

VOLUME 7
ISSUE 1



**SCIENTIFIC
EDUCATIONAL
STUDIES**

e-ISSN 2602-4527

JUNE 2023

Volume 7**Issue 1****June 2023****e-ISSN: 2602-4527**

Journal of Scientific Educational Studies (SES) is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in Scientific Educational Studies belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Scientific Educational Studies is included in the following abstracting, citation and information retrieval systems: Google Scholar, Index Copernicus, International Citation Index, Scientific World Index, Rootindexing, ResearchBib, ASOS index, World Catalogue of Scientific Journal, Science Library Index, ROAD, Directory of Indexing and Impac Factor, Eurasian Scientific Journal Index, Journal Factor, Sindex, DRJI, General Impact Factor, Infobase Index, Cosmos If, Kaynakça.info

Contact

<http://dergipark.gov.tr/ses>
scientificeducationalstudies@gmail.com

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Department of
Educational Sciences**

Kahramanmaraş / Turkey

2023

Owner

Prof. Dr. Mahmut Sağır

Editors

Prof. Dr. Bayram oştu
Assoc. Prof. Dr. Birsal Aybek
Prof. Dr. Mahmut Sağır

Executive Editors

Prof. Dr. Evrim Ural
Instructor Seda Baysal Doğruluk
Dr. Sıddık Doğruluk

Language Editors

Instructor Seda Baysal Doğruluk

Technical Editors

Hasan Emlık

Field Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Yusuf Cerit (Abant İzzet Baysal University)
Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu (Hatay Mustafa Kemal University)

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hansel Burley (Texas Tech University)
Assoc. Prof. Dr. Serkan Ünsal (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assoc. Prof. Dr. Mükerrerem Akbulut Taş (Çukurova University)

Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan Atalmış (Manisa Celal Bayar University)

Psychological Counseling and Guidance

Assist. Prof. Dr. İsmail Yelpaze (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Mathematics Education

Prof. Dr. Adnan Baki (Karadeniz Teknik University)

Science Education

Prof. Dr. Mansoor Niaz (Universidad de Oriente)
Prof. Dr. Nilgün Seçken (Hacettepe University)
Prof. Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Prof. Dr. Evrim Ural (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Turkish Education

Prof. Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Social Studies Education

Prof. Dr. Ahmet Nalçacı (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Teacher Training

Prof. Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)

Philosophy Education

Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)

Physical Education

Assoc. Prof. Dr. Özer Yıldız (Necmettin Erbakan University)

Foreign Language Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Necmettin Erbakan University)

Assoc. Prof. Dr. Armando Trujillo (University of Texas at San Antonio)

Assist. Prof. Dr. Nudžejma Obralić (International University of Sarajevo)

Assist. Prof. Dr. Almasa Mulalic (International University of Sarajevo)

Assoc. Prof. Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Kuru (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Special Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Çitil (Gazi University)

Early Childhood Education

Assist. Prof. Dr. Özgün Uyanık (Afyon Kocatepe University)

Sociology Education

Prof. Dr. Beyhan Zabun (Gazi University)

Technology Education

Assist. Prof. Dr. Khaldoun Al-Zoubi (Jordon University of Science and Technology)

Engineering Education

Assist. Prof. Dr. Arindam Garai (Bengal Engineering and Science University)

Editor's message;

Dear researchers/ practitioners,

As Scientific Educational Studies Journal family, we are pleased to celebrate the seventh anniversary with your kind support. We think that all the studies published in seven years are outstanding and we believe that our journal serves to fulfil the vision "...to take a leading role in scientific publications and to be indexed in respected indexes". We appreciate and welcome the precious interests and contributions of our field editors, authors, referees and readers for the success of our journal.

On behalf of all authors in our journal, we offer our heartfelt condolences to those who lost their loved ones in Kahramanmaraş Earthquakes on the 6th February 2023.

We look forward to your ongoing interest and contribution to SES and hope to meet in the next issue.

Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Editor

Contents

-
- 1) **Hüseyin ASLAN - Arzu BAL - Serkan AKBULUT - Bertan ÇETİN** 1-32
Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Their Readiness for Change
-
- 2) **Songül TÜMKAYA - Filiz GÜNDOĞAN** 33-56
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullardaki Fiziksel Etkinlikler Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of Class Teachers' Point of Views on the Implementation of Physical Activities in Primary Schools
-
- 3) **Erkan ALSANCAK - Birsiz AYBEK** 57-78
Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship between Middle School Students' Critical Thinking Tendencies and Academic Achievements
-

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hüseyin ASLAN*, Arzu BAL**, Serkan AKBULUT***, Bertan ÇETİN****

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma evrenini İzmir ili Buca ilçesinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 2649 öğretmen oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini ise kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 391 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Değişime Hazır Olma Ölçeğinin" ilkököl ve ortaokul öğretmenlerine uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız örneklemler için *t*-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U-testi ve Öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler öz yeterlik algıları bakımından kendilerini ölçeğin alt boyutlarında ve tüm ölçekte orta düzeyde yeterli algılamışlardır. Öğretmenlerin medeni durum ve görev süresi değişkenine ilişkin öz yeterlik algıları incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü kıdem ve branş değişkenlerine göre öz yeterlik algıları incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları incelendiğinde değişime hazır olma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin değişime hazır olma durumları arasında cinsiyet, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öz yeterlik, öğretmen öz yeterlik inancı, değişime hazır olma, örgütsel değişim

* Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, huseyarslan@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0003-2724-0445

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye, ensturuman.tel@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0003-1698-3032

*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir Türkiye, serkanakb@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0001-7597-8415

**** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir Türkiye, bertancetin@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0197-2069

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-EFFICACY AND THEIR READINESS FOR CHANGE

Abstract

This research aims to determine the relationship between the self-efficacy perceptions of teachers working in preschool, primary, and secondary schools and their readiness for change. The research population comprises 2649 teachers working in preschool, primary, and secondary schools in the 2022-2023 academic year in the Buca district of İzmir province. In this context, the research sample comprises 391 teachers selected by easy sampling. A relational screening model was utilized in the research. The research data were collected by applying the "Teacher Self-Efficacy Scale" and the "Readiness for Change Scale" to primary and secondary school teachers. The research data analysis utilized t-tests for independent samples, one-way ANOVA, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U-test, and Pearson Correlation analysis to determine the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy and readiness for change. As a result of the research, teachers perceived themselves as moderately sufficient in the scale's sub-dimensions and the whole scale in terms of their self-efficacy perceptions. When the teachers' self-efficacy perceptions regarding the variable of marital status and tenure were examined, it was found that there was no significant difference. When the self-efficacy perceptions of the teachers participating in the research were examined regarding gender, graduation level, type of school, seniority, and branch variables, significant differences were observed. When the teachers' readiness for change was examined, the level of readiness for change was found to be high. While there was no significant difference between the teacher's readiness for change regarding the marital status and tenure variable, there were significant differences according to gender, graduation level, type of school, seniority, and branch variables. A moderately significant positive correlation exists between teachers' perceptions of their self-efficacy levels and readiness for change.

Key words: Self-efficacy, teacher self-efficacy belief, readiness for change, organizational change

GİRİŞ

Yeterlilik öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütebilmelerinin temel koşullarından biridir. Öğretmen yeterliliği, öğretmenlik mesleğini yararlı ve etkili bir şekilde yerine getirmek için kendilerinde bulundurmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017). Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesi öğretmenlerin eğitimini ve mesleki gelişimlerini birçok yönüyle etkilemektedir. Yeterlik, bireyin kendisine verilen görevleri yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu yetenek ve bilgilerdir (Okutan ve Kahveci, 2012). Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi sürecinde yaşanan farklı problemler karşısında bir kısım öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre pozitif bir tutuma ve davranışa sahip oldukları ve sorunları çözmeye başarılı olabildikleri bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin sorunlar karşısında farklı davranış ve tutumlarının birçok nedeni olmakla birlikte, temel nedenlerinden birinin öz yeterlilik inançları olduğu söylenebilir (Atıcı, 2001). Öz yeterlik inancı bireyin farklı inançlarını da etkilemektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Öz yeterlik kavramı, bireylerin kendilerini bir işte ne kadar işlevsel gördüklerine dair görüşleridir. Bireyin diğer inançları üzerinde de etkisi olan öz yeterlik kavramını ilk olarak kullanan Bandura (1977) bireylerin öğrenmesi, performansı ve güdülenmesi üzerine öz yeterliliğin büyük etkileri olduğunu açıklamaktadır. Bandura (1997) öz yeterliliği, bireyin sahip olduklarıyla belirli durumlarda neleri yapabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile öz yeterlik kavramı öğrenme ve becerileri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin bireyin kişisel inancı ve bireysel yargılarıdır.

Stajkovic ve Luthans (2002) öz yeterlik inancını, işgörenlerin belirli bir durumda belirlenen işi yapabilmelerine ilişkin kendilerine olan güveni, bireylerin güdülenmesini sağlayan psikolojik bir mekanizma olarak açıklamışlardır. Bandura, (1997) öz yeterliliğin bireyin davranışları, çevre ve bireysel faktörler arasındaki ilişki olarak açıklanan sosyal bilişsel teoriden kaynaklandığını belirtmektedir. Öz yeterlik inancı bireylerin harekete geçmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. İnsanlar istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine inanmazlarsa, eyleme geçmek için istenilen seviyede motive olamayacaklardır. Bireyin öz yeterliliğine karar vermesinde birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler motivasyon düzeyi, duygusal durum veya eylemler, neyin ne olduğundan ziyade inançları olarak anlatılmaktadır.

Bireyin öz yeterlilik inancının oluşmasında farklı durum ve olaylar etki edebilmekte bu da bireylerin tercihlerini, amaçlarını ve zor durumlarda gösterecekleri gayreti de etkilemektedir (Bandura, 1997; Lunenburg, 2011). Bu

kapsamda öz yeterlik inancı, insanların davranışlarıyla istedikleri sonuçlara ulaşma ve çevrelerini etkileme kapasitelerine olan inançları olarak açıklanabilir. Bireylerin öz yeterlik algıları, kaygı, stres, motivasyon gibi fizyolojik ve duygusal durumlarını etkilemekte ve etkilenmektedir. Bu nedenle öz yeterlik algısını yükseltmenin bir yolu fizyolojik ve duygusal olarak iyi olma ve olumsuz duygusal durumları azaltmaktır (Schunk ve Pajares, 2009). Sonuç olarak kişinin kendi deneyimlerinin öz yeterlik inancında daha güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim alanında çok fazla araştırmaların yapıldığı konulardan birisi de öz yeterlik konusudur. Eğitim örgütlerinin içinde ise öğretmen öz yeterliği en temel bileşenlerdendir. Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve öz yeterlilik inançları sıklıkla araştırılan konular arasındadır. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin öğrenci başarısını etkilemede sahip olduğu kapasiteye olan inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; akt. Kurt, 2012). Atıcı (2000) öğretmen öz yeterlik inancını, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilme sürecinde gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlar şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin öz yeterliği konusunda Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırması bu anlamda temel oluşturması bakımından oldukça önemlidir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterliği, öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri şeklinde açıklanmıştır. Etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin eğitim ortamlarının oluşturulmasında temel etken öğretmenlerin yetenekleri ve öz yeterliliklerine olan inançlarıdır (Bandura, 1993, 2006). Bu durum öz yeterlik inancını öğretmenlik mesleği için önemli bir kavram haline getirmektedir. Örneğin öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan inançları, sınıflarındaki etkinlikleri şekillendirmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenebileceğine inanarak onlar için daha fazla gayret ederler.

Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin olumlu davranışı artarak daha etkili bir öğrenme sürecine katkı sağlayabilirler. Öğretmenleri olumlu davranışlara motive eden “yapabilirim, yaparım çünkü ve yapmaya enerjim var” şeklinde sınıflanan kavramların davranışa dönüşmesi aslında bir öz yeterliktir (Parker, Bindl ve Strauss, 2010). Bu anlamda yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler eğitim öğretim ve sınıf yönetimi süreçlerinde zorlukların üstesinden gelebilecekleri ben yapabilirim inancını taşıyacaklarından etkili bir eğitim öğretim yapabilirler. Yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğretmenler tüm eğitim öğretim sürecine ilişkin eğitim

faaliyetlerini olumlu yönde etkilemektedir (Bozbayındır ve Alev, 2018). Düşük düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğretime düşük bağlılık gösterirler, öğrencilerin yeterli motivasyonunun olmadığı, çevrenin ve ailenin olumsuz etkileri karşısında öğrencileri etkileme gücüne sahip olmadıkları gibi nedenler ileri sürerek benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşacağından akademik sorunlara daha az zaman ayırırlar, özellikle mesleki rahatsızlıklara daha açıktırlar. Öz yeterliliği düşük olan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri daha fazla eleştirerek, öğrencilerin verdikleri yanlış cevapları düzeltip doğrusunu bulmalarında ısrarcı olmayarak özgüvenleri ve motivasyonlarını arttırmada yetersiz olurlar (Alev, 2019; Bandura, 2002; Bozbayındır ve Alev, 2018; Doğan ve Aslan, 2022; Gibson ve Dembo, 1984; Kurt, 2012). Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, okullarda zorluklara karşı daha karamsar bir bakış açısıyla yaklaştıklarından öğrencileri öğrenmeye güdeleyememekte, öğretmenlerin yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişkinin varlığı gerçeğini göz ardı etmektedirler. Bu durum da eğitim öğretim sürecinde verimlilik ve performansı olumsuz etkilemektedir.

Elverişsiz koşullar, toplumsal sorunlar, ekonomik sorunlar, hızlı değişimler diğer ortamları olumsuz etkilediği gibi okul ortamlarını da olumsuz etkilemektedir. Okullar sadece eğitim öğretim sorunlarıyla uğraşan bir kurumlar değildir aynı zamanda birçok başka sorunlarla da karşı karşıyadırlar. Bu durum öğretmenlerin yeterlik algılarını da etkilemektedir. Daha disiplinsiz, motivasyonu düşük, okul terkleri yüksek, sınıf içi istenmeyen davranışları daha yüksek, veli beklentileri ve müdahaleleri fazla, başarısız hedefsiz öğrencilerle mücadele etmek zorunda kalan öğretmenler görevlerini yerine getirmekte sorun yaşamaktalar, yeterlik algıları düşmekte ve strese girmektedirler. Düşük yeterlik inancı, hissi öğretmenlerin mesleklerini daha stresli bir şekilde yerine getirmelerine neden olmaktadır (Bandura, 2002; Goddard ve arkadaşları, 2004). Bu stresli durum öğretmenlerin görevlerini yapma konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Kurt, 2012).

Değişime Hazır Olma

Küreselleşme ve teknolojidaki yenilikler toplumsal, ekonomik, kültürel değişimi hızlandırarak örgütleri ve bireyleri farklı boyutlarda etkileyerek yeni beceriler geliştirmeye zorlamaktadır. Değişim karşısında öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip bireylerin gösterecekleri yüksek performansın örgütün başarısında önemli katkı sağlayacağı ve örgütü başarıya taşıyacağı açıktır (Marsick ve Watkins, 2003). İş görenlerin değişime karşı tutumları, değişimi

kabul etmeleri ve desteklemeleri, örgüte duyduğu bağlılık, örgütün değişim sürecindeki başarısı bakımından önemlidir (Koç, 2009; S. Zadeoğulları, 2010; Yıldızbaş, Özkul, Doğan ve Abdurrezzak, 2021;). Bireylerin çok hızlı değişim karşısında değişimi takip etmesi, değişime ayak uydurmak birçok zorluğu beraberinde getirmektedir. Zorluğa ayak uydurma becerisine sahip örgütlerin varlıklarını daha kolay sürdürebileceği söylenebilir.

Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür. Literatürde değişimle ilgili ortak bir tanım olmasa da değişim genel olarak; değişen koşullara göre istek ve ihtiyaçları karşılayacak örgütsel ve bireysel düzeyde fikirler, stratejiler kararlar ve uygulamaları kapsayan, fikirlerin harmanlanması, takım çalışması ve liderlikle yönlendirilebilecek, bireyin kendi biyolojik yapısında, psikolojisinde ve sosyal çevresinde meydana gelen bir süreç ve oluşum şeklinde tanımlanmaktadır (Adair, 2005; Aydın, 2007; Erdoğan, 2002; Hoy ve Miskel, 2015; Marsick ve Watkins, 2003; Özdemir, 2000; Özden, 2002).

Örgütsel değişimin başarılı olması, örgüt çalışanlarının değişime karşı tutum ve davranışlarına bağlıdır (Levent, 2016; Marsick ve Watkins, 2003; Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013). Bu anlamda çalışanın örgütüne karşı duyduğu bağlılık, çağdaş yönetim yaklaşımlarının temel özelliğidir (Koç, 2009). Değişim her alanda vazgeçilmez bir unsurdur. Tarihler boyu insanlar değişimin kaçınılmaz olduğunu bilerek adımlarını planlamışlar ve stratejiler geliştirmişlerdir. Sağlıklı örgütler içeride ve dışardaki değişim ihtiyaçlarına duyarsız kalamazlar. Değişim hazırlığında olan örgütler; bireylerin, karar sürecine katılımlarına, bireyin isteklerine dikkat etmeli aksi taktirde değişime direnç gösterirler ve bu direnç için ısrarcı olurlar. Hoffer'a (2017) göre, aslında kimse yeni olanı sevmez ve yeniden korkar. Bu sebepten öncelikle değişime kendimizi alıştırmak değişim için özgüvenimizi arttırmak şarttır. Dolayısıyla değişim kararları alınmadan önce çok ciddi araştırmalar yapılmalı gerekçeler titizlikle ortaya konulmalı ve bireyler değişime inandırılmalıdır. Başarısızlıkla sonuçlanan değişim hareketlerinde temel nedenlerinden biri birey veya grupların değişime hazır olmadan değişikliğe gidilmesidir (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005).

Değişime hazır olma, örgüt çalışanlarının değişimin gerekliliğine, başarmasına ve uygulanmasına ilişkin görüşleri, değişimi desteklemeleri, bireysel inançları, niyetleri, istekleri ve tutumlarıdır olarak tanımlanmaktadır (Armenakis ve Fredenberger, 1997; Armenakis ve Bedian, 1999; Bernerth, 2004; French, Bell ve Zawacki, 2004; Levent, 2016). Değişimin büyüklüğü arttıkça uyum çabası da o derece hızlı ve kapsamlı olmalıdır. Fakat bu çaba bazen bireyi aşarak yoğun bir stres yaratır. Sağlıklı bir uyum çabası ise, değişimin zararlı etkilerini en aza

indirmede ilk adımdır. Değişime verilen tepki bireyden bireye değişmektedir. Bireysel olarak değişime hazır olmak bireyin kendi yeteneklerine güven duyması ile başlar. Fakat değişime hazır olmak için gösterilen bazı ortak tepkiler de vardır (Aydın, 2002). Değişime hazır olmayı sağlamak için insanların değişimin kendilerine ve örgüte yarar sağlayacağına inanmaları gerekir Başka bir ifade ile çalışanın değişime ilişkin öz yeterliliğidir. Çalışanlar öz yeterliğe, olumlu duygulara ve örgüt içinde güven içinde olduklarına inandıklarında değişime olan tutumları olumlu olacağından değişime daha hazır olacakları söylenebilir (Levent, 2016). Aksi taktirde değişime hazır olmada bu durum göz ardı edildiğinde değişim girişimleri başarısızlıkla sonuçlanabilir. Öz yeterlilik algısı yüksek bireyler değişime olumlu bakarken gösterirken, öz yeterlilik inancı düşük bireyler değişime olumsuz bir bakış gösterirler, değişime çok inanmazlar (Herold, Fedor ve Caldwell, 2007). Öz yeterlilik inancının yüksek olması değişime karşı direncin az olmasına neden olacağından değişime hazır olma isteği artabilir. İşgörenlerin değişim karşısında göstereceği tutumlar değişim girişiminin başarısını önemli derecede belirleyen bir durum olarak görülmektedir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010). Okulların bu değişimleri başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için değişime inanmış, değişimi benimseyen, öz yeterliliği yüksek kendine güvenen yönetici ve öğretmenlere ihtiyacı vardır (Levent, 2016).

Eğitim sisteminde değişimin odağında olan öğretmenlerin istekli ve değişime inanmış olması değişim sürecini başarıya ulaştırabilir ve bu sonucun öğrencilerin başarılarının artmasına yansiyabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin değişim süreçlerinin başarıya ulaşması oldukça önemlidir (Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013). Ancak Türk eğitim sisteminin merkezî yönetim yapısı, değişime hazır olmaya ilişkin inanç ve tutumlar pek dikkate alınmadan yapıldığından değişim hareketleri beklenen ihtiyacı ve beklentiyi karşılamadığı için sık sık örgütsel değişime gidilmiştir. Bu süreçte planlı değişim ilkelerinin dikkate alınmaması, yeterli değerlendirme yapılmadan değişimin hızlıca uygulanması, sık sık değişimler bu girişimlerin istenen başarıya ulaşmasının önünde engel olmuştur (Erdoğan, 2015). Eğitimdeki değişimlerden en çok etkilenen okular ve öğretmenler olmuştur. Öğretmenler, değişimden etkilenen aynı zamanda değişimi etkileyenler olarak stratejik bir konumdadırlar. Değişimin asıl uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin bu süreçte görüşlerinin alınmaması, değişime hazır olup olmadıkları ile ilgili araştırmaların yeterince yapılmaması, dışarıda tutulması, değişim için gerekli istek ve bilgiye sahip olmamaları değişimi etkisiz kıldığı söylenebilir (Levent, 2016; Yazıcı, 2020).

Değişim denildiğinde eğitimcilerin zihninde pozitif yanlarının yanında negatif algıların da bulunduğu bilinmektedir. Wan (2017) öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli yaklaşımı kullanmaya daha hazır oldukları ve değişen sistem için belli engellere inandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmesi için değişime hazır olmaları gerekmektedir. Son yıllarda yaşanan COVID 19 salgını da büyük çaplı değişim ve öğrenmelere sebep olmuştur. Eğitimin bir anda tamamen dijitalleşme ile sağlanması öğretmenlerin de kendilerini güncellemesini zorunlu kılmıştır. Özellikle bu dönemde birçok öğretmenin öz yeterlik seviyesinin güncel eğitim koşulları için yetersiz olduğu görülmüş, öğretmenler de sürece ortak olabilmek adına değişimi kabullenmiş ve uygulamıştır (Flores, Fowler ve Posthuma, 2020). Brion (2022) COVID-19 sırasında yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterliliğiyle ilgili sorunları gündeme getirmiş, değişimi sağlamak ve öz yeterliği artırmakta okul müdürlerinin ve yöneticilerin bu süreçte önemli bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Zhao (2022) çalışmasında teknolojik değişikliklerin öğretmenler için öğretimi çok daha az önemli hale getirdiği çünkü çevrimiçi öğrenme kaynakların bilgiye ulaşmayı muazzam bir şekilde arttırdığını ve küresel olarak erişilebilir olduğunu savunmaktadır. Öğrenmenin artık sınıf veya öğretmenlerle sınırlı olmaması öğretmenlerin eğitimden koçluğa başvurmalarını gerektirmiştir. Remillard vd. (2021) Belçika, Finlandiya, İsveç ve ABD’de çalışan öğretmenlere değişimi teşvik etmek için öğretmenlerin mevcut uygulamalarını anlamakla başlaması gerektiğini ve değişimi gerektiren sebepleri bulmaları gerektiğini ve değişime hazır olmak için değişime inanmalarını savunmaktadır. Bu bağlamda okullarda değişim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretmenlerin değişime karşı tutum, davranışları ve öz yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Çünkü değişimin başarılı olması öğretmenlerin buna inanması, benimsemesi ve kabullenmesi gerekir. Öğretmenlikte, alan bilgisi yanında öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının da yüksek düzeyde olması gerekmektedir (Çalışkan, 2011; Demirtaş, 2012; Kiremit, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması durumunda sınıf yönetimi becerileri, kullandıkları yöntem ve teknikler de gelişecektir (Babaoğlu ve Korkut, 2010). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim etkililiğini artıracığı, öz yeterlik algısının yüksek olması aynı zamanda öğretmenin değişime hazır olması değişimle ilgili davranışlarda daha istekli olmasına olanak sağlayabilir. Günümüzde gelinen son noktada verimli bir okulun yaratılması, okulların yeniden kurgulanmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin öz yeterlik inançları, önemli bir değişken olarak görülmektedir (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazıyrek ve Tokat, 2008; Kurt, 2012).

Bu kapsamda öğretmenlerin öz yeterliliklerinin bilinmesi öğretmenlerin değişime hazır olup olmama durumları ile yakından ilişkilidir. Değişimin önündeki dirençlerin bilinmesi eğitim alanında yapılması planlanan değişimlerin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve değişimlerin belirlenen doğrultuda planlanıp uygulanması için politika belirleyiciler ve uygulayıcıların değişimi doğru şekilde yönetmelerine katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada, öz yeterliliğin, değişime hazır olma ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerinin değişime hazır olma düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerinin değişime hazır olma düzeyleri, cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile değişime hazır olma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma yönteminde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırma etiği başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma durum algısı için nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile değişime hazır olma durum algıları arasındaki ilişki belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemek ve nedensellik hakkında ipuçları elde etmek için kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkinin veya etkinin bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır (Büyüköztürk, 2014; Karasar, 2014; Patton; 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni İzmir ili Buca ilçesinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 2649 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırma sürecinde tüm öğretmenlere ulaşmanın zor olduğu düşünüldüğünden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Kolay örneklemede veriler, evrenden en hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Malhotra, 2004; Zikmund, 2007). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 391 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmenlerin bazı demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem demografik özellikleri

| | | N | % |
|-------------------------|-----------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 274 | 70,08 |
| | Erkek | 117 | 29,92 |
| Medeni Durum | Evli | 323 | 82,61 |
| | Bekar | 68 | 17,39 |
| Mezuniyet Düzeyi | Yüksekokul | 24 | 6,14 |
| | Lisans | 315 | 80,56 |
| | Lisansüstü | 52 | 13,30 |
| Görev Yaptığı Okul Türü | İlkokul | 123 | 31,46 |
| | Ortaokul | 268 | 68,54 |
| Mesleki Kıdem | 1-10 yıl | 68 | 17,39 |
| | 11-20 yıl | 145 | 37,08 |
| | 21 yıl ve üstü | 178 | 45,52 |
| Branş | Okulöncesi Öğr. | 23 | 5,88 |
| | Sınıf Öğr. | 107 | 27,37 |
| | Branş Öğr. | 261 | 66,75 |

Tablo 1 incelediğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 274'ünün (%70,08) kadın, 117'sinin (%29,92) erkek olduğu görülmektedir. Örneklem 323'ü (%82,61) evli iken 68'i (%17,39) bekindir. Mezuniyet düzeyi bakımından 24 öğretmen (%6,14) yüksekokul, 315 öğretmen (%80,56) lisans, 52 öğretmen (%13,30) ise lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü incelendiğinde 123'ü (%31,46) ilkökulda, 268'i ise (%68,54) ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 68 öğretmenin (%17,39) 1-10 yıl arası mesleki kıdeme, 145 öğretmenin (%37,08) 11-20 yıl arası mesleki kıdeme, 178 öğretmenin (%45,52) ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örneklem 23 öğretmen (%5,88) okulöncesi öğretmeni, 107'sinin (%27,37) sınıf öğretmeni, 261'inin ise (%66,75) branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öz-Yeterlik Ölçeği: Öz-yeterlik ölçeği Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiş olup Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, yapılan uyarlama çalışması sonucunda 8 madde, başa çıkma ve yenilikçi davranış olmak üzere iki alt boyutlu olarak belirlenmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2004) ölçeğin güvenirlik katsayısını ,79 olarak belirlemiştir. Araştırma kapsamında güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve ,83 olarak tespit edilmiştir.

Değişime Hazır Olma Ölçeği: Değişime hazır olma ölçeği Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 madde ve bilişsel, duygu, kararlılık olmak üzere üç boyutludur. Kondakçı ve diğerleri (2013) ölçeğin güvenirlik katsayısı bilişsel boyut için ,87; duygu boyutu için ,67 ve kararlılık boyutu için ,87 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve ,86 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri için gerekli olan betimsel istatistikler belirtilmiştir. Analizlerde, öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma düzeyleri cinsiyet, medeni durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farkların belirlenmesinde bağımsız gruplar için Mann Whitney U testi, mezuniyet düzeyi, öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapma süreleri, mesleki kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik ve değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Tablo 2. Öğretmenleri öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algı aritmetik ortalaması ve standart sapması

| Boyut | N | \bar{X} | Standart Sapma | Madde Sayısı |
|--------------------------------|-----|-----------|----------------|--------------|
| Baş Çıkma Davranışı | 391 | 3,14 | ,434 | 5 |
| Yenilikçi Davranış | 391 | 3,06 | ,588 | 3 |
| Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek) | 391 | 3,11 | ,435 | 8 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin başa çıkma davranışı alt boyutu için algı ortalamalarının $\bar{X} = 3,14$; yenilikçi davranış alt

boyutu için $\bar{X} = 3,06$; tüm ölçek için ise $\bar{X} = 3,11$ olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler kendilerini orta düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Tablo 3. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

| Boyut | | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|--------------------------------|-------|-----|-----------------|--------------|-----------|-------|
| Başa Çıkma Davranışı | Kadın | 274 | 203,30 | 55703,50 | 14029,500 | ,040* |
| | Erkek | 117 | 178,91 | 20932,50 | | |
| Yenilikçi Davranış | Kadın | 274 | 199,64 | 54702,00 | 15031,000 | ,300 |
| | Erkek | 117 | 187,47 | 21934,00 | | |
| Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek) | Kadın | 274 | 203,39 | 55729,50 | 14003,500 | ,040* |
| | Erkek | 117 | 178,69 | 20906,50 | | |

*p<,05

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı (p<,05) görülmesi üzerine Mann Whitney U testi yapılmış ve bu sonuçlar Tablo 3'te de görülebileceği üzere başa çıkma alt boyutunda (U= 14029,500; p<,05) ve tüm ölçekte (U= 14003,500; p<,05) öğretmenlerin algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başa çıkma davranışı alt boyutunda ve tüm ölçekte kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesi

| Boyut | Mezuniyet Düzeyi | N | \bar{X} Sıra | χ^2 | Sd | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------------|------------------|-----|----------------|----------|----|------|--------------|
| Başa Çıkma Davranışı | Yüksekokul (1) | 24 | 231,10 | 2,832 | 2 | ,243 | - |
| | Lisans (2) | 315 | 195,01 | | | | |
| | Lisansüstü (3) | 52 | 185,77 | | | | |
| Yenilikçi Davranış | Yüksekokul (1) | 24 | 200,46 | 11,985 | 2 | ,002 | 3-2 |
| | Lisans (2) | 315 | 187,79 | | | | |
| | Lisansüstü (3) | 52 | 243,70 | | | | |
| Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek) | Yüksekokul (1) | 24 | 222,17 | 3,180 | 2 | ,204 | - |
| | Lisans (2) | 315 | 191,09 | | | | |
| | Lisansüstü (3) | 52 | 213,66 | | | | |

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş

olup varyansların homojen olmadığı ($p<,05$) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda sadece yenilikçi davranış alt boyutunda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde farkın lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler ile lisans eğitimi seviyesine sahip öğretmenler arasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

| Boyut | Mesleki Kıdem | N | \bar{X} Sıra | x^2 | Sd | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------------|--------------------|-----|----------------|--------|----|-------|--------------|
| Başa Çıkma Davranışı | 1-10 yıl (1) | 68 | 177,28 | 11,563 | 2 | ,003* | 3-2 |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 179,00 | | | | 3-1 |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 217,00 | | | | |
| Yenilikçi Davranış | 1-10 yıl (1) | 68 | 167,91 | 5,692 | 2 | ,048* | 2-1 |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 204,36 | | | | 3-1 |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 199,92 | | | | |
| Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek) | 1-10 yıl (1) | 68 | 171,36 | 7,503 | 2 | ,023* | 3-1 |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 188,11 | | | | |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 211,84 | | | | |

* $p<,05$

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı ($p<,05$) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; başa çıkma alt boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine; yenilikçi davranış alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-20 yıl ve 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhine; tüm ölçekte ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi

| Boyut | Branş | N | \bar{X} Sıra | χ^2 | Sd | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------------|----------------------|-----|----------------|----------|----|------|--------------|
| Başa Çıkma Davranışı | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 170,54 | 11,541 | 2 | ,003 | 2-1 |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 226,73 | | | | 2-3 |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 185,65 | | | | |
| Yenilikçi Davranış | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 197,15 | 16,343 | 2 | ,000 | 2-3 |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 231,50 | | | | |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 181,34 | | | | |
| Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek) | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 180,83 | 18,586 | 2 | ,000 | 2-1 |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 235,96 | | | | 2-3 |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 180,96 | | | | |

*p<,05

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı ($p<,05$) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda Tablo 9'da da görüleceği üzere tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; başa çıkma davranışı alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; yenilikçi davranış alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; tüm ölçekte ise sınıf öğretmenleri ile okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Tablo 7. Öğretmenleri değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algı aritmetik ortalaması ve standart sapması

| Boyut | N | \bar{X} | Standart Sapma | Madde Sayısı |
|----------------------------------------|-----|-----------|----------------|--------------|
| Bilişsel | 391 | 4,15 | ,573 | 4 |
| Duygu | 391 | 4,13 | ,840 | 3 |
| Kararlılık | 391 | 3,95 | ,631 | 5 |
| Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek) | 391 | 4,06 | ,579 | 12 |

Tablo 7 incelendiğinde örneklem grubu oluşturan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin; bilişsel alt boyutu için algı ortalamalarının $\bar{X} = 4,15$; duygu alt boyutu için $\bar{X} = 4,13$; kararlılık alt boyutu için $\bar{X} = 3,95$; tüm ölçek için ise $\bar{X} = 4,06$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesi

| Boyut | | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|----------------------------------------|-------|-----|-----------------|--------------|-----------|-------|
| Bilişsel | Kadın | 274 | 199,74 | 54728,00 | 15005,000 | ,307 |
| | Erkek | 117 | 187,25 | 21908,00 | | |
| Duygu | Kadın | 274 | 206,09 | 56468,50 | 13264,500 | ,006* |
| | Erkek | 117 | 172,37 | 20167,50 | | |
| Kararlılık | Kadın | 274 | 202,18 | 55398,50 | 14334,500 | ,095 |
| | Erkek | 117 | 181,52 | 21237,50 | | |
| Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek) | Kadın | 274 | 204,51 | 56037,00 | 13696,000 | ,022* |
| | Erkek | 117 | 176,06 | 20599,00 | | |

*p<,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği için varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen olmadığı ($p<,05$) görülmüştür. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucunda Tablo 8'de de görülebileceği üzere duygu alt boyutunda ($U=13264,500$; $p<,05$) ve tüm ölçekte ($U=13696,000$; $p<,05$) öğretmenlerin algılarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Duygu alt boyutunda ve tüm ölçekte kadın öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre değerlendirilmesi

| | Mezuniyet Düzeyi | N | \bar{X} Sıra | x^2 | Sd | p | Anlamlı Fark |
|------------|------------------|-----|----------------|-------|----|-------|--------------|
| Bilişsel | Yüksekokul (1) | 24 | 196,94 | 3,790 | 2 | ,150 | - |
| | Lisans (2) | 315 | 191,37 | | | | |
| | Lisansüstü (3) | 52 | 223,62 | | | | |
| Duygu | Yüksekokul (1) | 24 | 229,46 | 3,401 | 2 | ,183 | - |
| | Lisans (2) | 315 | 191,39 | | | | |
| | Lisansüstü (3) | 52 | 208,49 | | | | |
| Kararlılık | Yüksekokul (1) | 24 | 197,69 | 8,292 | 2 | ,016* | 3-2 |

| | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|-----|--------|-------|---|-------|-----|
| | Lisans (2) | 315 | 189,06 | | | | |
| | Lisansüstü (3) | 52 | 237,29 | | | | |
| Değişime | Yükseköğretim (1) | 24 | 208,54 | | | | |
| Hazır Olma Ölçeği | Lisans (2) | 315 | 189,16 | 6,647 | 2 | ,036* | 3-2 |
| (Tüm Ölçek) | Lisansüstü (3) | 52 | 231,65 | | | | |

*p<,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Varyansların homojen olmadığı ($p<,05$) görülmektedir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde farkın lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler ile lisans eğitimi seviyesine sahip öğretmenler arasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi

| | Mesleki Kıdem | N | \bar{X} Sıra | x^2 | Sd | p | Anlamlı Fark |
|----------------------------------------|--------------------|-----|----------------|--------|----|-------|--------------|
| Bilişsel | 1-10 yıl (1) | 68 | 194,26 | | | | |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 211,33 | 4,831 | 2 | ,089 | - |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 184,17 | | | | |
| Duygu | 1-10 yıl (1) | 68 | 187,35 | | | | |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 210,74 | 4,089 | 2 | ,129 | - |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 187,29 | | | | |
| Kararlılık | 1-10 yıl (1) | 68 | 203,04 | | | | |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 216,70 | 10,660 | 2 | ,005* | 2-3 |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 176,45 | | | | |
| Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek) | 1-10 yıl (1) | 68 | 194,35 | | | | |
| | 11-20 yıl (2) | 145 | 218,76 | 10,401 | 2 | ,006* | 2-3 |
| | 21 yıl ve üstü (3) | 178 | 178,09 | | | | |

*p<,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Varyansların homojen olmadığı ($p<,05$) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda Tablo 10'da da görüleceği üzere kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($p<,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek

amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirilmesi

| Branş | | N | \bar{X} Sıra | x^2 | Sd | p | Anlamlı Fark |
|----------------------------------------|----------------------|-----|----------------|--------|----|-------|--------------|
| Bilişsel | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 168,09 | 8,564 | 2 | ,014* | 2-1 3-2 |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 221,60 | | | | |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 187,96 | | | | |
| Duygu | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 182,24 | 1,972 | 2 | ,373 | - |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 208,24 | | | | |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 192,20 | | | | |
| Kararlılık | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 171,24 | 11,181 | 2 | ,004* | 2-1 |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 226,35 | | | | |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 185,74 | | | | |
| Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek) | Okul Öncesi Öğr. (1) | 23 | 170,54 | 6,344 | 2 | ,042* | 3-2 |
| | Sınıf Öğr. (2) | 107 | 218,34 | | | | |
| | Branş Öğr. (3) | 261 | 189,09 | | | | |

*p<,05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için öncelikle varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen olmadığı (p<,05) tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucunda bilişsel alt boyutunda, kararlılık alt boyutunda ve tüm ölçekte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları branşlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir (p<,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde; bilişsel alt boyutunda sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ile okul öncesi branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler lehine; branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine farklılık tespit edilmiştir. Kararlılık alt boyutunda sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ile okul öncesi branşındaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler lehine farklılık bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm ölçekte ise branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine farklılık sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının toplam puanları

arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile sınanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------------------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1- Başa Çıkma Davranışı | <i>r</i> | 1 | | | | | | |
| 2- Yenilikçi Davranış | <i>r</i> | ,566** | 1 | | | | | |
| 3- Öz-Yeterlik Ölçeği (Tüm Ölçek) | <i>r</i> | ,909** | ,858** | 1 | | | | |
| 4- Bilişsel | <i>r</i> | ,366** | ,576** | ,519** | 1 | | | |
| 5- Duygu | <i>r</i> | ,241** | ,341** | ,322** | ,531** | 1 | | |
| 6- Kararlılık | <i>r</i> | ,347** | ,584** | ,512** | ,844** | ,530** | 1 | |
| 7-Değişime Hazır Olma Ölçeği (Tüm Ölçek) | <i>r</i> | ,366** | ,579** | ,520** | ,905** | ,778** | ,924** | 1 |

** $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde hem öz-yeterlik ölçeği hem de değişime hazır olma ölçeğinin tüm alt boyutlarında farklı düzeylerde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = ,520$; $p < .01$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın ana amacı, okul öncesi, ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin test edilmesidir. Bu doğrultuda yapılan istatistikler sonucunda öğretmenler kendi öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Alt boyutlar bakımından ise başa çıkma alt boyutunda yenilikçi davranış alt boyutuna göre öz yeterliliklerini daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu ile Aslan ve Doğan’ın (2017) bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile Üstüner vd. (2009) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Her iki araştırmada da öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin artırılması için geleneksel öğretmen eğitimi programını tamamlayan adaylara ve mevcut öğretmenlere önemli ölçüde farklı olan yeterlik artışlarını sergileyebilmek için öz yeterliğin farklı deneyim

süreçleri yaşatılmalıdır (Putman vd., 2022). Öğretmenlere uygulanan bir çalışmada üç farklı zaman diliminde uygulanarak öğretmen öz yeterliğinin farklı deneyim süreçlerindeki değişimi gözlemlenmiştir. İlk atamalardan sonra, son yerleştirmeden önce ve son yerleşim yerinde tamamlanan çalışmalardan sonra olmak üzere üç aşamada uygulanan anketler sonucunda her aşamada gerek öğretim stratejileri gerek öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi açısından öğretmen öz yeterliğinin önemli bir artış gösterdiği saptanmıştır (Ma vd., 2022). Öğretmenlerin öz yeterliğini artırmada onların deneyimleri, inanç ve tutumları, önemsenmeleri ve güven duymaları oldukça önemlidir. Özellikle bu süreçlerin oturmasında yöneticilerin öğretmenleri katılımcı bir yaklaşımla desteklemeleri dayatmalardan daha önemlidir. Özellikle dayatılan müfredat ve diğer değişikliklerin öğretmen öz yeterliliğini negatif yönde etkilediği görülmüştür (Putwain ve Embse, 2019). Öğretmenlerin öz yeterliğinin artması iş tatmini ile yakın ilişkilidir. Bu bulgular, iş doyumunu artırmada öz yeterliliğin önemini vurgulamakta ve daha memnun öğretmenlerin aynı zamanda daha yüksek öğretim öz yeterliliği ile karakterize edildiğini de doğrulamıştır (Katsantonis, 2021). Flores vd. (2020) çalışmalarında öz yeterliliğin lider-üye etkileşimi, eğitim liderliği ve öğretmen öz yeterliliğinin etkilerinin geliştirilmesini incelemiş, burada özellikle yöneticilerin öğretmen öz yeterliliğini sağlamada büyük rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamsa orta düzeyde çıkan öğretmen öz yeterliliğine ilişkin algıyı artırmak için iş yeri ortamı ve iş doyumunu konularında okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Birçok çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterliliğin yüksek olmasının; başarısızlıkların üstesinden gelmelerde ısrarcı oldukları pes etmedikleri, işlerinde daha güvenli ve kararlı davrandıkları, belirlenen hedeflere ulaşmada daha fazla gayret ettikleri ve yüksek performans göstereceklerine inandıkları, eğitim öğretim faaliyetlerinde ve sınıf yönetimi konularında daha aktif rol aldıklarını, işin zorluklarını bilerek hareket ettiklerini belirtmişlerdir (Alev, 2019; Alev ve Bozbayındır, 2018; Goddard vd., 2004; Telef, 2011). Öğretmenlerin deneyimlerinin öz yeterliklerine doğrudan etkisi vardır (Odanga vd., 2022). Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerde zorlukların üstesinden geleceği inancı, stres ve başarısızlık kaygısının azalması, öz saygı ve kendine olan güvenin artması eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu yansıtacaktır.

Demografik değişkenler bakımından araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu bulguya Özdemir (2008), Yeşilyurt (2013) ve Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla da ulaşılırken, Baykara (2011), Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından gerçekleştirilen

araştırmalarla da bu bulgu sonuçları farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarında branşlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Benzer bulgulara Yeşilyurt (2013) ve Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile ulaşılırken Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Karabacak (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile örtüşürken Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile farklılaşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mezuniyet düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Yılmaz ve Cokluk-Bökeoğlu (2008) ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini, eğitim durumuna göre lisansüstü eğitimi yapanlar ile diğerleri arasındaki yeterlilik ilişkisini anlamlı bulmuşlardır. Bununla birlikte, Gençtürk ve Memiş (2010) ile Çimen (2007) ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile mezuniyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer araştırmalarda da bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri yüksek düzey olarak bulunmuştur (Çalışkan, 2011; Gılıç, 2015; Zayim, 2010). Bu araştırma sonucunun tersi bulgulara da ulaşılmıştır. Demirtaş (2012), Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğunu “orta düzey”de bulmuşlardır. Değişimin istenen seviyede olmasında ve başarılmasında en önemli koşullardan birinin değişime olan olumlu inançlar ve tutumlardır. Bu durumda örgütleri faaliyetlerini daha rahat sürdürecekler ve değişimi olumlu karşılayarak benimseyeceklerdir. Bu anlamda en önemli şartlardan biri örgüt üyelerinin değişime hazır olma durumlarının yüksek düzeyde olmasıdır (Kondakçı ve diğerleri., 2010). Bu konuda Weiner (2009) değişime hazır olma düzeyi yüksek olan bireylerin değişim sürecini başlatmalarının, değişim için diğerlerine göre daha çok çaba göstermelerinin ve bu süreçte karşılaşılan engeller karşısında diğerlerine kıyasla daha mücadeleci olmalarının çok daha olası olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olması okullar bakımından pozitif bir durumdur. Bu durumu da okullarda eğitim-öğretim sürecine ilişkin yapılacak yenileşme ve değişim faaliyetlerinde değişime dirençleri ve engelleri kaldırmada yardımcı olabilir. Değişime hazır olma ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin, değişime hazır olma ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek

düzeyde “bilişsel hazır olma” alt boyutuna, en düşük düzeyde ise “kararlılık bakımından hazır olma” alt boyutuna katıldıkları görülmüştür.

Demografik değişkenler bakımından öğretmenlerin değişime hazır olma durumları cinsiyet, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul türü, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklar göstermiştir. Cinsiyet değişkeni bakımında benzer araştırmalar incelendiğinde araştırma bulguları oldukça farklılıklar göstermektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin değişime hazır olmada bir etkisinin olmadığını gösterirken bazı araştırmalarda kadınların erkeklere oranla daha değişime hazır olduğu gözükürken bazılarında da tam tersi durumlar gözükmektedir. Araştırmada duygu alt boyutunda ve tüm ölçekte kadın öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır. Gılıç (2015), Helvacı ve Kıcıroğlu (2010), Levent (2016) araştırmalarında öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşırken, Bozkurt (2015) ve Demirtaş'ın (2012) araştırmalarında ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla değişime daha hazır oldukları sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada mesleki kıdem değişkeninin tüm ölçekte 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile mesleki kıdemleri 11-20 yıl arası öğretmenlerin değişime daha hazır oldukları görülürken kıdemi fazla olan öğretmenlerin değişimi daha az istedikleri söylenebilir. Ancak kıdem faktörünün değişime hazır olma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına ilişkin birçok araştırma sonucu da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda kıdem değişkeninin öğretmenlerin değişime hazır olma durumları konusunda anlamlı bir farklılık yaratmamıştır (Bozkurt, 2015; Demirtaş, 2012; Gılıç, 2015; Levent, 2016). Bu sonuçlar araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul öğretmeni olma faktörünün değişime hazır olma durumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizlerde hem öz-yeterlik ölçeği hem de değişime hazır olma ölçeğinin tüm alt boyutlarında farklı düzeylerde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin anlamlı çıkması, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin değişime daha hazır olacaklarını dolayısıyla değişime direnç düşük olacağından değişimi daha hızlı

benimseyeceklerdir. Literatürde konu ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda da (Bandura, 1997; Brion, 2022; Demirtaş, 2012; Herold, Fedor, Caldwell, 2007; Jones, Jimmieson, Griffiths, 2005; Kurt, 2012; Levent, 2016; Wan, 2017) öz yeterliliğın değişime hazır olama ile olumlu yönde bir ilişkisi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Gerek araştırma sonuçları gerekse literatür incelendiğinde öz yeterliliğın, değişime hazır olmada bir etkisi olduğu görölmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları düzeyindeki artışın, öğretmenlerin değişime hazır olma etkinliklerinde aktif rol alarak değişime daha açık olduklarını göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öneriler; öğretmenler öz yeterlik algıları bakımından kendilerini orta düzeyde yeterli bulur iken değişime hazır olma düzeylerini ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin akademik ve pratik destek alarak öz yeterlik düzeylerini arttırmaya dair eğitimler yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik ve değişime hazır olma durumlarına ilişkin her iki sonucun nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma yöntemi ile araştırma konusu hakkında daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2005). *Etkili değişim*. (C. Er, Ed., F. Beşenek, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: bir olgubilim araştırması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 957-981.
- Armenakis, A. A., ve Fredenberger, W. B. (1997). Organizational change readiness practices of business turn around change agents. *Knowledge and Process Management*, 4(3), 143-152.
- Armenakis, A. A., ve Bedian, A. G. (1999). Organizational change: a review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Aslan, H., ve Doğan, Ü. (2017). Investigation of science and art center teachers' perception of self-efficacy. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 172-191.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm
- Aydın, İ. P. (2002). *İş yaşamında stres* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu

- sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bernerth, J. (2004) Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review*, 3, 36-52.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brion, C. (2022). The impact of covid-19 on teachers' self-efficacy and school culture. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(2).
- Cameron, S.K. ve Quinn, E. R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. United States: Addison Wesley Publishing Company.
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Çalışkan, Ö. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaları ile yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. METU, Ankara.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çayak, S. ve Erol, İ., (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olmaları ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1529-1558.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online*, 11(1), 18-34.
- Doğan, Ü., ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499.
- Er, E. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okulun değişime açıklığı ile değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Flores, G., Fowler, D.J., Posthuma, R. (2020). Educational leadership, leader-member exchange and teacher self-efficacy. *Journal of Global Education and Research*, 4(4), 4.
- French, W., Bell, C., ve Zawacki, R. (2004). *Organization development and transformation: Managing effective change*. New York: McGraw-Hill.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Ilkogretim Online*, 9(3).
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3-13.
- Helvacı, M. A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 2.
- Herold, D. M., Fedor, D. B. ve Caldwell, S. D. (2007). Beyond change management: a multi level investigation of contextual and personal influences on employees' commitment to change. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 942.
- Hoffer, E. (2017). *Değişim sancısı*. (B. Filiz, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları. (Orijinal Basım Tarihi 1963).
- Jones, R. A., Jimmieson, N. L. ve Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: the mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42, 361-386.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katsantonis, I. (2021). Cross-country perspective on reverse pathway dynamics between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Pedagogical Research*, 6(2), 12.

- Kerimoğlu, N. (2016). *Felsefenin kısa tarihi*. İstanbul: Kamer Yayınları.
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(28), 200-211.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, O. (2013). Değişime hazır olma ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Elementary Education Online*, 12(1), 23-35.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-176.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 10(2), 195-227.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 43, 117-134.
- Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and resistance to organizational change. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-10.
- Ma, K., McMaugh, A., Cavanagh, M. (2022). Changes in pre-service teacher self-efficacy for teaching in relation to professional experience placements. *SAGE Journals*, 66(1).
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2): 132-151.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. Ankara: MEB. 12 Ocak 2022 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Odanga, S.J.O., Aloka, P. J. O., Raburu, P. (2022). Effects of experience on teachers' self-efficacy in secondary schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(1), 119-132.

- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parker, S. K., Bindl, U. K. ve Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36(4), 827-856.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Putman, S.M., Cash, A. H., Polly, D. (2022). Examining the impact of an embedded, multisection internship on teacher education candidates' teacher self-efficacy. *Teacher Education Quarterly*, 49(4), 28-48.
- Putwain, D.W., Embse, N.P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64.
- Remillard, J.T., Van Steenbrugge, H., Machalow, R., Koljonen, T., Krzywacki, H., Condon, L., Hemmi, K. (2021). Elementary teachers' reflections on their use of digital instructional resources in four educational contexts: Belgium, Finland, Sweden, and U.S. *ZDM: Mathematics Education*, 53(6), 1331-1345.
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Ceviri editörü: Adem Öğüt), Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY: McGraw-Hill.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wan, S.W. (2017). Differentiated, instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284-311.

- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation science*, 4(1), 1-9.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., ve Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). New York: Routledge.
- Yazıcı, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü. Doktora tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., ve Abdurrezzak, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1641-1668.
- Yılmaz, K. ve Cokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Education Faculty*, 41(2), 143- 167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Zadeoğulları, S. (2010). *Örgütsel değişime açıklık ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zayim, M. (2013). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust*. (Unpublished master degree), The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Zhao, Y. (2022). New context, new teachers and new teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), 127-133.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' competence is the knowledge, skills, and attitudes they must have to accomplish the teaching profession in a valuable and effective way. Competence is the skills and knowledge that an individual requires to perform tasks and fulfill their responsibilities. Self-efficacy is individuals' views on how functional they see themselves in a job. Bandura (1977), who was the first to use the concept of self-efficacy, which impacts the other beliefs of the individual, stated that self-efficacy substantially affects people's learning, performance, and motivation. One of the most researched areas of self-efficacy is the educational organization and teachers, who are one of the essential components of this organization. Teachers' self-efficacy and self-efficacy beliefs are among the topics that are frequently researched. Teacher self-efficacy belief is the belief in a teacher's capacity to influence student performance. Change is the sum of changes over a while. Readiness for change is defined as the opinions of organizational employees on the necessity, achievement, and implementation of change, their support for change, and individual beliefs, intentions, wishes, and attitudes.

In this context, knowing teachers' self-efficacy is closely related to teachers' readiness for change. In order to realize the planned changes in the field of education, to determine the self-efficacy levels of teachers, and to plan and implement the changes in the determined direction, It is considered that knowing the resistances in front of change will contribute to policymakers and practitioners to manage change correctly. The research is aimed to determine the relationship between self-efficacy and readiness for change. In this context, the research aims to determine the relationship between the self-efficacy levels of teachers working in preschool, primary, and secondary schools and their readiness for change. For this purpose, answers to the following questions were pursued:

1. What are the teachers' self-efficacy levels?
2. Do teachers' self-efficacy levels significantly differ according to gender, marital status, educational status, institution, duration of work, and seniority?
3. What are the teachers' readiness levels for change?
4. Does the level of teachers' readiness for change show a significant difference according to gender, marital status, education level, institution, duration of work, and seniority?

5. Is there a significant relationship between teachers' self-efficacy and readiness for change?

Method

In this research, the relational survey model, one of the quantitative research designs, was preferred for teachers' perception of self-efficacy and readiness for change. The relational survey model determined the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their readiness for change perceptions. The research population comprises 2649 teachers working in preschool, primary, and secondary schools in the 2022-2023 academic year in the Buca district of İzmir province. Since it was considered that it was not easy to reach all teachers within the scope of the research, sampling was used. The sample was created utilizing the easy sampling method, one of the non-random sampling methods. In this context, the sample of the research consists of 391 teachers. Research data were obtained with the Self-Efficacy Scale adapted to Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, and Soran (2004) and the Readiness for Change Scales developed by Kondakçı, Zayim, and Çalışkan (2013). In the analyses, the Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test were applied for teachers' self-efficacy and readiness for change levels and demographic variables. Pearson Correlation analysis was executed to determine the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy and readiness for change.

Findings

Regarding the research findings, the teachers indicated moderate self-efficacy. When the research findings were investigated concerning demographic variables, there was no significant difference between teachers' self-efficacy regarding the marital status and tenure variable. In contrast, significant differences were found under gender, graduation level, type of school, seniority, and branch variables. In the variable of teachers' readiness for change, according to the research findings, it was found that teachers' readiness for change was high. When the research conclusions are analyzed regarding demographic variables, there is no significant difference between the teacher's readiness for change regarding the marital status and tenure variable. At the same time, there are significant differences according to the variables of gender, graduation level, type of school, seniority, and branch. According to the results of the correlation analysis assembled for the opinions of teachers about their self-efficacy levels and their opinions about their readiness for change, it is seen that there is a moderately positive and significant relationship between both variables ($r = ,520$; $p < .01$).

Discussion & Result

The primary purpose of the research is to test the relationship between the self-efficacy perceptions of teachers working in preschool, primary, and secondary schools and their readiness for change. As a result of the statistics made in this direction, the teachers stated that their self-efficacy is moderate. In terms of sub-dimensions, they stated that their self-efficacy is higher in the coping sub-dimension than in the innovative behavior sub-dimension. Caring and trust are crucial to increase teachers' self-efficacy, experiences, beliefs, and attitudes. Especially in establishing these processes, it is more critical that administrators support teachers with a participatory approach than imposition.

The results of the research demonstrated that teachers' level of readiness for change is high. In similar analyses, teachers' readiness for change was high, supporting this research finding. Individuals with a high level of readiness for change stated that they would be much more likely to initiate the change process, make more effort for change than others, and be more challenging than others in the face of obstacles encountered in this process. The high level of teachers' readiness for change is a favorable situation for schools. This situation can also help remove the resistance and obstacles to change in the innovation and change activities related to the education-teaching process in schools. In the research, While the seniority variable between teachers with 11-20 years of professional seniority and teachers with 21 years and more seniority in the whole scale demonstrated significant differences in favour of teachers with 11-20 years of professional seniority, there was no significant difference in terms of gender variable.

In the analyses assembled to determine the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and readiness for change, there are statistically moderate positive correlations at different levels in all sub-dimensions of the self-efficacy and readiness for change scales. The significance of this relationship is; Teachers with a high perception of self-efficacy will be more ready for change, and since resistance to change will be low, they will adapt to change more quickly. As a result, it is noticed that self-efficacy has a positive relationship with readiness for change.

Recommendations

Recommendations can be presented according to the research results; at the same time, the teachers found themselves moderately sufficient in terms of their self-efficacy perceptions, and they stated that their readiness for change was high. In this context, teachers should be qualified to increase their self-efficacy levels by receiving academic and practical support. In addition, more in-depth

research can be conducted on the research topic with a qualitative research method regarding the reasons for both results regarding teachers' self-efficacy and readiness for change.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKULLARDAKİ FİZİKSEL ETKİNLİKLER UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Songül TÜMKAYA*, Filiz GÜNDOĞAN**

Özet

Eğitim faaliyetleri içerisinde akademik kazanımlar ve öğrencide beklenen sınıf içi değişimler birincil önceliklidir. Bunun için eğitimin gelecek vizyonuna ilişkin hedeflerin belirlenmesi ve çocuğun belirlenen bu hedefler doğrultusunda yetişmesi için bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal olacak şekilde bir bütün olarak gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda oyun ve fiziksel etkinlik dersi faaliyetlerinin de eğitimin gelecek misyonu içerisinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle bütüncül bir eğitim anlayışı içerisinde fiziki etkinliklerin de yer aldığı göz ardı edilmemelidir. Bu gereke ile yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokullardaki fiziksel etkinlikler (İFET) uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, çalışmaya katılan 20 sınıf öğretmeninden, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ilkokullardaki fiziksel etkinlik oyunlarının öğrencilere, öğretim sürecine ve okula olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. İFET oyunlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin daha çok fiziksel yetersizliklerden söz ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, İFET'in gerekliliğine vurgu yaparak sürekli olmasını, öğretmenlerin bu konuda daha çok bilgilendirilerek oyun becerilerinin geliştirilmesini, etkinlikler için fiziksel koşulların iyileştirilmesini önermişlerdir.

Anahtar kelimeler: Sınıf Öğretmeni, ilkokul, İFET oyunları.

INVESTIGATION OF CLASS TEACHERS' POINT OF VIEWS ON THE IMPLEMENTATION OF PHYSICAL ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

Within the educational activities, academic achievements and expected classroom changes in students are of primary priority. In addition to this, determining the goals of the future vision of education and the educational strategies that should be followed in achieving these goals are whole. In this context, game and physical activity course activities have an important place in the future mission. For this reason, it should not be ignored that there are physical activities within a holistic education understanding. This study aimed to investigate the views of

* Profesör Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, stumkaya@cu.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-0140-4640

** Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye, e-posta, hk.gundogan@hotmail.com, Orcid id: 0009-0005-1805-4220

classroom teachers on the practice of physical activities (IFET) in primary schools. The research was carried out with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. Data were collected from 20 classroom teachers who participated in the study through a semi-structured interview form. According to teachers' opinions, it was determined that physical activity games in primary schools had positive effects on students, the teaching process, and the school. It has been understood that teachers mostly talk about physical inadequacies regarding the problems encountered in IFET games. In addition, the teachers emphasized the necessity of IFET and suggested that it should be continuous, that teachers should be more informed about this issue and that their game skills should be improved and physical conditions should be improved for activities.

Key word: Class Teacher, primary school, IFET games.

GİRİŞ

Eğitim, gelişim için yadsınamaz önceliğe sahip bir faktördür. Çocuğun, kişisel ve toplumsal yaşamında eğitimin maksimum önemi vardır. Oyun ise, hayat boyu süren bir unsurdur. Oyunun içeriği farklı kültürler içerisinde değişiklik arz etse de çocuğun bulunduğu her ortamda ve her mekânda oynanır. Çocuk için oyun yaşamının başlarında, buldukları alanda kişileri tanımaları ve dünyayı keşfetmeleri, duygularını gösterebilmeleri amacıyla kullandıkları en önemli etkinliklerdendir (Kaugars & Russ, 2009; Oktay, 1999). Eğitim içerisinde oyun vazgeçilmezdir. İlköğretimde öğrenci ders içerisinde sözel ve işitsel bilgilerden ziyade yaparak-yaşayarak öğrenir. Oyun çocuk için, önceki yaşantılardan oluşan tecrübelerle, öğrencilik hayatının aşamalarında nasıl davranmaları gerektiğini belli edecek bir pusuladır (Akandere, 2003).

Yavuzer (1998) oyunu, çocuğun diğer bireylerden faydalanamayacağı hususlarda, tecrübesi vesilesiyle idrak etmesi ve davranışa geçirmesi, amacını ve sonucunu hesaba katmadan eğlence amacıyla gerçekleştirdiği hareketlerden meydana geldiğini söyler. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesinde etkili olan beslenme ve sevgi kadar oyun da önem taşımaktadır. Çocukluk döneminde temel amaçlardan olan öğrenme, tecrübe kazanma, yaratma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma süreçlerince oyun bir araç olarak kullanılmaktadır (Poyraz, 2003). Oyun, öğrencinin kazanımları alması için, yarışmalar barındıran, eğleneceği, keyif alacağı, sanatsal/estetik özellikleri geliştirecek kombinasyonlardan oluşan faaliyetlerdir (Gözütok, 2007).

4+4+4 sistemiyle beraber eğitim programında yeni güncellemeler yapılmıştır. Bu güncelleme beraberinde yeni dersleri ve dersler içerisinde oluşacak yeni etkinlikleri getirmesi açısından bir değişim oluşturmuştur. Bu açıdan program değişikliklere uğramıştır. Beden Eğitimi dersinin bir uyarlaması da diyebileceğimiz yeni bir ders olarak “Oyun ve Fiziksel Etkinlik (OFE)” programa eklenmiştir. Yeni bir ders olan OFE, 1. Kademedeki haftada 5(Beş) ders saati olacak şekilde programlanmıştır. İlköğretimde, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı Kurul Kararına göre başlatılan “Oyun ve Fiziksel Etkinlik Dersi'nin uygulanması şu şekilde ifade edilmiştir:

“İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi”ne göre 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından başlamak üzere 1-4. sınıflardan başlayarak “Oyun ve Fiziksel Etkinlik Dersi'nin (OFE)” kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 1- 4. sınıflar için

Yeni bir ders olarak OFE, genel anlamıyla 1. Kademe öğrencilerinin gelişmeleri dikkate alınarak, öğrencinin hareketleriyle eğitimi çakıştıran, temeli ise oyun içeren faaliyetlerden oluşması planlanan bir derstir. Oyun ve fiziki etkinliklerin, öğrencinin bütüncül gelişiminde önemli bir potansiyele sahip olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2012: 6). Oyun, bir amaca yönelik olan-olmayan, kurallı-kuralsız olarak oynanan, çocukların her zaman içinde olmak isteyeceği, fiziki, manevi, sosyal, zihni, dilsel gelişime katkı sağlayan, gerçeklikte olan ve yaşam içerisinde bulunana ve çocuklar için faydası yüksek bir öğrenme sürecidir (MEB, 2009). Oyun faaliyetini, öğrenci/çocuğun kendi öz duygularının yansımaları olarak belirleyen Kuyumcu (2007), öğrenci/çocuğun dış unsurlarla olan entegrasyonu için de yadsınamaz bir faaliyet olduğunu belirtmektedir. Bir başka açıdan oyun faaliyetin öğrenci/çocuğun dil gelişimi açısından da faydalı ve bu faydasının da katkıya dönüştüğünü belirtir. Oyun kuran veya bir oyunun içerisinde olan öğrencinin duygu ve zihin faaliyetlerini geliştirdiğine vurgu yapan Özer ve arkadaşları (2006), bu faaliyetin çocuğun bütüncül gelişimine olumlu katkı yaptığını belirtmektedirler.

OFE dersine sınıf rehber öğretmeni(ilkokulda sınıf öğretmeni) girmektedir. OFE dersine derinlemesine bakıldığında, ders kazanımlarının uygulanması ve mevcut öğretim programının uygulanabilirlik düzeyinin profesyonel dokunuşlar barındırması gerektiği görülmektedir. Başka bir deyişle OFE ilkokul 1. Kademe öğrencilerine yönelik, kazanımların uygulanmasında ders sorumlusu olan ilgili sınıf öğretmenin tatmin edici düzeyde yeterliklerinin olmasını gerektirmektedir (Topkaya, 2015).

Eğitimde yapılan güncelleme sonucunda önce OFE sisteme dâhil edilmiştir. Daha sonra ise İlkokullarda Fiziksel Etkinlik (İFET) oyunları programa eklenmiştir. İFET talimatnamesi, MEB’in beden eğitimi ders programı göz önüne alınarak, OFE dersi ile bütünleşecek şekilde tanzim edilmiştir. Geleneksel Çocuk Oyunları ve İlkokullar arası etkinlikler, Milli Eğitim Bakanlığı ile Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında imzalanan Protokol, Okul Spor Faaliyetleri Yönetmeliği, ilgili mevzuatlar, fiziksel etkinlik ve oyun kuralları esas alınarak yapılır. MEB’na bağlı okullarda görev yapan okul müdürü, öğretmen ve antrenörler ile sporcu öğrencilerin okul sporları faaliyetlerine iştirakine ilişkin iş ve işlemleri Spor Genel Müdürlüğünce, her türlü idari iş ve işlemleri ise Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülür.

Fiziksel etkinlik oyunları öğrencilerin etkileşimi anlamına gelmektedir. Fiziksel etkinlik oyunları çocukların hem fiziksel hem de zihinsel ve sosyal gelişimlerini sağlaması açısından önemlidir. Oyunun etkileşimsel doğası sonucu, çocuklarda birbirine bağlanma ve kendi yaş grubundan olanları kabullenme isteği ortaya çıkmaktadır. Oyun anında çocuklar arasındaki etkileşim, karar vermelerine olanak sağlamakta ve kapsamlı oyunlar, çocuğun kişisel güvenini ve fiziksel farkındalığını arttırmaktadır (Yalız, 2011). Kısaca, oyun ve fiziksel etkinlik; bireyin zihinsel ve bedensel kapasitesini geliştiren, dış dünyayı kavramasını, duygularını yansıtmalarını sağlayan ve bireylerin sosyalleşmesinde önemli rol oynayan araçtır. İFET'in amacı da, öğrencilerde spor bilinci oluşturmak veya rekabet duygusu olmadan biraz daha sosyalleşmelerini sağlamaktır. Çocukların yeni arkadaşlıklar kurmalarına yardımcı olmak, unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunlarının yeniden yaşatılmasını sağlamak, yarışma heyecanından çok çocukların eğlenebildikleri oyunlara dönüştürülmesi ile katılımın artırılması önceliklidir. Etkinlikler, yarışma niteliği olmadan katılım ön planda tutularak 1-4 sınıf öğrencileri arasında, temel spor eğitimi çerçevesinde, performans ve rekabete dayalı olmayan, festival ortamında düzenlenmelidir. Oyunlar takım olarak ve dayanışma halinde yapılmalıdır. Oyunlar bölgenin şartlarına göre seçilir. Gerekli görülürse uygunluk açıdan problem olmayacak şekilde yeni oyunlar seçilebilir. Galibiyetler için skor tablosu oluşturulur. Ödül töreni, etkinlik sona erince genel bir şekilde yapılır. Katılan öğrenciler onure edilir. Diğer yıllar için katılmayanlar teşvik edilir. Oyunlarda bireysellik olmamalı takım olarak başarılı oldukları vurgulanmalıdır.

Literatür incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde beden eğitimi ve OFE dersi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin beklentileri, görüşleri ve derste karşılaştıkları problemleri inceleyen birçok araştırmanın yapıldığı anlaşılmıştır (Altun, 2016; Ayan, 2007; Bayat vd., 2016; Boz ve Yıldırım, 2014; Can ve Çava, 2018; Çakır ve Şentürk, 2019; Çiçek, 2008; Çivrilkara vd., 2017; Dalaman, 2010; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Güven ve Yıldız, 2010; Güven ve Yıldız, 2014; Gülüm ve Bilir, 2011; Hardman, 2008; Kazu ve Arslan, 2014; Mamak, 2012; Şentürk vd. 2014; Şirinkan, 2008; Şirinkan vd., 2006; Şentürk vd., 2015; Taşmektepligil vd., 2006; Tokat, 2013; Yıldız vd., 2021). Ancak sınıf öğretmenlerinin İFET oyunlarına ilişkin görüşlerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ülkemizde İFET oyunları ile ilgili yapılmış çalışmanın olmaması ve sınıf öğretmenlerinin İFET oyunlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğunun incelenmemiş olması araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. İFET'i uygulayan/yürüten sınıf öğretmenlerinin uygulamanın sonuçlarına ilişkin görüşlerinin alınmasının, oyun ve oyun faaliyetleri ile ilgili olumlu/olumsuz durumların tespit edilip giderilmesi, öğrencilere daha sağlıklı oyun ve fiziki etkinlikler verilebilmesi noktasında ilgililere yardımcı olacağı ve

çalışmanın alandaki boşluğu doldurmaya hizmet edeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, İFET oyunlarına katılan sınıf öğretmenlerinin bu uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1-İFET'i uygulayan/yürüten sınıf öğretmenlerine göre bu uygulamanın öğrencilere katkısı nelerdir?
- 2-İFET'i uygulayan/yürüten sınıf öğretmenlerine göre bu uygulamanın öğretim sürecine katkısı nelerdir?
- 3-İFET'i uygulayan/yürüten sınıf öğretmenlerine göre bu uygulamanın okula katkısı nelerdir?
- 4-İFET'i uygulayan/yürüten sınıf öğretmenlerine göre bu uygulamaya ilişkin karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 5-İFET'i uygulayan/yürüten sınıf öğretmenlerinin bu uygulamaya ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, meseleyi kendi ortamında reel ve tam bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel aşamaları takip eden araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel olarak oluşturulan araştırmada amaç kapsayıcılığı arttırmaktır. Bu kapsamda analizci muhatabının gerçekliğini sonuna kadar arar (Karataş, 2015: 63). Araştırmacı, temelde deneyimin, eylemin ve meselenin tanımlarına odaklanır ve tanımlamada ana unsurdan bağımsız olunamayacağını savunur (Tanyaş, 2014: 27). Fenomenoloji çalışmasının amacı da, katılımcıların yaşam dünyalarına ilişkin bir bakış açısı kazanmak ve onların “yaşanmış deneyimleri” ile yapılandırdıkları kişisel anlamları (yani, şeylerin onlar için ne anlam ihtiva ettiğini ortaya çıkarmaktır (Johnson & Christensen, 2010: 383).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında İFET oyunlarına katılım sağlayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan Mersin ilinin, Tarsus ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri

| Demografik özellikler | √ | |
|-----------------------|-------|---|
| Cinsiyet | Kadın | 2 |
| | Erkek | |
| Yaş | 25-35 | |
| | 36-45 | |
| | 46-55 | |
| | 56-65 | |
| Mesleki Kıdem | 1-10 | |
| | 11-20 | |
| | 21-30 | |
| | +31 | |
| Sınıf Düzeyi | 1 | |
| | 2 | |
| | 3 | |
| | 4 | |

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kadın (n=12) olduğu, büyük bir kısmının 36-45 (n=8) ile 46-55 (n=7) yaş aralığında bulunduğu, mesleki kıdemleri 11-20 (n=7) ile 21-30 (n=8) yıl arasında olanların çoğunluğu oluşturduğu, her sınıf düzeyinden eşit sayıda (n=5) öğretmenlerin çalışmaya katıldığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda, demografik bilgiler ve İFET uygulamalarına ilişkin sorular yer almıştır. Form öncelikle 3 uzman görüşü alınarak 11 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Daha sonra 4 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda sorular, dönütler doğrultusunda kişilerin anlamasını kolaylaştırıcı ve daha işlevsel olması açısından yeniden değerlendirilmiştir. İşlevsel olmayan soruların çıkartılmasıyla son şekli verilen görüşme formunda 8 açık uçlu soru yer almıştır. Görüşme formunda İFET uygulamalarının öğrencilere, derslere, öğretmenlere, okula ve topluma sağladığı yararlar ile karşılaşılan sorunlar ve geliştirilmesine yönelik önerilerin neler olduğuna ilişkin sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, yönetici ya da öğretmenler odasında, yaklaşık 30

dakikalık sürelerle bireysel olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra ses kayıt dosyalarının transkriptleri oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan 20 sınıf öğretmeni, veri setinde SÖ1(Sınıf Öğretmeni 1), SÖ2(Sınıf Öğretmeni 2), SÖ3(Sınıf Öğretmeni 3) şeklinde kod verilerek adlandırılmıştır. Nitel veri setine ulaşıldıktan sonra veri çözümleme sürecine başlanmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir. Betimsel analizde ayrıntılı ve kurama dayalı bir ayrıştırma söz konusu değildir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Katılımcılar sorulara birden fazla yanıt verdikleri için yanıt frekansları katılımcı sayısından fazladır. Katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı aktarabilmek için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR

Görüşmeler sonucu elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla İFET uygulamasının; öğrenciye, öğretim sürecine ve okula yönelik katkıları ile geliştirilmesine yönelik belirtilen öneriler şeklinde sunulmuştur.

1. Uygulamanın Öğrenciye Katkıları

Tablo 2 de İFET'in öğrencilere yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Görüşmelerde bir öğretmen dışında, diğer sınıf öğretmenlerinin tamamı İFET uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrenciye yönelik bu katkıların; fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik açıdan olduğuna işaret etmişlerdir.

Tablo 2. İFET'in öğrencilere katkısına yönelik öğretmen görüşleri

| Öğrencilere katkısı | Frekans (f) |
|-------------------------------------------------|---------------|
| Fiziksel | |
| Koordinasyon, denge ve dikkat becerisinde artış | 8 |
| Fiziksel performansta artış | 6 |
| Fiziksel yeteneklerinin farkına varma | 3 |
| Sosyal-Duygusal | |
| Kaynaşma ve sosyalleşmede artış | 10 |
| İşbirliğinde artış | 9 |
| Özgüveninde artış | 7 |
| Başarı/başarısızlığa saygı duyma | 6 |
| İletişimde gelişme | 6 |
| Karar verme becerilerinde gelişme | 4 |
| Kıskançlık ve şikâyet etmede azalma | 1 |
| <i>Aşırı rekabet</i> | 1 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|---|
| <i>Fiziksel engelli öğrencilerde olumsuz benlik algısının gelişmesi</i> | 1 |
| Akademik | |
| Ders başarısında artış | 7 |
| Derslerde kendine güvenin artması | 5 |

Aşağıda İFET'in öğrencilerinin gelişimine yönelik olumlu katkıları olduğuna ilişkin görüş bildiren bazı öğretmenlerin ifadeleri yer almaktadır:

- "Dikkat, denge, koordinasyon becerileri artış gösterdiği için diğer derslerdeki odaklanmaları da arttı."SÖ1
- "Öğrenciler bir süre sonra daha hızlı koşmaya başladılar."SÖ5
- "El göz koordinasyonunda gelişim gösterdiler."SÖ7
- "Çocuklar durağanlıktan hareketli yaşama geçti."SÖ8
- "Çocuklar fiziksel yeteneklerinin farkında değillerdi, fiziksel yeterliliklerinin farkına vardılar. Kendilerine inanma duygusu gelişti."SÖ12
- "Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu, centilmenliği öğrendiler."SÖ9
- "Aralarında sürekli kıskançlık ve şikâyet varken, birlikte başarıma duygusu edindi."SÖ19
- "İşbirliğinin farkında değillerdi, beraberce işbirliği içinde oyun oynadılar."SÖ4
- "Sosyal ilişkileri zayıftı iletişim yeteneği arttı. Sosyalleşmenin oyunla da olabileceğini anladılar."SÖ15
- "Ders başarısı düşük olup İFET oyunlarında başarı sağlayan öğrencilerin kendine güveni artmıştır."SÖ18

Sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden İFET etkinliklerinin amacına uygun olarak özellikle öğrencilerin fiziksel performans, işbirliği, özgüven ve akademik başarılarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Uygulamanın olumlu yanlarının çoğunlukta olmasına karşın bazı sorunlara da yol açabileceğini bildiren bir öğretmen ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- "Kazanma hırsıyla arkadaşlarına zarar verebilirler" SÖ17
- "Fiziksel engelli öğrencide yetersizlik duygusuna yol açarak olumsuz benlik algısı yaratabilir."SÖ17

2. Uygulamanın Öğretim Programına Katkıları

Tablo 3'de İFET uygulamasının öğretim sürecine yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo 3'den de anlaşılacağı gibi bütün öğretmenler İFET uygulamasının öğretim programına olumlu katkısının

olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler uygulamanın öğretim programına hâkimiyetlerini arttırdığını, derslerde katılım, düzen, disiplin, odaklanma ve motivasyonun arttığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.İFETin öğretim sürecine katkısına yönelik öğretmen görüşleri

| Öğretim programına katkısı | Frekans (f) |
|--------------------------------------------------------|-------------|
| Derslere odaklanma ve ilginin artması | 9 |
| Derslere katılımın artması | 7 |
| Derslerde düzen ve disiplinin artması | 6 |
| Bir sonraki derse motivasyonun artması | 3 |
| Öğretim programına hâkimiyette artış | 3 |
| Topluma faydalı olacağına ilişkin fikrin yaygınlaşması | 2 |

İFET'in öğretim programına katkısına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen derslerden önce program çıktılarını incelemeye başladığından öğretim programına hâkimiyeti artmıştır.” SÖ5

“ Öğrencilerin derslere odaklanması ve ilgisini arttı.”SÖ9

“Öğrenciler oyun yolu ile öğrendiklerini pekiştirdiklerinden dolayı, derse katılımları artmıştır”SÖ11

“Öğrencilerin derslerde daha düzenli ve bilinçli hareket etmesini sağlamıştır.”SÖ2

3. Uygulamanın Okula Katkıları

Tablo 4'de İFET uygulamasının okula yönelik katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin İFET uygulamalarının okulun tanınması, olumlu bir iklimin oluşması, başarısının artması, kurallara uyulması gibi birçok konuda olumlu katkılarının olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.İFET'in okula katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri

| Okula katkısı | Frekans (f) |
|------------------------------------------------------|-------------|
| Okulda takım ruhunun gelişmesi | 12 |
| Okulda olumlu bir iklimin oluşması | 10 |
| Okul başarısının artması | 8 |
| Okul kurallarına uyma | 7 |
| Okulda zararlı alışkanlıkların önlenmesi | 5 |
| Okulda spora eğilimin artması | 5 |
| Okulun adının duyulması | 4 |
| Okulda sağlıklı beslenmede artış | 2 |
| Nitelikli sporcu altyapısı ve farkındalık geliştirme | 1 |

Aşağıda İFET uygulamasının okula katkısına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin örnek ifadeler yer almaktadır:

“Grup çalışmalarında faydalı oldu. Daha bireysel oyunlar oynarlarken takım ruhu gelişti”SÖ3

“Oyunlarla beraber öğrencide spor bilincinin gelişmesi sonucu kötü alışkanlıklar engellendi”SÖ14

“Öğrencilerde ben başarabilirim, ben bunun üstesinden gelebilirim, duygusu oluştu. Bu da okulun başarısını arttırdı.”SÖ19

“Oyundaki disiplin nedeniyle okul kurallarına uyma arttı.”SÖ8

4. Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 5’de İFET uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin daha çok fiziksel yetersizliklerden söz ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, bu etkinliğe ilişkin bilgilerinin yetersizliği, etkinliklere katılmada isteksizlik ve etkinliklere hazırlanmak için yeterli zaman bulamama gibi problemleri de dile getirmişlerdir.

Tablo 5.İFET uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

| Sorunlar ile ilgili görüşler | Frekans (f) |
|-----------------------------------------------|-------------|
| Okulun fiziki alanının yetersiz olması | 18 |
| Okullarda materyal eksikliği | 15 |
| Oyunlarla ilgili bilgi ve beceri yetersizliği | 8 |
| Zaman yetersizliği | 3 |
| Öğretmenlerin isteksizliği | 1 |

Aşağıda İFET uygulamasına yönelik yaşanan sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri yer almaktadır:

“Okulda oyunları uygulayabilmek için yeterli sahamız yok.”SÖ1

“Oyunlar için gerekli malzemelerimiz yok.”SÖ5

“Oyun türleri fazla ve bizler bu konuda yeterli bilgiye sahip değiliz”

“Oyunları önce biz öğreniyor daha sonra öğrencilere öğretiyoruz. Bunun için de yeteri kadar vaktimiz olmuyor, diğer dersleri de yetiştirmek zorundayız.”SÖ16

“Öğretmenlerin bu etkinliklere katılması kişisel olarak onlara bir katkı sağlamıyor. Bu yüzden katılmak istemiyorlar”” SÖ11

5. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Tablo 6’da İFET uygulamasına yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo 6’da da görüldüğü gibi öğretmenler uygulamanın sürekli olması gerektiğini belirterek, öğretmenlerin etkinliklerle ilgili bilgi ve becerilerinin daha fazla geliştirilmesi, uygun fiziksel alanların oluşturulması ve araç ve gereçlerin temin edilmesi konusundaki önerilere vurgu yapmışlardır.

Tablo 6.İFET uygulamasına yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşleri

| Öneriler ile ilgili görüşler | Frekans (f) |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|
| Oyun alanlarının fiziksel açıdan hazırlanması | 18 |
| Oyun için gerekli araç -gereçlerin teminin edilmesi | 15 |
| Öğretmenlerin İFET uygulaması hakkında bilgilendirilmesi | 12 |
| Öğretmenlerin oyunlarla ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi | 11 |
| Tüm öğretmenlere hizmetçi eğitim olarak verilmesi | 10 |
| Faydalı ve önemli olduğu için sürekli yapılması | 8 |
| Etkinliklere katılan öğretmenlere bir ücret, ödül, puan vs. verilmesi | 4 |
| Velilerin İFET uygulaması hakkında bilgilendirilmeli | 3 |

Aşağıda İFET uygulamasına yönelik önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşleri yer almaktadır:

“Okul idaresi fiziksel etkinlikleri gerçekleştirmek için oyun alanları oluşturmalıdır.”SÖ2

“Oyunlar için gerekli araç gereçler temin edilmelidir.”SÖ6

“Öğretmenler İFET uygulaması konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir.”SÖ17

“Öğretmenlerin oyun etkinlikleri ile ilgili becerileri arttırılmalıdır.” SÖ9

“Uygulamanın çok faydası var. Bu nedenle sürekliliği sağlanmalıdır.”SÖ3

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, OFE dersi içerisinde olan, daha sonra İFET oyunları olarak uygulanan etkinliklere katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi bir eğitim yılı öncesinde İFET oyunlarına sınıfı ile birlikte katılmışlardır. Literatür incelendiğinde İFET uygulaması ile ilgili doğrudan yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. İFET uygulamaları yeni sisteme göre OFE dersi içinde yer aldığı için, sonuçların karşılaştırılması OFE ve beden eğitimi dersi ile ilgili yapılan araştırmalarla yapılmıştır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı İFET oyunlarının öğrencilere fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik açıdan olumlu katkısı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu bulgu yapılan diğer çalışmaların sonuçlarına paralellik göstermektedir. Benzer şekilde OFE ve beden eğitimi derslerinin öğrenciler açısından önemini incelediği araştırmalarda da öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bu derslerin öğrencilerin fizyolojik, sosyolojik, psikolojik ve bilişsel gelişiminde önemli katkılarına olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar bu derslerin, çocuğun çok yönlü gelişimine büyük oranda katkıda bulunduğuna, sosyal uyum ve becerilerini geliştirdiğine, kaygılarını azaltarak başarılarını arttırdığına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir (Ateş, 2008; Ayan, 2007; Can Ceylan ve Dalaman, 2017; Çiçek, 2008; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Dalaman, 2010; Durualp, 2009; Karakaya vd., 2006). Çivrilkara vd. (2017), bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel olarak öğretmenlerin OFE dersinin, öğrencilerin en çok fiziksel ve sosyal becerilerinin gelişmesine, dayanışma ve işbirliğinin artmasına katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Oyun, başlıca motor yetenekler olan güç, hız, dikkat, eş güdüm (koordinasyon) ve esnekliğin gelişmesi için ideal bir ortamdır. Oyun yoluyla çocuğun hareketlerini kontrol altına alma becerisi gelişir (Temel, 2018). Oyunda öfke, kıskançlık, korku, şiddet, elem, sevinç, acı, kaygı, iğrenme, düşmanlık gibi pek çok duyguyu tecrübe eden çocuk, bu duyguları oyunlarla yaşayarak deneyimler ve bunlarla baş etmeyi öğrenir (Ogelman ve Topaloğlu Çiftçi, 2014). Dağdelen ve Kösterelioğlu (2015) da OFE dersinin öğrencilerin sosyal gelişimlerine, motivasyonlarına, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine, paylaşma alışkanlıklarına, rekabet ve sorumluluk duygularının gelişmesine katkı sağladığını gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Benzer olarak Çelik ve Şahin'in (2013), araştırmalarında da OFE dersinde çocukların kendi yaşında çocuklarla bir arada paylaşma ve yardımlaşmayı öğrendikleri sonucu elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç doğrultusunda İFET oyunlarının öğrencilerin gelişim alanlarının tamamına katkı sağlaması, gelişiminin bir bütün olarak istenilen şekilde devam etmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada yalnızca bir öğretmen İFET oyunlarının, aşırı rekabet yaratabileceği ve fiziksel engelli öğrencide yetersizlik duygusuna yol açabileceğine ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir. Altun (2016) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin OFE dersi uygulamalarında engelli öğrencilerin derse daha az katıldığı yönünde görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin engelli öğrencileri de düşünerek oyunlar seçmelerini ve bu öğrencilerin katılımlarını arttırmak için daha çok çaba sarf etmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları İFET oyunlarının, öğretim sürecine ve okula önemli katkılar sağladığını da göstermiştir. Öğretmenler uygulamaya katılan öğrencilerde derse odaklanma, ilgi, katılım, motivasyon, düzen ve disiplinin arttığını, aynı zamanda okulun tanınması, takım ruhunun gelişmesi, olumlu bir iklimin oluşması, başarısının artması, kurallara uyulması ve spora ilginin artması gibi birçok konuda olumlu katkılarının olduğunu bildirmişlerdir. Bu bulgular ilgili literatürle örtüşmektedir. Literatürde oyunla öğrenmenin çocuğun dikkatini yoğunlaştırmada faydalı olduğu ifade edilmektedir (Wade, 2002). Oyunların, öğrencileri pasif durumdan aktif duruma geçirmeleri sebebiyle diğer öğrenme tekniklerine göre dikkat üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Wylleman vd., 2009). Oyun, temel eğitimin bütün dallarında hem bir öğretim metodu hem de bir öğretim aracıdır. Oyun aracılığıyla öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığı daha fazladır. Oyun, çocukların eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirir (Tkachuk vd., 2003). Bir eğitim aracı olarak sporun, çocuğun her yönden gelişmesinde büyük rol oynadığı bilinmektedir. Sportif oyunlara bir ekip üyesi olarak katılma; çocukta yardımlaşma, beraber çalışma, diğer ekip elemanlarına ve oyun düzenine saygılı olma gibi duyguları geliştirdiği ifade edilmektedir (Medwell vd., 2012). Mevcut araştırma ve yapılan diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre sporun, akademik başarının artmasına, çocukların sosyal sorumluluk kavramını daha iyi anlamalarına, sağlıklı beslenme ve spor yapma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olduğu (Durualp, 2009; Hazen & Black, 1989; Raissaki vd., 2007) söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri İFET oyunlarına hazırlanırken karşılaştıkları en önemli sorunun fiziki yetersizlikler olduğunu belirtmişlerdir. Bunların başında araç-gereç ve saha eksikliği gelmektedir. Çalışmada elde edilen bu bulgu, OFE dersinin işlenmesine yönelik farklı yıllarda yapılan birçok çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmaların neredeyse tamamında aynı şekilde okullarda materyal-malzeme, oyun sahası ve tesislerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ayan, 2007; Can ve Çava, 2018; Çakır ve Şentürk, 2019; Çivrilkara vd., 2017; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Kazu ve Arslan, 2014; Boz ve Yıldırım, 2014; Tokat, 2013; Güven ve Yıldız, 2010; Gülüm ve Bilir, 2011; Çiçek, 2008; Dalaman, 2010; Şentürk vd. 2014; Şirinkan, 2008; Hardman, 2008; Mamak, 2012; Şirinkan vd., 2006; Taşmektepligil vd., 2006). Bu sonuçlar, araç-gereç ve saha eksikliğinin çoğu okulun ortak sorunu olduğunu göstermiştir. Ancak okulların eksikliklere rağmen İFET oyunlarına katılım sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Bu eksikliklerin giderilmesinde okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Araştırmada öğretmenler tarafından dile getirilen diğer sorunlar ise oyunlarla ilgili bilgi ve beceri eksikliği, zaman yetersizliği ve öğretmenlerin isteksizliği olmuştur. Bozdemir vd. (2015), Dağdelen ve

Kösterelioğlu (2015) ile Altun'un (2016), yaptığı çalışmalarda da OFE dersinde öğretmenlerin oyun bilgisi yönünden kendilerini yetersiz gördüklerini ifade ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin İFET oyunları ile ilgili yeterliliklerinin oyunlarının kalite ve niteliği yakından etkilediği gibi verimli çalışma ve etkin sonuç alma üzerinde de etkilidir.

İFET Oyunları için öğretmen yeterliliğiyle ilgili ayrıca; olmadığından düşünülmektedir. Ayrıca veli boyutunda da, veliler ise bilgilendirilmeli şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Nitelikli sporcu altyapısı ve farkındalık olarak ortaya çıkarılması için gerekli öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin desteklerinin sağlanabilmesi için, bir fırsat olan İFET oyunlarının hazırlanması için öğretmen yeterliliği çok büyük önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri İFET oyunlarının önemini vurgulayarak sürekli olmasını, sorunların giderilmesi için uygun fiziksel alanların oluşturulması ve araç ve gereçlerin temin edilmesini, oyunlarla ilgili bilgi ve becerilerinin daha fazla geliştirilmesini, oyunlara katılan öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve velilerin de bilgilendirilmesini önermişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin OFE dersinde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik benzer öneriler geliştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin büyük bir kısmının öncelikle araç-gereç ve salon temini önerisinde bulunduğu görülmektedir (Ayan, 2007; Hardman, 2008; Mamak, 2012; Pehlivan vd., 2005; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Kazu ve Arslan, 2014; Aras, 2013; Gülüm ve Bilir, 2011; Can ve Çava, 2018; Çivrilkara vd., 2017). Okullardaki en önemli eksikliğin bu durum olduğu için öncelikli olarak önerildiği düşünülmektedir. Öğretmenlere İFET oyunlarını anlatan bilgi ve becerilerini geliştirecekleri hizmet içi eğitim verilmesi de gelen öneriler arasındadır. Bu öneri beden eğitimi ve OFE dersine ilişkin yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Altun, 2016; Can Ceylan ve Dalaman, 2017; Dalaman ve Korkmaz, 2010; Dalkıran vd., 2011; Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Hardman, 2008; Ceylan, 2006; Çiçek, 2008; Çoban vd., 2010; Güven ve Yıldız, 2010; Şirin ve Bozkurt, 2005; Yıldız, 2010). Çalışmada sınıf öğretmenlerinin İFET oyunlarında istenileni yapmak için çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen, kariyeri boyunca yenilik arayışında olmalı ve öğrenmeyi sürdürmelidir. İFET oyunlarına ilişkin verilecek hizmet içi eğitimlerle öğretmenler de daha fazla bilgilendirilerek kullanacakları oyun havuzu genişletilebilir. İlkokulda bulunan öğrenci enerjik, aktif ve meraklıdır. Bununla beraber öğreticisi de öğrenciye bu açıdan yetecek yeterliklerde olmalıdır. Bu bağlamda İFET oyunları için verilecek bilgi ve beceriye dayalı eğitimler öğrencilerin beklentilerini karşılamaya da hizmet edecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenler İFET oyunlarını faydalı ve önemli gördüklerinden sürdürülmesine yönelik öneride bulunmuşlardır. Aynı şekilde Dalaman (2010), Can Ceylan ve Dalaman (2017), Arslan (2008), Dağdelen ve Kösterelioğlu (2015) ile Şirin ve Bozkurt'un (2005) yaptığı araştırmalarda da öğretmenlerin büyük çoğunluğu OFE dersinin ilkökul aşamasında önemli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Fiziksel etkinlik oyunları, serbestçe kabul edilmiş fakat bağlayıcı olan kurallara göre belli bir alan ve zaman süreci içinde sürdürülen, gerilim ve eğlence duygularını içeren, gerçek yaşamdan farklı olduğu bilinci ile yapılan gönüllü bir hareket ya da etkinliktir. Çağdaş bir yaklaşımla fiziksel etkinlik oyunu, çocuğun kendini ifade edebildiği, yeteneklerini fark edebildiği, yaratıcı potansiyelini kullanabildiği dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği önemli bir fırsattır (Aykaç, 2003). Fiziksel etkinlik oyunları çocuklarda heyecan ve coşku yaratmaktadır. Çocuğun zihninde oluşan bu öğeler yaşamında hareket olgusunun ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Çocuğun oyuna katılması ile oluşan vücut gelişimi, beceri gelişimi ve fiziksel etkinlikler içinde olma durumu, arzu edilen fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimi oluşturmaktadır (Kasser, 1997). Bu nedenlerle devam ettirilmesi önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve keşfederek öğrenmelerinde etkin bir öğretim fırsatı sunan İFET oyunlarının desteklenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak; İFET uygulamasının sürdürülmesi, uygulamanın hedeflerine ulaşabilmesi için okulların fiziki alanlarının iyileştirilmesi, İFET ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin İFET oyunlarına ilişkin yeterlilikleri ve yetkinliklerinin artırılması, katılan öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için ödüllendirilmesi, velilerin uygulamayla ilgili olarak bilgilendirilmesi ve engelli öğrencilerin de katılımını sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Ayrıca İFET oyunlarına ilişkin diğer paydaşların (yönetici, öğrenci ve veli) görüşleri incelenebilir. Mersin ili Tarsus ilçesinde gerçekleştirilen bu araştırma başka yerlerde de yapılarak sonuçlar kıyaslanabilir. İFET oyunları gibi öğrencilerin yeteneklerinin farkına varacağı, sportif etkinlikler dışı sözel, sanatsal vb. alanlarda etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altun, M. (2016). İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 327-347.
- Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademedeki öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Y. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe beden eğitimi ders programlarına ve beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, O. (2008). *Elit su altı ragbi oyuncularının fiziksel-fizyolojik profillerinin incelenmesi ve spora özgü testler ile klasik laboratuvar testlerinin ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayan, S. (2007). *İlköğretim I. ve II. kademedeki beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, Ü., (2003). Okulöncesi çocuklar için hareket eğitiminde sportif oyunlar, *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* içinde, Umran Tüfekçioğlu (Edit.), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No. 715, Eskişehir.
- Bayat, S., Kaymak, M. N. & Balcı, O. (2016). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4917-4930.
- Boz, T. & Yıldırım, A. (2014). 4+4+4 Eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. & Demir, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 221-234.
- Can, S., & Çava, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 261-273.

- Ceylan Can, G., & Dalaman, O (2017). İlkokul II. sınıf oyun ve fiziki etkinlikler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 235-254.
- Çakır, E. & Şentürk, H.E. (2019). Beden eğitimi ve oyun dersinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*,14 (5), 2199-2217.
- Çelik, A. & Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çiçek, R. (2008). *Uşak Karahallı ilçesi ilköğretim okulları birinci kademesinde işlenen beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivril Kara, R , Küçük Kılıç, S. & Öncü, E . (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8 (15), 18-46.
- Çoban, B., Karakaya, Y. E. & Coşkun, Z. (2010). İlköğretimde Beden Eğitimi Dersinde Kullanılan Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 20-22 Mayıs. Elazığ. TÜBİTAK Desteği ile Basılmış. Cantekin Matbaası, 417-422.
- Dağdelen, O. & Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 97- 128.
- Dalaman, O. (2010). *İlköğretim birinci kademedede beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dalaman, O. & Korkmaz, İ. (2010). *İlköğretim birinci kademedede beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri*. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 172-185.
- Dalkıran, O., Gündüz, N. & Çiçek, R. (2011). Üniversite öğretim elemanlarının ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 111-118.
- Durualp, E. (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Gülüm, V. & Bilir, P. (2011). Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.
- Güven, Ö. & Yıldız, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedeki beden eğitimi dersinden beklentileri*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (s. 423-427). 20-22 Mayıs. Elazığ: Cantekin Matbaası.
- Güven, Ö. & Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- Hardman, K. (2008). Okullarda beden eğitiminin durumu ve sürekliliği: Küresel bir yaklaşım. (Çev., Canan Koca), *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe*, 19(1), 1-22.
- Hazen, N. L. & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2010) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4rd Edition, Sage Publications, Inc., Lose Angeles.
- Karakaya, I., Çoşkun, A. & Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 162-166.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kasser, S.L. (1997). *Inclusive games*. Human Kinetics, Champaign. Ill.
- Kaugars A. & Russ S. W. (2009). Assessing preschool children's play: preliminary validation of the Affect in Play Scale-preschool version. *Early Educ. Dev.* 20, 733-755. 10.1080/10409280802545388
- Kazu, H. & Arslan, S. (2014). Oyun ve fizikî etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 49-63.
- Kuyumcu, N. (2007). *Oyun ve ders*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Mamak, H. (2012). İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor derslerinin amaçlarına ulaşma düzeyini etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 109-115.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-I*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2012). *Oyun ve fiziksel etkinlikler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Medwell, P.R., Grimshaw, P.N., Robertson, W.S & Kelso, R.M (2012). Developing sports engineering education in Australia. *Procedia Engineering* 34, 260 – 265.
- Ogelman, H. G. & Topaloğlu Çiftçi, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz-

- yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Özer, A., Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47088/592221>
- Pehlivan, Z., Dönmez, B. & Yaşat, H. (2005). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 51-62.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Raissaki, M., Apostolaki, E., & Karantanas, A.H. (2007). Imaging of sports injuries in children and adolescents. *European Journal of Radiology*, 62,86-9.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, U., Arakoç, B., Demir, E., Koyuncuoğlu, K. & Bektaş, Ü. (2014). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları*. 13. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 7-9 Kasım. Konya, 386.
- Şentürk, U., Yılmaz, A. & Gönener, U. (2015). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüş ve uygulamaları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 22-30.
- Şirin, E.F. & Bozkurt, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları*. 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu (10-11 Haziran 2005) Bildirileri, Bursa: Burfaş Ofset, s. 96-102.
- Şirinkan, A. (2008). *İlköğretim beden eğitim ve spor öğretim programı ve öğretim sürecinin ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şirinkan, A., Şirinkan, S., Çalışkan, E. & Kaldırımçı, M. (2006). İlköğretim 1. Kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin beden eğitimi ve spor ihtiyacını karşılayabilme düzeyleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 10-21.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 25-38.

- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. & Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IV, (4), 139-147.
- Temel, A (2018). *İlkokul, oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Tkachuk, G., Leslie-Tosgood, A., & Martin, G. L. (2003). Behavioral assessment in sport psychology. *The Sport Psychologist*, 17, 104–117.
- Tokat, S. (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersinin etkinliği üzerine görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topkaya, İ. (2013). *İlkokullarda (1-4. Sınıf) oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wade M. G.(2005). Motor skills, play and child development. *Early Report Volume 19* (2), 1-8.
- Wylleman, P, Harwood, C.G., Elbe,A.M., Reints, A. & Caluwe, D. (2009). A perspective on education and professional development in applied sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 435–446.
- Yalız, D. (2011). *Beden eğitimi dersi kapsamındaki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Education is an undeniable priority factor for development. Education has the maximum importance in the personal and social life of the child. Play is a lifelong element. Although the content of the game varies in different cultures, it is played in every environment and in every place where the child is present. Play is indispensable in education. In primary education, students learn by doing rather than verbal and auditory information. The game is a compass for the child that will show how they should behave in the stages of student life with the experiences of previous experiences. As a result of the update made in the training, OFE was first included in the system. Later, Physical Activity (IFET) games in primary schools were added to the program. The aim of IFET is to create sports awareness in students or to enable them to socialize a little more without a sense of competition. It is a priority to help children make new friendships, to re-live forgotten children's games, and to increase participation by turning them into games in that children can have fun rather than the excitement of competition. The activities should be organized among 1-4 grade students, within the framework of basic sports education, in a non-competitive and performance-based festival environment, by prioritizing participation without a competitive nature. Games should be held as a team and in solidarity. Games are selected according to the conditions of the region. If necessary, new games can be selected so that there is no problem in terms of compatibility. A leader board is created for victories. The award ceremony is held in a general way after the event ends. Participating students are honoured. Those who do not participate for other years are encouraged. There should be no individuality in the games, it should be emphasized that they are successful as a team. The lack of studies on IFET games in our country and the fact that the views of classroom teachers on IFET games have not been examined constitute the starting point of the research. From this point of view, the aim of this research is to determine the opinions of the classroom teachers who participated in the IFET games about this practice.

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

- 1- According to the classroom teachers who implement/conduct IFET, what are the contributions of this practice to the students?
- 2- According to the classroom teachers who implement/conduct IFET, what are the contributions of this practice to the teaching process?
- 3- According to the classroom teachers who implement/conduct IFET, what are the contributions of this practice to the school?
- 4- According to the classroom teachers who implement/conduct IFET, what are the problems encountered regarding this practice?

5-What are the suggestions of the classroom teachers who implement/conduct IFET regarding this practice?

Method

This research was conducted using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 20 classroom teachers working in the Tarsus district of Mersin province, who participated in the IFET games in the 2021-2022 academic year and volunteered to participate in the research. A semi-structured interview form was created to collect data for the research. The interview form included questions about demographic information and IFET practices. In the interview form, questions about the benefits of IFET applications to students, lessons, teachers, schools' and society, the problems encountered, and suggestions for improvement were included. The interviews were recorded on a voice recorder with the permission of the teachers. Then, transcripts of the audio recording files were created. 20 classroom teachers who participated in the interview were named in the data set by giving codes as SÖ1(Classroom Teacher 1), and SÖ2 (Classroom Teacher 2). The data were evaluated by descriptive analysis method.

Findings

In the interviews, all of the other classroom teachers, except one teacher, stated that IFET games had a positive effect on students. Teachers, these contributions to students; They pointed out that the physical, social-emotional and academic aspects.

All teachers stated that IFET games contributed positively to the curriculum. Teachers stated that the application increased their dominance of the curriculum and increased participation, order, discipline, focus, and motivation in the lessons.

It has been highlighted that the teachers stated that the IFET games have positive contributions in many areas such as the recognition of the school, the creation of a positive climate, the increase in success, and the observance of the rules.

It has been revealed that teachers mostly indicate physical inadequacies with regard to the problems encountered in IFET games. In addition, teachers also expressed problems such as inadequacy of their knowledge about this activity, unwillingness to participate in the activities and not finding enough time to prepare for the activities.

The teachers stated that the practice should be continuous. They also emphasized the suggestions for further development of the knowledge and skills of the teachers about the activities, the design of appropriate physical spaces, and the provision of tools and equipment.

Discussion & Result

In this research, almost all of the participating teachers stated that IFET games have positive effects on students physically, socially-emotionally, and academically. This finding is in parallel with the results of other studies. Research results have also shown that IFET games make significant contributions to the teaching process and school. The teachers reported that the students participating in the implementation increased their focus, interest, participation, motivation, order, and discipline. They also contributed positively to many issues such as the recognition of the school, the development of team spirit, the formation of a positive climate, the increase in success, the observance of the rules, and the increase in interest in sports. These findings are in line with the relevant literature. Classroom teachers stated that the most important problem they encountered while preparing for IFET games was physical inadequacies. The first of these is the lack of tools and equipment. This finding obtained in the study is similar to the results of many studies conducted in different years on the OFE course. The classroom teachers who participated in the research pointed out the importance of IFET games. They highlighted the importance of making IFET games continuous, designing appropriate physical spaces to solve problems, and providing tools and equipment. In addition to these, they suggested that the knowledge and skills of the teachers about the games should be developed more, the teachers participating in the games should be rewarded and the parents should be informed about the subject. Other studies have also shown that classroom teachers have developed similar suggestions for the elimination of the problems encountered in the OFE course.

Recommendations

Based on the research results; it is recommended to maintain the IFET implementation, to improve the physical areas of the schools in order to achieve the goals of the implementation, to provide in-service training about games, to reward the participating teachers to increase their motivation, to inform the parents about the implementation and to make arrangements to ensure the participation of students with special educational needs (SEN). In addition, the views of other stakeholders (administrators, students and parents) regarding IFET games can be examined.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Erkan ALSANCAK*, Birsal AYBEK**

Özet

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Adana'nın Kozan ilçesinde, İsmet İnönü Ortaokulunda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri arasından seçkisiz yolla belirlenen 96 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili veriler Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler ise 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında öğrencilerin katılmış olduğu ortak yazılı sınav sonuçlarından elde ettiği notlardan oluşan yılsonu başarı puanlarından oluşmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik başarıyı yordama düzeyinin belirlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizlerinden enter yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre: Eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları ile öğrencilerin genel akademik başarı, sayısal başarı, sözel başarı ve yabancı dil başarıları yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Eleştirel düşünmenin her üç boyutunun da genel akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutlarının sayısal, sözel ve yabancı dil başarıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, analiz alt boyutunun ise sayısal, sözel ve yabancı dil başarıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' CRITICAL THINKING TENDENCIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS

Abstract

This research was conducted to determine the relationships between the critical thinking dispositions of secondary school students and their academic achievement. The research is a study in relational screening model. The study group of the research consists of 96 students randomly selected among the 7th grade students studying at Adana Kozan İsmet İnönü Middle School in the 2022-2023 academic year. The data on the critical thinking disposition of the

* Uzman Öğretmen, MEB, Adana, Türkiye, erkankarinli@gmail.com, Orcid id: 0000-0003-0619-9367

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, baybek@cu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-5846-9838

students participating in the research were collected with the Critical Thinking Disposition Scale for Secondary School Students. The data on the academic achievement of the students consist of the end-of-year success scores, which are the grades obtained from the results of the joint written exams that the students attended in the 2021-2022 academic year. Enter method, one of the multiple linear regression analysis, was used to determine the predictive level of critical thinking dispositions on academic achievement. According to research findings: Dialectical thinking, disposition and analysis sub-dimensions of critical thinking and students' general academic achievement, numerical success, verbal success and foreign language success are in a high and significant relationship. It was concluded that all three dimensions of critical thinking are a significant predictor of general academic achievement. It was concluded that the dialectical thinking and disposition sub-dimensions of critical thinking were a significant predictor of numerical, verbal and foreign language achievement, while the analysis sub-dimension was not a significant predictor of numerical, verbal and foreign language achievement.

Key words: Critical thinking, critical thinking disposition, academic success, middle school students

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması elzem bir meseledir. Gelişmiş eğitim sistemlerinde ve modern okullarda öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmesi değil, üst düzey düşünme becerileri ile de donatılması en önemli öncelikler arasında yer almaktadır. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencilerin daha çok bilgi düzeyine dayanan ve aşına oldukları durumlarda sahip oldukları bilgileri kullanan alt düzey düşünme becerilerine sahip olmaları yeterli görülebilir. Ancak 21. yüzyıl okullarında, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak nitelikli bir eğitimin sağlanması bilgi toplumu olma hedefi açısından önem arz etmektedir.

Düşünme, beyni sürekli işlevsel halde tutan bir eylem olmakla birlikte, bireyin içinde bulunduğu durumu anlamlandırarak neye inanacağına ya da ne yapacağına karar verme sürecidir (Cüceloğlu, 1999). Sahip olduğumuz varsayımlar, genellemeler, önyargılar, kalıp düşünceler dünyayı algılayışımızı ve davranışlarımızı etkilemektedir. İnsanlar birçok durumda bilişsel modellerinin davranışlarını etkilediğinin farkında değildirler (Paul, 1984). İnsanlarda bu farkındalığın sağlanabilmesi için bireylere eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve inovasyon, iletişim ve işbirliği gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi süreçleri içerdiği göz önüne alındığında eleştirel düşünmenin, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme başta olmak üzere diğer üst düzey düşünme becerilerine açılan kapı olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri eleştirel düşünme becerisine sahip olmaktır.

Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesinin kökenine bakıldığında Yunanca “critic” ya da “kritike” sözcüklerinden geldiği ve Latinceye “criticus” olarak geçtiği ve buradan da tüm dillere aktarıldığı görülmektedir. Yine eleştiri “bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Eleştirel düşünmeyi M.Ö. 600 yıllarında ilk kez Sokrates kullanmıştır. Sokrates “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak tanımladığı eleştirel düşünmeyi, tüm dünyaya bir sorgulama yöntemi olarak tanıtmıştır (Ruppel, 2005). Eleştirel düşünme, geçerli ve güvenilir bilgi edinme uğraşında doğru düşünme anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı, sorumlu ve becerikli düşünmedir (Schafersman, 1991).

Eleştirel düşünmek, tartışmasız bir bilgi ekonomisinde birinci sınıf insani sermayenin ana unsurlarından biridir (Koo vd., 2012). Eleştirel düşünen bir birey uygun sorular sorabilir, kaynakların güvenilirliğini sorgular, bilgiyi etkili ve yaratıcı bir biçimde sınıflandırabilir, mantıklı usavurumlar yapabilir ve geçerli bilgi elde edebilir (Schafersman, 1991). Bir toplumda, eleştirel düşünme olmadan, hem bilimin ve doğru bilginin hem de hoşgörünün ve demokrasinin elde edilmesini ummak pek mümkün değildir (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler ön yargılarından sıyrılır, gerçeğin peşinde koşar, açık fikirli ve hoşgörülü bir perspektiften dünyaya bakar, olaylar ve problemler karşısında analitik ve sistematik düşünür. Bu haliyle düşünüldüğünde eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler bilimsel yöntemi gündelik yaşamında da kullanabilen bireylerdir. Gündoğdu'ya (2009) göre, eleştirel düşünen bir birey, hoşlanmadığı bir sonucu destekleyecek kanıtları göz ardı etmez, sadece duygulardan hareketle acele ve rastgele kararlar vermez.

Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim olmak üzere iki boyutu vardır (Halpern, 1998). Eğilim, bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme anlamına gelmektedir (TDK, 2022). Eğilimler, becerilerle ilişkilidir ve becerilerin kullanılmasında öncülük eder (Perkins, Jay ve Tishman, 1993). Eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünme becerisi birbirinden bağımsız düşünülemez. Bireyin eleştirel düşünme becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, eleştirel düşünme eğilimi düşükse becerinin varlığı tek başına bir anlam ifade etmez. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında çoğu araştırmacı eleştirel düşünme eğilimine sahip bulunduğu zaman var olan eleştirel düşünme becerilerinin kullanılabileceğini savunur (Halpern, 1998; Walker, 2003; Zhang, 2003). Bu nedenle var olan becerinin kullanılması için o alanda bir eğilimin olması önemlidir. Eğer ki, eleştirel düşünme bağlamında düşündüğümüzde, bireyde eleştirel düşünme eğilimi yoksa veya bu eğilimin ortaya çıkması desteklenmiyorsa eleştirel düşünme becerisi de kullanılmayacağı için bu beceri zamanla körelebilir. Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) yapmış oldukları araştırmada eleştirel düşünme eğilimlerinin 7 özelliğinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu özellikler doğruyu aramak, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, merak, olgunluk olarak sıralanmıştır.

Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen birçok faktörün varlığından söz edilebilir. Yapılan araştırmalarda bireyin yaşının, cinsiyetinin, kişilik özelliklerinin, sosyo-ekonomik düzeyinin, okul ve öğretmen faktörünün, içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkileri olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen bu

özellikler doğal olarak bireyin eleştirel düşünme becerisini de etkilemektedir. Bu etki hem eleştirel düşünme becerisinin olgunlaşmasında hem de eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasında önemli rol oynamaktadır.

Eleştirel düşünmeyle ilgili alanyazında bulunan araştırmalar incelendiğinde, bu alanda yapılan araştırmaların özellikle de son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006), lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı, Matematik dersi akademik başarısı, fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bunun yanında (Aybek, 2007; Can ve Kaymakçı, 2015; Beşoluk ve Önder, 2010; Çetinkaya, 2011; Gök ve Erdoğan, 2011; Narin ve Aybek, 2010; Kartal, 2012) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Özdemir, 2005; Tümkaya, 2011; Emir, 2012 ise üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Çalışkan (2019) eleştirel düşünmenin öğretimi üzerine bir çalışma yapmış ve eleştirel düşünmenin kazanılması ve öğretilmesi ile ilgili ailelere ve öğretmenlere önerilerde bulunmuştur. Batur ve Özcan (2020) eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerin biyometrik analizini yapmıştır. Basmaz ve Kutlu (2021) eleştirel düşünme eğilimlerini okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı bağlamında incelemiştir.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmaların bir hayli az olduğu görülmektedir. Mete (2021) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Elçi vd. (2020) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Köksal ve Çöğmen (2018) ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında cinsiyetlere göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu, sınıf seviyelerine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2017) eleştirel düşünme eğiliminin Matematik dersi akademik başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında çok az sayıda araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ile sınırlı sayıda dersin akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ortaokul yılları öğrencilerin yaşları gereği eleştirel düşünme becerilerinin oluşmaya ve gelişmeye başladığı çok önemli senelerdir (Schmidt ve Bednarz,

1997). Eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, kullanan ve eğilimi olan öğrenciler, sürekli olarak öğrenme sonuçlarını geliştirir ve içerikle ve okuldaki diğer kişilerle daha anlamlı bir şekilde ilişki kurabilir (Gibson, 2013). Bu bakımdan, ortaokul düzeyinde eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha detaylı araştırılması gerekmektedir. Bu ilişkinin öğrencilerin akademik başarısını yansıtan tüm dersler açısından geniş bir perspektifle ele alınması da önemlidir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ortaokuldaki tüm derslerin öğretim programlarında ortak bir amaç olarak yer almaktadır. Ortaokullarda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce dersleri, liselere geçiş sınavında soru çıkması nedeniyle, sınav dersleri olarak bilindiğinden diğer derslere göre akademik başarıyı yansıtmada daha çok kullanılmaktadır. Bu açıklamalar bağlamında ortaokullarda eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin detaylı incelenmesi ve alanyazının bu çerçevede zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Bu nedenlerle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, genel akademik başarılarını ne düzeyde yordamaktadır?
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, sayısal dersleri (Fen Bilimleri, Matematik) akademik başarılarını ne düzeyde yordamaktadır?
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, sözel dersleri (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) akademik başarılarını ne düzeyde yordamaktadır?
4. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, İngilizce dersi akademik başarılarını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğiliminin diyalektik düşünme, eğilim, analiz alt boyutlarının akademik başarıyı yordama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Adana'nın Kozan ilçesinde İsmet İnönü Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz yolla belirlenen 96 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 47'si erkek, 49'u kızdır. Örneklemdaki öğrencilerin 100 üzerinden akademik başarı ortalamaları şu şekildedir: Genel Akademik Başarı 89,36; Sayısal Akademik Başarı 83,89 (Matematik 85,09; Fen Bilimleri 82,69); Sözel Akademik Başarı 89,90 (Türkçe 89,77; Sosyal Bilgiler 85,04; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 94,88); İngilizce 83,25. Genel akademik başarı öğrencilerin bir yılda gördüğü toplam 13 dersin yıl sonu başarı puanlarının ortalamasıdır.

Çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme görelisi olarak daha az maliyetlidir ve bazı araştırmacılar için pratik ve kolay olarak algılanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada sadece bu okuldaki öğrencilerin çalışmaya dahil edilme nedeni okulda aynı seviyedeki tüm sınıflarda yazılı sınavların ortak yapılmasıdır. Araştırma tek bir okulla sınırlandırılarak okullar arasındaki yazılı sınavların zorluk derecesi, uygulayıcı ve uygulama farklılıklarının yaratacağı olumsuzlukların da giderilmesi hedeflenmiştir. Bu durumda araştırmada kullanılan başarı puanları tüm öğrencilerin eşit koşullarda, aynı sınavlardan elde ettiği notlardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili veriler Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler ise 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında öğrencilerin katılmış olduğu ortak yazılı sınav sonuçlarından elde ettiği notlardan oluşan yılsonu başarı puanlarından oluşmaktadır.

Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Yıldırım Döner ve Demir (2021) tarafından, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin (9-14 yaş arası) eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin açılımlı faktör analizi, test-tekrar test ve doğrulayıcı faktör analizi için her seferinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile farklı bir örneklem grubu seçilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen güvenilirlik analizlerinde Cronbach's Alpha değeri .87, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değeri .81 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin oldukça güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini test etmek için de toplanan veriler üzerinden Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuç .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test uygulamasında da iç tutarlılığa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İç tutarlılık katsayısının .75 olması test-

tekrar test sonucunda ölçeğin tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda %42.94 toplam varyans değerine sahip ölçeğin 21 maddelik üç faktörlü ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ($\chi^2=345.18$, $sd= 184$ RMSEA=.042, NFI=.97, NNFI=.98, CFI=.99, GFI=.88, AGFI=.85, SRMR=.059). Ölçeğin yapı güvenirliliğinin .93 olarak hesaplanması ile ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir. Araştırma sonucunda alanyazına 21 maddeli ve üç boyutlu olan, geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçeğin kazandırıldığı ifade edilmektedir. Bu ölçek Diyalektik Düşünme, Eğilim ve Analiz olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan Ortaokul Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları yordayıcı (bağımsız) değişkenleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin 2021-2022 eğitim öğretim yılına ait değerlendirme puanları ise araştırmanın yordanan (bağımlı) değişkenini oluşturmaktadır.

Araştırma sorularının çözümlenmesi için öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımlarının (kayıp ve uç değerlerin incelenmesi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olması, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım göstermesi, değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın bulunmaması, hata terimlerinin bağımsız olması) karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla incelenmiştir (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2001). İnceleme sonucunda çözümlenme için gerekli varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Eleştirel düşünme eğilimlerinin akademik başarıyı yordama düzeyinin belirlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizlerinden enter yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, modeli oluşturan bağımsız değişkenleri belirler. Daha sonra bu modelin bağımlı değişkeni tahmin etme başarısı değerlendirilir. Eğer bir bağımsız değişkenin diğerlerinden daha önemli olduğu düşünülüyorsa araştırmalarda genellikle bu yöntem tercih edilmektedir. Analizlerde ilk olarak yordanan (bağımlı) değişkenler ile Eleştirel düşünme alt boyutları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönü analiz edilmiştir. Korelasyon analizi değişkenler arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönü ve şiddeti ile ilgili bilgi vermektedir. Devamında genel akademik başarı; sayısal, sözel ve dil puanlarının eleştirel düşünme alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

BULGULAR

Aşağıda sırayla araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir.

1.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Genel Akademik Başarılarını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Bulgular

Genel akademik başarı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasındaki korelasyon Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Genel akademik başarı ve yordayıcı değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

| Değişken | Aritmetik Ortalama (X) | Standart Sapma (S) | 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|------------------------|--------------------|--------|--------|--------|
| Genel Akademik Başarı | 89,36 | 9,28 | .73*** | .64*** | .58*** |
| Yordayıcı değişkenler | | | | | |
| Diyalektik Düşünme (1) | 4,00 | .66 | - | .46*** | .61*** |
| Eğilim (2) | 3,77 | .74 | | - | .37*** |
| Analiz (3) | 3,69 | .65 | | | - |

Tablo 1’de görüldüğü gibi Genel akademik başarı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Akademik başarı ile bu değişkenler arasındaki ilişki .58 ile .73 (.30 ile .70 arası orta düzey, .71 ile .99 arası yüksek düzey ilişkiyi ifade etmektedir) arasında değişmektedir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin genel akademik başarılarının eleştirel düşünme alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|--------------------|--------|----------------------|-------------------------------|-----------------|------|---------|---------|
| Sabit | 37,899 | 3,863 | - | 9,811 | .000 | - | - |
| Diyalektik Düşünme | 6,49 | 1,119 | .467 | 5,812 | .000 | .734 | .518 |
| Eğilim | 4,56 | .844 | .368 | 5,411 | .000 | .642 | .491 |
| Analiz | 2,23 | 1,09 | .156 | 2,040 | .044 | .582 | .208 |
| R= | .819 | R ² =.671 | Adjusted R ² = .66 | F(3-92)= 62,414 | | p= .000 | |

Tablo 2’de ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları hep birlikte, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu üç boyut akademik başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık yüzde 67’sini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ($R=.819$, $R^2=.671$, $p=.000$). Standardize edilmiş regresyon katsayıları göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerinden görece önem sırası diyalektik düşünme, eğilim ve analiz şeklindedir. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde her üç değişkenin de anlamlı yordayıcılar olduğunu söylemek mümkündür.

2.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Sayısal Dersleri (Fen Bilimleri, Matematik) Akademik Başarılarını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Bulgular

Sayısal akademik başarı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasındaki korelasyon Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sayısal akademik başarı ve yordayıcı değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

| Değişken | Aritmetik Ortalama (X) | Standart Sapma (S) | 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|------------------------|--------------------|--------|--------|--------|
| Sayısal Akademik Başarı | 89,89 | 14,69 | .72*** | .61*** | .55*** |
| Yordayıcı değişkenler | | | | | |
| Diyalektik Düşünme (1) | 4,00 | .66 | - | .46*** | .61*** |
| Eğilim (2) | 3,77 | .74 | | - | .37*** |
| Analiz (3) | 3,69 | .65 | | | - |

Tablo 3’te görüldüğü gibi sayısal akademik başarı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Sayısal başarı ile bu değişkenler arasındaki ilişki 0,55 ile 0,72 arasında değişmektedir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sayısal akademik başarılarının eleştirel düşünme alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------|---|-----------------|---------|---|---|---------|---------|
|----------|---|-----------------|---------|---|---|---------|---------|

| | | | | | | | |
|--------------------|--------|----------------------|--------------------------------|-----------------|------|------|------|
| Sabit | 5,173 | 6,437 | - | .804 | .424 | - | - |
| Diyalektik Düşünme | 10,956 | 1,862 | .498 | 5,885 | .000 | .728 | .523 |
| Eğilim | 6,581 | 1,407 | .335 | 4,679 | .000 | .611 | .438 |
| Analiz | 2,721 | 1,826 | .120 | 1,491 | .139 | .553 | .154 |
| R= | .796 | R ² =.634 | Adjusted R ² = .622 | F(3-92)= 53,191 | | p= | .000 |

Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin sayısal başarılarının eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları hep birlikte, ortaokul öğrencilerinin sayısal başarıları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu üç boyut akademik başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık yüzde 63'ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (R=.796, R²= .634, p=.000).

Standardize edilmiş regresyon katsayıların göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerinden görelî önem sırası diyalektik düşünme, eğilim ve analiz şeklindedir. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde diyalektik düşünme ve eğilim değişkenlerinin sayısal başarı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu, analiz değişkeninin ise anlamlı yordayıcı olmadığını söylemek mümkündür. "Karşıt fikirleri tarafsızca değerlendirme", "bir konu üzerinde insanlarla tartışmayı sevme", "bir cümledeki ön yargıyı sezme", "insanları tarafsızca dinleyebilme", "bir ifadedeki mantık hatalarını bulma" gibi eleştirel düşünmenin analiz alt boyutuna ait becerilerin Fen Bilimleri ve Matematik derslerinin akademik başarısını etkilemediği söylenebilir.

3.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Sözel Dersleri (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) Akademik Başarılarını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Bulgular

Sözel akademik başarı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasındaki korelasyon Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sözel akademik başarı ve yordayıcı değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

| Değişken | Aritmetik Ortalama (X) | Standart Sapma (S) | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|------------------------|--------------------|--------|--------|--------|
| Sayısal Akademik Başarı | 89,90 | 9,11 | .66*** | .56*** | .52*** |

| Yordayıcı değişkenler | | | | | |
|------------------------|------|-----|---|--------|--------|
| Diyalektik Düşünme (1) | 4,00 | .66 | - | .46*** | .61*** |
| Eğilim (2) | 3,77 | .74 | | - | .37*** |
| Analiz (3) | 3,69 | .65 | | | - |

Tablo 5'te görüldüğü gibi Sözel akademik başarı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Sözel başarı ile bu değişkenler arasındaki ilişki 0,52 ile 0,66 arasında değişmektedir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin sözel akademik başarılarının eleştirel düşünme alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|--------------------|--------|----------------------|--------------------------------|-----------------|------|------------|------------|
| Sabit | 44,726 | 4,498 | - | 9,943 | .000 | - | - |
| Diyalektik Düşünme | 5,930 | 1,301 | .435 | 4,558 | .000 | .429 | .429 |
| Eğilim | 3,711 | .983 | .305 | 3,775 | .000 | .366 | .366 |
| Analiz | 2,016 | 1,276 | .144 | 1,581 | .117 | .163 | .163 |
| R= | .732 | R ² =.536 | Adjusted R ² = .521 | F(3-92)= 35,379 | | p= .000 | |

Tablo 6'da ortaokul öğrencilerinin sözel başarılarının eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları hep birlikte, ortaokul öğrencilerinin sözel başarıları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içindedir. Bu üç boyut sözel başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık yüzde 53'ünü anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (R=.732, R²= .536, p=.000).

Standardize edilmiş regresyon katsayıların göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerinden görece önem sırası diyalektik düşünme, eğilim ve analiz şeklindedir. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde diyalektik düşünme ve eğilim değişkenlerinin sözel başarı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu, analiz değişkeninin ise anlamlı yordayıcı olmadığını söylemek mümkündür. "Karşıt fikirleri tarafsızca değerlendirme", "bir konu üzerinde insanlarla tartışmayı sevme", "bir cümledeki ön yargıyı sezme", "insanları tarafsızca dinleyebilme", "bir ifadedeki mantık hatalarını bulma" gibi eleştirel düşünmenin analiz alt boyutuna ait becerilerin sözel derslerin akademik başarısını etkilemediği söylenebilir.

4.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, İngilizce Dersi Akademik Başarılarını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Bulgular

İngilizce dersi akademik başarısı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasındaki korelasyon Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. İngilizce akademik başarısı ve yordayıcı değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

| Değişken | Aritmetik Ortalama (X) | Standart Sapma (S) | 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|------------------------|--------------------|--------|--------|--------|
| Sayısal Akademik Başarı | 83,25 | 15,96 | .66*** | .53*** | .47*** |
| Yordayıcı değişkenler | | | | | |
| Diyalektik Düşünme (1) | 4,00 | .66 | - | .46*** | .61*** |
| Eğilim (2) | 3,77 | .74 | | - | .37*** |
| Analiz (3) | 3,69 | .65 | | | - |

Tablo 7'de görüldüğü gibi İngilizce akademik başarısı ile eleştirel düşünme alt boyutlarından olan diyalektik düşünme, eğilim ve analiz değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. İngilizce başarısı ile bu değişkenler arasındaki ilişki 0,47 ile 0,66 arasında değişmektedir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarının eleştirel düşünme alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

| Değişken | B | Standart Hata B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|--------------------|--------|----------------------|--------------------------------|-----------------|------|---------|---------|
| Sabit | 7,373 | 8,074 | - | .913 | .364 | - | - |
| Diyalektik Düşünme | 12,048 | 2,335 | .504 | 5,159 | .000 | .669 | .474 |
| Eğilim | 5,877 | 1,764 | .275 | 3,330 | .001 | .531 | .328 |
| Analiz | 1,487 | 2,290 | .061 | .649 | .518 | .475 | .068 |
| R= | .716 | R ² =.513 | Adjusted R ² = .497 | F(3-92)= 32,269 | | p= .000 | |

Tablo 8'de ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersi başarılarının eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları hep birlikte, ortaokul öğrencilerinin İngilizce başarıları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki

içindedir. Bu üç boyut İngilizce başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık yüzde 51'ini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ($R=.716$, $R^2=.513$, $p=.000$).

Standardize edilmiş regresyon katsayıların göre (β) yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerinden görelî önem sırası diyalektik düşünme, eğilim ve analiz şeklindedir. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde diyalektik düşünme ve eğilim değişkenlerinin sözel başarı üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu, analiz değişkeninin ise anlamlı yordayıcı olmadığını söylemek mümkündür. "Karşıt fikirleri tarafsızca değerlendirme", "bir konu üzerinde insanlarla tartışmayı sevme", "bir cümledeki ön yargıyı sezme", "insanları tarafsızca dinleyebilme", "bir ifadedeki mantık hatalarını bulma" gibi eleştirel düşünmenin analiz alt boyutuna ait becerilerin İngilizce derslerin akademik başarısını etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları ile öğrencilerin genel akademik başarılarının yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu, bu üç boyutun genel akademik başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık % 67'sini anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucu bulunmuştur. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre her üç boyutun da genel akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla benzer olarak Akbıyık ve Seferoğlu (2006) yapmış oldukları çalışmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Elçi vd. (2020) yüksek ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Adams vd. (1999) ve Ip vd. (2000), üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarının akademik başarıyı yordamasına ilişkin bulgular alanyazın ile uyumludur. Araştırmanın doğurgularına göre eleştirel düşünme eğiliminin akademik başarıyı olumlu etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları ile öğrencilerin sayısal akademik başarılarının yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu, bu üç boyutun sayısal akademik başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık % 63'ünü anlamlı bir şekilde açıkladığı sonucu bulunmuştur. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutlarının sayısal başarı üzerinde anlamlı bir

yordayıcı olduğu, analiz alt boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla benzer olarak Akbıyık ve Seferoğlu (2006) matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi sayısal derslerle eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişkinin olduğu, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin bu derslerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elçi vd.(2020) eleştirel düşünme eğilimi ile Matematik ve Fen Bilimleri akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Özcan (2007) ise eleştirel düşünme eğiliminin Matematik dersi akademik başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçları alanyazın ile tutarlı olmakla birlikte eleştirel düşünme eğiliminin sayısal derslerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Benzer sonuçları sözel başarı ile eleştirel düşünme eğilimi bulgularında da görmek mümkündür. Her üç yordayıcı alt boyutun sözel başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık % 53'ünü açıkladığı sonucu bulunmuştur. Regresyon testinin anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu, analiz alt boyutunun ise anlamlı yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla benzer olarak Akbıyık ve Seferoğlu (2006) Türk dili ve edebiyatı, tarih ve coğrafya gibi sözel derslerle eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişki olduğu, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin bu derslerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elçi vd.(2020) eleştirel düşünme eğilimi ile Türkçe, Sosyal Bilgiler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları alanyazın ile tutarlıdır. Yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin daha başarılı olması, eleştirel düşünmenin sözel derslerin akademik başarısına katkı sağladığının göstergesi olabilir.

Eleştirel düşünme alt boyutları İngilizce başarı puanlarındaki varyansın yaklaşık %51'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal ve sözel başarı ile benzer olarak, diyalektik düşünme ve eğilim alt boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu, analiz alt boyutunun ise İngilizce başarısı için anlamlı yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya paralel olarak Elçi vd.(2020) eleştirel düşünme eğilimi ile İngilizce akademik başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Akbıyık ve Seferoğlu (2006) eleştirel düşünme eğilimi ile İngilizce başarısı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada yüksek ve düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin İngilizce başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları alanyazında son yıllarda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla

tutarlı, daha eski çalışmaların sonuçlarıyla tutarsızdır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılığın nedeni, geçen uzun yıllarda, İngilizce dersi eğitim-öğretim süreçlerinin farklılaşması olabilir. Son yıllarda İngilizce öğretim ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine sahip olmasını gerektirecek şekilde değişmiş olabilir.

Bu araştırmada eleştirel düşünmenin analiz alt boyutu genel akademik başarı için anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuş ancak sayısal, sözel ve İngilizce başarısı için anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Genel akademik başarıyı etkileyen Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Tasarım ve Seçmeli Dersler gibi diğer derslerin de varlığı bu farklılığın nedeni olabilir. Bunun net olarak anlaşılması için bu araştırmada dikkate alınan dersler dışındaki dersleri de dikkate alarak ayrıca bir çalışmanın yapılması faydalı olabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, eleştirel düşünmenin diyalektik düşünme, eğilim ve analiz alt boyutları ile öğrencilerin genel akademik başarılarının yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durumda eleştirel düşünme becerilerini aktif olarak kullanan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olacağını söylemek mümkündür. Bu bulgu ve sonuçlara göre aşağıdaki öneriler de bulunulabilir:

1. Öğrencilere eleştirel düşünme eğilimi kazandırılmalı ve öğretim programlarına öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha çok kullanmalarını gerektirecek içerikler entegre edilmelidir.
2. Öğretmenler derslerinde eleştirel düşünme eğilimini geliştirecek etkinliklere yer vermeli, değerlendirme aşamasında alt düzey bilişsel becerileri değerlendiren testler yanında eleştirel düşünme eğilimini de ölçen testlere yer vermelidir. Bu becerileri kazandırmak için öğretmenler uygulamalı hizmetiçi eğitim programlarına tabi tutulabilir.
3. Ortaokul kademesi eleştirel düşünme eğiliminin kazandırılması için çok önemli bir dönemdir. Buna rağmen ortaokul kademesinde eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmalar genelde üniversite, biraz da lise kademesine yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda ortaokul öğrencileri üzerinde daha çok yapılan bilimsel çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Basmaz, I., Kutlu, O. (2021). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi . *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 100-118. doi: 10.29329/dmer.2021.409.2
- Batur, Z. ve Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 834-854.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Branch, J. B. (2000). *The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practical A comparative study*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Idaho: University of Idaho.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Dilekçi, A., Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine göre incelenmesi . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (64) , 78-101 . DOI: 10.21764/maeuefd.1026402
- Elçi, A. C., Tuncel, F., Demirogları, B., Akman, P., Elçi, R. M. & Kutlu, M. O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3315-3326.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 34-57.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. and Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1–25. DOI: 10.22329/il.v20i1.2254
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications Inc.

- Gibson, J.W. (2013). *The relationship between critical thinking, parent education, family income, extracurricular activity and intrinsic motivation in public schools: a multiple regression analysis*. [Unpublished Doctora Thesis]. Capella University Social Sciences Institute.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 29-51.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. doi:10.1037/0003-066x.53.4.449
- Kanbay, Y., Işık, E. ve Aslan, O. (2011). Hemsirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2 (3), 123+.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. baskı)*. Ankara: Nobel.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 279-297.
- Kestel, M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi: bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Koo, Y. L., Wong, F. F., ve Kemboja, I. (2012). Students' critical consciousness through critical literacy awareness. *Journal of Language Studies*, 12(2). 727-743.
- Köksal, N. ve Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Narin, N. ve Aybek, D. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarıları, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, 2017, s.43-52
- Özdemir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişken açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.

- Öztürk N, Ulusoy H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2008;1:15-25.
- Paul, R. W. (1984). Critical thinking fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 1, 5-14.
- Perkins, D., Jay, E. and Tishman, S. (1993). Beyond abilities: a dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Ruppel, R. (2005). The Intellectual Foundations of Critical Thinking. Critical Thinking at Viterbo Retrieved March 7, 2005 from the World Wide Web:
<http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html>
- Seferoğlu, SS. Ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30, 193-200.
- Schafersman, S. D. (1991). An Introduction To Critical Thinking. Retrieved 03 January 2018 from <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wpcontent/uploads/2012/02/CriticalThinking.pdf>.
- Schmidt, S., & Bednarz, N. (1997). Raisonements arithmétiques et algébriques dans un contexte de résolution de problèmes: *Difficultés rencontrées par les futurs enseignants. Educational studies in Mathematics*, 32(2), 127-155.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th edition)*. Boston: A Pearson Education Company.
- Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15/11/2022 tarihinde alınmıştır.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal Of Athletic Training*, 38(3), 263. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/>
- Yıldırım Döner, S. ve Demir, S. (2021). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.9779.pauefd.823427
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544. DOI: 10.1080/00223980309600633

Extended Abstract

Introduction

Today's world is witnessing a dizzying change. It is not possible to exclude education from this change seen in all areas of life. In order to both manage this change and keep up with this change, our students also need to be equipped with new generation skills. Higher order thinking skills are also one of the most important features that should be taught to students. Because today, students need to have the skills to compete with their peers in the international arena. Because nations are in a race to create an education based on critical thinking, problem solving, creativity and innovation. This race obliges our students to gain higher order thinking skills.

Critical thinking can be considered as the most important of the higher order thinking skills. Because critical thinking can be seen as a skill that activates other higher-order thinking skills. In a society, without critical thinking, it is not possible to hope to achieve both science and correct information, as well as tolerance and democracy (Gündoğdu, 2009). Individuals with critical thinking skills get rid of their prejudices, pursue the truth, look at the world from an open-minded and tolerant perspective, think analytically and systematically in the face of events and problems.

The Ministry of National Education included high-level thinking skills in the program in 2005 as the basic skills aimed to be developed. Academic achievement of students is directly or indirectly related to many factors. In particular, there is a direct relationship between students' use of higher order thinking skills and academic success. In the light of these explanations, this research was conducted to determine the relationships between secondary school students' critical thinking dispositions and their academic achievements. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought.

- 1-To what extent do students' critical thinking dispositions predict their general academic achievement?
- 2-To what extent do students' critical thinking dispositions predict their academic success in numerical courses (Science, Mathematics)?
- 3-To what extent do students' critical thinking dispositions verbal courses (Turkish, Social Studies, Religious Culture and Moral Knowledge) predict their academic success?
- 4-To what extent do students' critical thinking dispositions predict their English course academic success?

Method

In this study, it is aimed to examine the relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their academic achievement. In this respect, the research is a study in relational screening model. The study group of the research consists of 96 students randomly selected among the 7th grade students studying at Kozan İsmet İnönü Secondary School in the 2022-2023 academic year. 47 of the students participating in the research are boys and 49 are girls. The average academic achievement of the students in the study group over 100: General Academic Achievement 89.36; Numerical Academic Achievement 83.89 (Math 85.09; Science 82.69); Verbal Academic Achievement 89.90 (Turkish 89.77; Social Studies 85.04; Religious Culture and Moral Knowledge 94.88); English 83.25. In the study, data on students' critical thinking disposition were collected with the Critical Thinking Disposition Scale for Secondary School Students. The scale consists of three sub-dimensions: dialectical thinking, disposition and analysis. There are 21 items in total in the scale. The data on the academic achievements of the students consist of the end-of-year achievement scores, which are the grades obtained from the results of the joint written exams attended by the students in the 2021-2022 academic year.

Findings

In the study, it was concluded that the dialectical thinking, disposition and analysis sub-dimensions of critical thinking and the general academic achievement, numerical, verbal and English academic achievement of the students were in a high and significant relationship. The significance of the regression tests was checked with the t test. In this case, it was concluded that all three of the dialectical thinking, disposition and analysis sub-dimensions of critical thinking were significant predictors of general academic achievement. It was concluded that the sub-dimensions of dialectical thinking and disposition were a significant predictor of numerical success, while the sub-dimension of analysis was not a significant predictor. Verbal and English success rates are also similar to numerical success. It was concluded that the sub-dimensions of dialectical thinking and disposition were a significant predictor of verbal and English success, while the sub-dimension of analysis was not a significant predictor of verbal and English success.

Discussion & Result

It is seen that the general academic achievement and numerical verbal and English academic achievements of the students who use their critical thinking skills effectively are higher than the other students. Dialectical thinking and disposition sub-dimensions of critical thinking were found to be significant

predictors of success in Science, Mathematics, Turkish, Social Studies, Religious Culture and Ethics, and English courses, as well as general academic achievement. It is seen that the analysis sub-dimension of critical thinking is a significant predictor of general academic achievement, but the analysis sub-dimension is not a significant predictor of success in Science, Mathematics, Turkish, Social Studies, Religious Culture and Ethics and English courses. The existence of other courses such as Visual Arts, Physical Education, Music, Information Technologies, Technology Design and Elective Courses that affect general academic success may be the reason for this difference. Analysis sub-dimension can be a significant predictor of these courses that affect academic achievement. In order to understand this clearly, it may be useful to conduct a separate study by taking into account the courses other than the courses considered in this research.

Recommendations

As a result of the research, it was found that the dialectical thinking, disposition and analysis sub-dimensions of critical thinking and the general academic achievement of the students were in a high level and significant relationship. In this case, it is possible to say that students who actively use their critical thinking skills will be more successful academically. Based on these findings and results, the following recommendations can be made:

1. Students should be given a critical thinking disposition and content that will require students to use their critical thinking skills more should be integrated into the curriculum.
2. Teachers should include activities that will develop critical thinking disposition in their lessons, and should include tests that evaluate low-level cognitive skills as well as tests that measure critical thinking disposition during the evaluation phase. In order to gain these skills, teachers can be subjected to applied in-service training programs.
3. Secondary school level is a very important period for gaining critical thinking disposition. Despite this, there is almost no research on critical thinking at secondary school level. The researches generally focused on the university level and a little on the high school level. In this context, more scientific studies can be conducted on secondary school students.