1.1% prefer others. Of the academicians not seeing themselves competent in reviewing national resources, 100% prefer search engines. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing international resources, 34.2% prefer search engines, 60.5% prefer data bases, 5.3% prefer indices. Of the academicians not seeing themselves competent in reviewing international resources, 68.4% prefer search engines, 21.1% prefer data bases, 5.3% prefer indices, 5.3% prefer others.

Table 10. Type of search used by the academicians while doing research in the data bases and indices in the Internet

Variable	f	%
Simple search	40	41.2
Detailed search	57	58.8
Total	97	100.0

As can be seen in Table 10, while the academicians doing search in the indices and data bases in the Internet, they mostly use detailed search. When the type of search used by the academicians is examined in relation to gender, it is seen that 59.1% of the female academicians do detailed search while 58.5% of the male academicians do detailed search. When their preferences are examined in relation to title, it is seen that 58.3% of the research assistances do simple search; 70% of the instructors, 58.3% of the assistant professors, 60% of the associate professors and 100% of the professors do detailed research. When the type of search used by the academicians is examined in relation to department, it is seen that 64.3% of the academicians from the department of primary education, 52.6% of the academicians from the department of maths and science education, 63.6% of the academicians from the department of fine arts education, 53.3% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education, 63% of the academicians from the department of educational sciences, 100% of the academicians from the department of special education do detailed search. On the other hand, 62.5% of the academicians from the department of foreign languages do simple search. When their preferences are examined in relation to seniority, it is seen that 59.5% of the academicians in the group "10 years or less", 51.4% of the academicians in the group "11-20 years", 68% of the academicians in the group "21 years or more" do detailed search.

When the type of search preferred by the academicians is examined in relation to state of having taken a course, it is seen that 63.1% of the academicians having taken a course and 50% of the academicians not having taken a course prefer detailed search. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing national resources, 60.2% prefer detailed search while 75% of the academicians not seeing themselves competent prefer simple search. Of the academicians seeing themselves

competent in reviewing international research, 59.7% prefer doing detailed search and 55% of the academicians not seeing themselves competent prefer doing detailed search.

Table 11. Type of national indices most preferred by the academicians in the Internet

Variable	f	%
Ulakbim	55	57.3
Dergipark	25	26
Turkish Bibliography of Articles	8	8.3
Others	8	8.3
Total	96	100.0

As can be seen in Table 11, the type of national index most preferred by the academicians is Ulakbim. When the type of national index most preferred by the academicians is examined in relation to gender, it is seen that 54.5% of the female academicians prefer Ulakbim, 31.8% prefer Dergipark, 6.8% prefer Turkish Bibliography of Articles, 6.8% prefer others while 59.6% of the male academicians prefer Ulakbim, 21.2% prefer Dergipark, 9.6% prefer Turkish Bibliography of Articles, 9.6% prefer others. When their preferences are examined in relation to title, it is seen that 75% of the research assistants prefer Ulakbim, 16.7% prefer Dergipark, 4.2% prefer Turkish Bibliography of Articles, 4.2% prefer others; 20% of the instructors prefer Ulakbim, 20% prefer Dergipark, 40% prefer Turkish Bibliography of Articles, 20% prefer others; 51.4% of the assistant professors prefer Ulakbim, 34.3% prefer Dergipark, 5.7% prefer Turkish Bibliography of Articles, 8.6% prefer others; 70% of the associate professors prefer Ulakbim, 20% prefer Dergipark, 5% prefer Turkish Bibliography of Articles, 5% prefer others; 42.9% of the professors prefer Ulakbim, 42.9% prefer Dergipark, 14.3% prefer others.

When their preferences are examined in relation to department, it is seen that 64.3% of the academicians from the department of primary education prefer Ulakbim, 28.6% prefer Dergipark, 7.1% prefer Turkish Bibliography of Articles; 50% of the academicians from the department of foreign languages prefer Ulakbim, 12.5% prefer Dergipark, 37.5% prefer others; 68.4% of the academicians from the department of maths and science education prefer Ulakbim, 5.3% prefer Dergipark, 15.8% prefer Turkish Bibliography of Articles, 10.5% prefer others; 36.4% of the academicians from the department of fine arts education prefer Ulakbim, 27.3% prefer Dergipark, 36.4% prefer Turkish Bibliography of Articles; 46.7% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education prefer Ulakbim, 53.3% prefer Dergipark; 66.7% of the academicians from the department of educational sciences prefer Ulakbim, 22.2% prefer Dergipark, 11.1% prefer others; 100% of the academicians from the department of special education prefer Dergipark. When their preferences are examined in relation to seniority, it is seen that 67.6% of the academicians in the group “10 years or less” prefer Ulakbim, 24.3% prefer Dergipark, 2.7% prefer Turkish Bibliography of Articles, 5.4% prefer others; 58.8% of the academicians in the group “11-20 years” prefer Ulakbim, 29.4% prefer Dergipark, 2.9% prefer Turkish Bibliography of Articles, 8.8% prefer others; 40% of the academicians in the group “21 years or more” prefer Ulakbim, 24% prefer Dergipark, 24% prefer Turkish Bibliography of Articles, 12% prefer others.

When the type of national index most preferred by the academicians is examined in relation to the state of having taken a course, it is seen that 56.9% of the academicians having taken a course prefer Ulakbim, 27.7% prefer Dergipark, 9.2% prefer Turkish Bibliography of Articles, 6.2% prefer others while 58.1% of the academicians not having taken any course prefer Ulakbim, 22.6% prefer Dergipark, 6.5% prefer Turkish Bibliography of Articles, 12.9% prefer others. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing national resources, 56.5% prefer Ulakbim, 7.6% prefer Turkish Bibliography of Articles, 27.2% prefer Dergipark, 8.7% prefer others while 75% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing national literature prefer Ulakbim, 25% prefer Turkish Bibliography of Articles. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing international resources, 60.5% prefer Ulakbim, 5.3% prefer Turkish Bibliography of Articles, 26.3% prefer Dergipark, 7.9% prefer others while 45% of the academicians not seeing themselves competent in reviewing international resources prefer Ulakbim, 20% prefer Turkish Bibliography of Articles, 25% prefer Dergipark, 10% prefer others.

Table 12. Type of international indices most preferred by the academicians in the Internet

Variable	f	%
EBSCO	30	31.9
Elsevier-Science Direct	11	11.7
SCI Expanded	3	3.2
ERIC	16	17
SSCI	23	24.5
AHCI	1	1.1
Others	10	10.6
Total	94	100.0

As can be seen in Table 12, the type of international index most preferred by the academicians is EBSCO. When the type of international index most preferred by the academicians is examined in relation to gender, it is seen that 38.6% of the female academicians prefer EBSCO, 6.8% prefer Elsevier-Science Direct, 2.3% prefer SCI Expanded, 20.5% prefer ERIC, 18.2% prefer SSCI, 13.6% prefer others while 26% of the male academicians prefer EBSCO, 16% prefer Elsevier-Science Direct, 4% prefer SCI Expanded, 14% prefer ERIC, 30% prefer SSCI, 2% prefer AHCI, 8% prefer others. When the academicians' preferences are examined in relation to title, it is seen that 26.1% of the research assistants prefer EBSCO, 17.4% prefer Elsevier-Science Direct, 26.1% prefer ERIC, 26.1% prefer SSCI, 4.3% prefer others; 40% of the instructors prefer EBSCO, 10% prefer SCI Expanded, 40% prefer SSCI, 10% prefer others; 37.1% of the assistant professors prefer EBSCO, 11.4% prefer Elsevier-Science Direct, 5.7% prefer SCI Expanded, 14.3% prefer ERIC, 20% prefer SSCI, 11.4% prefer others; 36.8% of the associate professors prefer EBSCO, 15.8% prefer Elsevier-Science Direct, 10.5% prefer ERIC, 21.1% prefer SSCI, 5.3% prefer AHCI, 10.5% prefer others; 42.9% of the professors prefer ERIC, 28.6% prefer SSCI, 28.6% prefer others.

When their preferences are examined in relation to department, it is seen that 50% of the academicians from the department of primary education prefer EBSCO, 7.1% prefer Elsevier-Science Direct, 14.3% prefer ERIC, 14.3% prefer SSCI, 14.3% prefer others; 37.5% of the academicians from the department of foreign languages education prefer EBSCO, 25% prefer Elsevier-Science Direct, 37.5% prefer others, 22.2% of the academicians from the department of maths and science education prefer EBSCO, 16.7% prefer Elsevier-Science Direct, 5.6% prefer SCI Expanded, 22.2% prefer ERIC, 22.2% prefer SSCI, 11.1% prefer others; 33.3% of the academicians from the department of fine arts education prefer EBSCO, 9.1% prefer SCI Expanded, 9.1% prefer ERIC, 45.5% prefer SSCI, 9.1% prefer others; 33.3% of the academicians from the department of Turkish and social sciences education prefer EBSCO, 6.7% prefer Elsevier-Science Direct, 33.3% prefer ERIC, 13.3% prefer SSCI, 6.7% prefer AHCI, 6.7% prefer others; 26.9% of the academicians from the department of educational sciences prefer EBSCO, 15.42% prefer Elsevier-Science Direct, 3.8% prefer SCI Expanded, 15.4% prefer ERIC, 34.6% prefer SSCI, 3.8% prefer others; 50% of the academicians from the department of special education prefer EBSCO, 50% prefer SSCI.

When their preferences are examined in relation to seniority, it is seen that 30.6% of the academicians in the group "10 years or less" prefer EBSCO, 16.7% prefer Elsevier-Science Direct, 2.8% prefer SCI Expanded, 22.2% prefer ERIC, 25% prefer SSCI, 2.8% prefer others; 41.2% of the academicians in the group "11-20 years" prefer EBSCO, 8.8% prefer Elsevier-Science Direct, 2.9% prefer SCI Expanded, 11.8% prefer ERIC, 23.5% prefer SSCI, 11.8% prefer others; 20.8% of the academicians in the group "21 years or more" prefer EBSCO, 8.3% prefer Elsevier-Science Direct, 4.2% prefer SCI Expanded, 16.7% prefer ERIC, 25% prefer SSCI, 4.2% prefer AHCI, 20.8% prefer others. When the type of international index most preferred by the academicians is examined in relation to the state of having taken a course, it is seen that 29.7% of the academicians having taken a course prefer EBSCO, 12.5% prefer Elsevier-Science Direct, 3.1% prefer SCI Expanded, 14.1% prefer ERIC, 28.1% prefer SSCI, 1.6% prefer AHCI, 10.9% prefer others while 36.7% of the academicians not having taken any course prefer EBSCO, 10% prefer Elsevier-Science Direct, 3.3% prefer SCI Expanded, 23.3% prefer ERIC, 16.7% prefer SSCI, 10% prefer others. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing national resources, 31.1% prefer EBSCO, 10% prefer Elsevier- Science Direct, 3.3% prefer SCI Expanded, 17.8% prefer ERIC, 25.6% prefer SSCI, 1.1% prefer AHCI, 11.1% prefer others. Of the

academicians not seeing themselves competent in reviewing national resources, 50% prefer EBSCO, 50% prefer Elsevier- Science Direct. Of the academicians seeing themselves competent in reviewing international resources, 32% prefer EBSCO, 12% prefer Elsevier- Science Direct, 2.7% prefer SCI Expanded, 18.7% prefer ERIC, 21.3% prefer SSCI, 1.3% prefer AHCI, 12% prefer others. Of the academicians not seeing themselves competent in reviewing international resources, 31.6% prefer EBSCO, 10.5% prefer Elsevier- Science Direct, 5.3% prefer SCI Expanded, 10.5% prefer ERIC, 36.8% prefer SSCI, 5.3% prefer others.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the current study, it has been revealed that the academicians first and most prefer the Internet in their academic search, that the first source capitalized on by the academicians is article and that they use international resources the most in their studies. Moreover, it has also been found that the most preferred national and international resources by the academicians are articles, that they make reference to the resources they use in their studies, that the most preferred type of online search is data base and that they more frequently use detailed search while conducting search in data bases and indices in the Internet.

The national index most preferred by the academicians in the Internet is Ulakbim while the international index is EBSCO. When the relevant literature is examined, it is seen that there is no Turkish research on how academicians search resources; in addition, there is no international research thoroughly investigating this subject.

In light of the findings of the current research, it can be suggested that activities to inform academicians not having taken any course about literature review should be conducted. As there are academicians not seeing themselves competent in reviewing international resources, activities can be organized to show how to conduct reviews of international literature. Among the national indices, academicians seem to prefer Ulakbim and among the international indices, they prefer EBSCO. Researchers can be informed about other indices.

References

- Anameriç, H. (2015). Kitabın teknolojik değişimi, *Bilgi Dünyası*, 15 (1), 176-188.
- Arseven, A.D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirci, A. (2014). Literatür taraması. Y. Arı ve İ. Kaya (Ed.). *Coğrafya araştırma yöntemleri* (s.73-108). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği.
- Köroğlu, S.A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği, *GiDB Dergisi*, 61.
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success*. Corwin Press.
- Oliver, P. (2012). *Succeeding with your literature review: A handbook for students*. McGraw-Hill Education (UK).
- Onwuegbuzie, A. J., & Frels, R. K. (2015). Using Q methodology in the literature review process: A mixed research approach. *Journal of Educational Issues*, 1(2), 90-109.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Rhoades, E. A. (2011). Literature reviews. *Volta Review*, 111 (3), 353-368.
- Üstüdal, M. & Gülbahar K. (1997). *Bilimsel araştırma nasıl yapılır?* İstanbul: Beta Basım Yayım.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

