

# AJESI

## ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

ANADOLU ULUSLARARASI  
EĞİTİM BİLİMLERİ  
DERGİSİ

## About AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) is a refereed and an international open access e-journal published biannually, in January and July.

The journal targets both researchers and practitioners of educational sciences. Various types of scholarly manuscripts about research on teaching and learning are within AJESI's domain, including, but not limited to qualitative, ethnographic, historical, phenomenological, case study, action research or mixed research approaches; position papers, policy perspectives, and critical reviews of the literature.

AJESI is published in Türkiye and it is indexed by TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI Turkish Education Index, and ERIH PLUS.

AJESI lets researchers remix, adapt, and build upon the articles published on its website non-commercially, as long as you credit AJESI and license your new work under the identical terms. All the articles published on AJESI website are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

For all enquiries, please contact Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL, Editor.

### Contact Address:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Anadolu University

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

E-mail : [ajesi@anadolu.edu.tr](mailto:ajesi@anadolu.edu.tr)



## AJESI Hakkında

Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (AJESI), Ocak ve Temmuz ayları olmak üzere yılda iki kere yayımlanan hakemli, uluslararası ve açık erişimli bir e-dergidir.

Derginin hedef kitlesi arasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar ve uygulamacılar vardır. Öğretim ve öğrenme üzerine farklı türlerde yapılan akademik çalışmalar AJESI'nin konu alanına girerken, AJESI bu çalışmalarla sınırlı kalmayarak nitel, etnografik, tarihsel, fenomenolojik, durum çalışmaları, olay araştırması ya da karma araştırma yaklaşımları; görüş makaleleri, politikalar üzerine perspektifler ve eleştirel alanyazın taramaları gibi konularda da çalışmaları kabul etmektedir.

AJESI Türkiye'de yayımlanmaktadır ve TR Dizin, SOBIAD, Education Full Text Database Coverage List, EBSCO, ESJI, Türk Eğitim İndeksi ve ERIH PLUS tarafından indekslenmektedir.

AJESI web sayfasındaki makaleleri araştırmacıların düzenlemesine, uyarlamasına ve üzerinde geliştirme yaparak ticarî olmayan şekilde kullanmasına, AJESI'ya atıf yapılması ve ortaya çıkan yeni eserin aynı şekilde lisanslanması koşuluyla izin vermektedir. AJESI'nin web sayfasında yayımlanan tüm makaleler Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ile lisanslanmaktadır.

Sorularınız için, Editör Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL ile iletişim kurunuz.

### İletişim Adresi:

Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL

Anadolu Üniversitesi

Yunus Emre Kampüsü, 26470

Eskişehir / TÜRKİYE

E-posta: [ajesi@anadolu.edu.tr](mailto:ajesi@anadolu.edu.tr)

**Owner / Sahibi**

**Prof. Dr. Fuat ERDAL**

*Rector / Rektör*

*Anadolu University, Türkiye*

**Editorial Board / Editör Kurulu**

**Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL**

*Editor / Editör*

*Anadolu University, Türkiye*

**Assoc. Prof. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ**

*Co-Editor / Editör Yardımcısı*

*Anadolu University, Türkiye*

**Assoc. Prof. Dr. Servet ÜZTEMUR**

*Co-Editor / Editör Yardımcısı*

*Anadolu University, Türkiye*

## **Publication Board / Yayın Kurulu**

**Ann D. THOMPSON**, *Iowa State University, ABD*

**Ayhan BAYRAK**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Bilge ÇAM AKTAŞ**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Binaya, SUBEDİ**, *Ohio State University, ABD*

**Çiğdem Suzan ÇARDAK**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Erkan DİNÇ**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Işıl KABAĞCI YURDAKUL**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Meral GÜVEN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Nihal DULKADİR YAMAN**, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

**Pelin KARASU AVCI**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Sare TERZİ İLHAN**, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*

**Şerife YÜCESOY ÖZKAN**, *Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

**Timothy TEO**, *Hong Kong Çin Üniversitesi, Çin*

## **Advisory Board / Danışma Kurulu**

**Abdulkadir ERDOĞAN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Ahmet DOĞANAY**, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

**Bahar BARAN**, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

**Baki DUY**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Cennet ENGİN DEMİR**, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

**Fatma Hülya ÖZCAN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Handan DEVECİ**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Jale ÇAKIROĞLU**, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

**Mehmet GÜLTEKİN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Osman ÇEPNİ**, *Karabük Üniversitesi, Türkiye*

**Salih ÇEPNİ**, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

**Yasemin ERGENEKON**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Elvan GÜNEL**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

### **Copy Editor / Yazım ve Dil Editörü**

**Ecmel YAŞAR**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

**Doç. Dr. Ferdi BOZKURT**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Türkçe)*

**Öğr. Gör. Dr. Aysun GÜNEŞ**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (İngilizce)*

**Öğr. Gör. Dr. Halil DÜZENLİ**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (İngilizce)*

**Öğr. Gör. Çiğdem YÜZBAŞ ASLAN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Fransızca)*

**Dr.Öğr. Üyesi Yunus Emre Sarı**, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye (Almanca)*

### **Layout Editor / Mizanpaj Editörü**

**Gamze AK**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

### **Technical Editor / Teknik Editör**

**Dr. Öğr. Üyesi Fatih TÜRKAN**, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*

**Referees In This Issue / Bu Sayıdaki Hakemler**

- Abdullah Faruk KILIÇ**, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
- Abdurrahman ŞAHİN**, *Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*
- Alper Yusuf KÖROĞLU**, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye*
- Arcan AYDEMİR**, *Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
- Aylin SEVİMEL-ŞAHİN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
- Ayşe BALCI KARABOĞA**, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
- Ayşe BOZKURT**, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye*
- Can DENİZCİ**, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*
- Canay PEKBAY**, *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye*
- Cem ÇUHADAR**, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
- Ceren GÜNERÖZ**, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
- Ebru GÜLER**, *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye*
- Elif Emine BALTA**, *Düzce Üniversitesi, Türkiye*
- Erkan ATALMIŞ**, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye*
- Esra Başak AYDINALP**, *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye*
- Evrin EROL**, *Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*
- Fatih YAMAN**, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*
- Fatih AYDIN**, *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye*
- Galip ÖNER**, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
- Gonca KİŞMİR**, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
- Gökçe KILIÇOĞLU**, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Hasan Ferişt TAŞLIBEYAZ**, *Hakkari Üniversitesi, Türkiye*
- İlayda KİMZAN**, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- İlknur CİVAN**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
- Kaan BATI**, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
- Kudret AYKIRI**, *Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*
- Lazgin BARANY**, *Duhok Üniversitesi, Türkiye*
- Leyla DÖNMEZ**, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
- Manolya TUNÇER**, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*



- Mehmet KARA**, *Amasya Üniversitesi, Türkiye*
- Mehmet Akif İNCİ**, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*
- Mehmet Ali GÖKDEMİR**, *Dicle Üniversitesi, Türkiye*
- Mine DEMİRBAŞ**, *Hakkari Üniversitesi, Türkiye*
- Mustafa ALYAR**, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*
- Nidan OYMAN BOZKURT**, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
- Nihal DULKADİR YAMAN**, *Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye*
- Onur YILMAZ**, *Bağımsız Araştırmacı, Türkiye*
- Ömer ERBASAN**, *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
- Ömer Lütfi İSPİRLİ**, *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
- Özge PINARCIK SAKARYALI**, *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*
- Özge TARHAN**, *Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*
- Özlem KARAKOC-TOPAL**, *Balıkesir Üniversitesi, Türkiye*
- Selda SAN**, *Ege Üniversitesi, Türkiye*
- Sercan BURSA**, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
- Sibel SÖĞÜT**, *Sinop Üniversitesi, Türkiye*
- Sıla UZKUL**, *Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye*
- Sinan KESKİN**, *Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, Türkiye*
- Şenol SEZER**, *Ordu Üniversitesi, Türkiye*
- Şeyma AKSAKAL**, *Fırat Üniversitesi, Türkiye*
- Tansel YAZICIOĞLU**, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
- Turan KAÇAR**, *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*
- Uğur GEZER**, *Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye*
- Ümmühan AKPINAR**, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yusuf TOPALOĞLU**, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi, Türkiye*
- Zehra YAŞAR SAĞLIK**, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
- Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT**, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

## Contents / İçindekiler

### Research Articles / Araştırma Makaleleri

- 1. An Action on Gender Equality: Educational Practices for Primary School Students in Turkey**  
*Ece YOLCU, Mediha SARI* 1
- 2. Yerel Tarih Açısından Kırşehir'de Yaşamak ile Kırşehir' i Bilmek Aynı Şey mi?**  
*Tekin ÇELİKKAYA, Esra GÜLFIRAT KIBRIZ* 29
- 3. Pandemi (COVID-19) Döneminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşleri**  
*Mehmet Oğuz GÖLE, Mustafa NİŞAN, Aysel TÜFEKÇİ* 55
- 4. Öğretmen Adaylarının Müzelerde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri**  
*Emre ŞANDA, İrfan Nihan DEMİREL* 89
- 5. Sosyal Bilgiler Dersinde Politik Konuların Öğretimi: Öğretmen Görüşleri**  
*Mehmet YAVAŞ, Yıldırım KARADAĞ, Selahattin KAYMAKCI* 114
- 6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilikleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin, Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerine Etkisi**  
*Gürbüz OCAK, Gülbahar KUŞ SERİN* 147
- 7. Evaluation 7thGrade Science Textbook in terms of Learning and Innovation Skills According to Teachers' Opinions**  
*Sema UMUT, Ali SÜLÜN* 170
- 8. An Investigation of the Intercultural Sensitivity Levels of Summer Work and Travel Programme Students**  
*Ezgi KIYANÇIÇEK, Mervenur ÇOBAN, Çiğdem KARATEPE* 195
- 9. Integrating STEAM activities into teaching reading: Examination of comprehension and cognitive load**  
*Zahra SABEGHI, Mehrak RAHIMI* 218
- 10. Emotional Labor in School Administration: Opinions and Experiences of Turkish School Administrators**  
*Ebru ŞAHİN ÖZAN, Uğur AKIN* 240
- 11. Negative Emotions in Children's Drawings and Their Emotion Regulation Strategies**  
*Gülhan YILMAZ BURSA* 265
- 12. Die Förderung der rezeptiven Kompetenz durch Reziprokes Lesen im DaF-Unterricht: Zur Stellung des Kooperativen Lernens im Hinblick auf die Verbesserung des Leseverstehens**  
*Selma AKOL GÖKTAŞ, Rahim ŞENTÜRK* 284

13. **Metaphorical Perspectives of Parents whose Children Attend an Early Intervention**  
*Esra ORUM ÇATTIK, Ahmet İlhan YETKİN* 311
14. **Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi**  
*Büket ŞEREFİ GÜNEY, Handan DEVECİ* 328
15. **Evaluation des Habilitéés Phonétiques des Etudiants Turcophones en FLE**  
*Meltem ERCANLAR* 345
16. **A Structural Equation Model of Writing Anxiety, Writing Motivation and Academic Motivation of Students**  
*Hacer DENİZ, Sezgin DEMİR* 365
17. **Ergenler İçin Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu (ÇBPEE-KF): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**  
*Ahmet ALKAL, Sabahattin ÇAM* 386
18. **Millî Eğitim Şûralarında Fen Eğitimi ve Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına Yansımaları**  
*Elif BAKAR* 413

### **Systematic Reviews and Meta Analysis / Sistematik Derlemeler ve Meta Analiz**

19. **Uzaktan Eğitim ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi**  
*Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU, Seyfettin ABDURREZZAK, Ümit DOĞAN* 449



DOI: 10.18039/ajesi.1264709

## An Action on Gender Equality: Educational Practices for Primary School Students in Turkey<sup>1</sup>

Ece YOLCU<sup>2</sup>, Mediha SARI<sup>3</sup>

**Date submitted:** 13.03.2023

**Date accepted:** 24.11.2023

**Type:** Research Article

### Abstract

Traditional gender roles are transferred to the children in many ways and this makes it difficult to ensure gender equality. Starting from the problem regarding the sensitivity of students for gender equality in a public school, the aim of this study was to enhance the sensitivity of fourth grade students in a primary school towards gender equality and to examine this development process through the prepared teaching process. The research design was action research and the participants were 32 fourth graders in a primary school in Adana, Turkey. The data collection tools were, Awareness For Gender Equality Form (TCE-FF), semi-structured interview forms, class observations, researcher diary, self-assessment/course evaluation forms and observer evaluation forms. In order to analyze the data, inductive and deductive content analyses, descriptive analysis and constant comparative analysis were used. Findings showed that students enhance their way of defining sexes, gender and gender equality, they put forward many indicators of inequalities and equalities in the right way, they have a better understanding of the contributions of equality and they brought about many suggestions for providing gender equality. These results imply that educational practices could be a part of the solution regarding the struggle against gender inequality.

**Keywords:** action research, equality education, gender equality, fourth graders, teaching for gender equality

**Cite:** Yolcu, E. & Sarı, M. (2024). An action on gender equality: Educational practices for primary school students in Turkey. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 1-28. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1264709>



<sup>1</sup> This paper was presented at European Conference on Educational Research (EERA 2021, Geneva). The article is a part of doctoral dissertation titled as "Enhancing sensitivity to gender equality: An action research with fourth graders". The research was supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK 2211-E Direct Domestic Doctorate Scholarship Program).

<sup>2</sup> (Corresponding author) Dr., Çukurova University, Educational Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye, [ece\\_duser@hotmail.com](mailto:ece_duser@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4266-7957>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Çukurova University, Educational Faculty, Educational Sciences Department, Türkiye, [msari@cu.edu.tr](mailto:msari@cu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1663-648X>

## Introduction

Sex and gender are among the most important factors affecting our way of life. While sex includes some constant and universal features, gender-related features have cultural and social characteristics (Gözütok et al., 2017). Gender has been defined by the World Health Organization (WHO) as socially constructed characteristics of women and men, such as their relationships with one another or the roles and norms associated with these groups (2011). Değirmenci (2017) mentioned that gender is 'historically, socially and culturally established sex'. Gender identity includes cultural symbols attributed to men or women (Piscalho et al., 2010). In the context of these characteristics, the equality of people is a very sensitive and controversial issue.

The roles attributed to men and women could be classified as traditional or egalitarian. While traditional roles for women are roles such as taking care of housework and not participating in professional life, men are given responsibilities such as being the head of the house and earning money (Zeyneloğlu & Terzioğlu, 2011). It is stated that gender roles are learned and internalized through social relations and learning through imitation is also effective in this process (Vatandaş, 2007). In addition, it has been observed that ideological factors and sexist approaches negatively affect gender equality (Brandt, 2011).

Gender equality is vital for the development of societies (World Economic Forum [WEF], 2014). All forms of discrimination are unacceptable in the context of human rights and fundamental freedoms (General Directorate on the Status of Women [GDSW], 2008). In a society, equal participation of women and men should be supported in every field for the welfare and peace, the development of the society, and the improvement of the status of women in the society (Karasu et al., 2017). One of the most important dimensions of human development is gender equality. The inability of one-half of humanity to benefit from human developments and improvements destroys the universal character of these developments (United Nations Development Programme [UNDP], 2016). Considering that numerically half of the society consists of women, it is obvious that leaving women powerless and negative situations created by inequality will seriously hinder the development of societies.

When we look at the situation regarding gender equality in the world, it is seen that many countries legally apply gender equality in areas such as inheritance, property ownership and marriage. Legally, gender-based discrimination is prohibited in the constitutions of 136 countries and equality is guaranteed (The World Bank, 2011). However, in Global Gender Gap Report 2020, it is indicated that even though inequalities through the 'Educational Attainment' and 'Health and Survival' dimensions have decreased, these inequalities are still high in 'Economic Participation and Opportunity' and 'Political Empowerment'. In the latest report, the global gender inequality index is 68.6% (WEF, 2020), which means that there is a gap of 31.4% between men and women on many different platforms. Although there are concrete steps and developments toward gender equality in many countries, it is seen that women are still exposed to discrimination, sexual abuse or violence.

These inequalities are not a new topic to talk about. They have been with us since the birth of communities and have accompanied us for many years. All the social institutions such as families, law, media, sports, arts, etc. face these unequal conditions and even sometimes feed them. Starting with the liberal movements of feminism in the 1790s, these inequalities are the topic of women's liberty and equality. This was the beginning of the way to gender equality.

Starting with liberal feminism the rights and status of women were started to be discussed. In the first scene of feminism, liberals asked for much more about fundamental rights and voting. The demands of liberal feminists can be grouped under three main headings: equality in business life, home (family) and social life. Accordingly, they dealt with discussions on women's participation in public life in line with the understanding of natural rights and individualism (Dikici, 2016, p. 525). Liberals unlike other feminists support the existence of family institutions and they were mostly criticized by their discrimination between public and private spheres and their support for the free market. With socialist feminism, the focus was on the patriarchal structure (Güneş, 2018; Özdemir, 2017). In general, we see that socialist feminism puts forward some problems such as the roles of women within the family and the reflection of power order on society, women's participation in paid labor and charging the domestic labor, the effects of women's class position, and alienation. Starting with the 1960s', radical feminism was the pioneer and they focused on women's liberation. Their main aim was not to get equal rights for women and men but to take actions that would eliminate the male-dominant values in society and change the society itself (Altınbaş, 2006, p. 40). Another important feminist movement was postmodern feminism which still has its roots within the social movements regarding women and feminists. It reveals that we produce ourselves within this gender meaning system by expressing that gender differences consist of a system of signs that we produce and interpret, as well as positioning human experience in language and considering the constructive function of legal language as its basic principles. The route of feminism goes on with some other movements such as eco-feminism and 21st-century feminism. While ecofeminists believed that the domination over nature was related to the domination over women and emphasized that this domination would only end with the end of the male-dominated understanding (Yörük, 2009, p. 84), it is seen that approaches such as postmodernism, woman centrism, global feminism and ecofeminism continue their existence by changing and transforming them. It can be predicted that all feminist movements will continue to exist, albeit with different understandings and conceptualizations, until the goal of gender equality is achieved in a global context.

It is seen that each approach struggles to improve the position of women and reduce the effects of the patriarchal order in different ways. On the other hand, we see that women still have the same problems (not all women have their legal rights, they are still responsible of households, still a small number of working women, they are slightly visible in political life, etc.). Looking at feminism today, it is obvious that feminists see the path to equality as the transformation of society. What feminist theories say put a basis for this study in terms of the endeavor to create equal communities. The educational initiatives could create a change both in individuals and societies as well.

### ***Problems within the social institutions***

An important obstacle could be considered as gender stereotypes existing and being reproduced in each social institution. In the family, children learn the traditional gender roles. It has been observed that the children of families that have adopted gender stereotypes are more attached to traditional gender roles (Hoffman & Kloska, 1995, pp. 292-293).

From a historical perspective, it is seen that patriarchal ideology also affects legal norms, and this perspective dominates legal practices. This leads to the injustice of the law (Uygur, 2015, p. 122). When we look at the rules of law from a historical perspective, it is seen

that those who reveal, use and interpret them are men. It affects women in both using their rights through daily life legally and raising their voice in other areas of life such as art, sports, media and so on. Religion is one of the institutions supporting the patriarchal way of life. There are some gender inequalities in different religions. In Islam, women can inherit only half as much as men, polygamous marriage is free only for men, women cannot go for divorce, etc. (Kazemi, 2004, p. 254). Women have no right to inherit or decide on their own, they have to give their income to their husbands in Hinduism while they are also referred to as evil beings in Buddhism. In both Christianity and Judaism, the social roles given to women are to do household chores, obey their husbands, to take care of children (Gürhan, 2010, pp. 64-68). These aspects make their way to every different part of life around the world creating a hard path to equality.

Women face many inequalities in media, science, sports, arts, etc. as well. In a study by İnceoğlu and Akçalı (2018), it is seen that women are more invisible in TV series and they are reflected much more as compliant, nice, and polite, regarding their occupations mostly associated with being housewives or wealthy but unemployed roles. Women are also invisible through the administrative status of media. What we see in sports is that many women do sports professionally but are not visible and supported as much as men. In different studies, it has been found that sports are categorized according to gender (Alvariñas-Villaverde et al., 2017; Kavasoğlu & Yaşar, 2016; Riemer & Visio, 2003; Schmalz & Kerstetter, 2006). Also, other studies show that women doing sports are not visible in sports media (Markula, 2009; Koivula, 1999; Arslan & Koca, 2006).

We see women less on the scene in science and arts as well. Women have been sexual objects and sometimes associated with evil figures through the arts. It shows that women are described in a masculine discourse through the arts. Even though there are many talented women artists; they were not as visible as men throughout history. Akalın and Baş (2018) indicate that different artists lived in various periods in history such as Levina Teerlinck, Sofonisba Anguissola, Artemisia Gentileschi, Camille Claudel, Margaret Keane faced difficulties despite their being as talented as their male counterparts. Marie Curie's story regarding the Nobel Prize is one of the symbols of inequalities women confronted in science area within many years. Science is another area that is defined as more appropriate for men and girls are still not equal to boys in terms of reaching science education (Özkazanç, 2010, p. 16) and this is the same in many countries.

To the point all of these bring us, we should see the inequalities in the society. Because, it would be the first step to eliminate it.

### ***What about the remedies?***

As mentioned before, the most emphasized way of enhancing the balance and providing equality between men and women is transforming the patriarchal society. What could be the way of doing this? We could bring about many different solutions including the family and society. However, education could be a good point to start:

- Education and school can be a means of change as well as a mechanism of social control (Tan, 2000).
- The extent to which children adopt traditional stereotypes about boys or girls can affect how they deal with the gender biases they experience; training on this can also make

them more successful in recognizing this and dealing with these prejudices (Brinkman, 2009).

- Despite gender inequality outside of school, teachers can make a difference (Aikman & Unterhalter, 2007, p.29).

This study is not the first one to claim this and through literature, there are many studies working with various groups of age and status using educational practices to open a pathway to equality. Studies conducted by Brinkman (2009), Mai (2015), Ifegbesan (2010), Esen (2013), Acar-Erdol and Gözütok (2017), Acar-Erdol (2017) are some of them. In these studies, there are endeavors to see the stereotypes both students and school staff have, also what the needs for teaching gender equality are and what the effects of teaching gender equality could be. Also, the results show that students and teachers believe in the necessity of gender equality education and the practices work out. So, this study also shares the same aim and expectations. However, these studies are mostly based on observation or views regarding gender stereotypes and also program development instead of a real instructional process, so this study conducted has a distinctive position towards gender equality education in that manner.

The pathway the feminist approaches followed and the persistence of inequalities they fought with is one of the main reasons for this endeavor. Also, the visible inequalities and the dominance of the patriarchal way of life through each segment of social structure are another reason that this study is worth it. Other factors that this study thought crucial are providing students with an equal school atmosphere (even temporary), contributing to the fight against inequalities, putting forward reusable materials and a draft program, and bringing students the opportunity to speak for themselves.

## **Purpose of the Study**

The main purpose of this study was to develop the sensitivity of fourth-grade students in a primary school towards gender equality and to examine this development process through the prepared teaching process. Answers to some questions in this regard were sought:

- What is the current situation regarding the sensitivity of fourth-grade students in a primary school towards gender equality?
- What are the problems encountered in the teaching that aims to develop students' sensitivity towards gender equality and what are the possible solutions to these problems?
- How does Gender Equality Teaching contribute to the development of students' sensitivity towards gender equality?
- What are the views of primary school fourth-grade students on the applied Gender Equality Teaching?

## **Method**

### **Research Design**

Designing this study, it was thought that one of the best ways to deal with a social problem is to take action where the problem is detected. Therefore, action research was the main design. Action research could be used in many different ways regarding education.



Cohen, Manion, and Morrison (2011, p. 344) explain these as instructional methods, learning strategies, evaluation processes, attitudes and values, maintaining teachers' professional development, management and control and administration. In line with this, action research model was used here to change the values system of students and it is aimed to change their beliefs regarding equality value in terms of gender. Specifically, the study was designed according to participatory action research (by Lewin) and critical action research (by Boog) models. Regarding the participants it was participatory and in creating a good example and also dealing with the causes and results of inequalities it was critical. The researcher had two roles as a researcher and instructor. As action research requires the researcher to teach, collect data and analyze at the same time, it was a challenging process. In this study, the researcher (also the instructor) had difficulties with managing the class while observing the class and putting new plans into action to solve the inequality problems in the meantime.

## Participants

The participants of the study were students, teachers/researcher and the validity committee. The school where the instruction took place was determined by criterion sampling. It is accepted that gender stereotypes are mostly formed at early ages and therefore intervention and education for gender equality is crucial in childhood. From this point of view, students at early ages were targeted. Regarding their illiteracy skills should be at a point, considering their ability to answer questions within interviews throughout the whole process and still being at early ages through which the character traits are being shaped, fourth graders were chosen as the participants. The criteria were having middle-socioeconomic status, being a primary school, having more than one classroom of fourth graders, the school's attitude towards research, volunteering and the most important one was the existence of a problem regarding gender equality in line with the data obtained from the measurement tools applied to teachers and students. Among different classes in the school, the one with the lowest gender equality awareness grades was chosen. This level was determined by Awareness for Gender Equality Form (TCE-FF). Through the action process, the participants were 32 students in fourth grade (18 boys, 14 girls), also six students among these (within the same class) were focus students determined by TCE-FF. Also, the other participant was the teacher/researcher conducting the whole instructional and research process. The real teacher of the classroom was an observer in the class. Lastly, the validity committee guided the instructional and research process as well. Students were addressed as S1, S2, ... and their gender was referred to as B (boy) or G (girl) through the study.

## Data Collection Process

This process consisted of the determination of the problem and the current situation with the needs of the students regarding gender equality education; the action process and the reapplication of the forms and interviews. In the first part, Awareness for Gender Equality Form (TCE-FF) and semi-structured interview form were used to collect data. The awareness form was structured by the researcher and included three questions about sex, equality and gender equality and five questions based on some scenarios regarding equality issues (e.g. about a girl's wrestling or the toys boys and girls could play with...). Expert opinion and pilot application were conducted to ensure the reliability and validity of the form. Also the semi-structured interview form used both in the first part and after the action process was developed by the

researcher and consisted of questions regarding their views about gender, gender equality in their families, society and how it could be provided and so on. The form was asked for expert opinion and the pre-interviews (before the instruction process) lasted for 456 minutes and 22 seconds. Through the action process, video recordings of the lessons, semi-structured interview forms for the focus students (after each cycle), self-assessment/course evaluation forms, researcher diary and observer evaluation form were the other tools used for data collection. In the last part, reapplication of TCE-FF and semi-structured interviews were also the other part of collecting the data. The last interviews lasted for 757 mins 59 secs. All the interviews were recorded by a voice recorder.

## Data Analysis

The process of data analysis was also structured according to the nature of the data collected. Through the analysis of TCE-FF, interviews (pre and post) and observations, both deductive and inductive content analyses were conducted while descriptive analysis was performed to analyze the interviews between the cycles and self-assessment/course evaluation forms. Also constant comparative analysis method was carried out while analyzing the data collected by each different tool. As for reliability and validity, triangulation (different sources and data collection methods), thick description, peer review, member checking, inter-coder agreement (within content analyses), detailed reporting and checking for the researcher effects (avoiding prejudices or any other subjective judgment) were the measures taken through this study. As the action process a long period and contains many different data collection tools and assessments, instead of putting every single data within the process, a holistic view was followed and the findings obtained by pre and post-interviews were presented throughout this study.

## Ethical Issues

As in all studies, it is also important to consider some ethical principles within action research. In this study, especially hiding the identity of the participants, making them participate informing them about the aims and asking them to volunteer and member checking during data transcription were some of the precautions taken. Furthermore, all the legal permissions (permissions by the National Education Directorate/School Administration) were provided before the process started. The permission numbered 15472027 and dated 12.06.2018 was provided by the National Education Directorate in Adana. Before the instruction, all the processes and the aims were explained to the students and they were asked to volunteer. Afterward, the parents were asked for permission. The same procedure was performed for interviews and observations. For all of the teaching process, the ethical principles of the teaching profession were followed.

## Action Process

This study was based on the problem of sensitivity regarding gender equality in a primary school. The instruction process was conducted with a fourth grade class. Based on the findings of tools applied to reveal the current situation and needs, action plans were prepared. For the first action plan, the current situation was evaluated and mostly knowledge

level and some activities regarding sex, gender, equality and gender equality were planned. For the second action plan, the problems within the first cycle were considered and measurements were based on preparing the teaching process. For the last action plan, the problems that were not solved through the first and second cycles were dealt with and all these plans were evaluated by the data collected through observations, interviews and observer evaluation forms. The instruction lasted for 11 weeks (Oct, 11- Dec, 20 in 2018) and each week's lesson (on Thursdays) was two hours (40'+40'). The classroom was a big one and there was a smart board for the visual materials. For these lessons, 42 learning objectives were determined. The themes of these cycles are shown in Table 1.

**Table 1**

Themes within the cycles of action process

CYCLES	WEEKS	THEMES
1 <sup>st</sup> CYCLE:	1. Week	Equality and Gender
	2. Week	We are equal at home!
	3. Week	We are equal in society!
	4. Week	We do sports as men and women!
	5. Week	Art is ours, we are artists!
2 <sup>nd</sup> CYCLE:	6. Week	It is wonderful to be a scientist!
	7. Week	Women and Men in Media!
	8. Week	Living together as women and men!
	9. Week	Play and Gift World!
3 <sup>rd</sup> CYCLE:	10. Week	No violence! Yes to Love!
	11. Week	Come on Girls to School! Let's Go Women to Work!

## Findings

### The Development of Gender Equality Sensitivity

#### *Findings by TCE-FF (Form)*

First question was their thoughts about the symbols of men and women (used in bathrooms or signboards) and the features of sexes. In pre-application of the form they mostly define the symbol by sexes (women and men) and emphasized physical differences while in the post application; some of them linked this symbol with gender equality and some rejected the differences. For example, S24 (B) said in pre-application of the form 'There are different properties of sexes, some being girls and some being boys and they wear different clothes' stressing the differences and afterwards changed his views as 'The picture tells me about equality of women and men. Sexes do not have different properties.'

The second question was about equality and gender equality. In the pre-application they mostly defined the symbol by equality and slightly emphasized gender equality and instead talked about equality of numbers etc. while in the post application; nearly half of them mentioned gender equality and some stated working at same jobs, sharing households, etc.

The third question was about a scale with two pans one with a man and the other with a woman (woman on the dominant pan). Through pre-application; students mentioned physical weight differences, equality of people and with the post-application they indicated gender

inequality, a higher number of men. It is obvious with S8 (G) explaining the picture as 'An object weighing the weight indicates who is heavier' in the pre-application, later indicating his opinion as 'More support for men and no support for women at all' in the last application of the form.

The fourth question included a short example talking about a girl who wants to engage in wrestling. In the application before the instructional process, they stated some reasons hindering the girl from wrestling such as worrying about injury, seeing wrestling as men's sport and about their views nearly half of them mentioned they would support it, their suggestions were not caring for elders, switching to another sport, struggling to succeed, persuading etc. Through post-application again worrying about injury and its unsuitability for women was stressed while they mentioned more support. One of the students explained his views regarding this girl's situation as 'I think this could be solved resolved like this. Elif should do whatever her family or teacher wants' in the pre-application of the form but later told 'the solution could only be with supporting her' (S13, B).

Fifth question was about toy preferences. Within pre-application of the form, most of the class chooses baby, cleaning set and kitchen set for girls and spider man, car, plane for boys. Some of them chose kitchen set, plane suitable for both. They explained their reasons with sexist views. In the post-application, most of the students mentioned that both can play with every toy. Also the number of students choosing the stereotyped toys above decreased. They explained their preferences with egalitarian opinions. This change is seen for example with answers of S22 (B), while he said 'They cannot choose the same toys because Ayla is a girl and Mehmet is a boy' before the instruction, he stated 'I think Ayla and Mehmet could play them all because toys and children could not be discriminated' afterward.

The sixth question is based on choosing a manager (woman or man) for a company. While they similarly talk about gender equality, both are deserving and some of them mention men's being better managers in pre and post-applications, in post application they stated some positive discriminations for women and they offered more egalitarian solutions.

The seventh question was about a man and a woman scientist. In the pre-application, more sexist choices were made and they mentioned men's being more successful, and being happy for him, while in the post application we see a more egalitarian attitude (both are successful), talking about feeling worthless, gender discrimination, as for solutions sexist solutions decreased while egalitarian solutions increased. S15 (B) stated that science is a field that men are more successful in the pre- application and suggested 'Cansu could be successful as much as Emre and this problem could be solved' while in post-application he said both could be successful.

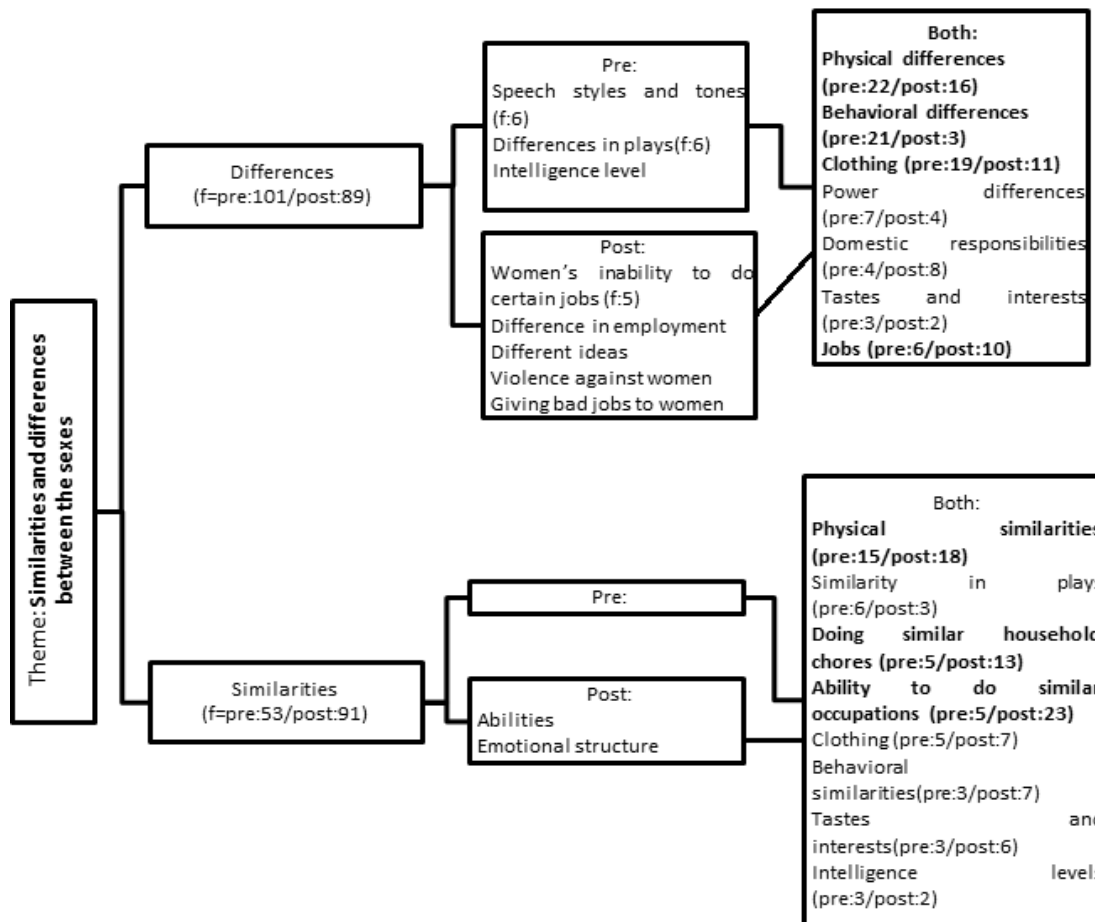
The last question included ads and who acts there. Within pre-application of the form, some students said there are ads suitable for men and some for women; also they mentioned physical features etc. Post-application showed that some students mentioned they could both act in any ads. S13 (B) also stated his views 'I think there are more men. Because they don't support women. Because there are a lot of celebrities in men... They are chosen according to advertisements, celebrities and volunteers... I let both of them play equally because it would be the same.' after the instruction.

**Findings by Interviews**

During the interviews, students were asked the same eight questions both in the beginning while the needs and current situation were determined and at the end of the action process. The students’ answers were given together on the table below. The questions focused on the views of students on similarities and differences between sexes, the definition of gender equality, the neighbourhood’s perspective on women and men, the presence of gender equality in their own families, the necessity of gender equality, the similarities and differences between what women and men can do and suggestions for gender equality.

The first question of the interview was regarding students’ views on genders and the characteristics of them as well. Students mentioned some differences and similarities shown in Figure 1.

**Figure 1**  
*Students’ Views on Similarities and Differences between Sexes*

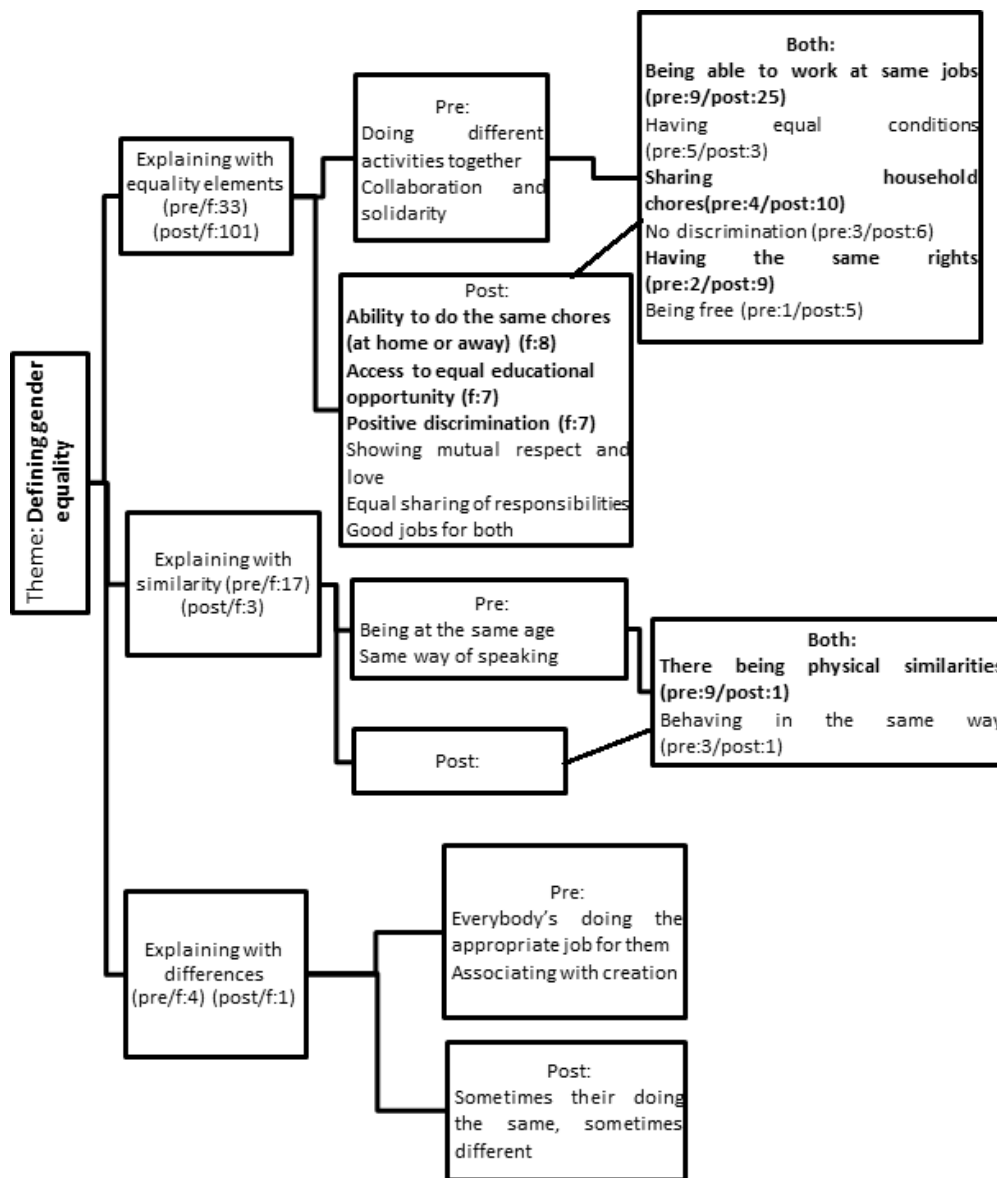


As seen on Figure 1, students focused on some differences such as physical, behavioral differences or differences in clothing before the instructional process and these changed for some inequalities within the society such as having different jobs, women’s inability to do certain jobs, violence and so on. As for similarities, students again mostly mention physical similarities beforehand and afterwards they mentioned both’s doing similar

household chores or similar occupations and having more similarities in general. One of the students talking about the similarities said ‘For example, women know how to cook, and most men know how to cook. After that, a man can do cleaning and a woman can, too’ (S31, B).

Through the interview, the next question asked about their views on gender equality (its definition and description). The answers are presented in Figure 2.

**Figure 2**  
Students’ definitions of gender equality



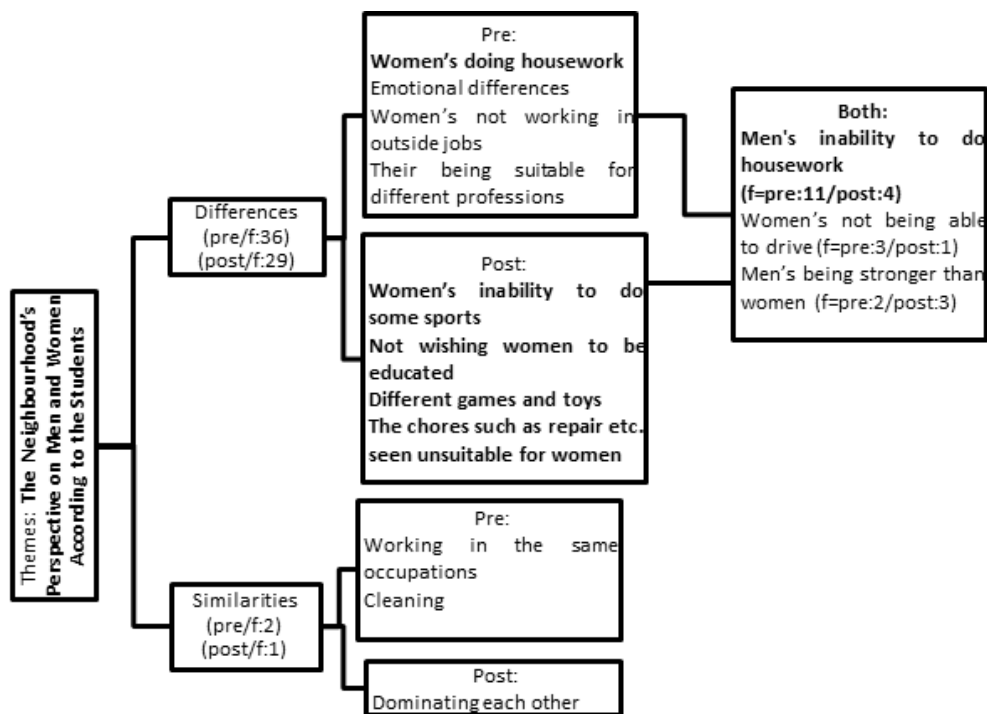
Students made different definitions for gender equality through the interviews. While they defined it mostly with doing same jobs, having equal conditions, having physical similarities in the first interviews, during the post interviews, they focused on doing same jobs, equal rights and sharing household chores. They also mentioned more detailed elements

related to equality such as equal education, mutual respect and so on. S12 (G) made a definition based on equality after the instruction 'For example, if both have the same rights, equality would be. For example, both have the right to have a profession. Both of them have the right to travel, health, and education rights, they all have. For example, they both have the right to have a child.

With the next question, the neighborhood's views on men and women were asked to students. The findings obtained are shown in Figure 3.

**Figure 3**

*The neighborhood's perspective on men and women according to the students*



As seen on Figure 3, students indicated the adults in neighborhood mostly talk about differences and these are much more about housework, emotional status, etc.... The most emphasized differences were men's inability to do housework and women's doing housework in the interviews at the beginning. Even not much changed in students' perceiving their neighborhood in terms of views on gender inequality after the instruction, still it was seen that students mentioned some more various differences such as sports, education, games or repairing. S16 (G) told about her experience 'I was cleaning the house. My mom told my brother 'Stay here and watch your sister', my brother said 'I will also do' and mom said 'You cannot, you are a boy' showing her realization of unequal sayings after the instruction.

There were questions asking about gender equality in the family and country. Firstly, students were asked if there is gender equality in their families. Most of the students (pre:23, post:22) assured that there is gender equality in their families and explained it in different ways. The findings regarding their explanations for gender equality/inequality in families are presented in Figure 4.

**Figure 4**

*Indicators of gender equality/inequality in the family according to student opinions*

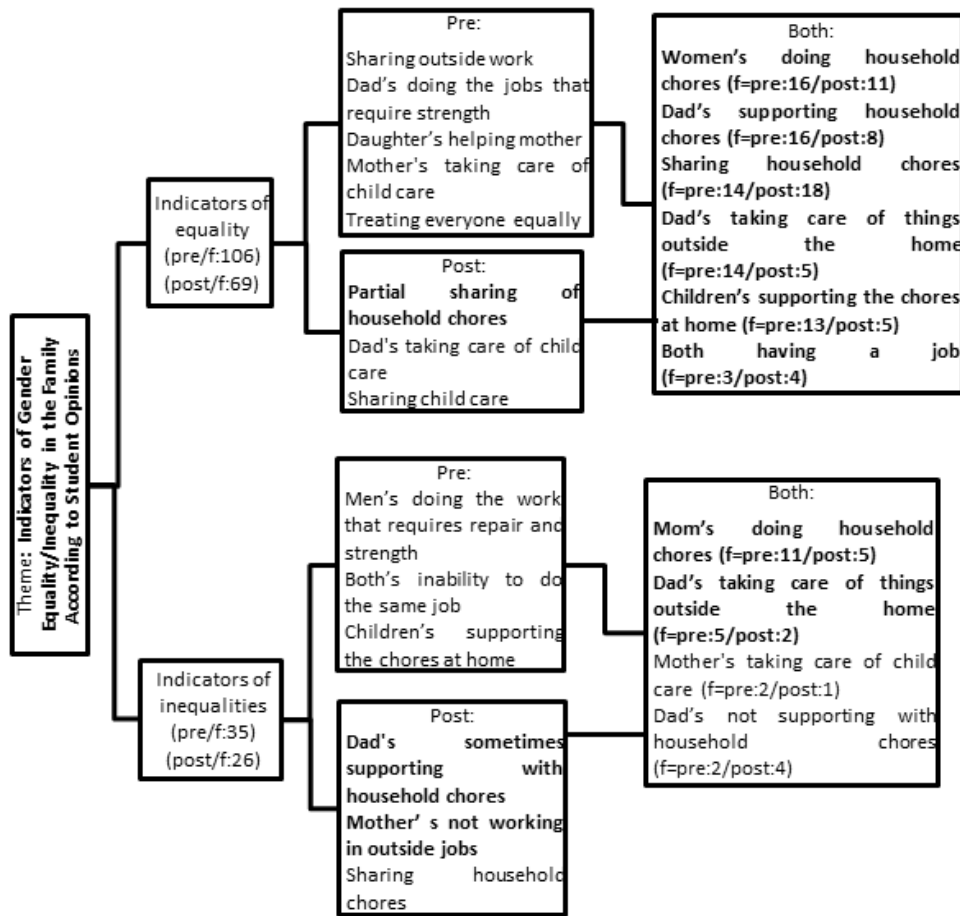
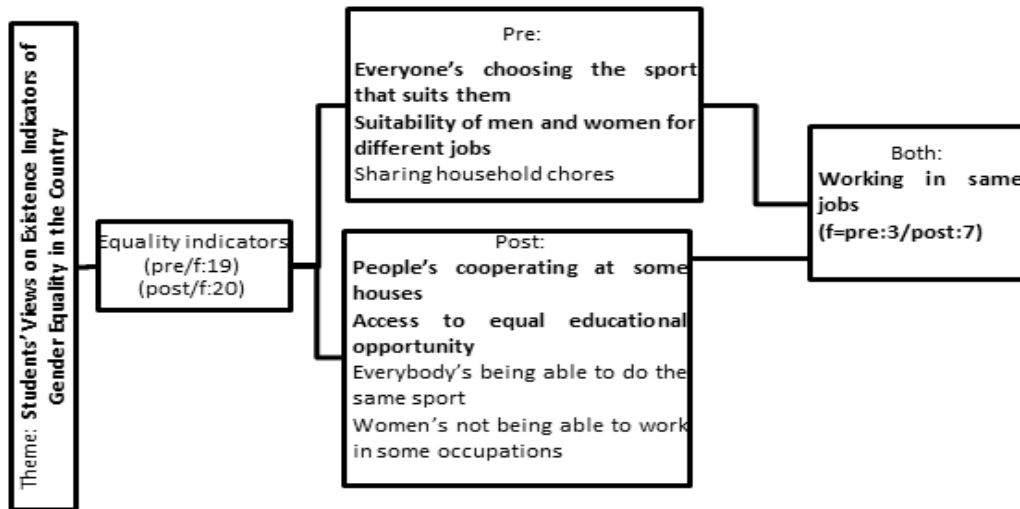


Figure 4 shows before instruction about gender equality, students mostly mentioned some indicators of equality such as women’s doing household chores on their own or dad’s support with sharing them as well and also dad’s taking care of things outside home and children’s supporting the chores were stated as markers of equality. These same indicators were stated while the focus moved on sharing household chores and some different indicators such as both having a job, dad’s taking care of child or sharing childcare were also put forward. As for inequality, students referred to mom’s doing household chores and dad’s doing the things outside home both in pre and post interviews; they emphasized dad’s never or sometimes supporting household chores, mom’s not working outside jobs at the last interviews. S10 (G) gave examples of the equality in her house during the post-interviews as; ‘Because my father does certain jobs, my mother does certain jobs. When my mother does not have time, my father helps her. For example, my father is ironing. Sometimes he collects the laundry.

For the question about gender equality in Turkey, students’ views were gathered under two different tables as fields and indicators regarding the existence of gender equality and the absence of gender equality. They are presented on Figure 5 and Figure 6.

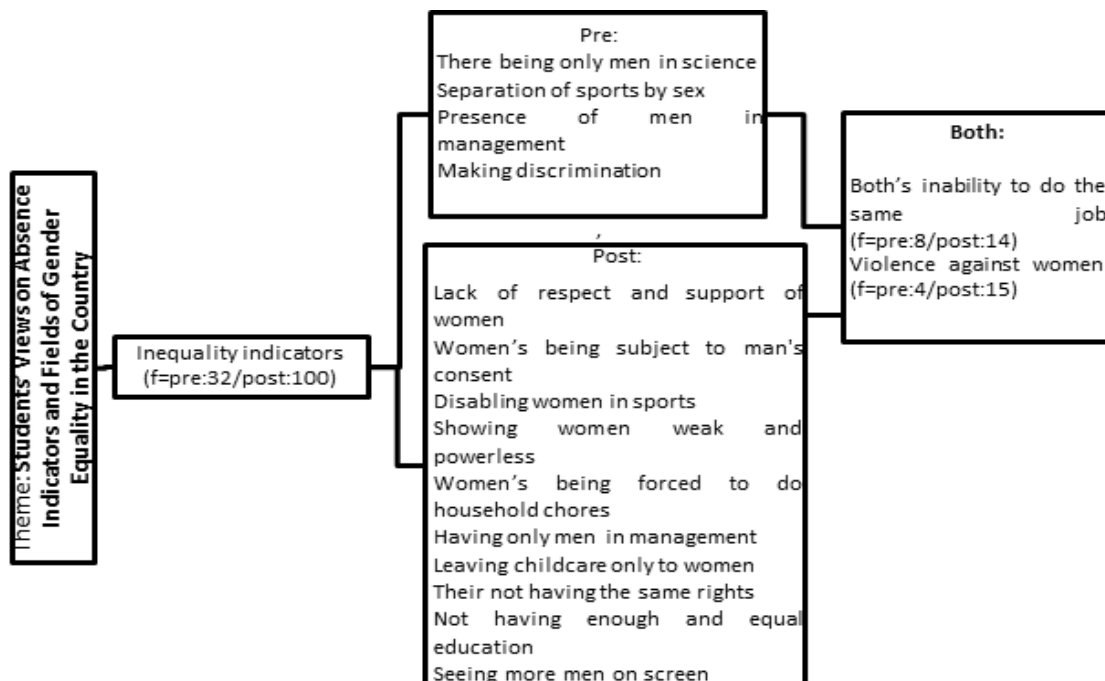


**Figure 5**  
*Students' views on existence indicators and fields of gender equality in Turkey*



It is obvious in Figure 5 that the areas in which students believe there is equality were sports, science, business life, art, domestic life and etc.... After the instruction, only some of the students mentioned the same areas as of gender equality and also some stated some occupations, media or education as well. In the previous interviews, students put forward some indicators of this equality such as everyone's choosing the sport suit them, suitability of men and women for different jobs, working in same jobs while at the end they explained this equality by working in the same jobs, cooperating in the house or equal education. Within the same question, students also mentioned the inequalities and the indicators of this lack of equality as well. They are shown in Figure 6.

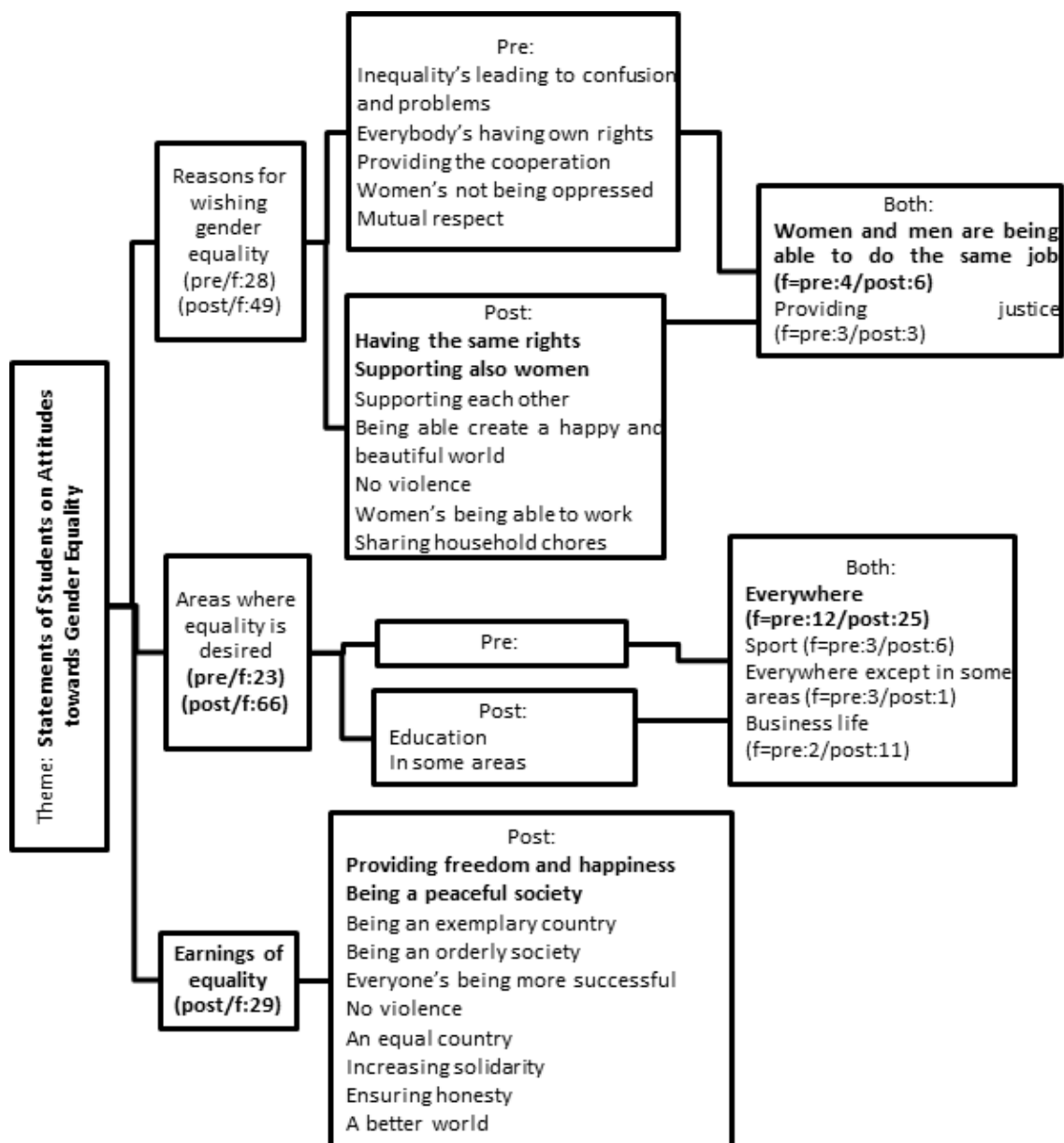
**Figure 6**  
*Students' views on absence indicators of gender equality in Turkey*



Students mentioned the areas of inequality in the country such as sports, science, and education both in pre and post interviews but in the last interviews students also indicated business life, politics, media and etc.... It is seen on Figure 6 that the students put forward many more indicators regarding the inequality of gender in the country in the last interviews. They focused on both's inability to do the same job, violence against women, lack of respect and support for women, women's being subject to men's consent, disabling women in sports and so on.

When students were asked about their attitudes towards gender equality, the answers differed between pre and post interviews. Students' reasons for desiring gender equality, the areas they wished to see gender equality and the earnings of equality they mentioned were presented on Figure 7.

**Figure 7**  
*Statements of Students on Attitudes towards Gender Equality*

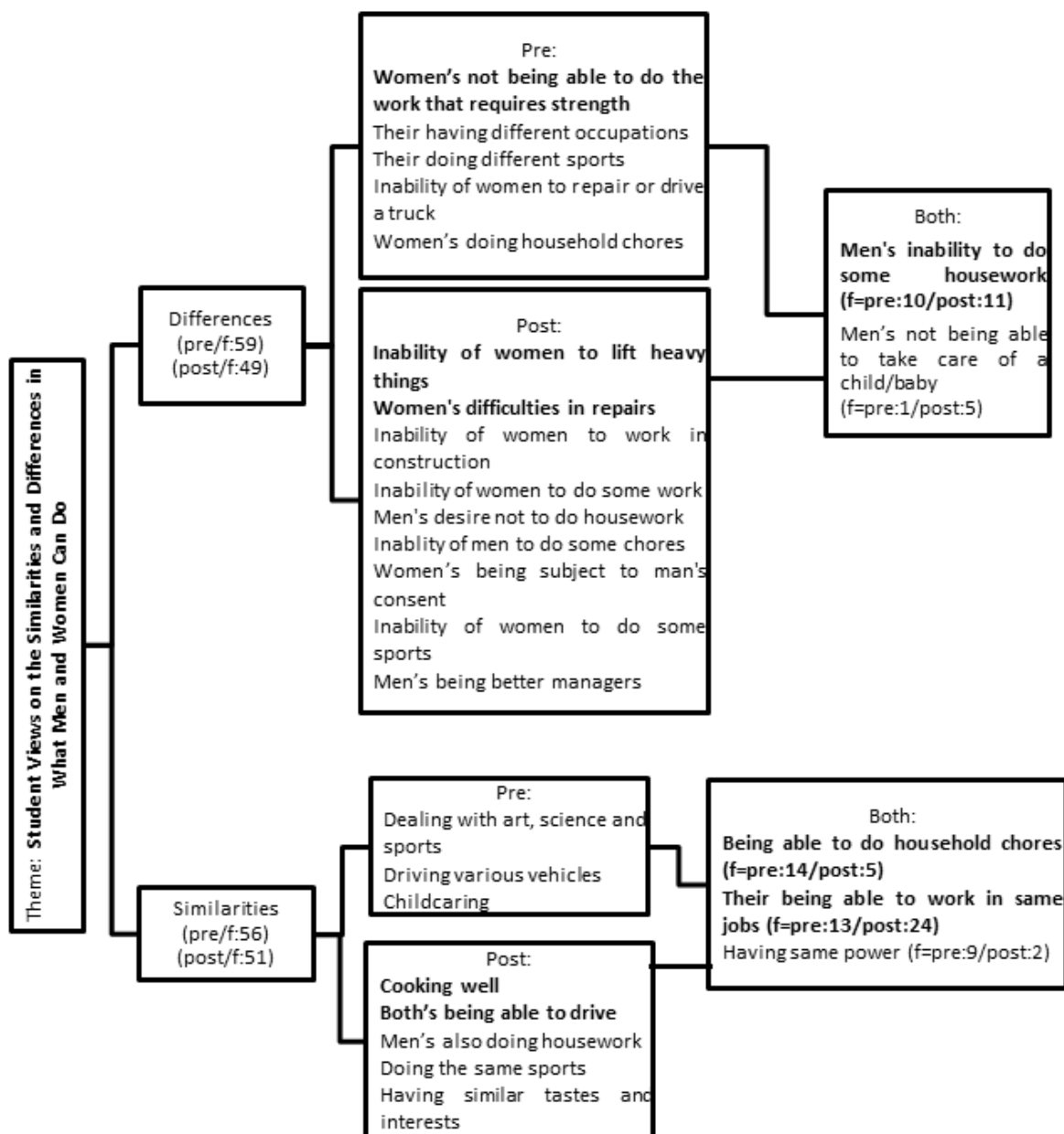


As seen on Figure 7, students' desire for gender equality increased after the instructional process and besides the problems could reveal due to inequality, justice or cooperation, they put forward new arguments such as having equal rights or supporting women/each other in post-interviews. Most of the class found to wish for equality in everywhere and they even stated some earnings of this equality. There were some students not desiring for equality in the first interviews coming up with reasons such as they should be different and having different physical properties which vanished after the instruction.

The next question within the interviews asked about students' views on similarities and differences between women and men. The findings are in Figure 8.

**Figure 8**

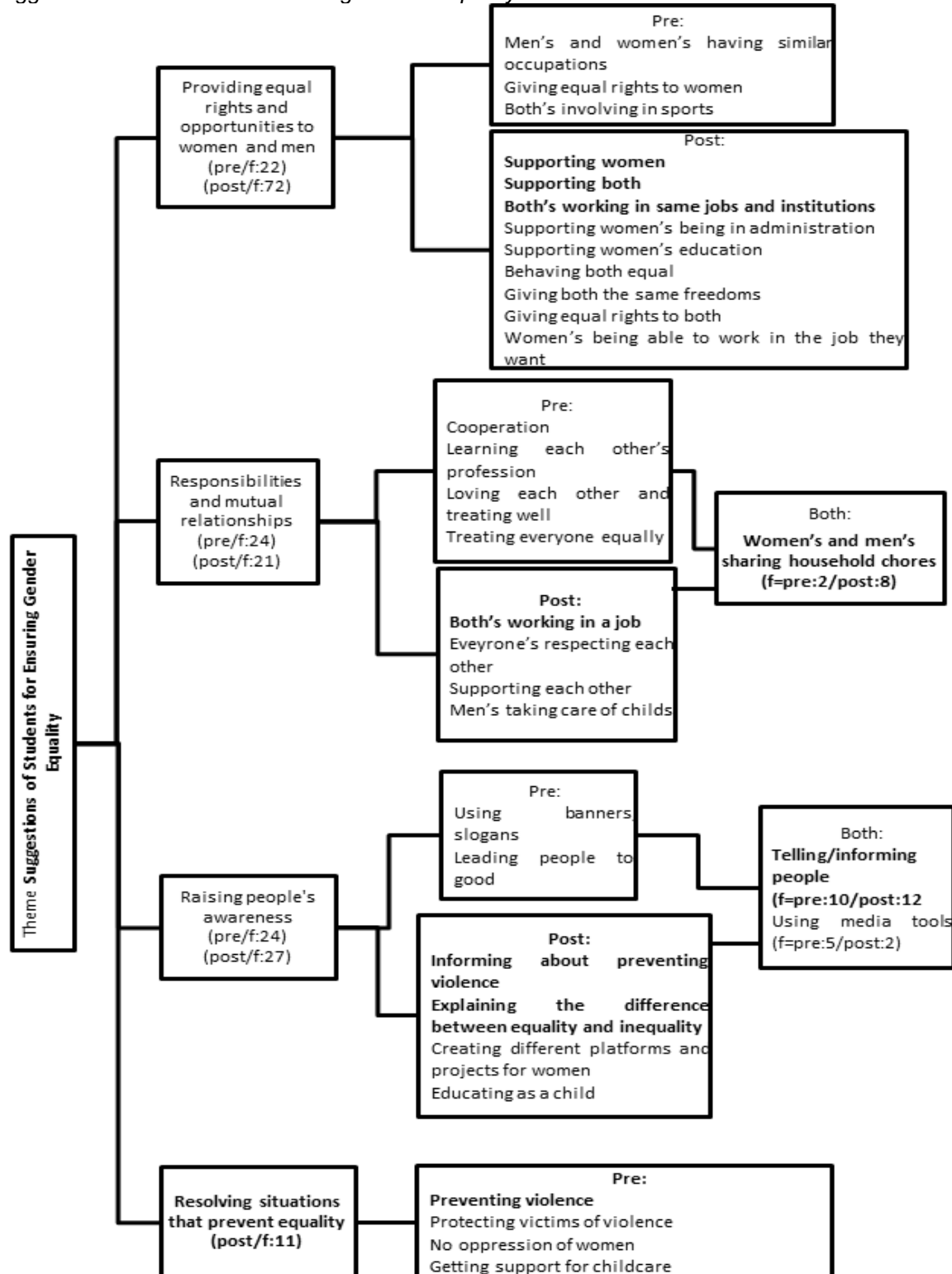
*Student views on the similarities and differences in what men and women can do*



Students stated many similarities and differences in pre and post interviews. Their focus on differences did not change much but they mentioned some similarities such as doing the same jobs, cooking or driving in the post interviews.

The last question was about their suggestions in order to provide gender equality. Students brought about many different suggestions shown on Figure 9.

**Figure 9**  
*Suggestions of Students for Ensuring Gender Equality*



It is apparent in Figure 9 that students put forward many suggestions to provide equality of men and women both in pre and post interviews. While the number of suggestions increased in post interviews, students also stated some different suggestions than before such as supporting women or both, supporting women's being administrators, behaving equal to both, informing people about violence and so on. Moreover, students also mentioned some problems that have to be solved to ensure equality such as preventing violence or protecting the victims.

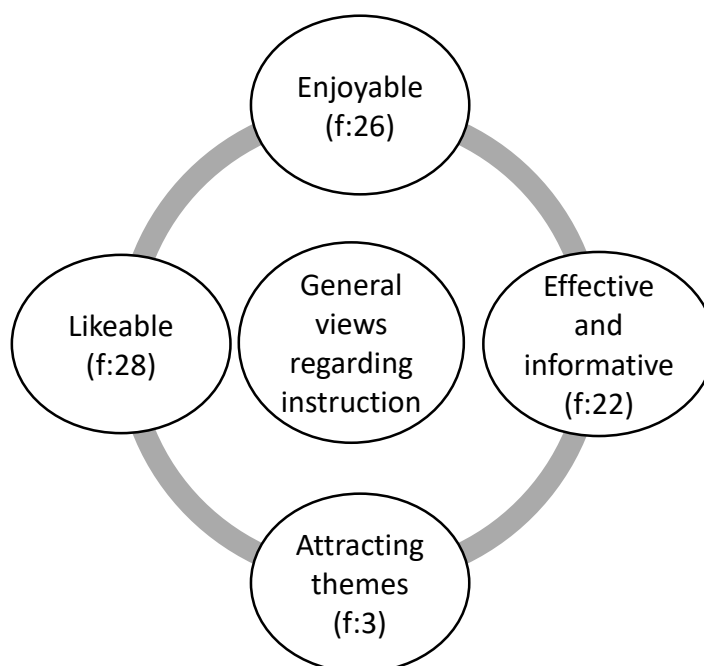
These findings show that students still think of some differences between men and women such as physical differences or some roles. Nevertheless, they could mention many similarities, define gender equality with equality elements, evaluate their families or country in terms of gender equality and could associate the situation of equality or inequality with many indicators. The desire of students' towards gender equality is high both before and after the instruction but they could put forward some benefits of equality after the instruction as well. It is seen that they could indicate many different recommendations through gender equality.

### The evaluation of the action process

After the instructional process, students were also asked some questions to evaluate the whole teaching duration during post interviews. They were asked about the problems, positive sides, contributions and their suggestions for the courses they experienced. Figure 10 shows their general evaluation of the courses.

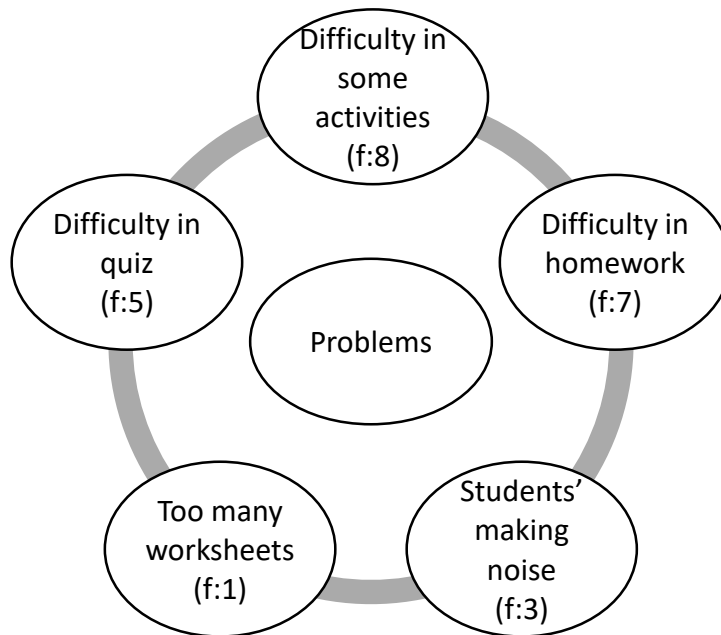
**Figure 10**

*Students' Views Regarding the Instructional Process*



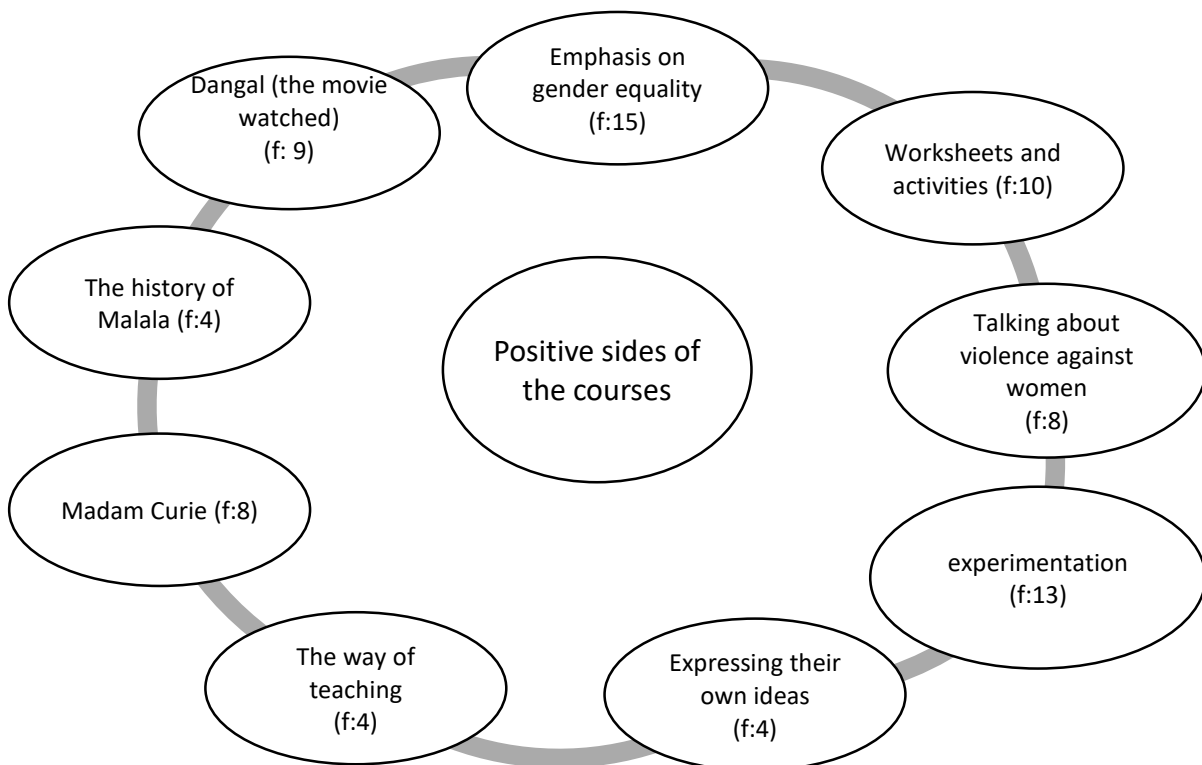
As Figure 10 shows, students found the instruction enjoyable, likeable, effective and informative in general. Yet, they mentioned some problems as well. These problems are presented on Figure 11 below.

**Figure 11**  
*The problems within instruction process*



Students identified the problems they experienced in this process as difficulty in some activities of doing homework, having too many worksheets and students' making noise. They were also asked to put forward the positive sides of the courses. The answers are shown on Figure 12.

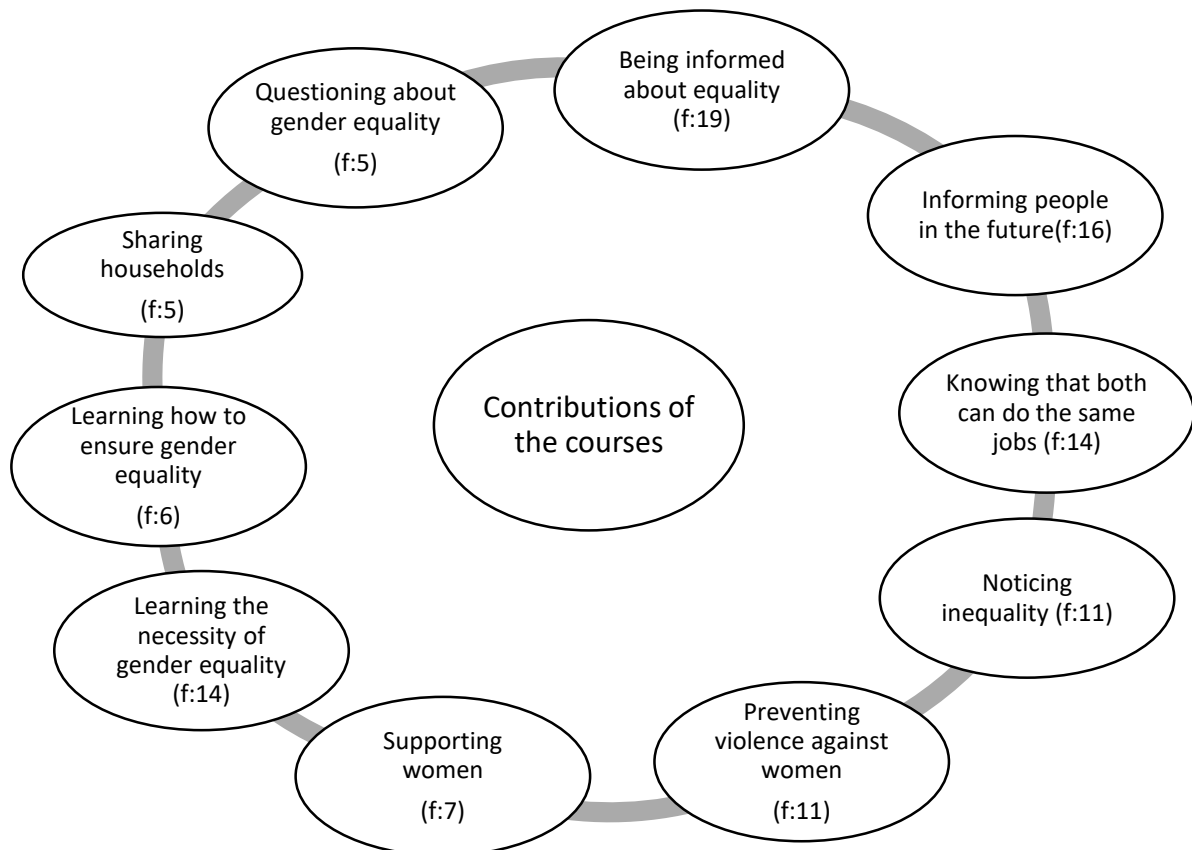
**Figure 12**  
*The positive sides of the courses*



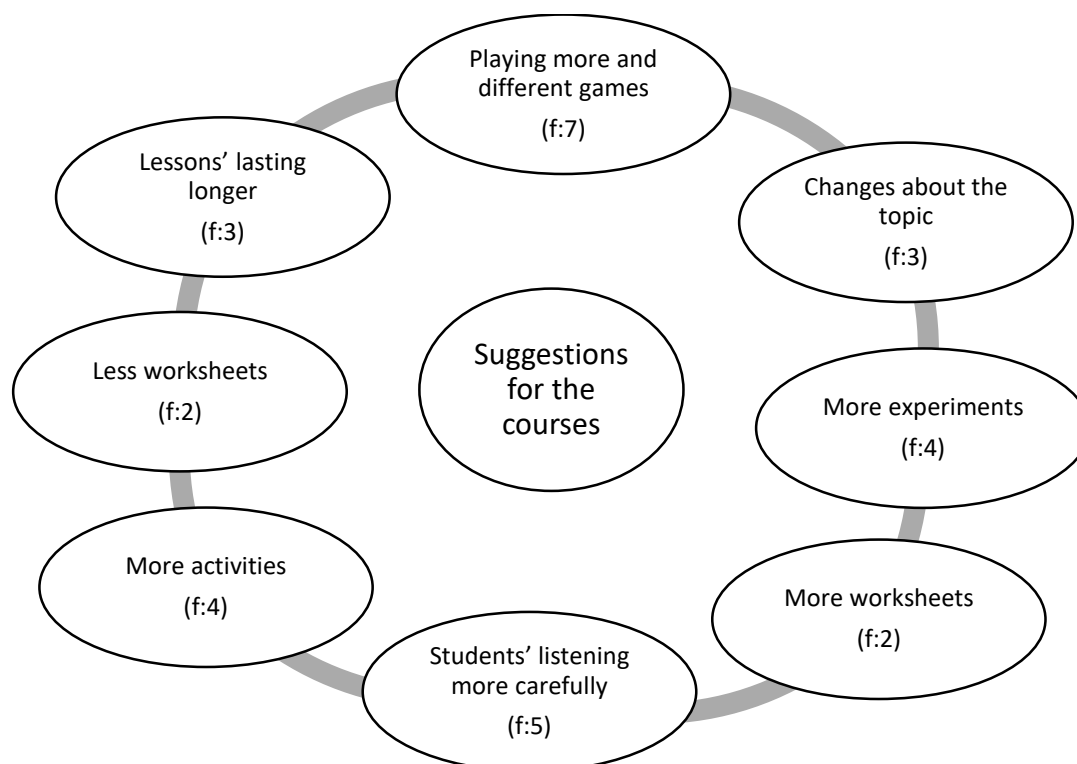
Students mentioned many positive sides such as putting emphasis on gender equality, the worksheets and activities, talking about violence against women, expressing their ideas and so on. The contributions of this process according to students were also presented on Figure 13.

**Figure 13**

*Students' views on the contributions of the courses*



As it is obvious on Figure 13, students stated these courses could contribute in many different ways such as being informed about equality, informing people about equality, knowing that both can do the same jobs, noticing inequality, learning the necessity of gender equality, etc... Lastly, students were asked if they have any suggestions regarding the courses to be more effective and attractive. Their suggestions were shown on Figure 14.

**Figure 14***The suggestions of students regarding the courses*

Students mostly emphasized playing more games, lessons' lasting longer, doing more activities and worksheets, more experiments and so on as their suggestions for the courses. The overall findings regarding the evaluation of instruction show that students enjoyed the courses and they believe its usefulness. They also mentioned some problems mostly about having difficulty in some activities and topics besides some classroom management problems such as the students' making noise during the lessons. Even though, they stated many contributions of lessons and they suggested continuing to lessons and such activities.

### **Conclusion, Discussion and Implications**

Findings showed that before the instruction, students were lack of enough knowledge about equality and gender equality notions, they had difficulty in discriminating between equality and inequality, they could partly observe stereotypes, and they mostly defined sex and gender via traditional arguments. This could be associated with the roles learned in their neighbourhood (family, friends, etc...) and within society. Özdemir and Balcı Karaboğa (2019, p. 762) indicated that children acquire the roles and characteristics of their gender at a young age, and these learnings starting within the family are reinforced by factors such as friends, school, and media. The findings through determining the present situation and needs revealed that there is a need for gender equality education and raising awareness for equality.

After the instruction, the students described gender equality, which they previously defined as doing the same jobs, having equal conditions, mostly by physical similarity, with explanations such as working in the same jobs, sharing the chores at home, having the same rights in the last interviews; while there is not much change in the differences (physical



differences, behavioral differences, clothing, etc.) mentioned when talking about the differences between women and men, it has been observed that there are more students who refer to their professions and responsibilities at home in terms of similarities. This may be an indication that education for students' gender equality creates some changes in students' stereotypes. In this context, it is seen in the literature that similar educational practices for children or adults provide an egalitarian change in gender perception and an increase in egalitarian attitudes (Acar Erdol, 2017; Esen, 2013; Kollmayer et al., 2020; Uzun et al., 2017; Toraman & Özen, 2019).

It is obvious that education could not change the places of work, home, relations it self or feeling discomfort does not make the person ask the right questions or seek for answers. Apart from knowing, it is necessary to have transformative actions and questioning having the conditions for further questioning (Villaverde, 2018, pp. 3-4). Just like as feminist approaches put forward the transformation of society and patriarchal dominance should be achieved for an egalitarian way of life. Education could start the movement and questioning in this regard. An important gain of this study was to make students question their family and society in terms of gender equality and some students mentioned that they care much more for equality and want to struggle for it.

Within this study, it was seen that students changed their statements regarding the status of gender equality both in their families and countries; they matched the equality/inequality situations with more appropriate examples. Even so, some of the students still associate their mothers' doing housework with equality which signifies that some of the stereotypes did not vanish. Also, some students are found to have the idea of women are less strong than men. In their research, El Kharouf and Daoud (2019) found that male and female students significantly associated tasks at home, such as setting the table and washing clothes, with women, and changing the gas cylinder and ironing mechanism with men, female students said that professions such as journalism, automotive mechanics and taxi driver should be provided for women as well; on the other hand, it has been observed that male students maintain a more traditional understanding in many subjects. In the study, it was also evident that especially two male students persisted in their stereotypes, and even though they gave some egalitarian answers, they showed a more traditional approach in the process. This brings us to think about the argument in that radical feminists also mentioned that some revolutionary changes are needed in the structure of family to change these stereotypes and it is obvious that educational actions would not be enough on their own. Also charging domestic labor or changing women's status within the family was an issue raised by socialist feminism as it is a learned and reproduced traditional stereotype within the social life.

As for equality in the country, students were much more aware of the inequality situations and indicated fewer areas of equality; also brought up more convenient indicators of equality such as equal education or similar jobs. That is students' awareness for detecting inequality was also increased through this action process. Moreover, it was observed that the students showed more positive attitudes towards gender equality; they talked about many different areas where equality should be. Within the scope of the lessons, it is among the findings that students start to offer suggestions for ensuring equality starting from the 4th week, and they offer more suggestions for empowering women and ensuring equality between women and men, especially in the weeks when violence and education are discussed. This can be seen as an indication that students have started to gain awareness of being a part of

the solution by increasing their awareness of gender equality, as well as distinguishing between equality and inequality situations.

The issue of violence against women can be seen as one of the most important problems related to gender discrimination in Turkey in recent years. Regarding this, Kardam (2005) states that violence against women in Turkey is supported by social norms such as the superiority of men, women's behavior being under the control of men (as well as their sexuality), the interventionist attitude of the society contributes to this, and cases of violence against women are explained with reasons such as women's non-obedience. Education initiatives to eliminate such a perception of society and violence are considered very important (Flood, 2011; Khan et al., 2013; Gadd et al., 2014; Taghdisi et al., 2014). In practice, in this context, violence was handled as a theme, and the effects of violence, which constituted an obstacle to gender equality, were included. In these activities, it was observed that the students distinguished the situations of violence related to violence against women, associated it with inequality, and gave examples from their own daily lives, and they also developed many suggestions for the prevention of violence (f:22).

Looking at the application of the form (TCE-FF), students also showed a supportive manner in terms of women's doing sports, however, some students also kept up the opinion that wrestling is dangerous for women. But most of them still put forward egalitarian and useful suggestions to ensure equality in other sports both in the form and through the lessons. It is a significant reality that women are not as visible as men in sports (Kazaz & Hansu, 2020) and in Turkey there is discrimination according to gender (Şahan & Akbulut, 2020). Students also choose the same toys for both girls and boys and explained that they both could play with the same toys while some still showed stereotyped behaviors. In the study conducted by Raag and Rackliff (1998), it was determined that especially boys would like to play with toys that are more suitable for the opposite sex, but they refused to play and stated that their fathers would have a negative attitude towards these toys. In this context, it can be said that students determine their toy preferences both with the effect of stereotypes they have and according to the approval status of the environment. The awareness of students about the involvement of women and men in the fields of management and science increased, but some students used some expressions that men are better in these fields and leadership and authority positions are more associated with men, as observed in studies in the literature (Aylaz et al., 2014; Saint-Michel, 2018; Sakallı Uğurlu et al., 2018), the attitude towards women in science could be explained with that women are seen as less talented than men in the field of science (Valian, 2007), women encounter different prejudices in fields such as science and engineering (Brush, 1991), and insufficient access to science education (Özkazanç, 2010).

It is also promising that students were happy with the instruction and found it useful. The most important problem that they mentioned was about the noise by their friends. Through the observations, observer evaluation and researcher diary, it was also seen that there were some problems such as time management, interference of the class's teacher, students' not listening to each other, others' interrupting the lesson, and problems within group work. Some solutions tried to solve these problems as shortening the activities, talking to the teacher of the class and the other teachers not to interrupt, timing the group work and doing it less. These problems were mostly solved through the end of the process with also the problems regarding gender equality. Students also stated that they had fun and learned through these lessons and they put forward many possible contributions of these lessons such as learning about equality, realizing the unequal situations, struggling against violence, warning and informing people

about gender equality and so on. These feedbacks were also very important in understanding the effects of the instruction and the pathway of the action process. The action research process also helped the researcher/ teacher to follow the whole path of the problems and solutions and find a developmental way to overcome the problems instead of instant interventions as in an experimental study.

The achievements of the students towards gender equality throughout the process are not to be underestimated. However, it should be said that these alone are not sufficient for social transformation. The stereotypes about women and men from past to present; perceptions of typical women and typical men tend to remain constant (Lueptow et al., 1995). Therefore, changing these perceptions requires a very difficult and long process. On the other hand, the implementation process in the research is only 11 weeks, and despite the existence of situations such as intervention to problems, students' adaptation to a new classroom order and teacher (the researcher), it can be said that the achievements of the program for gender equality provide important and promising indicators regarding long-term education that can be done in the future.

Seeing the effective results and solved problems along with some restrictions through the action process, some suggestions could also be pointed out. This was an action research with a teacher-researcher, there might be further studies conducted based on the problems felt by teachers (real) in the classroom. As this instructional process was positive in terms of students' reactions and gender equality attainments, also different educational practices can be planned to improve students' egalitarian attitudes and behaviors. Considering the effects of parents' stereotypes on children's behaviors, they could also be included through these practices. This study was only with students themselves. Based on the classroom management problems throughout the implementations, some different strategies could be utilized in terms of classroom management problems. It is especially seen that the children had stereotypes in the first application of awareness form and this implies that starting the practices from an earlier age can enable children to acquire more egalitarian attitudes without forming stereotypes. It is also important to have egalitarian teachers and school environments to provide sensitivity for gender equality with students. Therefore, some in-service training for teachers or school staff could be provided as well.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Author 1 (70%): Conceptualization, methodology, writing-original draft preparation, writing-reviewing and editing, data curation, visualization, investigation.

Author 2 (30%): Conceptualization, supervision, validation, writing- reviewing and editing

### **Support and Acknowledgment**

The research was supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK 2211-E Direct Domestic Doctorate Scholarship Program). The funding source(s) had no such involvement in research process.

### **Statement of Conflict of Interest**

The authors declared no potential conflicts of interest concerning the research, authorship, and/or publication of this article.

## References

- Acar-Erdol, T. (2017). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitim Programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Preparation, implementation and evaluation of the Gender Equality Curriculum]. Dissertation. Ankara University.
- Acar Erdol, T., & Gözütok, F. D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi:(Bir Anadolu lisesi örneği) [Gender equality curriculum needs analysis for secondary school students: (An Anatolian high school sample)]. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.
- Aikman, S. & Unterhalter, E. (2007). *Gender equality in schools. Practising Gender Equality in Education*. (Programme Insights Series. Oxford: Oxfam).
- Akalın, T. & Baş, R. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadın sanatçılara yansımaları [The reflection of gender inequality on women artists]. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 112-128.
- Altınbaş, D. (2006). Feminist tartışmalarda liberal feminizm [Liberal feminism in feminist debates]. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, (9), 21-52.
- Alvarriñas-Villaverde, M., López-Villar, C., Fernández-Villarino, M. A., & Alvarez-Esteban, R. (2017). Masculine, feminine and neutral sports: Extracurricular sport modalities in practice. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(4), 1278-1288.
- Arslan, B. & Koca, C. (2006). Kadın sporcuların yer aldığı günlük gazete haberlerinin sunum biçimine dair bir inceleme [An analysis of the presentation style of daily newspaper news featuring female athletes]. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-10.
- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö., & Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri [University students' views on gender role]. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183-189.
- Boog, B. W. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 13(6), 426-438.
- Brandt, M. J. (2011). Sexism and gender inequality across 57 societies. *Psychological science*, 22(11), 1413-1418.
- Brinkman, B. G. (2009). *Evaluation of the FAIR program: Teaching gender equality to children*. Unpublished Doctoral Dissertation. Colorado State University.
- Brush, S. G. (1991). Women in science and engineering. *American Scientist*, 79(5), 404-419.
- Cohen, L., & Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (London: Routledge).
- Değirmenci, B. (2017). Feminist hukukun ataerkil (eril) hukuka bakışı [Feminist law's view of patriarchal (masculine) law]. (D. Altun & H. Toker (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet: Farklı Disiplinlerden Yaklaşımlar* içinde, (s.11-46). Ankara: Nika Yayınevi).
- Dikici, E. (2016). Feminizmin üç ana akımı: Liberal, marxist ve radikal feminizm teorileri [The three main streams of feminism: liberal, marxist and radical theories of feminism]. *The Journal of Academic Social*, 43, 523-532.
- El Kharouf, A., & Daoud, N. (2019). Gender Role Attitudes among Higher Education Students in Jordan. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 10(4), 63-75.
- Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma [A study to develop gender sensitivity in pre-service teacher education]. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Flood, M. (2011). II. Building men's commitment to ending sexual violence against women. *Feminism & Psychology*, 21(2), 262-267.
- Gadd, D., Fox, C. L. & Hale, R. (2014). Preliminary steps towards a more preventative approach to eliminating violence against women in Europe. *European Journal of Criminology*, 11(4), 464-480.

- General Directorate on the Status of Women [GDSW]. (2008). *Gender Equality (Project on Combating Domestic Violence Against Women)*. Retrieved February 5, 2018 <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/data/542a8e0b369dc31550b3ac30/Toplumsal%20Cinsiyet%20Esitligi.pdf>
- Gözütok, F. D., Toraman, Ç., & Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin (TCEÖ) geliştirilmesi [Development of gender equality scale (GES)]. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048.
- Güneş, H. N. (2018). Feminist akımlarda aile [Family in feminist movements.]. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(3), 142-153.
- Gürhan, N. (2010). Toplumsal cinsiyet ve din [Gender and religion]. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 4, 58-80.
- Hoffman, L. W. & Kloska, D. D. (1995). Parents' gender-based attitudes toward marital roles and child rearing: Development and validation of new measures. *Sex Roles*, 32(5-6), 273-295.
- Ifegbesan, A. (2010). Gender-stereotypes belief and practices in the classroom: The Nigerian post-primary school teachers. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 10(4), 29-38.
- İnceoğlu, Y. & Akçalı, E. (2018). *Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması, TÜSİAD Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi [Gender Equality in Television Series Research, TÜSİAD Gender Equality in Television Series Project.]*. TÜSİAD. Retrieved April 11, 2021 <https://dSPACE.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/453>
- Karasu, F., Göllüce, A., Güvenç, E. & Çelik, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları [University students' attitudes towards gender roles]. *SdÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 21-27.
- Kavasoğlu, İ., & Yaşar, M. (2016). Toplumsal cinsiyet normlarının dışındaki sporcular [Athletes outside of gender norms]. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(3), 118-132.
- Kazaz, M. & Hansu, C. (2020). Spor ve Toplumsal Cinsiyet [Sports and Gender]. (T. Akdal (Ed.), *Multidisipliner toplumsal cinsiyet tartışmaları* içinde (s. 99-116). Konya: Literatürk Academia Yayınevi).
- Kazemi, F. (2004). Toplumsal cinsiyet, İslam ve politika (D. Özalpat, Çev.) [Gender, Islam and politics]. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 53(1), 251-268.
- Khan, H. M. A., Sindher, R. H. K. & Hussain, I. (2013). Studying the role of education in eliminating violence against women. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 7(2), 405-416.
- Koivula, N. (1999). Gender stereotyping in televised media sport coverage. *Sex roles*, 41(7), 589-604.
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Spiel, C., & Schober, B. (2020). REFLECT—A teacher training program to promote gender equality in schools. *Frontiers in Education*, 5(136), 1-8. Frontiers.
- Lueptow, L. B., Garovich, L. & Lueptow, M. B. (1995). The persistence of gender stereotypes in the face of changing sex roles: Evidence contrary to the sociocultural model. *Ethology and Sociobiology*, 16(6), 509-530.
- Mai, T. T. D. (2015). *Promoting gender equality in education in Vietnamese high schools*. Unpublished doctoral dissertation, Liverpool John Moores University, United Kingdom.
- Markula, P. (Ed.). (2009). *Olympic women and the media: International perspectives*. (London: Palgrave Macmillan).
- Özdemir, E., & Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet [Gender in middle school mathematics textbooks]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.
- Özdemir, Ö. (2017). İki sistemli kuram olarak sosyalist feminizm [Socialist feminism as a two-system theory]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 395-414.

- Özkazanç, A. (2010). Toplumsal Cinsiyet ve Bilim [Gender and Science]. *II. Kadın Hekimlik ve Kadın Sağlığı Kongresi: Kadını Görmeyen Bilim ve Sağlık Politikaları*, 16-22. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Piscalho, I., Cardona, M. J., Tavares, T., & Uva, M. (2010). To address gender equality since the preschool education: research and practices. In *International Conference 'Mapping the gender equality: research and practices-The national and international perspective'*. University of Cyprus-Nicosia.
- Raag, T. & Rackliff, C. L. (1998). Preschoolers' awareness of social expectations of gender: Relationships to toy choices. *Sex Roles*, 38(9), 685-700.
- Riemer, B. A., & Visio, M. E. (2003). Gender typing of sports: An investigation of Metheny's classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 193-204.
- Saint-Michel, S. (2018). Leader gender stereotypes and transformational leadership: Does leader sex make the difference? *M@n@gement*, 3(3), 944-966. <https://doi.org/10.3917/mana.213.0944>
- Sakallı-Uğurlu, N., Türkoğlu, B., & Kuzlak, A. (2018). Gender stereotypes in contemporary Turkey: What are the pictures of women and men. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(13), 309-336.
- Schmalz, D. L., & Kerstetter, D. L. (2006). Girlie girls and manly men: children's stigma consciousness of gender in sports and physical activities. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 536-557. DOI: 10.1080/00222216.2006.11950091
- Skinner, H. (2017) Action Research. In K. Kubacki, S. Rundle-Thiele (eds), *Formative Research in Social Marketing* (pp. 11-31). Singapore: Springer.
- Şahan, Ö. & Akbulut, Ş. (2020). Dünyada ve Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadınlarda sağlığa ve spora yansımaları [The reflection of gender inequality on women's health and sports in the world and in Turkey]. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 229-235.
- Taghdisi, M. H., Estebarsari, F., Dastoorpour, M., Jamshidi, E., Jamalzadeh, F. & Latifi, M. (2014). The impact of educational intervention based on empowerment model in preventing violence against women. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16(7), 1-6. DOI: 10.5812/ircmj.14432.
- Tan, M. (2000). Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği [Gender equality in education and the reality of Turkey]. (*Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş- Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset* içinde (s.23-114). Ankara: TÜSİAD Yayınları).
- The World Bank. (2011). *World development report 2011: Conflict, security, and development*. Retrieved January 18, 2018 [589880PUB0WDR0000public00BOX358355B.pdf](https://doi.org/10.1017/9781471714444)
- Toraman, C. & Özen, F. (2019). An investigation of the effectiveness of the gender equality course with a specific focus on faculties of education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 6-28.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2016). *Africa Human Development Report 2016 Accelerating Gender Equality and Women's Empowerment in Africa* (No. 267638). Retrieved March 10, 2019 [AfHDR\\_2016\\_lowres\\_EN.pdf](https://www.un.org/development/desa/pubs/2016/lowres/EN.pdf)
- Uygur, G. (2015). Toplumsal cinsiyet ve adalet: Hukuk adaletsizdir [Gender and justice: Law is unjust]. *Ankara Barosu Dergisi*, 4, 121-132.
- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak-Uzun, A. M. & Erdem, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisi: Deneysel bir çalışma [The effect of education on gender perception and gender roles: An experimental study]. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 678-693.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı [Perception of gender and gender roles]. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.
- Valian, V. (2007). *Women at the Top in Science--And Elsewhere.* (In S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science?: Top researchers debate the evidence* (p. 27-37). American Psychological Association).
- Villaverde, L. E. (2008). *Feminist theories and education: Primer* (Vol. 22). (Peter Lang).

- World Economic Forum (2014). *The Global Gender Gap Report*. Retrieved January 15, 2018 <http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR CompleteReport 2014.pdf>.
- World Economic Forum (2020). *The Global Gender Gap Report*. Retrieved January 15, 2021 [WEF\\_GGGR\\_2020.pdf \(weforum.org\)](http://www.weforum.org/docs/GGGR20/GGGR CompleteReport 2020.pdf).
- World Health Organization [WHO] (2011). *Gender mainstreaming for health managers: a practical approach*. Geneva: WHO, Department of Gender and Women's Health.
- Yörük, A. (2009). Feminizm/ler. *Sosyoloji Notları*, 7, 63-85.
- Zeyneloğlu, S., & Terzioğlu, F. (2011). Development and psychometric properties gender roles attitude scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 409-420.



DOI: 10.18039/ajesi.1314041

## Is Living in Kırsehir the Same Thing as Knowing Kırsehir in Terms of Local History?

Tekin ÇELİKKAYA<sup>1</sup>, Esra GÜLFIRAT KIBRIZ<sup>2</sup>

**Date Submitted:** 13.06.2023 **Date Accepted:** 24.11.2023 **Type<sup>3</sup>:** Research Article

### Abstract

Kırsehir, which is a city that is a candidate for the culture, tourism, and industrial center of the future, in addition to its wide historical and cultural richness; Ahi Evran, the founder of the Ahilik organization and Cacabey, the founder of the astronomy madrasah, is home to historical scientists. In addition, Kırsehir has historical places such as; Caca Bey Madrasah and Tomb, Yunus Emre Tomb, Kaman Kalehöyük Archeology Museum, Ücayak Church, Kepez Underground City, Hacıbey Mansion, Kesik Bridge. Local history study within the scope of Social Studies courses came to the fore as a new concept with the curriculum after 2005. However, it is not possible to say that local history studies are functional at the school level. In the literature screening, no studies including how well-known Kırsehir was found. In this study, it was aimed to determine the extent to which students have knowledge of the local history of Kırsehir. The main purpose here is to reveal the extent to which students can make sense of the historical and cultural characteristics of Kırsehir throughout their life span in Kırsehir. In this study, in order to reveal information about the local history of Kırsehir, a qualitative research method, the case study method was employed. Participants consist of 946 secondary school students studying in 5, 6, and 7 in 5 public schools in Kırsehir through random sampling in the 2nd period of the 2021-2022 academic year. 8th-grade students were not included in the study due to the central exam preparation process. The survey form prepared by the researchers was used to answer the research questions. In the study, all processes and stages were tried to be explained in detail. The results of the research show that most of the students participating in the study are not fully aware of the historical and cultural features of Kırsehir, and they do not have enough information about the most distinctive cultural and historical features of the city they live in. Considering that more than half of the students participating in the study have been in Kırsehir since they were born, it is understood that they cannot see or internalize the values of the city they have spent many years with.

**Keywords:** Kırsehir, historical cultural landmark, local history.

**Cite:** Çelikkaya, T., & Gülfırat Kıbrız, E. (2024). Is living in Kırsehir the same thing as knowing Kırsehir in terms of local history?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 29-54. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1314041>



<sup>1</sup> Prof. Dr, Kırsehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education,, Turkey, [celikkaya@ahievran.edu.tr](mailto:celikkaya@ahievran.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5684-6492>

<sup>2</sup> Doctorate, Yozgat Bozok University, Turkish Teaching Application and Research Center, Turkey, [e.gulfirat1@hotmail.com](mailto:e.gulfirat1@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4913-0888>

<sup>3</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Kırsehir Ahi Evran University, dated 03.03.2022 and issue number 2022/02/22.





DOI: 10.18039/ajesi.1314041

## Yerel Tarih Açısından Kırşehir'de Yaşamak ile Kırşehir' i Bilmek Aynı Şey mi?

Tekin ÇELİKKAYA<sup>1</sup>, Esra GÜLFIRAT KIBRIZ<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 13.06.2023 Kabul Tarihi: 24.11.2023 Türü<sup>3</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Geleceğin kültür, turizm ve sanayi merkezi olmaya aday bir kent konumunda olan Kırşehir, geniş tarihi, kültürel zenginliğinin yanısıra, Ahilik teşkilatının ve Gökbilim Medresesinin kurucuları olan Ahi Evran-ı Veli ve Cacabey gibi ilim adamlarına ev sahipliği yapmanın yanında, Caca Bey Medresesi ve Türbesi, Yunus Emre Türbesi, Kaman Kalehöyük Arkeoloji Müzesi, Üçayak Kilisesi, Kepez Yer Altı Şehri, Hacıbey Konağı, Kesikköprü, gibi tarihi mekânlara sahiptir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yerel tarih çalışmaları, yeni bir kavram olarak 2005 yılı sonrası öğretim programıyla gündeme gelmiştir. Ancak yerel tarih çalışmalarının okul boyutunda işlevsel olduğunu söylemek çok da olanaklı değildir. Literatür taramasında Kırşehir'in ne kadar tanındığını içeren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmada öğrencilerin Kırşehir'in yerel tarihine ilişkin bilgileri ne ölçüde bilip bilmedikleri belirlenmek hedeflenmiştir. Buradaki temel amaç, öğrencilerin Kırşehir'deki yaşam süreleri üzerinden Kırşehir'i tarihsel ve kültürel özelliklerini ne derece anlamlandırabildiklerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada öğrencilerin Kırşehir'in yerel tarihine ilişkin bilgileri ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar, 2021-2022 eğitim öğretim II. döneminde seçkisiz örnekleme yoluyla Kırşehir ilindeki 5 devlet okulunda 5., 6. ve 7.sınıfta öğrenim gören 946 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. LGS sınav süreci dolayısıyla 8.sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma sorularının cevaplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada tüm süreçler ve aşamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün Kırşehir'e ait tarihi ve kültürel özelliklerin tam olarak farkında olmadıklarını içinde yaşadıkları şehrin en belirgin kültürel ve tarihsel özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının doğduğundan beri Kırşehir'de olduğu göz önüne alındığında uzun yıllar vakit geçirdikleri şehre ait değerleri yeterince göremedikleri ya da içselleştiremedikleri anlaşılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Kırşehir, tarihi kültürel özellik, yerel tarih.

**Atf:** Çelikkaya, T. ve Gülfirat Kıbrız, E. (2024). Yerel tarih açısından Kırşehir'de yaşamak ile Kırşehir'i bilmek aynı şey mi?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 29-54. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1314041>

<sup>1</sup> Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkiye, [tcelikkaya@ahievran.edu.tr](mailto:tcelikkaya@ahievran.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5684-6492>

<sup>2</sup> Doktorant, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, [e.gulfirat1@hotmail.com](mailto:e.gulfirat1@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4913-0888>

<sup>3</sup> Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nin 03.03.2022 tarih ve 2022/02/22 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

İç Anadolu Bölgesi'nin Orta Kızılırmak Bölümü'nde yer alan Kırşehir'in yüz ölçümü 6570 kilometrekaredir. Denizden yüksekliği 985 m olup yüz ölçümü büyüklüğü bakımından ülkemizde (Türkiye) 53. sıradadır. Kırşehir, ülke topraklarının binde 8'i; İç Anadolu Bölgesi topraklarının ise yüzde 2,9'u kadardır (URL 1, 2023). Kırşehir ilinin coğrafi koordinatlarını ise, 38° 49' ve 39° 48' kuzey enlemleri, 33° 25' ve 34° 43' doğu boylam daireleri oluşturur.

Kırşehir'in tarihine bakıldığında Tunç Çağının etkilerinin görüldüğü M.Ö.395–1074 tarihleri arasında Sasanilerle Bizanslılar arasındaki savaflardan dolayı saf değiştiren bu Şehir, Peçenek, Kuman ve bazı Oğuz boylarının Anadolu'ya gelmesiyle Türklere yeni yurt olmuştur. 1071 Malazgirt Zaferi ile birlikte, Kutalmış oğlu Süleyman Őah tarafından 1074 yılında Selçuklu topraklarına katılan Kırşehir, Danişmentler tarafından 1120 yılında tekrar el değiştirmiştir. Anadolu Selçuklu Devletinin Anadolu'da kurulmasıyla, Kırşehir'in ismi Gülşehir adıyla anılmıştır (Akgün, 2006).

Geleceğin kültür, turizm ve sanayi merkezi olmaya aday bir kent konumunda olan Kırşehir 1924 yılında il, 1954 yılında ise ilçe yapılarak Nevşehir iline bağlanmış, daha sonra 1957 yılında yeniden il olmuştur. Kırşehir günümüzde 6 ilçesi bulunan 243.042 nüfusa sahip olan bir ilimizdir (URL 2, 2021).

Kırşehir, geniş tarihi ve kültürel zenginliğinin yanı sıra, ahlakı sanatı ile harmanlayan Ahi Evran, gök bilimine verdiği değerle dikkat çeken Cacabey, Türk diline önemli derecede katkıları olan Aşıkpaşa, bunların dışında Ahmed-i Gülşehri ve Süleyman Türkmani gibi değerli ilim insanlarını Türk-İslam dünyasına kazandırmıştır.

Kırşehir cami-kilise, türbe-kümbetler, müze-ören yerleri, tarihi ev-konaklar, yeraltı Őehirleri, köprü-kervansaraylar, çeşmeleri gibi tarihi ve turistik mekanları ile bulunduğu coğrafyanın kültürel zenginliğine katkıda bulunmaktadır. Bu tarihi ve turistik mekanlar; Alaeddin Cami (Kale Cami), Ahi Evran Türbesi ve Cami, Caca bey Cami (Medresesi), Çarşı Cami, Hamidiye Cami, Kapucu Cami, Lale Cami, Üçayak Kilisesi, Aşık Paşa Türbesi, Süleyman Türkmani Türbesi, Kaya Őeyhi Türbesi, Yunus Emre Türbesi, Aflak Baba Türbesi, Ahmed-i Gülşehri Türbesi, Muhterem(e) Hatun Türbesi, Melikgazi Kümbeti, Kalender Baba Kümbeti, Fatma Hatun Kümbeti, Kırşehir Müzesi, Neşet Ertaş Müzesi, Kalehöyük Arkeoloji Müzesi, Ağalar Konağı, Uğurlu Konağı, Hacıbey Konağı, Kepez Yeraltı Şehri, Mucur Yeraltı Şehri, Dulkadirli Yeraltı Şehri, Kesikköprü Kervansarayı, Seyfe Gölü, Obruk Gölü, Terme Termal, Tuz mağarası, Ahi Evran Çeşmesi, Aşıkpaşa Çeşmesi, Caca bey Çeşmesi, Çatal Çeşmesi gibi daha birçok kültürel mekanı bünyesinde barındıran güzel bir Anadolu Őehrimizdir.

Tarihi mekanlar, öğrencilerin ders kitaplarında okudukları olaylara tanıklık eden yerlerdir. Öğrencilerin kendi tarihleriyle ilişkili olan bu yerler, öğrenciler için geçmişleriyle daha güçlü bir bağlantı kurmalarına yardımcı olup onların başka zamanları, yerleri ve kültürleri öğrenmelerine katkı sağlar (Boland, 1994). Tarihi mekanların insanoğluna kendini tanıtabak etkileyici hikayeleri vardır. Mekanlar, bu hikayeleri atmosferleri ve ambiyansları, ortamları, yapı malzemeleri ve planları, bina tasarımları sayesinde anlatırlar. Bu yerler, küçük toplulukları, tarihin büyük olaylarıyla nasıl etkilediğine dair somut deliller sağlar. Bu delillerin sonucu olarak öğrenci somut delilleri yorumlama, önyargıyı değerlendirme, analiz-sentez etme ve problem çözme gibi becerileri kazanır (Boland, 1993). Tarihi mekanların kullanılması geçmiş ve bugün arasında bir diyalog bağı kurmanın ve öğrencilerde bu sayede tarih bilinci oluşturmanın en önemli yollarından birisi olup öğrencilerde bir tarih anlayışı meydana getirir (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009).

Tarihi mekanlar geçmişin canlı tanıkları olarak, bize tarihi oluşturan gerçek olayları ve bu olayların gerçek muhatabı olan şahısları hatırlatır. Bu bağlamda geçmişin akışı içinde köprüler kurarak öğrencilere olaylar zincirinde neden-sonuç ilişkisi kurmada yardımcı olur. Böylelikle geçmişi irdeleyen ğrenci kendini o dönemin şartlarında düşünerek empatik anlayış kazanır. Kendi geçmişinin zaman tünelinde gezinen öğrencilere kültürel özelliklerinin, milli kimliğinin, farkına varmalarına yardımcı olur, onların yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirir. Çocukların; gözleme, veri toplama, benzetme, karşılaştırma, hipotez kurma ve sonuca ulaşma gibi düşüncelerini geliştirir (Yeşilbursa, 2008). Bütün bunlar çocuğun milli benlik ruhunda milli tarihini özümseyip geçmişini içselleştirmesine katkı sağlar.

Bir insanın geçmişi olan tarihin içselleştirilmesinde ve tarih bilincinin oluşturulmasında okul ve okul dışı etkinliklerin önemi inkr edilemez. Dolayısıyla ğrencilere eğitim ortamlarında tarih ruhunun aşılanmasında ğretim etkinliklerinden biri olan yerel tarih çalışmaları önemli bir yer tutar.

Eğitim düzeyinde, yerel tarihle ilgili bir ğretim etkinliği gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında yapılabilir. Okul dışında yapılacak olan bir yerel tarih çalışmasının amacına ulaşabilmesi için, önceden yapılmış plan gereğince ğretmen, öğrencileri ve yapılan etkinlikleri kontrol altında tutmalıdır. Bu kontroller esnasında, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar giderilmeye çalışılarak etkinlik sorunsuz yürütülmelidir (Demircioğlu, 2015).

Yerel tarihe dair yapılan çalışmaların çoğunluğu, eğitimcilerin yerel tarihin uygulanmasına ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan alışmalar (Metin, Oran, 2014; Tunç şahin, 2011) ile yaklaşımın/yöntemin teorik arka planını literatür destekli inceleyen alışmalar (Akçalı, 2007; Aktekin, 2010) olarak görülmektedir. Diğer bir çalışmada (Seyhan, 2018) ise yerel tarih konularında ğretmen adaylarının Kırşehir'deki tarihi yerlere olan ilgi ve farkındalıklarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bunlardan başka, ortaokul 6.sınıf ğrencilerinin araştırma sürecine sözlü tarihi de ilave ederek gerçekleştirdikleri yerel tarih çalışması, uygulama boyutunu da kapsamayı sebebiyle önemlidir (Kabapınar ve Uğur-ztaşçı, 2020). Literatür taramasında Kırşehir'in ne kadar tanındığını içeren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmada ğrencilerin Kırşehir'in yerel tarihine ilişkin bilgileri ne ölçüde bilip bilmedikleri belirlenmek hedeflenmiştir. Buradaki temel amaç, ğrencilerin Kırşehir'deki yaşam süreleri üzerinden Kırşehir'i tarihsel ve kültürel özelliklerini ne derece anlamlandırabildiklerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğrencinin insan, şehir, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehri imkân ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekân ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanınması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanınması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasını fark etmesi; birlikte yaşama kültürü edinerek kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmişle gelecek arasında gerçeklik bilinci kazanması amaçlanmaktadır.

İnsan sonradan yaşamaya başladığı, bildiği ya da doğup büyüdüğü şehrin tüm unsurlarıyla farkında olmalıdır. Bu farkındalık gerek tarihsel, kültürel gerekse sosyal, ekonomik ve çevresel açıdan önem arz etmektedir. Bu doğrultuda şehir-insan ilişkisi göz ardı edilemez bir boyuttur. Bu nedenle insanın şehirdeki yaşam süresi, memleketinde doğup büyümesi, yaşamını sürdürdüğü şehrin tarihsel, turistik ve kültürel özelliklerini, mekanlarını bilmesi yönünden üzerinde durulabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak, okul düzeyinde yerel tarih çalışmaları yapmanın öğrenciler için ne anlam ifade ettiğinin ortaya koymak önemlidir.

## Yöntem

Bu araştırmada öğrencilerin Kırşehir'in yerel tarihine ilişkin bilgilerini ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması türlerinden Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilen ve tümel bir yorumu hedefleyen nitel bir yöntemdir (Yin, 2011). Datta'nın (1990) teorik çerçevesine dayandırılarak oluşturulmuş altı farklı türde durum çalışması türlerinden Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Çalışması, betimseldir; bir durumun hakkında bilgi vermek için bir ya da iki durum kullanılır. Bu durum, özellikle okuyucunun bir program hakkında çok az bilgisi olduğunu gösteren bir sebep varsa, buna benzer başka verileri yorumlamaya yardımcı olur (Akt.Aytaçlı,2012).

## Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2021-2022 eğitim öğretim II. döneminde seçkisiz örnekleme yoluyla Kırşehir ilindeki 5 devlet okulunda 5., 6. ve 7.sınıfta öğrenim gören 946 ortaokul öğrencisinin tamamından oluşmaktadır. LGS sınav süreci dolayısıyla 8.sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ülkemizde kabul edilen 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya dolayısıyla yerel tarih çalışmalarına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Nitekim program Sosyal Bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ile yerel tarih çalışması önerildiğini ortaya koymuştur (MEB, 2018). Bu nedenle öğrencilerin seçiminde 5., 6. ve 7. sınıfta öğrenim görmek ölçüt olarak kullanılmıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Sınıf		5	6	7	Toplam
Cinsiyet					
Kız	n	155	180	155	490
	%	49	54	53	52
Erkek	n	164	154	138	456
	%	51	46	47	48
Toplam		319	334	293	946

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %52'si kız, %48'si ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 319'u 5.sınıf, 334'ü 6.sınıf, 293'ü ise 7.sınıf öğrencisidir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Yaşam Sürelerine İlişkin Durumları*

Yaşam süreleri	Kız		Erkek		Toplam
	n	%	n	%	
1-3 yıl	56	52,3	51	47,7	107
4-6 yıl	54	54,5	45	45,5	99
7-10 yıl	69	46,6	79	53,4	148
11-13 yıl (Doğduğundan beri)	311	52,5	281	47,5	592
Toplam	490	52	456	48	946

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 107'si Kırşehir'de 1-3 yıldan beri yaşayan öğrenci, 99'u Kırşehir'de 4-6 yıldan beri yaşayan öğrenci, 148'i Kırşehir'de 7-10 yıldan beri yaşayan öğrenci, 592'si ise Kırşehir'de 11-13 yıldan beri (doğduğundan beri) yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle katılımcıların yarısından fazlası doğduğundan beri Kırşehir'de yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularının cevaplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu hazırlanırken Kabapınar ve Karakurt (2016) tarafından yapılan çalışma temel alınmıştır. Görüşme formu 2 bölümden ve açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin 4 sorudan, ikinci bölüm ise Kırşehir'e ilişkin 6 yerel tarih (Kırşehir'in tarihsel eserleri, tarihsel kişilikleri, ilçeleri, yemekleri, türküleri gibi) sorusundan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan görsele ilişkin sorular üçüncü ve dördüncü sorular ile öğrencilerin Kırşehir'in kültürünü ve tarihini yansıtan unsurlara ilişkin bilgileri Kırşehir'de yaşadıkları süreye göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim II. döneminde toplanmıştır. Araştırma sorularının cevaplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kırşehir ilinde 5 devlet okulunda öğrenim görmekte olan 946 ortaokul öğrencisine uygulanan form ile veriler toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kodlanmıştır. Görüşme formundaki her bir soruya verilen yanıtlar teker teker analize tabi tutulmuştur. Her bir öğrencinin görüşme formu tek tek kodlanıp öğrencilerin her soruya verdiği cevapları esas alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Benzer ve farklı olduğu belirlenen cevaplar tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Öğrencilerin boş bıraktığı sorular ise tabloda "cevap yok" şeklinde sunulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sayısallaştırılmış ve elde edilen toplam sayılar tablolarda sunulmuştur.

## İnandırıcılık

Çalışmada tüm süreçler ve aşamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, uygulamaların nasıl yapıldığı, verilerin nasıl analiz edildiği ve yorumlandığı açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca analizler sonucu edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Hazırlanan görüşme formunda bulunan sorular ilgili bilim dalının öğretim üyeleri tarafından değerlendirilip formdan bazı sorular çıkarılarak görüşme formundaki sorularda yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemelerin akabinde katılımcılarla ön bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek, araştırmacının (iç) Güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (yani, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında toplamda % 91 oranlarında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90' a yaklaşması ya da %90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Araştırma bulgularının inandırıcılığını sağlamak için veri analizi uzman ve araştırmacı tarafından yapılmış ve ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Uzman da nitel araştırmalarda deneyimli bir akademisyendir. Bu araştırmada, verilerinin analizi sürecinde uzman ve araştırmacının büyük oranda görüş ayrılığına düşmedikleri tespit edilmiştir.

## Etik Konular

Araştırmada öncelikle Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nden etik kurul izni 03.03.2022 tarihindeki gerçekleştirilen ikinci oturumda alınmıştır. Etik değerlendirme belgesi sayı numara 2022/02/22' dir. Ardından Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 11.04.2022 tarih ve 47549539 sayı numarası ile uygulama izni alınmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme formundan elde edilen veri analizinin sonuçlarına yer verilmiştir. Tablolardaki Kırşehir'de bulunma süresini gösteren 11-13 yıl ifadesi öğrencinin Kırşehir'de doğup büyüdüğünü ve hala Kırşehir'de yaşamaya devam ettiği anlamına gelmektedir.

## Birinci Soruya Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

"Fransa'dan arkadaşınız Jennifer, turistik amaçla Kırşehir'e gelecek. Kırşehir'in tarihsel ve turistik yerlerini ve kültürel özelliklerini tanıtacaksınız. Bu çerçevede arkadaşınız Jennifer'a Kırşehir ile ilgili tanıtacağınız en az 5 tarihsel ve turistik yer ile 5 kültürel özellik neler olurdu?" sorusu ile öğrencilerin Kırşehir'in tarihi ve turistik yerleri ile kültürel özelliklerine ilişkin farkındalık düzeyleri Kırşehir'de yaşadıkları süreye göre ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Tablo 3' te tarihi ve turistik yerler listesi Tablo 4' te ise Kırşehir ile ilgili kültürel özellikler alan yazın taraması (Seyhan, 2018; Tay, 2011; Yağmur ve Tahırlar, t.y) ile tema ve alt temalara göre hazırlanmıştır. Temalar araştırmacılar tarafından belirlenmiş olup alt temalar ise öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplardan uygun olanlar tablolarda sayısal olarak tekrar sıklığı (f) şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 3***Kırşehir ile İlgili Tanıtılacak Tarihi ve Turistik Yerlere İlişkin Görüşler (n=946)*

Tarihi ve Turistik Yerler		Kırşehir'de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam (f)
Tema	Alt Tema	1-3	4-6	7-10	11-13	
Cami ve Kiliseler	Ahi Evran Cami ve Külliyesi	28	36	51	300	415
	Alaaddin Cami (Kale Cami)	-	1	1	6	8
	Buçuklu Cami	-	-	-	-	-
	Cacabey Cami ve Medresesi	54	50	64	385	553
	Çarşı Cami	-	-	-	1	1
	Kapucu Cami	1	-	1	13	15
	Lale Cami (Lala)	3	4	3	22	32
	Üçayak Kilisesi	-	1	2	8	11
Müze ve Ören Yerleri	Kırşehir Müzesi	-	-	-	-	-
	Kaman Kalehöyük Arkeoloji Müzesi	-	-	1	-	1
	Dulkadirli Yer Altı Şehri	-	-	-	-	-
	Kepez Yer Altı Şehri	-	-	-	-	-
	Kırşehir Kalehöyük	-	-	-	-	-
	Mucur Yer Altı Şehri	1	1	2	14	18
Tarihi Ev ve Konaklar	Kümbetaltı Yer Altı Şehri	-	-	-	-	-
	Ağaların Konağı	4	4	2	26	36
	Bekir Efendi Konağı	-	-	-	-	-
	Hacıbey Konağı	-	-	-	-	-
	Sülükçülerin Konağı	-	-	-	-	-
	Aflak Baba Türbesi	-	-	-	-	-
	Ahi Evran Türbesi	2	6	4	32	44
	Aşıkpaşa Türbesi	5	3	1	33	42
Türbe ve Kümbetler	Ahmed-İ Gülşehri Türbesi	1	-	-	-	1
	Cacabey Türbesi	3	1	1	6	11
	Fatma Hatun Türbesi	-	-	-	-	-
	Kalender Baba Türbesi	-	-	-	-	-
	Melikgazi Türbesi	-	-	-	-	-
	Süleyman Türkmani Türbesi	-	-	-	-	-
	Yunus Emre Türbesi	-	-	-	9	9
Köprü ve Kervansaraylar	Kesikköprü	4	8	15	85	112
	Kesikköprü Kervansarayı (Cacabey Hanı)	5	3	7	21	36
Çeşmeler	Ahi Evran Çeşmesi	-	-	-	2	2
	Aşıkpaşa Çeşmesi	1	-	-	-	1
	Cacabey Çeşmesi	2	-	1	1	4
	Çatal Çeşmesi	2	1	-	10	13
	Lise Çeşmesi	-	-	-	1	1
Doğal ve Yapay Güzellikler	Obruk Gölü	-	-	-	-	-
	Seyfe Gölü	2	5	2	36	45
	Japon Bahçesi	10	9	7	56	82
	Terme Kaplıcası	1	4	2	16	23
	Tuz Mağarası	1	-	-	1	2

Tablo 3 incelendiğinde Kırşehir ile ilgili tanıtılacak tarihi ve turistik yerler “cami ve kiliseler, müze ve ören yerleri, tarihi ev ve konaklar, türbe ve kümbetler, köprü ve kervansaraylar, çeşmeler ve doğal güzellikler” olmak üzere 7 temada ele alınmıştır. Bu yerlerden;

Cami ve kiliseler temasında, alt temalardan en çok (553) “Cacabey Cami ve Medresesi” 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (385) tarafından belirtilmişken “Buçuklu Cami” hiçbir öğrenci

tarafından ifade edilmemiş ve şehrin merkezinde olan “Çarşı Cami” ise sadece 1 öğrenci tarafından (11-13 yıl Kırşehir’de yaşayan) dile getirilmiştir.

Müze ve ören yerleri temasında, alt temalardan az sayıda öğrenci “Mucur Yer Altı Şehri” ni (18) tarafından belirtilirken sadece 1 kişi de “Kaman Kalehöyük Arkeoloji Müzesi” ni ifade etmiştir.

Tarihi ev ve konaklar temasında, alt temalardan en çok (36) “Ağaların Konağı” 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (26) tarafından ifade edilmişken diğerleri hiçbir öğrenci tarafından dile getirilmemiştir.

Türbe ve kümbetler temasında, alt temalardan en çok (44) “Ahi Evran Türbesi” 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (32) tarafından ifade edilmişken “Ahmed-i Gülşehri Türbesi” ise sadece 1 öğrenci tarafından (1-3 yıl Kırşehir’de yaşayan) dile getirilmiştir.

Köprü ve kervansaraylar temasında, alt temalardan en çok (112) “Kesikköprü” 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (85) tarafından ifade edilmişken en az (36) “Kesikköprü Kervansarayı (Cacabey Hanı)” ise 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (21) öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Çeşmeler temasında, alt temalardan en çok (13) “Çatal Çeşmesi” 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (10) tarafından ifade edilmişken en az (1) “Aşıkpaşa Çeşmesi” 1-3 yıl Kırşehir’de yaşayanlar ve “Lise Çeşmesi” ise sadece 1 öğrenci tarafından (11-13 yıl Kırşehir’de olan) dile getirilmiştir.

Doğal ve yapay güzellikler temasında, alt temalardan en çok (82) “Japon Bahçesi” 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (56) tarafından ifade edilmişken en az (2) “Tuz Mağarası” ise sadece 2 öğrenci tarafından (1-3 yıl ve 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayan) dile getirilmiştir.

**Tablo 4**

*Kırşehir İle İlgili Tanıtılacak Kültürel Özellikler*

Kültürel Özellikler		Kırşehir’de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam (f)	
Tema	Alt Tema	1-3	4-6	7-10	11-13		
Yöresel Yemekler	Çorbalar	Düğ çorbası	-	-	-	-	-
		Yoğurt (ayran) çorbası	2	1	3	19	25
		Kesme aşı	-	-	-	-	-
		Katma (yarma ) aşı	-	-	-	-	-
	Tatlılar	Aside	-	1	1	2	4
		Çir yağlaması	-	-	-	-	-
		Höşmerim	-	-	-	3	3
		Kedi batmaz	-	-	-	1	1
		Köftür	-	-	-	-	-
		Pelte	-	-	-	3	3
		Sütlü kabak	-	-	-	-	-
	Yemekler	Çirleme	1	3	2	19	25
		Çullama	1	2	6	26	35
		Kırşehir köftesi	2	-	-	7	9
		Kürt pilavı	-	-	3	3	6
		Pancar çırpması	-	-	-	1	1
Sebzeli bulgur pilavı		-	1	2	12	15	
Yalancı mantı		1	4	1	6	12	
Meyve	Ceviz	13	18	18	155	204	
Halk Oyunları	Halay	-	-	-	1	1	
	Kaşık oyunu	-	-	-	3	3	



**Tablo 4**

Devam

Kültürel Özellikler		Kırşehir'de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam (f)
Tema	Alt Tema	1-3	4-6	7-10	11-13	
Sanatçılar	Çekiç Ali	-	1	1	10	12
	Neşet Ertaş	68	62	67	<b>440</b>	<b>637</b>
	Muharrem Ertaş		24	15	91	139
Tarihi Şahsiyetler	Ahi Evran Veli	6	10	4	<b>57</b>	<b>77</b>
	Cacabey	-	4	-	7	11
	Hacı Bektaş-ı Veli	-	-	-	-	-
	Şeyh Edebali	-	-	-	2	2
	Yunus Emre	-	2	1	7	10

Tablo 4 incelendiğinde Kırşehir ile ilgili tanıtılacak kültürel özellikler “*yöresel yemekler (çorbalar-tatlılar-yemekler), meyve, halk oyunları, sanatçılar ve tarihi şahsiyetler*” olmak üzere 5 temada ele alınmıştır. Bu yerlerden;

Yöresel yemeklerde “*çorbalar*” temasında, alt temalardan en çok (25) yoğurt çorbası 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (19) tarafından; tatlılar temasından en çok (4) aside 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (2) tarafından; yemekler temasından en çok (35) çullama 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (26) tarafından ifade edilmiştir.

*Meyve* temasında, alt temalardan “*ceviz*” toplamda (204) öğrenci tarafından ifade edilmişken en çok 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (155) tarafından ifade edilmiştir.

*Halk oyunları* temasında, alt temalardan “*kaşık oyunu*” temasından en çok (3) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (3) tarafından ifade edilmiştir.

*Sanatçılar* temasında, alt temalardan “*Neşet Ertaş*” temasından en çok (637) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (440) tarafından ifade edilmiştir.

*Tarihi şahsiyetler* temasında, alt temalardan “*Ahi Evran Veli*” temasından en çok (77) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayanlar (57) tarafından ifade edilmiştir.

**Görsel 1**

Birinci Soruya Verilen Cevaplara İlişkin Bir Örnek

1) Fransa'dan arkadaşınız Jennifer, turistik amaçla Kırşehir'e gelecek. Kırşehir'in tarihsel ve turistik yerlerini ve kültürel özelliklerini tanıtacaksınız. Bu çerçevede arkadaşınız Jennifer'a Kırşehir ile ilgili tanıtacağınız en az 5 tarihsel ve turistik yer ile 5 kültürel özellik neler olurdu?

Tarihi ve turistik yerler: (Köprüler, camiler, çeşme, hamam vb.)	Cacabey Medresesi, Kesteköprü, Cacabey Camii Ahi Evran Türbesi, Ahi Evran Kolliyesi
Kültürel özellikler: (Yemek, türkü, sanatçı vb.)	Neşet Ertaş, Muharrem Ertaş, Molca

Görsel 1’de Kırşehir ile ilgili tanıtılacak tarihi ve turistik yerler ile kültürel özelliklere ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin bir örnek sunulmuştur.

## İkinci Soruya Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

“Kırşehir’in adı nereden gelmektedir? En eski zamanlardan itibaren Kırşehir’in tarihine ilişkin bildikleriniz nelerdir?” sorusu ile öğrencilerin *Kırşehir’in tarihi ile ilin adını nereden aldığına ilişkin* bilgileri Kırşehir’de yaşadıkları süreye göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Tablo 5’te öğrencilerden gelen cevaplar sayısal olarak tekrar sıklığı (*f*) şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 5**

*Kırşehir Adı ve Kırşehir’in Tarihine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	Görüşler	Kırşehir’de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam ( <i>f</i> )
		1-3	4-6	7-10	11-13	
Kırşehir Adı	Bozkır	1	-	-	9	10
	Kır	12	21	20	96	149
	Gülşehir	1	11	6	74	92
	Yeşillik	2	2	3	12	19
	Diğer	-	1	-	13	14
	Cevap Yok	56	50	46	274	426
Kırşehir Tarihi	Ahiliğin başlangıç yeri	-	-	-	1	1
	Diğer	4	-	1	9	14
	Cevap Yok	80	90	84	503	757

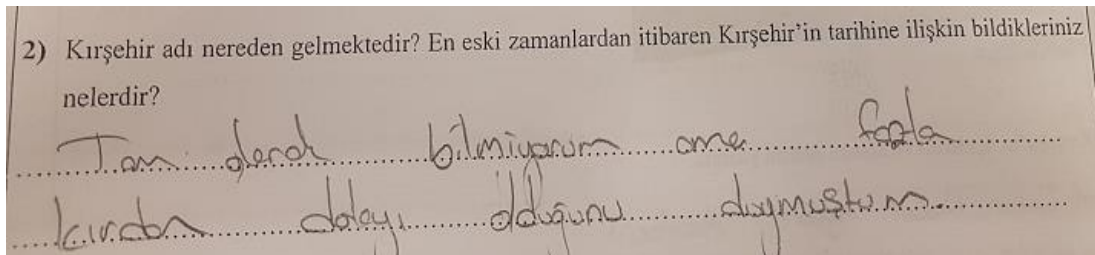
Tablo 5 incelendiğinde Kırşehir adı ve Kırşehir’in tarihine ilişkin öğrenci görüşleri “*Kırşehir adı ve Kırşehir’in tarihine ilişkin öğrenci görüşleri*” olmak üzere 2 temada ele alınmıştır. Bu yerlerden;

*Kırşehir adı* temasında, alt temalardan öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (426) Kırşehir’in adının nereden geldiğini bilmediğini ifade ederek cevap vermemişleridir. Öğrenciler, Kırşehir’in adının bozkır (10), kır (149), Gülşehir (92), yeşillik (19) ve Osmanlıdan, Timur-Ankara Savaşı, Karamanoğulları, Karakurt efsanesi, Makisos gibi diğer (14) isimlerden geldiğini ifade etmişlerdir.

*Kırşehir tarihi* temasında, alt temalardan öğrencilerin neredeyse tamamına yakını (757) Kırşehir’in tarihine ilişkin bir şey bilmediğini ifade ederek cevap vermemişlerdir. Öğrencilerden sadece 1 kişi Kırşehir’in tarihçesine ilişkin olarak ahiliğin başlangıç yeri olduğunu ifade etmişken ve Atatürk geldi, Selçuklular burada yaşamış, Danişmentliler zamanında Yavuz fethetmiştir, Karamanoğulları zamanında Fatih Sultan Mehmet fethetmiştir, Osmanlıdan kalma ilçe gibi diğer (14) tarihi durumları ifade etmişlerdir.

## Görsel 2

İkinci Soruya Verilen Cevaba İlişkin Bir Örnek






Görsel 2’de Kırşehir’in adının nereden geldiğine ve Kırşehir’in tarihine ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin bir örnek sunulmuştur.

### Üçüncü Soruya Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

“1.Ahi Evran, 2.Lale Cami ve 3.Neşet Ertaş’a ait görseller verilerek bu görsellere ilişkin bildikleriniz nelerdir?” sorusu ile öğrencilerin Kırşehir’in kültürünü ve tarihini yansıtan unsurlara ilişkin bilgileri Kırşehir’de yaşadıkları süreye göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Tablo 6’da öğrencilerden gelen cevaplar sayısal olarak tekrar sıklığı (*f*) şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 6**

*Fotoğraflara İlişkin Öğrenci Görüşleri*

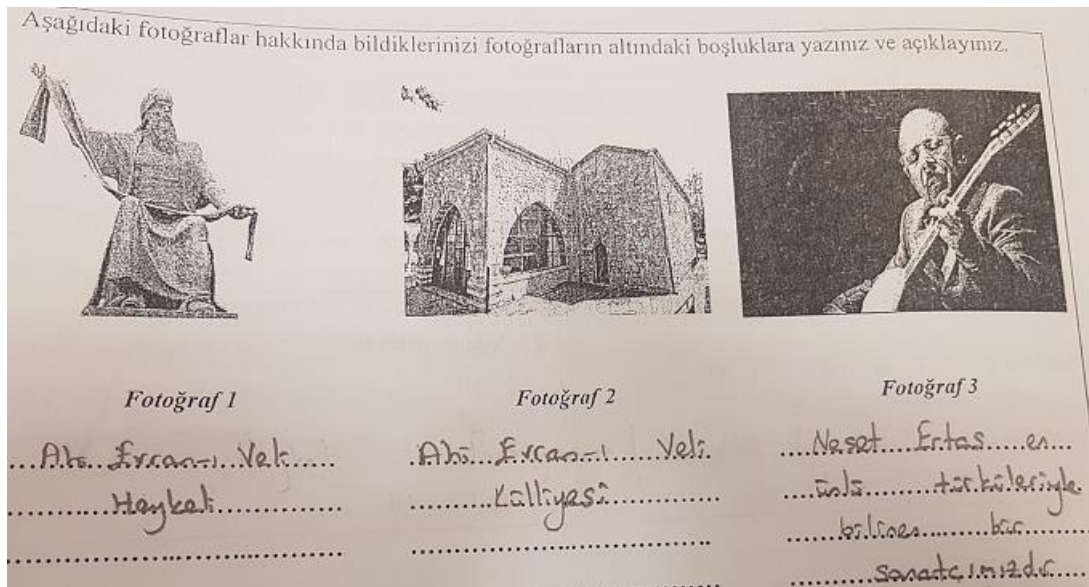
Fotoğraflar	Görüşler	Kırşehir’de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam ( <i>f</i> )
		1-3	4-6	7-10	11-13	
<b>1. Fotoğraf</b>	<b>Alt Tema</b>					
	Ahi Evran	58	83	72	442	655
	Yunus Emre	2	2	1	9	14
	Aşıkpaşa	6	2	6	10	24
	Mevlâna	2	1	-	10	13
	Cacabey	-	1	-	4	5
	Hacı Bektaşî Veli	-	-	-	4	4
	Evliya Çelebi	-	-	-	1	1
	Cevap Yok	44	31	22	155	253
	<b>2. Fotoğraf</b>					
	Lale Cami	5	11	9	82	107
	Yunus Emre Türbesi	2	3	-	13	18
	Cacabey Cami	3	2	1	15	21
	Ahi Evran Veli Külliyesi	5	10	11	51	77
	Külliye	1	2	1	8	12
	Türbe	-	-	1	4	5
	Kapucu Cami	-	2	-	4	6
	Cevap Yok	78	60	64	348	550
	<b>3. Fotoğraf</b>					
	Neşet Ertaş	104	89	94	600	887
	Aşık Veysel	1	-	-	1	2
	Cevap Yok	4	3	6	34	47

Tablo 6 incelendiğinde fotoğraflara ilişkin öğrenci görüşleri “3 farklı fotoğraf” çerçevesinde ele alınmıştır.

1. Ahi Evran fotoğrafına öğrencilerin yarısından fazlası (655) doğru cevap vermiş olup doğru cevap verenlerin büyük çoğunluğu (442) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler bu fotoğrafa Yunus Emre (14), Aşıkpaşa (24), Mevlâna (13), Cacabey (5), Hacı Bektaş Veli (4), Evliya Çelebi (1) isimlerin yanı sıra cevabım yok (253) olarak yanıt vermişlerdir.
2. Lale Cami fotoğrafına öğrencilerin çok azı (107) doğru cevap vermiş olup doğru cevap verenlerin büyük çoğunluğu (82) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler bu fotoğrafa Yunus Emre Türbesi (18), Cacabey Cami (21), Ahi Evran Veli Külliyesi (77), Külliye (12), Türbe (5), Kapucu Cami (6) isimlerin yanı sıra cevabım yok (550) olarak yanıt vermişlerdir.
3. Neşet Ertaş fotoğrafına öğrencilerin neredeyse tamamına yakını (887) doğru cevap vermiş olup doğru cevap verenlerin büyük çoğunluğu (600) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler bu fotoğrafa Aşık Veysel (2) ismin yanı sıra cevabım yok (47) olarak yanıt vermişlerdir.

### Görsel 3.

Üçüncü Soruya Verilen Cevaba İlişkin Bir Örnek





Görsel 3’te Kırşehir’in kültürünü ve tarihini yansıtan fotoğraflara ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin bir örnek sunulmuştur.

### Dördüncü Soruya Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

“Kırşehir’in en başta gelen tarihi eserlerinden biri olan ve şehir merkezinde bulunan Cacabey Cami ve Medresesi” ne ait 2 görsel verilerek bu görsele ilişkin bildikleriniz nelerdir?” sorusu ile öğrencilerin Kırşehir’in tarihini yansıtan unsurlara ilişkin bilgileri Kırşehir’de yaşadıkları süreye göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Tablo 7’de öğrencilerden gelen cevaplar sayısal olarak tekrar sıklığı (f) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 7

Görsele İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	Kırşehir'de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam (f)	
		Alt Tema	1-3	4-6	7-10		11-13
	Cacabey Cami ve Medresesi		26	30	42	274	372
	Ahi Evran Cami ve Türbesi		9	13	13	75	11
	Lale Cami		-	-	-	4	4
	Ahmet Yesevi Cami		-	-	-	1	1
	Çarşı Cami		-	1	-	-	1
	Cevap Yok		74	57	48	276	455
	Gökbilimi gözlemevi		3	4	4	59	70
	Medrese eğitimi		1	1	2	10	14
	Tarihi bir cami		7	6	9	47	69
	İlk rasathane		-	2	2	13	17
	Selçuklu dönemi inşa		-	-	3	5	8
	1200 lü yıllarda		-	-	-	1	1
	İçinde kuyu var.		-	-	-	2	2
	Tarihi eser		-	-	-	2	2
	Mezar		-	1	3	-	4
	Astronomi		-	3	-	12	15
	İbadet için kullanılan yer		-	-	-	3	3
	Öğretim amacıyla kullanılan yer		1	-	-	1	2
	Ahilik merkezi		-	-	-	1	1
	Cacabey tarafından yapılmıştır.		-	-	1	-	1
	İlk roketin hazırlandığı yer		-	-	-	1	1
Cevap Yok		96	83		471	723	

Tablo 7 incelendiğinde fotoğraflara ilişkin öğrenci görüşleri “2 fotoğraf” çerçevesinde görselin ismi ve bu görsele ilişkin bilgileri kapsamında 2 temada ele alınmıştır.

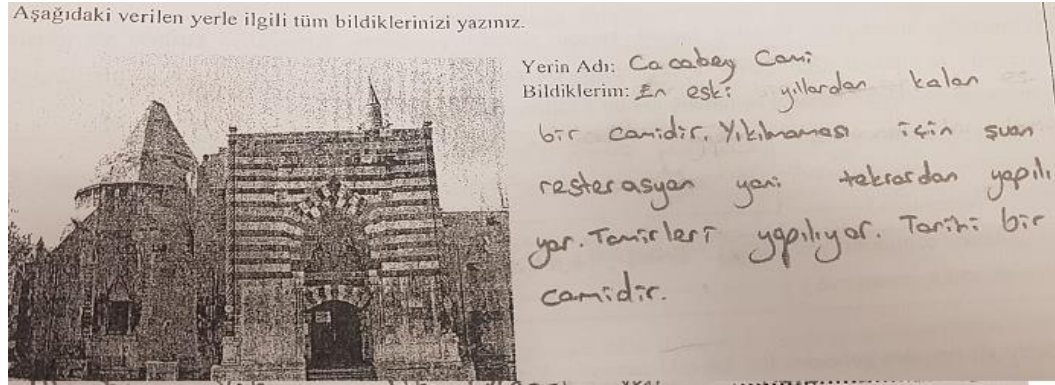
Yerin ismi temasında, alt temalardan öğrencilerin yarısına yakını (372) doğru cevap vermiş olup doğru cevap verenlerin büyük çoğunluğu (274) 11-13 yıl Kırşehir’de yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler bu fotoğrafa Ahi Evran Cami ve Türbesi (11), Lale Cami (4), Ahmet Yesevi Cami (1), Çarşı Cami (1) isimlerin yanı sıra cevabım yok (455) olarak yanıt vermişlerdir.

Yere ilişkin bilgiler temasında, alt temalardan neredeyse öğrencilerin tamamına yakını (723) bilgisi olmadığını ifade etmişlerdir. Bilgisi olanlar ise bu yerin gökbilimi gözlemevi olduğunu (70), medrese olduğunu (14), tarihi bir cami (69), ilk rasathane (17), Selçuklu dönemi

inşa (8), 1200 lü yıllarda (1), içinde kuyu var.(2), tarihi eser (2), mezar (4), astronomi (15), ibadet için kullanılan yer (3), öğretim amacıyla kullanılan yer (2), ahilik merkezi (1), Cacabey tarafından yapılmıştır. (1), ilk roketin hazırlandığı yer (1) şeklinde ifade etmişlerdir.

#### Görsel 4

Dördüncü Soruya Verilen Cevaba İlişkin Bir Örnek



Görsel 4'te Kırşehir'in tarihini yansıtan en önemli unsurlardan biri olan Cacabey Cami ve Medresesi fotoğrafına ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin bir örnek sunulmuştur.

#### Beşinci Soruya Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Kırşehir'in en başta gelen tarihi eserlerinden biri olan ve şehir merkezinde bulunan "Ahi Evran-ı Veli Külliyesi ile ilgili öğrencilerin neler bildikleri" sorulmuş bu çerçevede Tablo 7'de öğrencilerden gelen cevaplar sayısal olarak tekrar sıklığı (f) şeklinde ifade edilmiştir.

**Tablo 8**

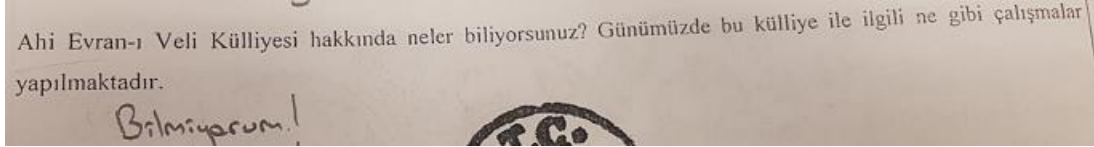
*Ahi Evran-ı Veli Külliyesine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	Kırşehir'de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam (f)
	1-3	4-6	7-10	11-13	
Ahi teşkilatının kurulduğu yer	-	1	-	4	5
Ahi Evran tarafından kurulan yer	-	-	-	1	1
Ahi Evran'ın camisi olan yer	2	-	-	2	4
Gezegenleri gözlemlemek için yapılan yer	-	-	-	7	7
Ahilik geleneğinin yaşatıldığı yer	2	-	1	8	11
Bilim ve araştırmanın yapıldığı yer	-	-	2	3	5
Ahi Evran'ın mezarı olan yer	-	1	1	7	9
Diğer	2	1	3	14	20
Cevap yok	101	83	93	580	857

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler Ahi Evran-ı Veli Külliyesine ilişkin olarak ahi teşkilatının kurulduğu yer (5), Ahi Evran tarafından kurulan yer (1), Ahi Evran Camisi' nin olduğu yer (4), gezegenleri gözlemlemek için yapılan yer (7), ahilik geleneğinin yaşatıldığı yer (11), bilim ve araştırmanın yapıldığı yer (5), Ahi Evran'ın mezarının olduğu yer (9) şeklinde cevap vermiş olup neredeyse öğrencilerin tamamı (857) bu yer hakkında bir şey bilmediklerini ifade etmişlerdir.

### Görsel 5

Beşinci Soruya Verilen Cevaba İlişkin Bir Örnek



Görsel 5'te Kırşehir merkezinde bulunan Ahi Evran-ı Veli Külliyesine ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin bir örnek sunulmuştur.

### Altıncı Soruya Yönelik Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

"Kırşehir'in ilçelerini ve komşu illerini yazınız." sorusu ile öğrencilerin yaşadıkları şehir olan Kırşehir'i ne kadar tanıyor olmalarına ilişkin bilgiler Kırşehir'de yaşadıkları süreye göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede Tablo 8'de Kırşehir'in ilçeleri ve Kırşehir'e komşu iller (Yağmur ve Tahıl, t.y) hazırlanıp öğrencilerden gelen cevaplardan uygun olanlar tablolarda sayısal olarak tekrar sıklığı (*f*) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 9

Kırşehir'in İlçeleri ve Komşu İllerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler		Kırşehir'de Bulunma Süresi (Yıl)				Toplam ( <i>f</i> )
Tema	Alt Tema	1-3	4-6	7-10	11-13	
İlçeler	Akpınar	26	27	33	205	288
	Akçakent	11	16	23	149	199
	Boztepe	26	38	44	256	364
	Çiçekdağı	35	50	51	311	447
	Kaman	64	67	76	460	667
	Mucur	66	68	71	457	662
	Diğer	44	52	45	295	436
	Cevap Yok	20	11	8	51	90
İller	Aksaray	26	26	29	198	279
	Ankara	48	52	49	345	494
	Kırıkkale	31	41	46	214	332
	Nevşehir	51	48	54	340	493
	Yozgat	25	30	36	211	292
	Diğer	63	62	52	396	573
	Cevap Yok	26	13	16	84	139

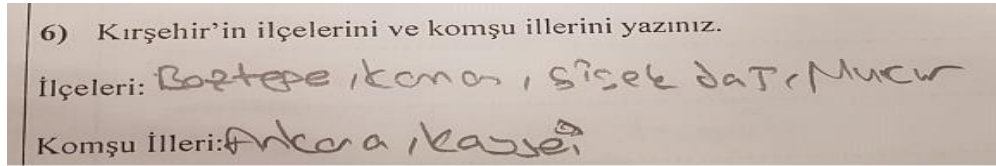
Tablo 9 incelendiğinde Kırşehir'in ilçeleri ve komşu illerine ilişkin öğrenci görüşleri "İlçeleri ve komşu iller" olmak üzere 2 temada ele alınmıştır. Bu temalardan;

İlçeleri temasında, alt temalardan öğrencilerin en çok bildikleri ilçe Kaman (667) ve Mucur (662), en az bildikleri ilçe Akçakent (199) olup, cevabı olmayanlar (90) ise az sayıdadır. Ancak mevcut ilçelerin dışında Özbağ, Sıdıklı, Göktepe, Ortaköy, Yerköy, Bozdağ, Özpınar, Elmadağı, Erevik, Cemele, İsa Hocalı, Karahıdır, Kesikköprü, Kuşaklı, Kocaeli, Saraycık, Ulupınar, Savcılı, Ankara, Çanakkale, Çorum, İstanbul, Maraş, Yozgat, Sivas, Sinop, Tekirdağ, gibi ilgisiz ve yanlış cevap verenlerin (436) sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır.

Komşu iller temasında, alt temalardan öğrencilerin en çok bildikleri il Ankara (494) ve Nevşehir (493), en az bildikleri il Aksaray (279) olup, cevabı olmayanlar (139) ise az sayıdadır. Ancak mevcut komşu illerin dışında Konya, Kayseri, Niğde, Çorum, Eskişehir, Amasya, Sivas, Çankırı, Çiçekdağı, Mucur, Kaman, Akçakent, Adıyaman, Boztepe, Bingöl, İzmit, Kapadokya gibi ilgisiz ve yanlış cevap verenlerin (573) sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır.

### Görsel 6

Altıncı Soruya Verilen Cevaba İlişkin Bir Örnek



Görsel 6' da Kırşehir'in ilçeleri ve komşu illere ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaba ilişkin bir örnek sunulmuştur.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) sözlüğünden kültür "Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü ve tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü" olarak ifade edilir. İnsanların paylaştığı ve ortak kullanım alanı olan fiziki ve sosyal bir mekânı işaret eden şehir ise hem insan ile şehir arasında hem de toplum ile insan arasında ilişkiler yumağı oluşturur. Toplu yaşam alanlarındaki davranış kalıpları, şehir içindeki kurum ve kuruluşlardaki işleyiş, iletişim, ulaşım araçlarındaki karmaşık yapı, dini ritüeller ve farklı dinsel mekânlar, tarihsel yapılar ve niceleri bir arada yaşamının davranış biçimlerini oluşturarak yaşamı şekillendirir (Öztürk Demirbaş, 2019).

Kırşehir'de en çok bilinen tarihi cami ve kiliselerin başında Ahi Evran Cami ve Külliyesi, Alaaddin Cami (Kale Cami), Buçuklu Cami, Cacabey Cami ve Medresesi, Çarşı Cami, Kapucu Cami, Lale Cami (Lala), Üçayak Kilisesi gelmektedir. Öğrenciler bu tarihi yerlerden şehrin merkezinde olan Cacabey Cami ve Medresesi ve Ahi Evran Cami ve Külliyesi' ni ifade etmişlerdir. Ancak bu camilere yürüme mesafesinde ve kullanımda olan Alaaddin Cami (Kale Cami), Çarşı Cami, Kapucu Cami ve Lale Cami (Lala) gibi yerler neredeyse yok denecek az sayıda öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Üçayak Kilisesi ve Buçuklu Cami gibi tarihi eserlerin



merkeze uzak mesafede oldukları için öğrenciler tarafından bilinmemesinin olabirirliği varken şehrin merkezinde olan yerlerin öğrenciler tarafından bilinmemesi tarihi eserler konusundaki öğrencilerin bilgi eksikliğini ortaya koymaktadır.

Kırşehir'de Kültür ve Turizm Müdürlüğüne bağlı iki tane müze bulunmaktadır. Bunlardan birisi şehir merkezindeki Kırşehir Müzesi, diğeri ise Kaman ilçesindeki Kalehöyük Arkeoloji Müzesi'dir. Kırşehir sınırları içinde de bulunan bu yer altı şehirlerinden en önemlileri Mucur Yer Altı Şehri, Kepez Yer Altı Şehri, Dulkadirli Yer Altı Şehri, Kümbetaltı Yer Altı Şehri ve Âşıkpaşa Yer Altı Şehri'dir (Yağmur ve Tahılar, t.y). Ancak doğduğundan beri Kırşehir'de yaşıyan öğrenciler bile (yok denecek az sayıda) bu müzelerden sadece Mucur Yer Altı Şehri'ni ifade etmişlerdir. Kaman Kalehöyük Arkeoloji Müzesi çok tanınan bir müze olmasına rağmen öğrenciler tarafından bilinmemesi yerel tarih konusunda öğrencilerin bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir.

Kırşehir'de Ağalar Konağı, Hacıbey Konağı ve Sülükçülerin Konağı gibi tarihî evler de vardır. Sülükçüler Konağı; Kırşehir'in merkez ilçesi, Kuşdili Mahallesi sınırları içerisinde yer almaktadır (Yağmur ve Tahılar, t.y). Öğrencilerin yok denecek az bir kısmı bu konaklardan sadece Ağalar konağını ifade etmiş olup diğer konakları ifade etmemişlerdir. Halbuki bu konaklardan Ağalar Konağı, Kırşehir Belediyesi tarafından geçmişin kültürel birikimini bugüne taşıyabilmek amacıyla "kültür evi" olarak düzenlenmiş olup restoran olarak hizmet vermekte olmasına rağmen öğrenciler tarafından dile getirilmemesi öğrencilerin yaşadıkları şehrin en belirgin kültürel ve tarihsel özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Türbelerden özellikle birkaçı (Aşıkpaşa, Ahi Evran, Ahmed-i Gülşehri) göz önünde ve şehir merkezi içi ya da yakınında olmasına rağmen öğrencilerin bunları ifade edememesi yaşadıkları/doğup büyüdükleri şehrin tarihsel özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Kırşehir'de 18 ve 19. yüzyıllara ait olduğu düşünölen çeşmeler de bulunmaktadır. Bu çeşmeler mahalle çeşmesi şeklinde tek cepheli ve tek kemerli olarak inşa edilmiştir. Tekke, Kayabaşı, İmaret, Ağalar ve Ahi Evran çeşmelerinin yanı sıra, Hızırağa, Âşıkpaşa, Maşaderesi, Kılıççı Köprüsü, Hızırağa Lömen, Bağbaşı Lömen, Haylon Mehmet, Çatal, Cacabey, Cumartesi Pazarı, Bağbaşı Dört Yol ve Ahmet Ersan şehir merkezinde yer alan diğer çeşmelerdir (Yağmur ve Tahılar, t.y).bu kadar çok çeşme olmasına rağmen öğrenciler belki de bu çeşmeleri görmüş olmalarına rağmen bunların tarihinden haberdar olmadıkları için bu çeşmeleri ifade edememişlerdir.

Kırşehir'de Seyfe Gölü, Mucur sınırları içerisinde. Obruk Gölü, Mucur'un Obruk köyü yakınlarındadır. Terme Kaplıcası, Kırşehir Kuşdili Mahallesi'nde bulunmaktadır. Japon Bahçesi, Kaman Kalehöyük Arkeoloji Müzesi içinde bulunmaktadır. Öğrencilerin Kaman Kalehöyük Arkeoloji Müzesi'ni tarihi ve turistik yer olarak ifade etmeyip çok az bir kısmı dahi olsa Japon Bahçesini ifade etmesi öğrencilerin tarihi yerleri tam olarak bilmediğini ortaya koymaktadır.

Kırşehir; gelenek ve göreneklerine sıkı sıkıya bağlı gözü gönlü tok, eli, sofrası ve kapısı açık insanların yaşadığı bir yerdir. İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan Kırşehir, bulunduğu coğrafi şartlar itibariyle zengin bir mutfak kültürüne sahiptir. Türkiye'nin hemen her şehrinde olduğu gibi Kırşehir'in de kendine has yöresel lezzetleri bulunmaktadır. Sebze yemeğinden et yemeğine, salata çeşitlerinden tatlılarına kadar Kırşehir, kendini diğer şehirlerden ayırmaktadır. Kırşehir'in tarihî konaklarından biri olan Ağalar Konağı'nda açılan restorantta unutulmaya yüz tutmuş birçok yöresel yemek vatandaşların beğenisine sunulmaktadır

(Yağmur ve Tahılar, t.y). Ancak öğrenciler yaşadıkları ve doğup büyüdüğü şehrin yöresel yemeklerinden bihaber büyüyebilirler. 31 yıldan beri adına festivaller yapılan Kırşehir denilince ilk akla gelen Kaman Cevizini bile toplam öğrencilerin beşte biri dile getirmesine karşılık doğduğundan beri Kırşehir'de yaşayan öğrencilerin de dörtte biri ancak belirtebilmiştir. Öğrencileri halk oyunlarını (halay ve kaşık oyunu) kültürel özellik olarak düşünmemiş olabilirler. Ki bu sebeple bunları ifade etmemiş olabilirler.

Kırşehir, Türkiye'nin türkü bakımından en zengin yörelerindedir. Adeta, Türkiye'nin türkü fabrikasıdır. Kırşehir'de türkülerini saz ile çalıp söyleyen ustalar vardır. Bu ustaların çoğunluğu abdal adı verilen Türkmen oymağına mensuptur. Bunlar, müziğe karşı büyük yetenekleri ile Kırşehir düğünlerinin ve eğlence hayatının vazgeçilmez unsurlarındandır. Hiçbir müzik eğitimi almadıkları hâlde Türk halk müziğine unutulmayacak eserler kazandıran bu sanatçılar; ülke genelinde de müziğin gelişmesine, yeni eserlerin ve yeni sanatçıların ortaya çıkmasına katkıda bulunmuşlardır. Abdallar diye adlandırılan saz ve sözü ustaca birleştiren Kırşehir'in ünlü ustaları arasında Muharrem Ertaş, Neşet Ertaş, Çekiç Ali, Hacı Taşan, Aydın Çekiç, Ayvaz Başaran gibi sanatçılar yer almaktadır (Yağmur ve Tahılar, t.y). Öğrencilerin büyük çoğunluğu Neşet Ertaş' ı sanatçı olarak ifade etmişlerdir. Ancak Kırşehir denilince akla gelen abdal kavramından bahsedilmemiştir. Bunun sebebi okullarda Kırşehir ile ilgili kavramların yeterince öğretilmemesi ya da öğrencilerin bu kavramı içselleştirmemesinden kaynaklanmış olabilir.

Bilinen 5000 yıllık tarihî bir geçmişe sahip olan Kırşehir, farklı dönemlerde çeşitli adlarla anılmıştır. Akova Saravena (Su Şehri), Katpatukya (Güzel Atlar Ülkesi), Makissos, Parnasos ve Justinianopolis şehrin tarihte aldığı isimlerden bazılarıdır. Kırşehir, Anadolu Selçuklu Dönemi'nde Gülşehir ismini almıştır. 1071 Malazgirt Zaferi'nden sonra Selçuklular tarafından kurulan bu şehir; bağlık, bahçelik sulak bir yer olduğu için önce Gül şehri diye adlandırılmıştır. Daha sonra Kır şehri denilmeye başlanmıştır. Kırşehir kelimesi bugün bozkırda yer alan bir kent anlamına gelmemektedir. Kırşehir halkı arasında "kır" kelimesinin bozkır (step) değil; yeşillik, açık alan manasında kullanıldığı görüşü hakimdir (Yağmur ve Tahılar, t.y). Bu bilgiden hareketle öğrencilerin neredeyse yarıya yakını yaşadığı şehrin adının nereden geldiğini bilmediğini ifade etmişlerdir. Bu soruya Kırşehir'de az bir süre bulunan öğrencilerin cevap verememesi ya da yanlış cevap vermesi yaşadıkları şehrin özelliklerini kısa sürede tanıyamayacakları ihtimalinden yola çıkarak normal olarak karşılanabilirken doğduğundan beri Kırşehir'de yaşayan çocukların soruyu bilememesi yerel tarih bilgisini sorgulanır hale getirmektedir. Az sayıda da olsa bazı öğrenciler Kır, Yeşillik, Gülşehir isimleri ifade edebilmiştir. Ancak öğrencilerin neredeyse tamamı Kırşehir'in tarihine ilişkin bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu da öğrencilerin içinde yaşadıkları şehrin belirgin özelliklerinden biri olan tarihsel özelliklerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Verilen görsellere (Ahi Evran, Lale Cami ve Neşet Ertaş) ilişkin olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu Ahi Evran ve Neşet Ertaş'ı bilirken Lale Cami' yi çok az sayıda öğrenci bilmiştir. Bu durum önceki sorularla paralellik göstermektedir. Lale Cami, Kırşehir il merkezinde, Yenice Mahallesi'nde yer almaktadır. Yapılış tarihi kesin olarak bilinmemekle beraber, Selçuklular zamanında yaptırıldığı düşünülmektedir, bugün cami olarak kullanılan yapının, namazgâh ve darphane olarak yaptırıldığı da söylenmektedir (Seyhan, 2018). Kırşehir'in tarihi ve turistik yerlerini ifade ederken de Lale Cami çok az sayıda öğrenci tarafından ifade edilmiş olması öğrencilerin Lale Cami hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığını göstermektedir.

Cacabey Cami' nin görsellerinin verilip bu görsele ilişkin yerin isminin ve bu yere ilişkin bilgilerinin istendiği soruda öğrencilerin yarıya yakını Cacabey Cami ve Medresesi ismini verirken neredeyse yarısı bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Aynı durum bu yer hakkındaki bilgiler içinde geçerlidir. Halbuki Cacabey Cami Kırşehir'deki en önemli tarihî yapılardan biri olup şehrin merkezinde yer almaktadır. Astronomi eğitimi veren ilk merkezlerden biri olan Cacabey Gökbilim Medresesi, Güneş sitemindeki gezegenleri sembolize eden i sütunları, rasat kuyusu, aydınlık feneri ve gözlem kulesi ile oldukça dikkat çekmektedir. Günümüzde cami olarak kullanılan medresenin üç ayrı yerinde rokete benzer sütunların bulunması bu yapının astronomi merkezi olarak faaliyet gösterdiğinin delili sayılmaktadır. Düz süslemeler arasına yerleştirilen firuze rengi çinilerden dolayı günümüzde cami olarak kullanılan medreseye halk arasında "Cıncıklı Cami" de denilmektedir (Yağmur ve Tahılar, t.y). Ne yazık ki Cıncıklı Cami ismi de hiç ğrenci tarafından dile getirilmemiştir. Bu durum öğrencilerin yaşadıkları şehrin tarihsel değerlerinden ne kadar uzak olduklarını göstermektedir.

Bu açıdan bakıldığında gezi gözlem yöntemi aracılığı ile öğrenciler öğrenilecek konu ile ilgili olgu, olay ve nesnelere doğal ortamlarında inceleme olanağı bulmakta, yakın ve uzak çevrelerini daha iyi tanıma imkânı elde etmekte, öğrencilerin doğal ve tarihi çevreyi koruma bilinci edinmeleri, gezi kültürü, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmelerine fırsatlar sunulmakta, doğal ve tarihi çevreyi daha iyi tanıyan; öğrencilerde vatan sevgisi oluşmaktadır. Ülkedeki doğal ve tarihi güzelliklerin değeri öğrenciler tarafından daha iyi kavranır. Böylece öğrencilerde evre ve doğal kaynakların değerinin anlaşılması bilinci gelişir (Atayeter ve Tozkoparan, 2014, s. 4).

Kırşehir'in en başta gelen tarihi eserlerinden biri olan ve şehir merkezinde bulunan *Ahi Evran-ı Veli Kllyesi ile ilgili öğrencilerin neredeyse tamamı bu yer hakkında bilgisi olmadıklarını ifade etmişlerdir.*

Bu bağlamda yerel tarihimizi bilmenin ne kadar önemli olduğunu gerekli kılmaktadır. Yerel tarihimizi bilmek bize birçok değerli görev kazandırır. Mesela hafızayı genişletmek için birebirdir. Çünkü yerel tarihimizi öğrendikçe öteki tarihi yerler ve kişiler hakkında da bilgi sahibi oluruz. Ve onları iselleştiririz. Güncel durumları öğrenirken bize yardımcı olur. Çünkü tarih tekerrürden ibarettir. Geçmişte yaşanan olayı iyi kavarsak gündemde yaşanan olayları çözümlenmede bize yardımcı olur. Bununla birlikte yerel tarih sosyal, ekonomik ve politik genellemeler hakkında mantıklı siyasetler geliştirmemize de yardım eder (zbek Gl, 2022, s. 8).

Son olarak öğrencilere yaşadıklarını şehrin ilçeleri ve yaşadıkları şehre komşu olan illeri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yarından fazlası bu sorulara cevap verse bile yarıya yakını yanlış ve eksik cevap vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin yaşadığı şehri sadece tarihi ve kültürel açıdan değil konumsal açıdan da yeterince tanımadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün Kırşehir'e ait tarihi ve kültürel özelliklerin tam olarak farkında olmadığını içinde yaşadıkları şehrin en belirgin tarihsel, turistik ve kültürel özelliklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarından fazlasının doğduğundan beri Kırşehir'de olduğu göz önüne alındığında uzun yıllar vakit geçirdikleri şehre ait değerleri yeterince göremedikleri ya da iselleştirmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu durum aslında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından ortaokullarda okutulması için ortaya konulan şehrimiz ... dersinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. şehrimiz ... Dersi ğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda

ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin insan, şehir, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehri imkân ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekân ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanınması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanınması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşıatılmasını fark etmesi; birlikte yaşıama kültürü edinerek kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmişle gelecek arasında gerçeklik bilinci kazanması amaçlanmaktadır.

Araştırmmanın sonuçlarından hareketle aşığıdaki önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Önemi açısından "Şehrimiz" dersi ortaokullarda öğrencilerle saha çalışmaları yapılarak uygulanabilir.
- ✓ Öğrencilerin Kırşehir ile ilgili temel sorulara verdikleri eksik ya da yetersiz yanıtların nedenlerini araştırıp buna ilişkin çözüm yolları geliştirilebilir.
- ✓ Farklı iller için buna benzer çalışmalar yapılabilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Mevcut çalışmada her yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Çalışmamızda çıkar atışması oluşturabilecek bir durum yoktur.

## Kaynakça

- Akgün, D. (2006). *Kırşehir Türkülerinde İnsan*. (Yayın No. 206635) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Aktekin, S. (2010). The place and importance of local history in the secondary history education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 86-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63299> adresinden 15.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Atayeter, Y. & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207752> adresinden 15.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Avcı Akçalı, A. (2007). Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı. (Yayın No. 211463) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Boland, B. M. (1993). "Where did history happen?", *CRM: Teaching With Historic Places*, 16(2), 1-4. <http://crm.cr.nps.gov/index.htm> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Boland, B. M. (1994). Our past / ourselves: teaching with historic places. *CRM: Using The National Register of Historic Places*, 17(2), 33-35. <http://crm.cr.nps.gov/index.htm> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Gökkaya, A. K. & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275073> adresinden 18.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kabapınar, Y. & Uğur Öztaşçı, A. (2020). Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmak: yanı başında olan geçmişi görmek ve duyumsamak, *Turkish History Education Journal*, 9(1), 66-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/52961/669015> adresinden 18.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kabapınar, Y. & Karakurt, F. (2016). Yerel tarih, sosyal bilgiler/tarih öğretim programlarında yer almalı mıdır? "Malatyalı olmak" ile "Malatya'yı bilmek" aynı şey midir?, *Turkish History Education Journal*, 5(2), 437-463. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26594/279934> adresinden 28.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd Ed.)*, Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5., 6. ve 7. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Metin, B. & Oran, M. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 204-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21639/232581> adresinden 18.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özbek Gül, M. N. (2022). *Yerel tarih ve kültür unsurlarının sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayın No. 717737) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2019). Dersimiz: "Şehrimiz...". İçinde T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.). Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi I (s. 403-445). Pegem Akademi.
- Seyhan, O. (2018). *Öğretmen adaylarının Kırşehir çevresindeki tarihi yerlere olan ilgi ve farkındalıkları*. (Yayın No. 535923) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

- Tay, L. (2011). Kırşehir eşmeleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 204-211. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15277> adresinden 15.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tunç Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve ğrenci ürünlerine etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 16, 453-462. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/local-history-applications-that-success-and-student-products-on-effect.pdf> adresinden 10.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yağmur, O. & Tahıllar, M. (t.y.). *Şehrimiz Kırşehir*. MEB.
- Yeşilbursa C. C. (2008). Sosyal bilgiler ğretiminde tarihî yerlerin kullanımı, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23, 209-221.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerden nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford.

### **İnternet Kaynakları**

- URL 1, (2023). <http://www.kirsehir.gov.tr/cografya> adresinden 30.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- URL 2, (2021). <https://kirsehir.ktb.gov.tr/TR-64749/tarihce.html> adresinden 19.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

## Extended Abstract

### Introduction

Kırşehir, which is a city that is a candidate for the culture, tourism, and industrial center of the future, in addition to its wide historical and cultural richness; Ahi Evran, the founder of the Ahilik organization and Cacabey, the founder of the astronomy madrasah, is home to historical scientists. In addition, Kırşehir has historical places such as; Caca Bey Madrasah and Tomb, Yunus Emre Tomb, Kaman Kalehöyük Archeology Museum, Üçayak Church, Kepez Underground City, Hacıbey Mansion, Kesik Bridge. In the literature screening, no studies including how well-known Kırşehir was found. In this study, it was aimed to determine the extent to which students have knowledge of the local history of Kırşehir. The main purpose here is to reveal the extent to which students can make sense of the historical and cultural characteristics of Kırşehir throughout their life span in Kırşehir.

### Method

In this study, in order to reveal information about the local history of Kırşehir, a qualitative research method, the case study method was employed.

### Participants

Participants consist of 946 secondary school students studying in 5, 6, and 7 in 5 public schools in Kırşehir through random sampling in the 2nd period of the 2021-2022 academic year. 8th-grade students were not included in the study due to the central exam preparation process.

### Data Collection Tools and Data Analysis

The structured interview form prepared by the researchers was used to answer the research questions. This interview form was inspired by the study conducted by Kabapınar and Karakurt (2016). The interview form consists of 2 sections and 10 open-ended questions. The first section consists of 4 questions about the demographic characteristics of the students and the second part consists of 6 local history questions (historical works of Kırşehir, historical personalities, districts, food, folk songs, etc.). In the analysis of the data obtained within the scope of the research, inductive analysis of content analysis types was used.

### Reliability

In the study, all processes and stages were tried to be explained in detail. In this context, it is clearly stated how the data collection tools were developed, how the applications were carried out, and how the data were analyzed and interpreted. In addition, the data obtained as a result of the analyses were tried to be described by supporting direct quotations.

Consensus and disagreement numbers were determined in all comparisons on the coding made by both researchers for reliability, and a consensus (reliability) of 91% was achieved in total.

## Permissions Related to Research

First of all, ethics committee approval was obtained from Kırşehir Ahi Evran University in the second session held on 03.03.2022. Ethics evaluation document number is 2022/02/22. Then, the application permission was obtained from the Kırşehir Provincial Directorate of National Education with the date 11.04.2022 and the number 47549539.

## Conclusion and Discussion

From the dictionary of the Turkish Language Institution (TDK, 2023), culture is defined as "The whole of the works of thought and art specific to a society or a community of people and all the material and spiritual values created in the historical and social development process and the tools used in creating and transmitting them to the next generations, showing the extent of human dominance over their natural and social environment". The city, which refers to a physical and social space shared by people and a common use area, creates a tangle of relations both between people and the city, and between society and people. Behavior patterns in public living spaces, the functioning of institutions and organizations in the city, the complex structure of communication, transportation vehicles, religious rituals and different religious places, historical structures and many others shape life by forming the behavioral patterns of living together (Öztürk Demirbaş, 2019).

Ahi Evran Mosque & Complex, Alaaddin Mosque (Kale Mosque), Buçuklu Mosque, Cacabey Mosque & Madrasa, Çarşı Mosque, Kapucu Mosque, Lala Mosque (Tulip), Üç Ayak Church are the most well-known historical temples in Kırşehir. Students stated that they know Cacabey Mosque & Madrasa and Ahi Evran Mosque & Complex, which are in the center of the city, from these historical places. However, very few students mentioned places such as Alaaddin Mosque (Kale Mosque), Çarşı Mosque, Kapucu Mosque, and Lala Mosque (Tulip) which are still in use and within walking distance of the mentioned mosques. While it would be normal for students to not mention historical monuments such as Üç Ayak Church and Buçuklu Mosque, which are far from the center, the fact that the places in the center of the city are not mentioned by the students reveals the lack of knowledge of the students about historical artifacts.

There are two museums in Kırşehir affiliated to the Culture and Tourism Directorate. One of them is Kırşehir Museum in the city center and the other is Kalehöyük Archeology Museum in Kaman district. Although Kaman Kalehöyük Archeology Museum is a well-known museum, the fact that it is not known by the students shows that the students do not have enough knowledge about local history.

Ağalar Mansion, which is one of the historical mansions in Kırşehir, has been arranged as a "Culture House" by Kırşehir Municipality in order to carry the cultural accumulation of the past to the present, and although it serves as a restaurant, the fact that it is not mentioned by the students shows that the students do not have enough information about the most distinctive cultural and historical features of the city they live in.

Kırşehir; It is a place where people who are close to their traditions and customs, who are large-hearted and abstemious. Kırşehir, located in the Central Anatolia Region, has a rich cuisine culture due to its geography. However, students grow up unaware of the local cuisine of the city where they live and grew up. Even Kaman Walnut, which comes to mind first when it comes to Kırşehir, where festivals have been held for 31 years, was expressed by one-fifth



of the students in total, and only one-fourth of the students living in Krehir since they were born were able to express it.

Krehir is one of the richest regions of Turkey in terms of folk songs. It is almost Turkey's folk song factory. There are masters who play and sing folk songs with saz (a string instrument) in Krehir. The majority of these masters belong to the Turkmen tribe called "Abdal". Most of the students expressed Neet Erta as an artist. However, the concept of "Abdal", which comes to mind when Krehir is mentioned, was not included in the statements of the students.

In the question where the images of the Cacabey Mosque were given and the name of the place and information about this place were asked, nearly half of the students gave the name Cacabey Mosque & Madrasa, while almost half stated that they did not know. The same applies to information about this place. However, Cacabey Mosque is one of the most important historical buildings in Krehir and is located in the center of the city. Unfortunately, the name "Cıncıklı Mosque" was not mentioned by any of the students. This situation shows how far the students are from the historical values of the city they live in.

The results of the research show that most of the students participating in the study are not fully aware of the historical and cultural features of Krehir, and they do not have enough information about the most distinctive cultural and historical features of the city they live in. Considering that more than half of the students participating in the study have been in Krehir since they were born, it is understood that they cannot see or internalize the values of the city they have spent many years with.

Based on the results of the research, the following recommendations can be made:

- ✓ In terms of its importance, the "Our City" lesson can be applied by conducting field studies with students in secondary schools.
- ✓ The reasons for the missing or insufficient answers given by the students to the basic questions about Krehir can be investigated and solutions can be developed.
- ✓ Similar studies can be conducted for different provinces.

### **Statement of Conflict of Interest**

The authors declare that they have no conflicts of interest to disclose.



DOI: 10.18039/ajesi.1331749

## Preschool Teachers' Views on Their Professional Identities During the Pandemic (COVID-19) Period

Mehmet Oğuz GÖLE<sup>1</sup>, Mustafa NİSAN<sup>2</sup>, Aysel TÜFEKÇİ<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 24.07.2023 **Date Accepted:** 12.11.2023 **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

The study aims to examine preschool teachers' views on professional identity formation. A basic qualitative research design was used in the study. The study group consisted of 12 female preschool teachers with 0-5, 6-15 and 16 years or more of professional experience, four working in kindergarten and eight working in preschool. The research data were collected using a structured interview technique and the content analyzed. In the content analysis process, the qualitative data obtained from the interviews were analyzed by the researchers, and codes, categories and themes were developed. As a result of the analysis of the data, three main themes related to the research questions were obtained: (a) school environment, (b) field of study, and (c) social position. According to the study's findings, it was determined that the relationships between teachers and parents, administrators and colleagues in the school environment and their attitudes and behaviors towards preschool teachers are important in forming preschool teachers' professional identities. Loving people, children and the profession, reasons for choosing the profession and the economic opportunities provided by the profession were found to impact professional identity. It was also seen that situations such as the society's perspective on the teaching profession and the prestige of the profession also affect the formation of professional identity.

**Keywords:** Professional identity, preschool teachers, COVID-19 pandemic period

**Cite:** Göle, M.O., Nisan, M. & Tüfekci A. (2024). Preschool teachers' views on their professional identities during the pandemic (COVID-19) period. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 55-88. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1331749>



<sup>1</sup> Lecturer Dr, Afyon Kocatepe University, Afyon Vocational School, Child Development Program, Türkiye, [mogole@aku.edu.tr](mailto:mogole@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2826-1790>

<sup>2</sup> (Corresponding author) Lecturer, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla Vocational School, Child Development Program, Türkiye, [mustafanisan@mu.edu.tr](mailto:mustafanisan@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr, Gazi University, Faculty of Education, Basic Education, Türkiye, [atufekci@gazi.edu.tr](mailto:atufekci@gazi.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7792-5624>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Gazi University, dated 06.04.2021 and issue number 06.



DOI: 10.18039/ajesi.1331749

## Pandemi (COVID-19) Döneminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşleri

Mehmet Oğuz GÖLE<sup>1</sup>, Mustafa NİŞAN<sup>2</sup>, Aysel TÜFEKÇİ<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 24.07.2023 Kabul Tarihi: 12.11.2023 Türü<sup>4</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumuna yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda; 0-5, 6-15 ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, dördü anasınıfında ve sekizi anaokulunda görev yapmakta olan 12 kadın okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Araştırma verileri, yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde görüşmelerden elde edilen nitel veriler araştırmacılar tarafından incelenerek kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda araştırma soruları ile ilişkili olarak (a) okul ortamı, (b) çalışma alanı ve (c) toplumsal konum olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda okul ortamındaki öğretmen ve veli, yönetici ve meslektaş arasındaki ilişkilerin ve bunların okul öncesi öğretmenine karşı tutum ve davranışlarının önemli olduğu belirlenmiştir. İnsanları, çocukları ve mesleği sevmeye, mesleği tercih etme nedenleri ve mesleğin sağladığı ekonomik imkânların mesleki kimlik üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine toplumun bakış açısı, mesleğin saygınlığı gibi durumların da mesleki kimlik oluşumunu etkilediği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** mesleki kimlik, okul öncesi öğretmenliği, covid-19 pandemi dönemi

**Atıf:** Göle, M.O., Nişan, M. ve Tüfekçi A. (2024). Pandemi (COVID-19) döneminde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 55-88. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1331749>

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, [mogole@aku.edu.tr](mailto:mogole@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2826-1790>

<sup>2</sup> (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla MYO, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, [mustafanisan@mu.edu.tr](mailto:mustafanisan@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [atufekci@gazi.edu.tr](mailto:atufekci@gazi.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-7792-5624>

<sup>4</sup> Bu çalışma Gazi Üniversitesi'nin 06.04.2021 tarih ve 06 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Kimlik kavramıyla ilgili çeşitli görüşler ve teoriler bulunmaktadır. Erikson'un psikososyal teorisi bunlardan bir tanesidir. Bu teoriye göre birey doğumdan ölüme kadar yaş aralığı ve özellikleri değişen gelişim dönemlerinden geçmektedir. Geçilen dönemlerin her birinde birey çeşitli psikososyal krizlerle karşı karşıya kalmakta ve başarılı bir kimlik oluşumu için bu krizlerin çözülmesi gerekmektedir, aksi durumda kimlik oluşumu olumsuz yönde etkilenmektedir. Teorinin diğer bir önemli özelliği ise herhangi bir dönemdeki krizlerin diğer dönemlerde çözülebilmeye imkânının olmasıdır. Birey herhangi bir dönemde yaşadığı krizi çözemediğinde diğer döneme geçebilmekte ve kriz yeni geçilen dönemde çözülebilmektedir. Krizlerin çözülüp çözülmemesi süreci ve yaşam boyu edinilen deneyimler kimliğin değişmesini ve gelişmesini sağlamaktadır (Erikson ve Erikson, 1998; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Miller, 2009). Buna göre kimlik oluşumu tamamlanan değil sürekli oluş halinde ki bir süreç olarak görülebilir.

Kimliğe farklı bir bakış açısı sunan bir diğer görüş ise anlatı teorisidir. Anlatı teorisine göre otobiyografik olsun veya olmasın, anlatılan ya da anlatılması seçilen hikâyeler ve hikâyelerdeki unsurlar bireyin kimlik oluşumu hakkında iç görü sağlamaktadır. Bireyin anlatılarından yola çıkarak, birey hakkında veya onun kim olduğuyla ilgili bilgiler keşfedilmekte ve kimliği ortaya çıkarılmaktadır. Örneğin birey kendisini öğretmen olarak adlandırdığında, öğretmen ismi ile temsil edilen roller, sorumluluklar ve duygular anlatılar yoluyla ortaya çıkmaktadır (Clandinin ve Connelly, 2000; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Harre' ve Van Langenhove, 1999).

Kimliğe dair bir diğer bakış açısı ise Gee'nin (2000) konumlandırma teorisidir. Teoriye göre birey dili (anlatım, konuşma, yazma vb.) kullanmak suretiyle kendisini ve başkalarını konumlandırmakta ve başkaları tarafından da konumlandırılmaktadır. Bireyin hem kendisini konumlandırması hem de başkası tarafından konumlandırılması kimliğin sabit değil değişken olması anlamına gelmektedir. Gee'ye (2000) göre dört farklı kimlik kategorisi bulunmaktadır: (a) doğal/doğa, (b) söylem, (c) yakınlık/yakın çevresel ve (d) kurumsal. Doğal/doğa kimliği, bireyin genetik/biyolojik mirası, cinsiyeti, fiziksel özellikleri ve yetenekleridir. Söylem kimliği, başkalarının bireyi çeşitli özelliklere göre (düşünceli, kibar vb.) nitelendirmesidir. Yakınlık/yakın çevresel kimlik, bireyin kendisini ilişkilendirdiği şeylere ve gruplara karşı sosyal ve kültürel uygulamalarıdır. Kurumsal kimlik ise bireyin çeşitli rollerini ifade eder. Kurumsal kimlikte birey kendisini rolleri ile mühendis, hemşire, anne veya baba olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik de kurumsal kimlik kategorisinde yer almaktadır. İcra edilen mesleğin bireyin kimliğine etki etmesi mesleki kimlik kavramıyla açıklanmaktadır.

Mesleki kimlik, bir mesleğe mensup bireylerin kendilerini nasıl tanımladığı, başkalarının onları nasıl tanımladığı ve deneyimlerin, uygulamaların sürekli yorumlanmasıyla şekillenen statik değil dinamik bir süreçtir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Browne, 2011; Lasky, 2005; Neary, 2014). Kimlik, bireyin kendisiyle ilgili tanımlamaların yanı sıra başkalarının bireyi nasıl tanımlandığı ve onun bu tanımlamaları kabul edip etmemesiyle de ortaya çıkmaktadır (De Pina-Cabral, 2010; Wehmeyer, 2013). Bu bakış açısıyla öğretmenlik kimliği, mesleği icra edenlerin kendileri ya da başkaları tarafından yapılan tanımlamalarda dile getirilen mesleki niteliklerden oluşur (Beauchamp ve Thomas, 2009; Sachs, 2001). Öğretmenlik kimliğinin oluşumu bir anda değil zaman içerisinde gerçekleşir. Öğretmenin mesleki kariyer sürecinde yaşadığı belirsizlikler, çatışmalar, çatışma çözme deneyimleri gibi unsurlar mesleki kimliğini keşfetmesinde rol oynar. Dolayısıyla öğretmenlik mesleki kimliğinin oluşumu zaman alan ve sürekli oluş halindeki bir keşif sürecidir (Friesen ve Besley, 2013; Meijer, De Graaf ve Meirink, 2011).

Öğretmenlik kimliğinin şekillenmesinde rol oynayan bir diğer unsur da günlük mesleki uygulamalardır. Farklı branşlardaki (okul öncesi, sınıf, müzik, resim, edebiyat, coğrafya, matematik vb. öğretmenliği) öğretmenlerin uygulamalarında çalıştıkları kademe ve branşa özel durumlar onların mesleki kimlik tanımlarına da yansır. Her ne kadar tüm kademe ve branşlarda mesleğin temel rol ve sorumlulukları açısından benzerlikler olsa da öğretmenler kendi kademe ve branşlarına özgü belirsizlikler, çatışmalar ve çatışma çözme deneyimleri yaşayabilirler ve bu durum onların mesleki kimliklerini keşfetme sürecinde farklılıklara yol açabilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl tanımladıkları diğer kademe ve branşlardaki öğretmenlere göre farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin günlük mesleki deneyimleri öğretmenlik kimliğindeki değişimi, gelişimi, rollerini ve sorumluluklarını anlamada yararlı bir kaynak olabilir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Coldron ve Smitg, 1999; Olsen, 2008). Meslek ile ilgili çeşitli rol ve sorumlulukları üstlenme ve role uygun beklentiler bireyin mesleki kimliği adlandırıldığı zaman ortaya çıkmaktadır. Çünkü ad koymanın ve tanımlamanın büyük bir gücü bulunmaktadır. Çoğu zaman birey kendini tanımladığında veya adlandırdığında, aslında bir kimliği var eder (Hamilton ve Pinnegar, 2015). Okul öncesi öğretmeni” adı da zaman içinde değişen çeşitli rol ve sorumlulukları ifade eder (Ashforth ve Mael, 2001; Hamilton ve Pinnegar, 2015; Simpson ve Carroll, 2008). Okul öncesi öğretmenin rolleri ve kimliği kültür, kurum, çocukla etkileşim gibi birçok unsurun birleşmesiyle dinamik bir ortamda gelişmektedir (Jephcote ve Salisbury, 2009). Okul öncesi öğretmenin kimliği dinamik ortamda gelişmesiyle birlikte beklentiler, talepler ve öğretilerde bulunması gereken özellikler de değişmektedir (Moloney, 2010).

Günümüzde bir okul öncesi öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir; sabırlı, enerjik, iyimser, esnek ve yaratıcı olmak, mizah duygusuna sahip olmak, hevesli ve işinden zevk almak, destekleyici ve teşvik edici olmak, eğitim programını uygulamak, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almak ve ilgilerini bilmek, çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim ortamı hazırlamak ve uygulamalar yapmak, alanı hakkında bilgili ve planlı olmak, çocuklarla ve aileleriyle iyi ilişkiler kurmak (Biddle vd., 2013; Bredekamp ve Copple, 2009; Brock, 2006; Kandır, Özbey ve İnal Kızıltepe, 2010; Langford, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Ryan ve Grieshaber, 2005).

Okul öncesi eğitim programı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkilemektedir (Sofou ve Tsafos, 2010). Ancak Woodrow’a (2007) göre eğitim programlarının giderek merkezî hâle gelmesi ve programların uygulanmasında gelişimsel ve uygulama standartlarının giderek artması okul öncesi öğretmenlik kimliğini özerklik açısından olumsuz yönde etkilemektedir. Şöyle ki, eğitim programının uygulanması mesleğe yeni başlayan ya da deneyimli öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunu ve yeniden şekillenmesini sağlamakta ve mesleki kimliğin özerk profesyonellikten düzenlenmiş profesyonelliğe geçmesine yol açmaktadır (Ortlipp, Arthur ve Woodrow, 2011). Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki değerinin yükselmesi için profesyonelleşmesi gerektiği ve profesyonelliğin mesleki kimliğin bir parçası olduğu belirtilmektedir (Hochschild, 2003). Profesyonel bir okul öncesi öğretmeni belirli bir çerçeve içerisinde tanımlanmış ilişkiler kurar (Thomas, 2009). Profesyonellik çerçevesi, okul öncesi öğretmenin teknik becerilere, uzmanlık bilgi ve niteliklerine uygun hareket etmeye odaklanmasını sağlar (Gibson, 2013; Osgood, 2010). Okul öncesi öğretmenin mesleki özellikleri arasında yer alan liderlik, çocuklar ve ailelerle iletişim, paydaşlarla iş birliği ve ortak karar alma gibi özellikler okul öncesi öğretmenin demokratik profesyonelliği olarak tanımlanmaktadır (Oberhuemer, 2004; Wannan, 2005). Demokratik profesyonel özellikleri olan öğretmen mesleğinde yüksek düzeyde katılım ve derin bağlılık gösterir ve buna bağlı olarak da mesleğinin normlarını, kurumun bakış açısını ve inançlarını

kendi kimliğiyle bütünleştirebilir (Henderson ve Kesson 2004; Hogg ve Terry, 2000; Passmore, Turner ve Prescott, 2019).

Anlaşıldığı üzere, mesleki kimliğin oluşumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Murray, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda aylık gelir, eğitim düzeyi ve geçmişi, iş pozisyonu, medeni durum gibi faktörler yer almaktadır. Bunların yanında öğretmenin ailesinin, eğitim uzmanlarının, yönetim yetkisi olanların ve meslektaşların beklenti ve algıları gibi faktörler de belirtilmektedir (Doğan ve Erdiller Yatmaz, 2018; Murray, 2006). Etkili faktörlerden biri de öğretmenin cinsiyetidir. Okul öncesi öğretmenliği, öğretmenin sınıfta çocuklarla bir günü geçirmesi, onların bakımı ve beslenmeleriyle ilgilenmesi, çocukları takip etmesi gibi görevler nedeniyle eğitim gerektirmeyen, bir nevi yedek annelik şeklinde görülebilmekte ve sıklıkla kadınlara özgü bir meslek olarak değerlendirilmektedir (Granrusten; 2016; Langford, 2010; Moss, 2006).

Çok yönlü, etkili ve verimli bir öğretmen olmak zorlu bir sürecin ürünüdür; kişinin inançları, mesleki uygulamaları, görevleri ve öğretme talepleri üzerine sürekli olarak düşünmeyi gerektirir (Flores ve Day, 2006). Öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerine ilişkin algılarıyla, yeterlilikleriyle, eğitim dünyasındaki değişikliklerle başa çıkma becerileri, mesleki gelişimi ve mesleğini yapma istekliliğini etkilemektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Flores ve Day, 2006). Flores ve Day (2006) öğretmenlerin yaşam öyküleri ve işyerinin mesleki kimlikle güçlü bir ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre okul, öğretmenlerin eğitim anlayışını şekillendirmekte, mesleki öğrenimi ve gelişimlerini kolaylaştırmakta veya engellemektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel yaşam öyküsü de mesleki kimlik oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Hanna, vd., (2019) 2000-2018 yılları arasında yürütülmüş araştırmalar üzerinde yaptıkları incelemeler sonucunda öğretmenlik kimliğinin 59 bileşenini tespit etmiş, bunları öz-imağ, motivasyon, bağlılık, öz-yeterlilik, görev algısı ve iş tatmini olarak altı temel başlık altında gruplandırmışlardır.

## Problem Durumu

Uluslararası alanyazında genel olarak öğretmenlik mesleki kimliği üzerine çalışmalara ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliğine odaklı çalışmalar da mevcuttur (Androusou ve Tsafos, 2018; Atilas vd., 2021; Eadie vd., 2022; Fisherman, 2015; Moloney, 2010; Sisson, 2011; Wistoft, Clark ve Qvortrup, 2022). Ancak Türkiye’de yürütülmüş araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları farklı branşlarla birlikte (Bayrak Özmutlu, 2018; Öztürk, 2016; Soylu ve Esen, 2022) ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle ilgili olarak ise sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Gelir (2023) pandeminin öğretmen kimliğine etkisi, Karlıdağ ve Sağlam (2021) okul öncesi öğretmenlerinin ilk 3 yıldaki meslek yaşantılarıyla ilgili, Polat, Balaban ve Aydın (2022) ve Çobanoğlu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel kimlik algılarına yönelik, Bozali ve Camadan (2018) mesleki benlik saygısı ve mesleki haz ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu’nun (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunu ve Akalın’ın (2006) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algılarını incelediği araştırmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin doğrudan mesleki kimlik oluşumuna yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır.

## Çalışmanın Amacı ve Önemi

Toplumsal kriz dönemlerinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri de bu süreçten etkilenir ve yeniden inşaaya açık hâle gelir (Hamilton ve Pinnegar, 2015; Zembylas, 2005), çünkü bireysel olan toplumsal olandan bağımsız düşünülmediğinden (Sarup, 1993) tüm toplumu etkileyen COVID-19 pandemi sürecinde yaşanan olayların öğretmenleri de etkilemiş olması beklenmektedir. COVID-19 pandemisi dünya genelinde toplumları ve bireyleri güçlü bir şekilde etkilemiştir. İnsanların hayatlarını kaybetmesi, virüsle mücadele, karantina süreci, ekonomik zorluklar, uzaktan çalışma ve uzaktan öğretim durumlarıyla insanlar karşı karşıya gelmişlerdir. COVID-19 pandemisi her mesleği etkilediği gibi okul öncesi öğretmenleri de etkilemiştir. Bazı branş öğretmenleri uzaktan eğitim verebilirken okul öncesi öğretmenleri yüz yüze eğitime devam etmiştir. Yüz yüze eğitim sürecinde hem çocukların hem de kendilerinin ve ailesinin sağlıklarını koruyarak ve bu süreçte eğitime de devam ederek zorlayıcı bir süreçten geçmişlerdir. Mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları Türkiye’yi de etkisi altına almış olan COVID-19 pandemisi döneminde incelenmiştir. Mevcut çalışmanın değişimin hızlı olduğu günümüz dünyasında, toplumsal krizler zamanında öğretmenlik kimliğinin şekillenmesinde rol oynayan unsurların neler olduğunun ve öğretmenlerin değişimle nasıl baş ettiklerinin anlaşılmasının ileride yaşanabilecek kriz dönemlerinde erken müdahale çalışmalarını için yol gösterici olabileceği ve okul öncesi öğretmenlerine odaklı olması nedeniyle ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüş ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, mesleki kimliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu aile, meslektaş, iş ortamı gibi sosyal çevre unsurları nasıl etkilemektedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu kültür nasıl etkilemektedir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Nitel araştırma türleri içerisinde “temel nitel araştırma” desenine yer verilmektedir (Merriam, 2018; Patton, 2014). Merriam ve Grenier’e (2019) göre temel nitel araştırmanın kaynağı yapılandırmacıdır. Merriam ve Tisdell’e (2015) göre ise temel nitel araştırmanın kaynağı, insanların bir etkinliğin veya deneyimin anlamını oluşturarak bilgi inşa ettikleri inancıdır. Temel nitel araştırma insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenir (Merriam, 2018). Temel nitel araştırmanın eğitimde en yaygın nitel araştırma çeşidi olduğu ve eğitim süreçlerine ilişkin derinlemesine anlayış elde etmek için uygun bir desen olduğu vurgulanmaktadır (Merriam’dan aktaran Worthington, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi döneminde mesleki kimliklerine yönelik deneyim ve görüşlerini anlamayı amaçlayan bu çalışma temel nitel araştırma deseni tasarlansmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Merriam (2018)'a göre genelleme, istatistiksel anlamda nitel araştırmacının amacı olmadığı için olasılıklı örnekleme yerine olasılıksız örnekleme kullanılır ve en yaygın olası ise amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak ve derinlemesine çalışmak için bilgi bakımından zengin durumların seçildiği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem çeşididir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik tekniği amaçsal örneklemede kullanılan yaygın teknikler arasında yer almaktadır. Amaçlı örnekleme, bilgi için çeşitli ve zengin durumların seçilmesine olanak sağlamaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ise çeşitlilikten ortaya çıkan deneyimleri belirlemede kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Araştırmada yaş, kıdem ve çalıştığı kurum türü dikkate alınarak katılımcı çeşitliliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

### *Katılımcı Özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Çalışılan Kurum Türü
K1	K	49	30	Evli	2	Anaokulu
K2	K	48	27	Evli	2	Ana sınıfı
K3	K	29	5	Evli	1	Ana sınıfı
K4	K	26	5	Bekâr	0	Ana sınıfı
K5	K	37	12	Evli	2	Anaokulu
K6	K	24	15	Evli	2	Ana sınıfı
K7	K	35	14	Evli	2	Anaokulu
K8	K	26	4	Evli	Hamile	Anaokulu
K9	K	39	17	Evli	2	Anaokulu
K10	K	44	23	Evli	2	Anaokulu
K11	K	29	5	Evli	Hamile	Anaokulu
K12	K	34	12	Evli	1	Anaokulu

Katılımcı sayısı belirlenirken maksimum çeşitlemenin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya dördü anasınıfında, sekizi anaokulunda görev yapmakta olan on iki kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 24-49 arasında, mesleki kıdemleri 4-30 yıl arasında değişmektedir ve devlete bağlı anaokulu veya anasınıflarında görev yapmaktadırlar. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla, metin içerisinde gerçek isimlerinin yerine K1...K12 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bir veri toplama tekniği olarak görüşme, gözlemleyemediğimiz durumlar, duygular ve insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Yapılandırılmış görüşmede, genelde katılımcılara sorulacak sorular araştırmacı tarafından önceden oluşturulur ve görüşme sürecinde bu sorulara bağlı kalınır (Glesne, 2020).

Yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilk iki yazar tarafından ilgili alanyazın incelenmiş, sorular oluşturulmuş, nitel araştırma alanında uzman ve çalışmanın



üçüncü yazarı olan öğretim elemanın görüşü doğrultusunda düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken, soruların oluşturulmasında, soruların yönlendirici olmamasına, katılımcıların kendini ifade etmesini sağlayacak özellikte, açık uçlu, anlaşılır ve net olmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmeler öncesinde katılımcılar ile iletişime geçilerek görüşmenin yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme öncesinde araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımcı onam formu, kişisel bilgi formu ve görüşme soruları katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcı onam formu ve kişisel bilgi formu görüşme öncesinde katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Yapılan görüşmelerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliğinin korunacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler ilk iki yazar tarafından ve COVID-19 pandemi dönemi olması nedeniyle çevrimiçi uygulamalardan yararlanarak video konferans veya sağlıklı ilgili önlemler alınarak yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiş ve 40-60 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılardan görüşmelerin kayıt altına alınması için izin alınmış, her bir görüşme tamamlandıktan sonra da görüşmelerin dökümleri yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri araştırma soruları çerçevesinde içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile verilerden anlamlara ulaşmak amaçlanmıştır (Patton, 2014). İçerik analizi öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik görüşleri, mesleki kimliklerinin oluşumunda çevre (aile, meslektaş iş ortamı vb.) etkisi ve mesleki kimlik oluşumunda kültürün etkisi konularında görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar öncelikle ilk iki yazar tarafından tekrar tekrar okunmuş, ardından kodlamaları yapılmıştır. Kodlar incelenerek benzer olan kodlardan kategoriler belirlenmiş, ardından ilişkili kategoriler temalar altında toplanmıştır. Veri analizi daha sonra üçüncü yazar tarafından gözden geçirilmiş, elde edilen temalar ve kategoriler üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri nicel araştırmalardan farklıdır (Glesne, 2020; Merriam, 2018). Nitel araştırma terminolojisinde geçerlik güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık kavramına yer verilir ve inandırıcılığı sağlamakta sıklıkla kullanılan çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için meslektaş değerlendirmesi (uzman görüşü), zengin betimleme ve çeşitlemeye yer verilmiştir (Creswell, 2014). Görüşme formunun hazırlanması aşamasında ve veri analizinde uzman görüşünden yararlanılmış, araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmadan elde edilen bulgular katılımcılardan alıntılarla sunularak zengin betimlemeye özen gösterilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmasına dikkat edilerek analizci çeşitlemesi sağlanmıştır.

### **Etik Konular**

Araştırma süresince, görüşme ve yayın etiği kurallarına ve ilkelerine uyulmuş, katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak destek vermişler ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 06.04.2021 tarihinde Etik Kurul izni alınmıştır.

## Bulgular

Verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik görüş ve deneyimleri ile ilgili olarak (a) okul ortamı, (b) çalışma alanı ve (c) toplumsal konum olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Aşağıda her bir tema ve o tema altında yer alan kategoriler çerçevesinde elde edilen bulgular verilerinden örneklerle sunulmuştur.

### Okul Ortamı

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda mesleki kimlik oluşumunda okul ortamı teması altında veli, yönetici, fiziksel ortam, kurum tipi ve meslektaş kategorilerinin olduğu görülmektedir.

### Veli faktörü

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre veliler öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecinde olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı şekilde rol oynamaktadırlar. Katılımcılar, velilerin olumsuz tutum ve davranışlarından, eğitim sürecine aşırı müdahale etmelerinden dolayı stres yaşadıklarını ve bu durumun mesleğe yönelik idealist yaklaşımlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

“Velilerin aşırı müdahalesi oluyorsa, bunlar tabii ki okul öncesi öğretmenlerimizi iten şeyler, bıktıran şeyler. Daha doğrusu olumsuz etkileniyor ve kendisini geri çekiyor. Dolayısıyla ne yapıyor öğretmen? Üzgün, verimsiz hâle geliyor, vazgeçiyor.” (K2)

“Atanıyorsun, idealistsin. Öyle olmamalı, şöyle olmalı, bunu veliye öğretmeye çalışıyorduk. Sonra baktık, gördük, velilerden tepkiler gelmeye başladı. Kötü ve olumsuz şeyleri duymak istemiyorlar. Artık bu konuda ben çok üzülüm. Bununla ilgili şikâyet ettiler beni. Ben psikolog muymuşum falan filan. Bu arada bir kötü yargılandım ben. Ondan sonra bu bana biraz ket vurdu. Biraz frenlemek zorunda hissettim kendimi.” (K10)

Katılımcılar, veliler çocuklarının eğitimleriyle ilgilendiklerinde, öğretmenlere destek olduklarında ve veliler arasında iyi ilişkiler kurulduğunda, öğretmenlerin mutlu olduğunu ve daha fazla çalışma isteği duyduklarını belirtmişlerdir.

“Veli seni desteklerse. Bir grubum vardı, WhatsApp grubu kurmuşlar, hemen görev paylaşımı yapıyorlardı. O dediğim şey hemen benim için hazırды. Yani o kadar eğlenceli geçiyordu ki günlerimiz. Kimse kimseyi yanlış anlamıyordu. Herkes birbirinin çocuğu için uğraşıyordu. O grubu üç yaşında almıştım, üç sene çalıştım inanın ağlaya ağlaya mezun ettik. Yani diyorsun ki okul öncesi eğitimi evet değer görüyor. Öğretmen olarak ben de değerliyim onların gözünde. Bakıcı değil bir öğretmenim diyorsun. İnsan şevke geliyor işte.” (K12)

“Çocuğun ne yediğinden çok ne yaptığıyla ilgilenen veliler de çok fazla, ‘Yapmamız gereken bir şey var mı evde destekleyelim.’ Böyle velileri görmek beni çok mutlu ediyor ve daha çok böyle bir şeyler yapmayı, verici olmayı, acaba yarın ne yapsam ne öğretsem, nasıl farklı anlatsam gibi düşünceler...” (K7)

### Yönetici faktörü

Katılımcıların mesleki kimlik oluşumunda yöneticilerin rolüne yönelik ise ağırlıklı olarak olumsuz etkileri dile getirilmiştir. Bu kapsamda, yöneticilerin öğretmenleri sınırlandırma, yapılacak çalışmalara engel olma, prosedür ve yönetmelikleri öne sürme, okul öncesi alanında

bilgi sahibi olmama, maddi ve manevi destek vermeme gibi yönetici davranışlarının etkili olduğu vurgulanmıştır.

Yöneticilerin öğretmenleri sınırlandırması ve çalışmalara engel olması ile ilgili olarak bir katılımcı şöyle bir deneyimini dile getirmiştir:

“O günkü etkinliğimde çocuklar da eşofman giysin ben de giyeyim, çok farklı bir ortam olsun istedim ama idarecim; sen bir öğretmensin, kıyafetin ne falan deyip bana çok engel olmaya çalıştı. Çok da morali bozulmuştu açıkçası. İstediklerinizi yapmakta sınırlandırılıyorsunuz maalesef.” (K5)

Katılımcı ifadelerine göre yöneticiler yalnızca etkinlikleri engellemekle kalmıyor, bazen de prosedür, kanun ve yönetmeliklerle öğretmenlerin idealist yaklaşım ve teşebbüslerine ket de vuruyorlar.

“Yani bence öğretmenin idealistliğini idareciler kırıyor. Bir şey yapmak istediğinde kanun, yönetmelik gibi engel çıkartıyorlar.” (K3)

“Hani olan şartlar içinde yapacak bir şeyi yok tavrıyla yaklaştıkları için zamanla o ikileme ben de düşmedim değil yani. “İdealist olma hocam.” Hatta bana o cümleyi bile kurmuştu: ‘Herkes buraya idealist gelir, sonra realist olarak geri dönerler memleketlerine’ diye. O yüzden bence en önemlisi idarecinin öğretmene destek verip vermemesi.” (K11)

Okul öncesi öğretmenleri yöneticilerin kendilerini engellemek yerine desteklemelerini beklediklerini, desteklenmediklerinde mesleki şevklerinin kırıldığını ifade etmişlerdir.

Daha önceki çalıştığım kurumda projeler yaptım. Türkiye ikincisi oldum. Yurt dışına gittim. Buraya geldiğimde hiçbiri yoktu. Yapmak istedim, önümü açan bir idareci yoktu. O yüzden ben de diğer arkadaşlarıma ayak uydurdum.” (K7)

Katılımcılar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunda olumsuz rol oynayan bir diğer unsurun da yöneticilerin okul öncesine dair bilgi eksiklikleri olduğunu belirtmiştir.

“Okul müdürleri olsun ilçe milli eğitim olsun, okul öncesine dair hiçbir şey bilmiyorlar ve siz bir şey ortaya koymaya çalıştığınızda onu da nasıl gerçekleştirebileceğinizi hem anlamıyorlar hem de hep böyle prosedürleri öne sürüyorlar. Çünkü okul öncesi alanını sadece böyle gösteri, çocukların sahneye çıkıp gösteri yaptığı bir alan olarak görüyorlar. Öğretmenlerin de idealistliğini körelten en büyük nokta bu.” (K4)

Benzer şekilde bir başka katılımcı da üst yönetim kademesinde yer alanların alan bilgisi eksikliğinin okul öncesi öğretmeni olarak kendi mesleki kimlik algısını nasıl olumsuz yönde etkilediğini bir anısını paylaşarak şöyle dile getirmiştir:

“İlk başladığım yıllarda köy okuluna gittim, koşullar çok zordu, zorlayıcıydı. Köyleri dolaştık, evleri, çocukları topladık, yani toplama şeklinde getirdik. Sınıfımda çok fazla davranış problemi vardı. Davranış problemlerinde çok büyük ilerleme kaydettik ama sınıfıma gelen bir müfettiş, ilk gün sınıfa 5 dakika girdi, çıktı ve arkasından 1 ay sonra tekrar geldi, teftişe geldi. Sınıfıma girdi ve tekrar sınıftan çıktı ve beni yanına çağırdı. Bana dedi ki; ‘Siz bu sınıfta bir gelişim görüyor musunuz?’ dedi. Ben öylece kaldım. ‘Nasıl yani’ dedim? ‘İlk zamanda girdiğim sınıfla aynı’ dedi. ‘Duvarlarda hiçbir şey yok, şurada bir şey yok, burada bir şey yok’ falan... Oysaki benim öğrencilerim tuvalet bile kullanmayı bilmiyorlardı, tuvalet bile yoktu velilerle birleşip tuvalet yapmıştık, tuvalet eğitimi bile vermiştik. Bu kişinin bunlardan haberi yoktu. Çok ciddi davranış problemleri vardı ama şimdi saygı duyarak, izin isteyerek alma davranışları yerleşmişti. Ve bence gelişimleri çok iyiydi o anlamda ama bunu görememiş olması, beni yargılamış olması beni mesleki anlamda çok soğutmuştu ilk günlerde. Sonrasında hep kendimi suçlu hissettim; ben iyi bir öğretmen olamadım, ben iyi bir öğretmen değilim diye uzun yıllar kendimi suçladım.” (K6)

### **Fiziksel ortam faktörü**

Katılımcılar, mesleki kimlik oluşum sürecinde etkili bir diğer unsur olan fiziksel ortamlarla ilgili olarak sınıf mevcudu, yardımcı personel ve teknolojik donanım konularına değinmişlerdir.

“İlk çalıştığım yerde sınıf sayım az olduğundan yetebiliyordum, hatta çocukların sayısını arttırmaya çalıştım ama sonra atandığım başka bir kurumda sayılar çok fazlaydı, otuz beş öğrenciyle çalıştım. Evet, bu kadar öğrenciye yetemedim. Yetemediğimi veremediğimi düşününce kendimi rahatsız hissettim. Bu benim motivasyonumu çok düşürdü.” (K7)

“Yani mesela senelerdir biz diyoruz ki sınıfımızda bir yardımcımız olsun, sabit olsun, değişmesin. Ama biz bunları hep kız meslekten gelen ya da üniversitelerden gelen stajyerler ile işimizi yürütmeye çalıştık. Ama onlar da buraya bu işi öğrenmeye geliyorlar. Bir yardımcımız olsa biz de çok bunalmayız.” (K10)

Fiziksel ortam konusunda katılımcıların görüşlerinde pandemi sürecinde bir değişim olduğu ve bunun özellikle teknoloji ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

“Pandemiden sonra ne olacağını bilmiyorum, neye dönüşecek acaba, nasıl bir şey olacak. Ona yönelik belirsizliğe yönelik bir endişe oldu. Belki de bambaşka bir ortam olacak ya da bu dijital platformlar çok çok daha gelişip, şey mi olacak diye düşünüyorum; belki hologram halinde bir yerde bulunacağız.” (K3)

### **Kurum tipi faktörü**

Katılımcıların okul ortamı ile ilgili olarak mesleki kimlik oluşumunda etkili bir diğer unsurun kurum tipi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda katılımcılar anaokullarında çalışıyor olmanın mesleki kimlik oluşumunda olumlu, ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında çalışıyor olmanın ise anlaşılma ve dışlanma nedeniyle olumsuz rol oynadığını belirtmişlerdir.

“İlkokuldaki anasınıfında görev yaptım. Orada çalışırken diğer öğretmen arkadaşların dışındaydık. O zaman çok şaşırılmışım, meslekte ilk şaşırıldığım şeydi. Okul öncesi öğretmenleri demek, bir okulun hep bir yan kolu, içinde değiller, dışındalar gibi gelmişti. Bağımsız anaokuluna gelince bu yıkıldı tabii.” (K8)

“Anaokulunda da çalıştım anasınıfında da çalıştım fakat kız mesleğin anasınıfında çalışmadım. Ben anaokulunda çalışmaktan hoşnudum ve anaokulunda çalışmanın daha avantajlı olduğunu düşünüyorum çünkü orada seni anlayan bir idareci ve öğretmen arkadaşların var fakat ilköğretimlerdeki anasınıflarında bu yok. Müdürün veya diğer öğretmenlerin bakış açıları daha farklı olabiliyor.” (K7)

### **Meslektaş faktörü**

Katılımcıların okul ortamı ile ilgili olarak mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğunu dile getirdikleri son unsur meslektaşlar olmuştur. Meslektaşların, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecindeki idealizmin korunmasında ya da kaybedilmesinde etkili oldukları görülmektedir.

“İlk çalıştığım okul, daha böyle çok yıllık öğretmenlerin oldukları okuldu. Onun dışında bakış açıları da 20. yılına 30. yılına yaklaşımlarından dolayı mı insanlar sadece ek ders, maaş şeyiyle bakıyorlar. Orada çok yapmak istediklerimi ifade edemiyordum. Şey gibi algılanıyordu; ‘çıtayı yükseltme’ ve çıtayı yükseltme dedikleri şey de derste gitar çalmak. ‘Ama diğer sınıfın hocası gitar çalıyormuş siz neden çalmıyorsunuz?’ gibi bir şey deyince, ‘Ek iş çıkarma bize, yani veliler bize bu taleple gelmesinler.’ Yani düzenleri oluşmuş o zamana kadar, aynı okula yıllardır devam ediyorlar.” (K3)

“Öğretmenler olarak böyle bir yarış içinde olmak, özellikle anaokullarında bir yarış içine girme durumu var. Bunu biraz yadırgadım.” (K11)

Katılımcılar, ayrıca sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin kendi mesleki kimlik oluşumunda olumlu ve olumsuz etkilerine de değinmişlerdir.

“Daha önceden de okul öncesi öğretmeni görmüş ama bizim sadece sınıfta çizgi film izletip, oyun oynattığımızı düşünüyorlar. Hiçbir şey yaptığımızı düşünmüyorlar sınıf öğretmenleri ama zamanla bu algıları değişti en azından.” (K4)

“Ama şu birkaç yıldır öğretmen arkadaşlarımızdan şunu duyuyoruz, belki de aynı okulda yerleşik çalışmanın faydaları. Mesela; ‘Anasınıfından gelen öğrencilerimiz çok daha farklı, çok daha ileri.’ Tabii bunları duymak insanın idealizmini körüklüyor. ‘Evet, biz de çocuklara bir şeyler katıyoruz.’ O duygu insanı daha değerli hissettiriyor tabii ki.” (K6)

## **Çalışma alanı**

Katılımcılar görüşmelerde okul öncesi eğitimi alanında çalışıyor olmanın mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu tema kapsamında sevgi, mesleki özellikler, meslek tercihi, gelir düzeyi ve deneyim kategorilerinin olduğu görülmektedir.

## **Sevgi faktörü**

Katılımcılar okul öncesi öğretmenliği mesleğini yapmak için çocukları sevmenin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Teyzem sınıf öğretmeni idi. Okuluna çok gidip gelirdim. Çocuklarla aram inanılmaz iyiydi. Çocukları gerçekten çok seviyorum. Sonra stajlara gittiğimde baktım ki çocukların dünyası çok farklı. Çok zorlandım ama ben hiçbir şey yapamıyordum. Sonra şeyi öğrendim, çocukları sevince bu iş oluyormuş. Çocukları sevmekle başlıyor bütün mesele. Yoksa parası için yapılacak iş değil.” (K1)

Çocuk sevgisinin yanı sıra, genel olarak insan sevgisinin de önemine değinilmiştir.

“İnsanları seven zaten doğal olarak çocukları da sever. İnsanları olduğu gibi kabul etmesini bilecek. Yoksa eğitimci olamaz, eğitemez. Yoksa sadece sınıfta zaman geçirir, ders saatini doldurur, verilen planı uyguladım bitti benden bu kadar der. Bir memurdan farkı kalmaz.” (K2)

Sevgi bağlamında son olarak katılımcılar, mesleğe yönelik sevgiyi vurgulamışlardır.

“Şöyle, öncelikle bence mesleğini sevmeli. ‘Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol’ diyorlar ya, bu böyle olmuyor gerçekten. Çünkü bu pandemi sürecinde o kadar çok yorulduk ki. Maddi olarak da manevi olarak da. Biz bağımsız anaokulları olarak sadece 5-6 hafta uzaktan eğitim yaptık. Onun dışında hep yüz yüze eğitim yaptık.” (K8)

“Bir şansım olsa yine bu bölümü seçerdim. Yeni şeyler öğrenmek, yeni şeyler yapmak çocuklarla birlikte, onların büyüdüğünü görmek, onların geliştiklerini görmek daha güzel diye düşünüyorum.” (K5)

## **Mesleki özellikler faktörü**

Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri bağlamında katılımcılar, sevecen, güler yüzlü, sabırlı ve yeniliklere ve kendini geliştirmeye açık olma gibi mesleki özelliklerinin önemine değinmişlerdir.

“En başta güler yüzlü olmak zorundayız. Çocuk onu gördüğü zaman, mesela ilk geldikleri gün o korku bile kenara atılabiliyor. O güler yüz, işte yakınlık. Bunlar kesinlikle olmalı.” (K10)

“Hani en önemlisi benim için kişilik özelliği gibi görülüyor ama sıcakkanlı olmalı. Veli öğretmene bir şey danışmak istediğinde çekinerek söylememeli bunu.” (K11)

“Başka ne olabilir, sabırlı olur. Sabırlı olmalı yani o bizim için çok önemli.” (K12)

Bir katılımcı, öğretmenin yeniliğe ve kendini geliştirmeye açık olma özelliklerini pandemi bağlamında şöyle ifade etmiştir:

“Öncelikle kendini yenileyebilmeli çünkü günümüz şartları sürekli değişiyor, sürekli yenileniyor. Mesela işte 1-2 yıldır pandemi nedeniyle yine farklı bir deneyim kazandı. Onun dışında kendini eğitimsel anlamda da yenileyebilmeli. Yani kurslar, seminerler, hizmet içi eğitimler vesaire. Ya da yeni çıkan ne bileyim kitaplar olsun, ürünler olsun hepsi konusunda güncel olaylar, bilgi sahibi olabilmeli.” (K9)

### **Meslek tercihi faktörü**

Katılımcıların yanıtlarında, mesleki kimliğin oluşumunda etkili bir diğer unsur olarak meslek tercihinin yer verilmiş, okul öncesi öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Meslek tercihinde öğrenme merakının, atama sürecinin kolay olduğu yönünde çevreden edinilen bilgilerin, kendi öğrenim geçmişinde okul öncesi öğretmenlerine duyulan hayranlığın, üniversiteye giriş sınavında aldıkları puanın ve üniversite tercihi yapma yaşlarının etkili oldukları dile getirilmiştir.

“Öğretmenlik öğrenme yolculuğu hiç bitmeyen bir şeydi benim için. Aslında öğretmekten çok öğrenmeye daha çok meraklı olduğum için o sürecin hiç bitmeyeceği bir alan olarak kabul ettim öğretmenliği.” (K4)

“Ablam tercih döneminde yardımcı oldu. Dönemin atanma süreçleri, biliyorsunuz hani hangi bölümler daha çabuk atanıyor, daha çabuk iş sahibi olunuyor diye düşününce bu bölümün çok avantajlı olduğunu ve alanın da açık olduğunu gördük ve bu yüzden bu bölüme yöneldik.” (K5)

“Ben aslında okulu hiç sevmeyen biriydim, ilkokula da çok zor alıştım. Öğle aralarında okulun ana sınıfını keşfettim. Öğretmenimiz bizi alışalım diye oraya bırakıyordu. O zaman hayranlıkla izliyordum anaokulu öğretmenini, işte nasıl davranıyor, nasıl yapıyordu, o kadına hayrandım. O an karar verdim. Dedim, ‘Ben de büyüyünce anaokulu öğretmeni olacağım.’” (K8)

“Bir kere 18 yaşındaki bir insan ne kadar bilinçli bir tercih yapabilir hayatıyla ilgili. Ben şu an, 40 yaşlarıma yaklaştığım zamanda, daha çok farkına, ayırımına varıyorum bunun. Çok bilinçli bir tercih yapmadım ben. Açıkçası öğretmenliğin ne ifade ettiğini, bir öğretmen olmanın neleri olacağını, neleri getireceğinin bilinciyle seçmedim yani bunu. O açıdan benim için neydi; sadece yarın öbür gün ilerleyen süreçte belki hayatımı kolaylaştıracak bir meslek, tatili var ondan sonra işte yani çalışma saatleri daha az falan. Bunları düşünerek tercih yaptım.” (K6)

“Aslında istediğim bir yer değildi. Yani o andaki şey, kazanayım, artık bu sınav şeyinden çıkayım, bir kurtuluş gibi oradan, sadece öyle bir yere yerleşmek ile başlayan bir şeydi zaten. Sayısalcıyım ben, tıp istiyordum, okul öncesi ile ilgisi yok. Hatta kazandığım için bile mutlu degildim.” (K3)

### **Gelir düzeyi faktörü**

Katılımcıların verdikleri yanıtlarda öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olmasının da mesleki kimlik oluşumlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

“Artı işin maddi boyutları var. Ortaokul öğrencisi bile şunu söylemişti bana bir zamanlar, hiç unutmuyorum; iki tane çocuk şey konuşuyorlar ‘Hocam tatilde ne yapacaksınız, artık Uludağ’a gidirsiniz’ falan filan diye. Bir tanesi de dedi ki; ‘Ne gidecek oğlum Uludağ’a. Öğretmenin Uludağ’a gidecek parası mı var?’ dedi. Bunu hiç unutmuyorum. Ortaokul

öğrencisi bunun farkında. Öğretmen gezmiyor, görmüyor, kendini geliştirmiyor. Kredi borcu olmayan hiçbir öğretmen yok. Borç ödemekten tatile gidemiyor öğretmen, bir kültür gezisi yapamıyor. Yani kısırlandı öğretmenler de.” (K1)

### **Deneyim faktörü**

Katılımcılar öğretmenlik sürecindeki yaşantının, atanma öncesi ve atandıktan sonraki deneyimlerin mesleğe farklı açılardan bakmayı sağladığını belirtmişlerdir.

Atanma öncesi üniversite eğitimi deneyiminin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecinde, aldıkları eğitimin kalitesine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu görülmüştür.

“Öncelikle bakış açımın değiştiği nokta üniversite. Ben üniversiteye başladığım yıllarda, bizim üniversitedeki hocalarımız alanında çok iyi hocalardı. Çok kıymetli ve değerli hocalardan eğitim aldık. Onların bize öğrettikleri benim bakış açımı değiştirdi. Ben zaten mesleğimi, öğretmenlik mesleğini, üniversiteyi okumaya başladığım yıllarda sevmeye başladım. Ne anlam ifade ettiğini orada öğrendim.” (K6)

“Hocam bana ilk çok zor geldi. Neden? Bizim doğru düzgün bölüm hocamız yoktu. Bize hep farklı fakültelerden hocalar geliyordu. Ben gerçekten bir tane şarkı, çocuk şarkısı bilerek atanmadım. Yani bomboş geldim sayılır. İnan plan yazmayı bilmiyordum. Nasıl plan yapılır, plan nedir bilmeyerek atandım.” (K12)

Verilen yanıtlarda ayrıca, atanma sonrası mesleki deneyimin öğretmenlerin mesleği daha iyi anlamalarında, benimsemelerinde ve anlamlı bulmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

“Hani öğretmenliğe atandığımda öğretmenlik benim için boş bir çerçeveydi. Öğretmenliği yaparak öğreniyorsun, öğretmenliğin içinde öğreniyorsun. Öğretmenliğe başlayıncaya kadar sen hayalinde bir öğretmenlik biçimi oluşturuyorsun.” (K9)

### **Toplumsal Konum**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunda toplumsal konum teması altında saygınlık, toplumun bakış açısı, bakıcı imgesi ve medya kategorilerinin olduğu görülmektedir.

### **Saygınlık faktörü**

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, öğretmenlik mesleğinin zaman içerisinde saygınlığının azaldığını belirtmişlerdir.

“İşte benim teyzem, eniştem öğretmendi, bir sürü akrabam var, onlara sokakta yürürken insanların saygı duyduğunu hissedirdim. Beni inanılmaz cezbetti bu saygınlık. Eskisi gibi saygın bir meslek olduğunu düşünmüyorum asla! ‘Hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol’ diye bir zihniyet geliştirdi şu anda.” (K1)

“Toplumumuzda öğretmenlik eskiden çok yüce bir meslekti bana göre. Şu son dönemde öğretmenlere karşı bakış açısının çok değiştiği düşünüyorum, yani bir saygı gerçekten yok. Ne velilerden ne de dediğim gibi yöneticilerden, toplumdan. Toplum genelinde öğretmenlik şey olarak görülüyor, nasıl derler... ‘Hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol’.” (K4)

Bazı katılımcılar ise mesleki saygınlıkta öğretmenlerin kendi rollerine vurgu yapmışlardır.

“Yani öğretmenlik değer görmüyor, çocuklar saygı göstermiyor, veliler saygı göstermiyor, gibi konularda yakınmalar oluyor. Yani siz kendiniz o mesleği taşıyabildiğiniz sürece saygı görüyorsunuz, sevgi de görüyorsunuz.” (K9)

### **Toplumun bakış açısı faktörü**

Katılımcılar, toplumun öğretmenlik ve okul öncesi öğretmenliğine bakış açısının onların mesleki kimlik oluşumunu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin kolay gelir elde edilen bir meslek olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

“Bakış açısı; öğretmen evinde oturuyor, evde yatarak para kazanıyor, zaten onların da bir şey yaptığı yok. Bu açıdan da daha da olumsuzlaştı toplumun gözünde.” (K4)

Ayrıca, toplumun öğretmenlik mesleğine bakışında toplumsal cinsiyetin etkili olduğu ve bu nedenle de öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak görüldüğü de dile getirilmiştir.

“Bir de herhalde şey de var, kadın olmanın, çalışma saatlerinin hani kadınlara daha uygun olması. Çünkü yarın öbür gün çocuğumuz çocuğumuz olur, onlara ayıracak vaktimiz olur, evimizle ilgilecek zamanımız olur mantığıyla. Onları da hep bize empoze ettikleri için.” (K6)

Katılımcılar pandemi sürecinde toplumda öğretmenlik mesleğine bakış açısının olumlu yönde değiştiğini, mesleğin zorluğu ve öneminin toplum tarafından daha iyi anlaşıldığını da belirtmişlerdir.

“Pandemide gerçekten bu öğretmenlerin işi zor demişlerdir. Biz evde bir tanesiyle uğraşamazken acaba onlar okulda otuz tane çocukla neler yapıyorlardır, demişlerdir.” (K7)

“Öğretmenliğin biraz değil fazlaca önemi anlaşıldı. Bunda ders düştü, ders başladı, çocuğum dinliyor musun? şeklinde. Ya o öğretmenliğin o çocukların okula gitmesinin nasıl bir şey olduğunu anlamış oldular. Okul öncesi öğretmenine bile evde eğitim verir misiniz? Evde çocuğuma özel eğitim verir misiniz? şeklinde talepler bile oldu bu süreçte.” (K9)

Toplumun öğretmene bakış açısı bağlamında son olarak özellikle kentlerdeki velilerin günümüz teknolojisinin de imkanlarını kullanmak suretiyle internet üzerinden bilgi edinmeye ve edindikleri bilgilerle öğretmeni yönlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Şimdi Google anneleri diye bir şey çıktı biliyorsun. Her şeyi Google'dan öğreniyorlar ve gelip burada, bize şey soran oldu mesela: Hocam sınıfı Montessori'ye göre mi düzenlediniz acaba? diyenler falan. Düzenledim ama gel bak bakalım olmuş mu falan demişliğim olmuştur. Beğenmediysen değiştirelim falan dediğim. O yüzden kırsal kesimde öğretmenlik yapmak bence tatmin edici, okul öncesinde. Diğerleri için bir şey söyleyemem. Bir köyde öğretmen olmayı tercih ederim, il merkezinde öğretmen olmaktansa.” (K1)

### **Bakıcı imgesi faktörü**

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin ebeveynler tarafından bakıcı olarak görüldüğünü ve bundan rahatsızlık duyduklarını belirtmişler, bazıları ise bu durumun ebeveynlerin çocukların beslenme ve sağlıkları ile ilgili endişelerinden kaynaklandığını dile getirmiştir.

“Bakıcı gibi hissediyorsunuz kendinizi... Bugün ne yedi? diye sorduğunda orada kopuyor teller. Ne yedi bugün? İşte beslenmesini bitirdi mi? dediği anda sen zaten öğretmenlik sıfatından çıkmış hissediyorsun kendini.” (K1)



“Bakıcı diyorlar. Mesela akşamüstü geldikleri zaman ‘Ee öğretmenim, yemeğini yedi mi? Terledi mi?’ İşte ‘Hocam atletini değiştirdin mi?’ Yani bizim okulda bulunma amacımız o değil.” (K12)

Bazı katılımcılar ise ebeveynlerdeki bakıcı imgesinin ebeveynin çalışma durumu, sosyoekonomik düzeyi, kent ya da kırsalda yaşaması gibi özelliklerle ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşe göre çalışan, sosyoekonomik düzeyi iyi olan ve kentlerde yaşayan annelerde çocuklarını onlar işte iken çocukların bakımı ve güvenliğinin sağlanması amacıyla okula gönderdikleri için bakıcı imgesi; ev hanımı olan, sosyoekonomik düzeyi düşük olan ve kırsalda yaşayan annelerde ise çocuklarını ilkokula hazırlık amaçlı gönderdikleri için öğretmen imgesi daha yaygındır.

“Çalışan aileler için sadece bakıcı. O anlamda görülmesi, ön plana çıkması üzücüydü.” (K9)

“Elbette mesela genelde çalışan annelerin olduğu kesim okula tam gün gönderiyor çocuklarını zaten onlar çocuğum orada güvende olsun diye. Çünkü onun yanı sıra durumu iyi olduğunda farklı kurslara da gönderiyor. Ama mesela evde olan annelerde ilkokula hazırlık işte kalem tutsun, okuma yazmaya hazırlığı olsun bu daha fazla.” (K8)

“Bunun ailenin kültür seviyesi ile ters orantılı olduğunu düşünüyorum. Kırsal kesimdeki aileler öğretmeni gerçekten eğitmen olarak görüyorlar. Sosyoekonomik düzey arttıkça veliler öğretmeni bakıcı olarak görüyorlar. Neden? Çocuğunu desteklediğini düşünüyor evde veli. ‘Ben zaten onları öğretiyorum ki’ diyor. ‘Orada güvenli bakılsın, yesin, içsin gelsin’ diyor.” (K1)

Katılımcılar ayrıca, bakıcı imgesinin sağlık endişelerinin yoğun olarak yaşandığı pandemi sürecinde değişmediğini hatta artarak yerleştiğini de belirtmişlerdir.

“Yani maalesef çocuk bakıcısı gözüyle bakılıyor. Benim en çok yoğun hissettiğim son zamanda bu. Özellikle pandemi sürecinde de yani daha fazla hissettim.” (K11)

“Şimdi bakıyorum, bir bakıcı muamelesi olayını son pandemi döneminde anaokulu öğretmenlerine bir güzel yapıştırdılar. Çok kötü oldu.” (K2)

## **Medya faktörü**

Katılımcılar sosyal medyada çıkan haberlerin öğretmenleri olumsuz etkilediğini ve toplumun gözünde mesleğin itibarının azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

“Sosyal medyada bizim hakkımızda dolaşan kötü haberler her türlü insanı etkiliyor diye düşünüyorum. Özellikle pandemi sürecinde çok kötü, hele sosyal medya bizi mahvetti yani. Hani evde yatıyor öğretmenler, şu bu yani hani öğretmenlerin tercihi değil ki, bu en son yaşadığımız karantina sürecinde.” (K10)

Sosyal medyada öğretmenliğe dair olumlu haberlerden çok olumsuz haberlerin daha çok gündem olmasının öğretmenleri olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlik mesleğinin saygı görmemesinde sosyal medyanın da çok etkisi var. İşini hakkıyla yapmayan öğretmenler var tabii ki. İyi örneklerinin çok gündeme gelmiyor olması, bu kötü örneklerin etrafta duyuluyor olması. Bunu yapan öğretmen linç ediliyor, sonra da öğretmenlik mesleğiyle ilgili insanların kafasında olumsuz bir şey kalıyor.” (K6)

Katılımcılar sosyal medyanın baskı amaçlı bir güç olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Özellikle pandemi sürecinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında sosyal medyanın kullanıldığını belirtmişlerdir.

“Veliler sosyal medyadan bastırıldıkça yöneticiler de alta baskı yapmaya başladılar. Mesela okulların açılması konusunda, açılınsın açılınsın açılınsın... açıldı-kapandı. Biz burada şeyi gördük sosyal medyanın gücünü gördük. Gerçekten yaptırabildikleri şeyler oldu, dayatmayla.” (K1)

Katılımcılar sosyal medyada öğretmenlerin genellikle maaşlarının konuşuluyor olmasından rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir.

“Genelde öğretmenler olarak yansıyan en çok şaşırdığım şey sosyal medyada ve ekranlarda ücretimiz. Ben de bundan 4 yıl önce gerçekten öyle alıyorlar diye düşünüyordum. Öyle almıyorlarmış. En çok şaşırdığım şey o. Mesela Twitter’da falan böyle TT oluyorlar. Hep olumsuz şeylerle TT oluyor. Takdir edilesi bir şeyle TT olduğumuzu görmedim. Bunlar mesela üzüyor beni.” (K8)

Öğretmenlerin aldıkları ücretlerin sosyal medyada konuşulmasında bu mesleği yapan kişilerin de etkili olduğu, öğretmenlerin de meslektaşlarıyla sosyal medyada ücretleri tartıştıkları ve bunun mesleğe olumsuz şekilde bakılmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir.

“Ama şöyle de bir kesim var; ek dersim oradan niye kesiliyor, buradan niye az alıyorum? Bura niye fazla geliyor bilmem ne oluyor... Mesela şu zamanlarda Instagram’da çok yazıldı Twitter da falan da olmuştur. İşte ek dersler şöyle mi alınacak, böyle mi verilecek? Evde kalalım ama ek ders alalım filan böyle. Yani bunlar da beni çok üzdü.” (K9)

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlardan mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğunu ifade ettikleri unsurlar okul ortamı, çalışma alanı ve toplumsal konum temaları altında toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumu sürecinde etkili olan unsurlardan bir tanesinin veliler olduğu tespit edilmiştir. Velilerin sınıf içerisinde yapılan çalışmalara aşırı müdahale etmesi, velilerin çocukları hakkında olumsuz şeyler duymak istememesi ve bunlardan dolayı öğretmene karşı tavır alması öğretmenlerin mesleklerini yapmasını engellemekte ve bu durumlardan öğretmenlerin mesleki kimlikleri olumsuz etkilenmektedir. Benzer şekilde Kavrayıcı (2020) da mesleki kimlik oluşumunda veli profilinin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Hedlin (2019) yaptığı çalışmada ebeveynlerin, öğretmenlerin etkinlikleri içeride ya da dışarıda yapmalarına karıştıklarını, gelir düzeyi yüksek ebeveynlerin çalışmaların nasıl planlanıp yürütüleceğine karar vermek istediklerini tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise, velilerle yaşanan zorluk ve problemlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini etkileyeceği belirtilmektedir (Törnük, 2019). Öte yandan velilerin olumlu davranış sergilemesi, veliler arasında iş birliğinin yüksek olması ve birbirlerine yardım etmesi durumlarında öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissettiği ve çalışmak için motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mellon (2022) yaptığı çalışmada COVID-19 pandemi döneminde velilerin öğretmenleri takdir ettiğini ve veli-öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu etkilendiğini tespit etmiştir. Konca ve Dikmenli (2021) velilerin okul öncesi öğretmenlerine olumlu yaklaştığında öğretmenlerin de velilere karşı yaklaşımın pozitif olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini belirtmektedir.

Velilere ek olarak, okul müdürü ve müfettiş gibi yönetici pozisyonunda yer alanların okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunu etkileyen bir diğer faktör olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin, okul öncesi öğretmenlerinin kıyafetinin uygun olup olmamasına karışma, eğitim konusunda yönlendirme, proje çalışmalarına destek vermeme ya da yapılacak farklı çalışmalar için yönetmelikleri öne sürerek engelleme ve idealist olma konusunda olumsuz söylemlerde bulunma gibi davranışlarla okul öncesi öğretmenlerinin isteksiz olmasına neden

olarak mesleki kimlik oluşumunu etkilediği tespit edilmiştir. İlgili alan yazındaki bulgular mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin iletişimde, okulla ilgili ve sınıf planlamasında yöneticilerle sorunlar yaşadığı, karşılaşılan problemlerde yöneticilerin çözüme yönelik çaba sarf etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Kök, Küçüköğlü, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007; Uğurlu, 2008). Yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması ve değer vermemesi de yaşanan problemlerin kaynağı olarak gösterilmektedir. Ayrıca müfettişlerin öğretmeni değerlendirme sürecindeki olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesine ve öz güven kaybı yaşamasına neden olduğu belirlenmiştir (Kupila ve Karila, 2019; Ünüvar, Çalışandemir ve Tagay, 2018). Diğer taraftan Wei vd., (2021) yaptıkları araştırmada COVID-19 pandemisi sürecinde anaokulu yöneticilerinin öğretmenlere sürekli olarak rehberlik yapması, yönetici-öğretmen arasındaki iş birliğini güçlendirdiğini, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki eğitim almalarını desteklemesinin yönetici-öğretmen ilişkisini geliştirdiğini ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere destek olması ya da olmaması, öğretmenin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumu üzerinde etkili olmaktadır (Eskibağ, 2014; Törnük, 2019).

Katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlara göre mesleki kimliğin oluşmasını etkileyen diğer bir faktör ise meslektaşlardır. Eğitim sürecinde öğretmenlerin farklı uygulamalar yapmaları, eğitim sürecinin yarışmaya veya rekabete dönüşmesine neden olduğu ve bundan dolayı da meslektaşlar arasında bilgilerin paylaşılmaması gibi olumsuz ilişkilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Meslektaş ilişkilerini hizmet yılı veya kıdem de etkilemektedir. Hizmet yılı fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin yıllar içerisinde bir düzen oluşturduğu ve farklı çalışmalar yapan öğretmenleri düzen bozan kişiler olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca hizmet yılı fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yeni başlayan ya da hizmet yılı daha az olan öğretmenlerin idealist olmalarını önemsemedikleri ve eleştirdikleri belirlenmiştir. Meslektaş olarak sadece okul öncesi öğretmenlerinin bakış açıları ve tutumları değil farklı branşlardan öğretmenlerin okul öncesi eğitime ve öğretmenlerine karşı tutumlarının da mesleki kimliğin oluşumu üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenleri arasında rekabetin olduğu, bu rekabetin öğretmenleri yıpratıcı bir süreç olduğu, öğretmenler arasında rekabetin kıskançlığa neden olduğu ve bu durumun meslektaşlar arası iletişimi ve iş birliğini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akyürek, 2020; Karlıdağ ve Sağlam, 2021; Zayımoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2016). Araştırmalarda idealist olan öğretmenin diğer meslektaşları tarafından eleştirildiği, bu eleştirilerin meslektaşlar arasında tek yönlü iletişim kurulmasına neden olduğu, tek yönlü iletişimin de öğretmenin motivasyonunu etkilediği görülmüştür. Zümre öğretmenleri arasındaki ilişkilerin ve iş birliğinin iyi olmasının öğretmenin motivasyonunu arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kavrayıcı, 2020; Örmən, 1993; Scherr ve Johnson, 2019). Ancak Androusou ve Tsafos (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlik deneyimi az olan okul öncesi öğretmenlerine meslektaşlarının rehberlik etmesi ve bilgilerini paylaşması öğretmenin deneyim kazanmasında önemli olduğunu belirlemişlerdir. Schepens, Aelterman ve Vlerick (2009) diğer kademelerdeki öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerinin çalışmalarına eğitimsel açıdan değer vermedikleri, diğer kademelerdeki öğrenci test sonuçlarının daha önemli görüldüğü, okul öncesinin eğlence ve oyun olarak görüldüğünü ve meslektaşlar arasında iş birliğinin çocukların eğitimini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Löfgren (2015) mesleki kimliğin oluşumunda meslektaş dayanışmasının önemli olduğunu vurgulamakta ve Dousti (2023) COVID-19 pandemisi sürecinde meslektaşların yetenek, inanç ve algılarının teknoloji kullanımı bağlamında öğretmenleri etkilediğini belirtmektedir. Eadie vd., (2022) okul dışında öğretmenlerin meslektaşları ile sohbet etmesi,

meslektaşlarından bilgi alması pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin mutlu olmasını sağladığını tespit etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu sürecinde öğretmenlerin sınıflardaki çocuk sayısının fazla olmasından dolayı çocukların eğitimine yetemedikleri için yetersizlik duygusu yaşadıkları ve bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuk sayısının fazla olmasından dolayı sorunlar yaşadığı yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Sınıftaki çocuk sayısının fazla olmasının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini olumsuz etkilediği, çocukların okula uyum sürecini zorlaştırdığı, farklı ortamlarda eğitim verilmesini ve kaynaştırma eğitimini engellediği belirlenmiştir (Adıgüzel, 2016; Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018; Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Başturan ve Görgü, 2020; Ocak ve Korkmaz, 2018; Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016). Benzer şekilde Chen vd., (2020) COVID-19 pandemi döneminde yaptığı araştırmada, uzun çalışma saatlerinin ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin düşük olmasına neden olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırmalarda sınıf mevcudundan kaynaklı sorunların yardımcı personelle aşılabileceği ve öğretmenlerin çocukların eğitimiyle daha fazla ilgilenebileceği belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerini düzenleme, etkinliklerin uygulanması ve rehberlik sunma gibi durumlarda yardımcı personel ihtiyacının olduğu belirlenmiştir (Can ve Kılıç, 2019; Başaran ve Ulubey, 2018). Sınıfların kalabalık olması ve yardımcı personel olmaması birçok alanda soruna neden olmakta, bu durum öğretmenlerin sürekli aynı sorunlarla karşılaşmasına dolayısıyla mesleki kimlik oluşumunun olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları nedeniyle eğitim teknolojisi alanında kendilerini yenilemeleri ihtiyacı duydukları ve bu durumun mesleki kimlik oluşumunu etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleğine bağlı olması, kendini yeterli hissetmesi ve etkili öğretmen olması için kendini geliştirmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Ramakrishna ve Singh (2022) yaptıkları araştırmada COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yılların deneyimine rağmen yeni teknolojileri öğrenmekten keyif aldıklarını, Atilas vd., (2021) öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve kaynak araştırdıklarını tespit etmişlerdir. Christensen, Nielsen ve O'Neill (2022) uzaktan öğretim yönteminde öğretim sürecinde yaşanan zorlukların (göz temasının sağlanamaması, geri bildirim verme sorunlar vb.) üstesinden gelememenin öğretmen açısından başarısızlık hâline geldiğini ve bu durumunda potansiyel olarak öğretmen kimliği üzerinde etkisi olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenin kendini geliştirmesi, mesleki tükenmişlikle başa çıkmak ve olumlu mesleki benlik oluşturmak için önemli görülmektedir (Ak, Yıldırım ve Ateş, 2016; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Izgar, 2001; Tadeu ve Lopes, 2021). Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancının yüksek olmasının teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumu arttırdığı; Kuzgun ve Dinç (2017) teknolojinin okul öncesi eğitimde kullanılması için gerekli donanımın sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine gerekli teknolojik imkânlar sağlandığında teknolojik beceri ve yeterlilik olarak kendilerini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokullarında çalıştıkları zaman mutlu ve hoşnut oldukları, anasınıfında çalıştıkları zaman ise kendilerini kurumun içinde değil dışında hissettikleri ve bu durumun öğretmenliğe idealist bakış açısını olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda, Teltik (2009) ve Gürbüz (2008) de bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine

göre iş doyumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağımsız okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin daha mutlu olması, bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında sadece okul öncesi öğretmenlerinin görev yapmasından dolayı öğretmenler arasındaki iş birliğinin ve birbirlerine karşı anlayışın güçlü olmasından ve bağımsız okul öncesi kurumların fiziksel ortam ve öğrenme materyali açısından imkânlarının iyi olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki kimlik oluşum sürecinde çocukları sevmenin önemli olduğu ve bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken ilk özelliğin çocukları sevmek olduğu tespit edilmiştir. İnsanları ve mesleği sevmeden öğretmenliğin sadece gelir getiren bir iş olacağı ve düz bir memurluktan farkının kalmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Mellon (2022) COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin teknolojik deneyimleri memnuniyetle karşılasalar da karantina dönemindeki kapanmanın sonucunda çocukların hayatlarında fiziksel olarak var olması ihtiyacını güçlü olarak hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini sevgi kavramıyla tanımladığı, mesleklerini çocuklara ve insanlara sevgiyle hizmet olarak gördükleri alanyazında da belirtilmektedir (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009; Whitehead, 2008). Çocukları sevmenin okul öncesi öğretmenlerinin mesleği tercih nedenleri arasında olduğu ve çocukları sevmeye mesleki doyum arasında ilişki olduğu da alanyazında yer verilen bulgulardandır (Androusou ve Tsafos, 2018; Berber, 2019; Kapucu, 2019). Okul öncesi öğretmenin sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olmasının, çocuklarla iyi ilişkiler kurmasının çocuklar açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi, çocuklarla iyi ilişkiler kurma ve diğer konularda sabırlı olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır (Güven ve Cevher, 2005; Tarkoçin, Berktaş ve Balat, 2013; Romstein ve Staković, 2017; Qiu, Lu ve Fu, 2019). Benzer şekilde Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı (2019) ve Yılmaz ve Güven (2019) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda da okul öncesi öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü olması gerektiğini tespit etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği tercih etme nedenlerinin mesleki kimlik oluşumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenliğini tercih etme nedenleri arasında çocukları sevme, öğrenme merakının ve yolculuğunun devam etmesi isteği, yakın akrabaların etkisi, okul öncesi öğretmenlerinin atanmasının kolay olduğu düşüncesi, eğitim hayatında hayran olunan bir öğretmenin olması, üniversite sınav puanının okul öncesi öğretmenliğine yetmesi ve bilinçsiz tercih yapma gibi durumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, çocukları ve çocuklara yardım etmeyi sevmek, öğrenmeyi sevmek, önceki öğretmenleri sevmek, mezun olduktan sonra hemen iş bulmak, üniversite sınav puanının öğretmenliğe yetmesi gibi nedenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Boz ve Boz, 2008; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Saban, 2003). Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenliği seçme nedenlerinin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, özgecil/alturistik sebepler, ödün verme ve geçmiş bireysel deneyimler gibi faktörlerin etkili olduğunu belirlenmiştir (Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000). Wei vd., (2021) COVID-19 pandemi döneminin öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde olumsuz etki yaratmadığını tespit etmiştir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde farklı sebeplerin olduğunu gösterse de COVID-19 döneminde öğretmenlerin mesleklerine bağlı kaldığını ve mesleklerini benimsediğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri mesleki kimlik oluşumunu gelir düzeyinin de etkilediğini belirtmişlerdir. Yetersiz gelirden dolayı öğretmenlerin kendisini geliştirecek kültürel veya eğitsel faaliyetlere katılmadığı ifade edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak Cheng vd., (2020) COVID-19 pandemi döneminde öğretmenlerin gelir düzeyinin düşmesi nedeniyle baskı altında

kaldıklarından kariyerlerinde devam etme isteğinin azaldığını tespit etmiştir. Wei vd., (2021) COVID-19 pandemi dönemindeki gelir azalmasının öğretmenlerin motivasyonunu düşürebileceğini belirtmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olmasının, öğretmenler için önemli bir sorun olduğu ve bu durumun mesleğe odaklanmanın önüne geçtiği, kendini geliştirmeye engel olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Başturan ve Görgü, 2020; Demir ve Arı, 2013, Seferoğlu, 2001). Otuz ülkede öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenin gelir düzeyinin ulusal eğitim başarısını etkilediği tespit edilmiştir (Akiba, Chiu, Shimizu ve Liang, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumunda deneyim ve tecrübenin, özellikle de hizmet öncesi eğitimin niteliğinin öğretmenlik mesleğini anlamlandırmada ve mesleği tanımda etkili olduğu tespit edilmiştir. Figueroa-Céspedes, Guerra Zamora ve Madrid Zan (2022) göre COVID-19 pandemi döneminde okul öncesi öğretmenleri yeni deneyimler edinmişlerdir. Edinilen bu deneyimler sayesinde ekran karşısında çocuklarla çalışma yapma, aile ile ilişkilerde yeni uyarlamalar, esneklik, medyayı kullanarak iyi iletişim kurma gibi becerilerle mesleki yeterliliklerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde hem öğretmen hem de öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda da mesleki kimlik oluşumu sürecinde lisans eğitiminin önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Ayrıca Reed (2018) de araştırmasında mesleki kimliğin oluşmasında mesleğe yönelik deneyimlerin önemli olduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre mesleki kimliğin oluşumunda, mesleğin saygınlığının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenliğine saygının azaldığı ve zaman zaman öğretmenlerin de bu durumdan sorumlu oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili görsel ve sosyal medyada çıkan haberler, öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim sürecine müdahale edilmesi gibi nedenlerin saygınlığın azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eadie vd., (2022) de okul öncesi öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde bakış açısını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin mesleklerine saygı duyulmadığını ve değer verilmediğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalarda öğretmenleri en çok rahatsız eden sorunların başında öğretmenlik mesleğinin toplum, veli, öğrenci ve yöneticinin nazarında saygınlığının azalması olduğu ve öğretmenliğin saygın bir meslek konumuna gelmesinin arzulandığı tespit edilmiştir (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2018; Demir ve Arı, 2013; Kavrayıcı, 2020). Atmaca (2020) öğretmenlik mesleğine saygının azalmasında profesyonellikteki yetersizliğin, medyadaki olumsuz haberlerin ve olumsuz siyasi söylemlerin neden olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda toplumsal bakış açısının etkili olduğu ve toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin kolay gelir elde edilen bir meslek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumun okul öncesi öğretmenliğe bakış açısının cinsiyetçi olduğu ve bu mesleğin kadınlara uygun bir meslek olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu uygunluğun nedeni olarak da öğretmenliğin ev işlerine ve çocuklarla ilgilenmeye zaman ayırmak için uygun olduğu belirtilmiştir. Konca ve Dikmenli (2021) yaptıkları araştırmada velilerin erkek okul öncesi öğretmenleri yerine kadın okul öncesi öğretmenlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yalçın, Yalçın ve Macun (2017) ailelerin kadın okul öncesi öğretmenini annelik içgüdüleri ve çocuklarla iyi ilişkiler kurabileceği düşüncesiyle tercih ettiklerini tespit etmiştir. Mevcut araştırmada katılımcılar ayrıca, pandemi sürecinde toplumun öğretmenlik mesleğine bakışının olumlu yönde değiştiğini, mesleğin zorluğunu ve önemini anladıklarını ve bu durumundan dolayı kendilerini değerli hissettiklerini belirtmişlerdir. Wistoft, Clark ve Qvortrup (2022)

yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine daha ciddi yaklaştıklarını ve COVID-19 pandemi döneminde de ailelerden sürekli olumlu geri bildirim aldıklarını tespit etmiştir. Yine toplumun internete, teknolojiye kolay ulaşımından dolayı, katılımcıların ifade ettiği üzere “Google annelerinin” ortaya çıktığını ve bir arama motorundan elde ettikleri bilgilerle kendilerini yönlendirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, okul öncesi öğretmenliğinin özellikle de çalışan ve eğitim seviyesi yüksek ebeveynler tarafından bakıcı olarak görülmesinin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğu görülmüştür. COVID-19 pandemi sürecinde de okul öncesi kurumlarının açık olması ile bakıcı anlayışının desteklendiği ifade edilmiştir. Rodriguez vd., (2022) COVID-19 pandemi döneminde kadın okul öncesi öğretmenlerine karşı bir dayatma olduğunu, kapalı mekanlarda kalmanın tehlikeli olduğu durumlarda yüz yüze eğitim verdiklerini ve bu durumun temel kaynağının ise kadının bakıcı rolü olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde birçok araştırmada da okul öncesi öğretmenleri, kendilerinin bakıcı olarak görüldükleri veya çocuklar ile çalıştıkları için bakıcı gibi algılandıkları görülmektedir (Avcı, 2021; Başturan ve Görgü, 2020; Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz, 2016; Zhang ve Yu, 2017). Araştırmalarda her ne kadar veliler okul öncesi öğretmenliğini çocuklarına bakım veren kişi olarak görse de öğretmenler mesleki kimlik olarak kendilerine eğitim veren kişi olarak bakılması gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcılar öğretmenlik mesleğine yönelik sosyal medyada çıkan haberlerin kendilerini rahatsız ettiğini, sosyal medyada çıkan haberlerin toplumun gözünde mesleğin itibarının azalmasına neden olduğunu, maaş ve ek ders konularının sosyal medyada tartışılmasından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Tüm bunların toplumun mesleğe bakış açısını olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin de mesleki kimlik oluşumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Asbury ve Kim (2020) COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin medyayı bir tehdit olarak gördüklerini, medyada çıkan haberlerin öğretmenleri olumsuz bir duruma düşürdüğünü ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Atmaca (2020), medyaya yansıyan olumsuz haberlerin ve öğretmenliğe dair siyasi söylemlerin öğretmenlik kimliğini örselediğini ve toplumun öğretmenliğe olan bakışını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının hayran oldukları bir öğretmen ile çocukluk döneminden başladığı, hizmet öncesi eğitim ve hizmet sürecinde de şekillenmeye devam ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının oluşumunda kendi kişisel deneyimleri önemli etken olmakla birlikte yakın sosyal çevre ve toplumun mesleğe yönelik görüşü de etkili olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleriyle, çalıştıkları eğitim ortamları ve kurumları, meslektaşlar, yöneticiler, veliler, toplum arasında sürekli etkileşim içinde olduklarından ve hayatlarının çeşitli evrelerinde yaşadıkları krizleri çözümlenmelerinden dolayı olumlu veya olumsuz mesleki kimlik algıları sürekli yeniden oluşmaktadır.

Mesleki kimliğin oluşumunun süreğen olduğu göz önünde bulundurulduğunda dünyada ve toplumda bireyi etkileyebilecek olan kriz dönemlerinde mesleki kimlik üzerine çalışmaların da sürekliliğine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yürütülecek çalışmalarda, bireysel kimlik ve mesleki kimlik arasındaki karşılıklı etkileşimler de incelenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kadın olmasından dolayı, toplumun kadına bakış açısının ve toplumsal cinsiyet normlarına dayalı kültürel kodlarının kriz durumundaki görünüşleri açısından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumundaki rolü de incelemeye değer bir alan olarak araştırmacılara önerilebilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmacılar, yapılan araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ağgöl Yalçın, F., ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Ak, G. K., Yıldırım, B., ve Ateş, H. K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması*. [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 07.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Akiba, M., Chiu, Y-L., Shimizu, K., & Liang, G. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*, 53, 171-181.
- Akyürek, M. İ. (2020). Yönetmelik bağlamında okul öncesi eğitimdeki sorunlar: Bir fenomenoloji çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Atabek-Yiğit, E., ve Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20-39.
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J., & Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avcı, F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmeleri*. [Doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Başaran, S. T., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Başaran, S., Gökmen, B., ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Baştüran, C., ve Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98.
- Bayrak Özmutlu, E. (2018). *Öğretmenlerin mesleki inançları, mesleki inançlarının kaynakları ve mesleki inançlar temelinde öğretmen tiplerinin belirlenmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers: Professional identity." *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (7), 749-764.
- Berber, M. S. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. Sage.
- Boz, Y., ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozali, S., ve Camadan, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 27-39.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. NAEYC.
- Brock, A. (2006). Dimensions of early years professionalism: Attitudes versus competences. *Association for the Professional Development of Early Years Educators (TACTYC)*. [www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf](http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf). adresinden 15.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Browne, K. (2011). *An Introduction to Sociology (4nd Ed)*. Cambridge Polity Press.
- Can, E., ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9188. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>
- Christensen, M. K., Nielsen, K. J. S., & O'Neill, L. D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education*, 27(3), 577-603.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çalışıcı Çelik, N., ve Kırıl, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405-432.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B., ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul öncesi eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin örgütsel kimlik algısı ve öğretmen mutluluğu ile ilişkisinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (88), 413-432.
- De Pina-Cabral, J. (2010). The truth of personal names. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16, 297-312.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

- Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2018). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1328-1339.
- Dousti, M. (2023). Construction and Validation of EFL Teachers' Professional Identity Perception Inventory of Technology-Enhanced Instructions during the COVID-19 Pandemic. *Applied Research on English Language*, 12(2), 79-126.
- Eadie, P., Murray, L., Levickis, P., Page, J., Church, A., & Elek, C. (2022). Challenges and supports for educator well-being: Perspectives of Australian early childhood educators during the COVID-19 pandemic. *Teachers and Teaching*, 28(5), 568-583.
- Erikson, E., & Erikson, J. (1998). *The life cycle completed*. W.W. Norton & Company Inc.
- Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.6.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Figuroa-Céspedes, I., Guerra Zamora, P., & Madrid Zan, A. (2022). Being an early childhood educator in times of uncertainty: challenges for professional development in context COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Fisherman, S. (2015). Professional identity and burnout among pre-school, elementary, and post-elementary school teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 1-13.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher education*, 36, 23-32.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibson, M. (2013). 'I Want to Educate School-Age Children': Producing early childhood teacher professional identities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(2), 127-137.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Granrusten, P. T. (2016). Early childhood teacher or leader? Early childhood directors perceptions of their identity. *Journal of Early Childhood Education Research*. 5(2), 247–267.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. E. (2015). *Knowing, becoming, doing as teacher educators: Identity, intimate scholarship, inquiry*. Emerald Group Publishing.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Harre', R., & van Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory: Moral context of international action*. Blackwell Publishers.
- Hedlin, M. (2019). They only see their own child': An interview study of preschool teachers perceptions about parents. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1776-1785.
- Henderson, J.G., & Kesson, K.R. (2004) *Curriculum Wisdom: Educational decisions in democratic societies*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hochschild, A.R. (2003). *The Managed Heart: commercialization of human feeling*. University of California Press.

- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational context. *Academy of Management Review*, 25, 121–140.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25, 966–972.
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal Kızıltepe, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program 1: Kuramsal temeller*. Morpa Yayıncılık.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karlıdağ, İ., ve Sağlam, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşantılarının ilk yıllarına ilişkin anlatıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 391-430.
- Kavrayıcı, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 17.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Konca, A. S., ve Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumunu ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N., ve Koçyiğit, S. (2007). Tecaheer's opinions on the problems of early childhood education. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 16, 160-171.
- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205-216.
- Kuzgun, H., ve Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (ERTE Özel Sayısı), 83-102.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126
- Langford, R. (2005) *Discourses of the Good Early Childhood Educator in Professional Training: reproducing marginality or working toward social change*. [Unpublished doctoral thesis]. University of Toronto.
- Langford, R. (2010). Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(1): 113–127.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Löfgren, H. (2015). Teachers' work with documentation in preschool: Shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638-655.
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Mellon, C. (2022). Lost and found: An exploration of the professional identity of primary teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal for Multicultural Education*, 16(1), 77-89.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miller, P. (2009). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). Worth Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- Murray, J. (2006). Constructions of caring professionalism: A case study of teacher educators. *Gender and Education*, 18(4), 381-397.
- Nearly, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am? *Career Matters. Career Development Institute*, (3),14-15.
- Oberhuemer, P. (2004). Conceptualising the early childhood professional: Policy models and research issues. *European Early Childhood Research Association Annual Conference*, 1-4.
- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the early years learning framework: Constructing the early childhood professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56-70.
- Osgood, J. (2010). Narrative methods in the nursery: (Re)-considering claims to give voice through processes of decision making, *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 14-28.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Passmore, G., Turner, A., & Prescott, J. (2019). *Identity structure analysis and teacher mentorship*. Springer International Publishing.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Polat, Ö., Balaban, S., ve Aydın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantıları ve örgütsel kimlik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 12-26.
- Qiu, Y., Lu, X. T., & Fu, T. S. (2019). On the benevolence heart of the preschool teacher. *Canadian Social Science*, 15(4), 71-76,
- Ramakrishna, M., & Singh, P. (2022). The way we teach now: Exploring resilience and teacher identity in school teachers during COVID-19. *In Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 882983). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882983>
- Reed, A. E. (2018). *Examining professional music teacher identity: A mixed methods approach with stringed instrument teachers*. [Unpublished master thesis]. University of South Carolina.
- Rodriguez, V., Rojas, N. M., Rabadi-Raol, A., Souto-Manning, M. V., & Brotman, L. M. (2022). Silent expectations: An exploration of women pre-kindergarten teachers' mental health and wellness during COVID-19 and beyond. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 80-95. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.006>

- Romstein, K., & Staković, L. (2017). Value system, implicit pedagogy, and competencies of a contemporary preschool teacher. *Pannoniana: Časopis Za Humanističke Znanosti*, 1(2), 32-43.
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education, *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161,
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. University of Georgia Press.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Scherr, M., & Johnson, T. G. (2019). The construction of preschool teacher identity in the public school context. *Early Child Development and Care*, 189(3), 405-415.
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Simpson, B., & Carroll, B. (2008). Re-viewingrole'in processes of identity construction. *Organization*, 15(1), 29-50.
- Sisson, J. H. (2011). *Professional identities: A narrative inquiry of public preschool teachers*. [Unpublished doctoral theses]. Kent State University.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2010) Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece, *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.
- Soylu, A., ve Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1104-1123.
- Tadeu, B., & Lopes, A. (2023). Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years*, 43(1), 46-61.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. T., ve Balat, G. U. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Teltik, H. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 18.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Thomas, L. (2009) *Certainties and uncertainties: ethics and professional identities of early childhood educators*. [Unpublished doctoral thesis]. Queensland University of Technology.
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, S. (2008). *İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkileri ile ilgili algılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., ve Tagay, Ö. (2018). Sosyal medyada mesleki dayanışma: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yardım talepleri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(4), 22-32.

- Wannan, L. (2005). A cautionary tale from australia. canadian council of social development briefing session note. <http://www.ccsd.ca/pr/2005/wannan> adresinden 18.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wehmeyer, M. L. (2013). Disability, disorder, and identity. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 122-126.
- Wei, Y., Wang, L., Tan, L., Li, Q., & Zhou, D. (2021). Occupational commitment of Chinese kindergarten teachers during the COVID-19 pandemic: predictions of anti-epidemic action, income reduction, and career confidence. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1031-1045.
- Whitehead, K. (2008). The construction of early childhood teachers' professional identities, then and now. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(3), 34-41.
- Wistoft, K., Clark, A., & Qvortrup, L. (2022). A window of change: how COVID-19 disrupted pedagogical approaches in Danish kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 658-671.
- Woodrow, C. (2007). W (H) lther the early childhood teacher: Tensions for early childhood professional identity between the policy landscape and the politics of teacher regulation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(3), 233-243.
- Worthington, M. (2013). *Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design*. <http://a1149861.sites.myregisteredsite.com/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf> adresinden 01.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A., ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yaşar, M., Karabay, A., ve Bilaloğlu, R. G. (2013). "Şimdi ben öğretmen mi oldum?" Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yılmaz, E., Tomris, G., ve Kurt, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-26.
- Yılmaz, H., ve Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N., ve Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Zembylas, M. (2005) Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A post structuralist view on emotion and identity in teaching, *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zhang, L., & Yu, S. (2017). I am not a babysitter: A case study of five Chinese mainland early childhood teachers' identity. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 117-119.

## Extended Abstract

### Introduction

Professional identity is not a static but a dynamic process shaped by how individuals belonging to a profession define themselves, how others define them, and the continuous interpretation of experiences and practices (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Browne, 2011; Lasky, 2005; Neary, 2014). Identity emerges from how others define the individual and whether or not the individual accepts these definitions (De Pina-Cabral, 2010; Wehmeyer, 2013). From this perspective, teacher identity consists of the professional qualities expressed in the definitions made by the practitioners themselves or by others (Beauchamp & Thomas, 2009; Sachs, 2001). The formation of teacher identity does not occur in an instant, but over time; factors such as uncertainties, conflicts, conflict resolution experiences that teachers experience during their professional career play a role in discovering their professional identity. Therefore, the formation of a teacher's professional identity is a time-consuming and continuous process of discovery (Friesen & Besley, 2013; Meijer, De Graaf, & Meirink, 2011).

There are many factors affecting the formation of a professional identity (Murray, 2006). Studies on preschool teachers' professional identities include factors such as monthly income, educational level and background, job position, and marital status. In addition, factors such as the expectations and perceptions of the teacher's family, educational experts, management authorities, and colleagues are also mentioned (Doğan & Erdiller Yatmaz, 2018; Murray, 2006). One of the influential factors is the gender of the teacher. The preschool teacher profession can be considered as a kind of substitute motherhood that does not require education due to tasks such as the teacher spending a day with children in the classroom, taking care of their care and feeding, and following up on children, and is often considered as a profession specific to women (Grannrusten; 2016; Moss, 2006; Langford, 2010).

In times of social crisis, teachers' professional identities are also affected by this process and become open to reconstruction (Hamilton & Pinnegar, 2015; Zembylas, 2005), since the individual cannot be considered independent from the social (Sarup, 1993), it is expected that the events experienced during the COVID-19 pandemic process, which affected the whole society, also affected teachers. The COVID-19 pandemic has strongly affected societies and individuals around the world. People have faced the loss of their lives, the fight against the virus, the quarantine process, economic difficulties, remote working and distance learning. As the COVID-19 pandemic affected every profession, it also affected preschool teachers. While some branch teachers could provide distance education, preschool teachers continued face-to-face education. During the face-to-face education process, they went through a challenging process by protecting the health of both children and themselves and their families and continuing their education in this process. In the current study, preschool teachers' perceptions of professional identity were examined during the COVID-19 pandemic, which also affected our country. In today's world where change is rapid, it is thought that understanding the factors that play a role in shaping the teaching identity during social crises and how teachers cope with change can be a guide for early intervention studies in future crisis periods and will contribute to the relevant literature since it focuses on preschool teachers.

The study aims to reveal the views and experiences of preschool teachers regarding their professional identities during the COVID-19 pandemic period. Answers to the following questions were sought in the research:



1. How do preschool teachers define their professional identities?
2. How do social environment elements such as family, colleagues, and work environment affect preschool teachers' professional identity formation?
3. How does culture affect preschool teachers' professional identity formation?

## Method

The study, which aims to understand the experiences and views of preschool teachers regarding their professional identities during the pandemic period, was designed in a basic qualitative research design. The maximum diversity sampling technique, one of the purposive sampling techniques, was used for the selection of the study group of the research. The participants were twelve female preschool teachers, four of whom were working in kindergartens and eight of whom were working in preschools. The age range of the participants was 24-49 years, their professional seniority ranged between 4-30 years, and they were working in state-affiliated kindergartens or preschools. The research data were collected through structured interviews. The research data were analyzed by content analysis technique within the framework of the research questions. The participant's answers to the interview questions were first read and reread by the first two authors and then coded. The codes were analyzed, categories were determined from similar codes, and then the related categories were grouped under themes. The data analysis was then reviewed by the third author and consensus was reached on the themes and categories.

In qualitative research terminology, the concept of credibility is used instead of validity and reliability, and there are various techniques frequently used to ensure credibility. In this study, peer review (expert opinion), rich description and triangulation were used to ensure credibility (Creswell, 2014). Expert opinion was used in the preparation of the interview form and data analysis, the research process was explained in detail, and the results of the research were presented with quotes from the participants and rich descriptions. In addition, analyst diversity was ensured by paying attention to the consensus among the researchers during the analysis process.

## Findings

As a result of the data analysis, three main themes related to the research questions were obtained: (a) school environment, (b) field of study and (c) social position. Under the school environment theme, there are categories of parents, administrators, physical environment, type of institution and colleagues. Under the theme of the field of study, there are the categories of love, professional characteristics, professional preference, income level and experience. Under the theme of social position, there are the categories of prestige, society's perspective, caregiver image and media.

## Conclusion and Discussion

The research is limited to the answers given by preschool teachers working in the 2020-2021 academic year to the interview questions within the scope of the study purpose. The factors that preschool teachers stated to be effective in the formation of professional identity

from their answers to the interview questions were grouped under the themes of school environment, field of study and social position.

In the study, in the school environment theme, it was seen that parents were effective in the professional identity formation of preschool teachers. Parents' excessive interference in classroom activities and their unwillingness to hear negative feedback about their children prevent teachers from practicing their profession and negatively affect preschool teachers' professional identities. School administrators, such as principals and inspectors, also negatively affect preschool teachers' professional identities by interfering with teachers' clothes, interfering in teaching methods, not supporting project work, or making negative statements about being idealistic. The inadequacy of the physical environment, such as the high number of children in classrooms, leads to a sense of inadequacy in teachers and negatively affects motivation. Institution type was found to affect preschool teachers' professional identity. While working in independent preschools brings happiness and satisfaction, working in kindergartens within primary schools causes teachers to feel excluded and weakens their idealistic view of teaching. Competition and lack of information sharing among colleagues, the seniority gap between colleagues, the negative attitude of experienced teachers towards innovative practices, and the attitudes of teachers from other branches towards preschool education also negatively affect preschool teachers' professional identities. Again, the need to update teachers' skills in educational technologies due to the pandemic effect was also found to affect the formation of professional identity.

In the study, in the field of study theme, preschool teachers believe that love is very important for the formation of their professional identity and that the first characteristic of a preschool teacher is a real love for children. Preschool teachers think that without love, being a teacher becomes just a job and is no different from being a civil servant. It is seen that preschool teachers' reasons for preferring the profession include love for children, desire for continuous learning and the influence of family members, easy assignments, admired teachers, and having enough points. The income level of preschool teachers was found to affect their professional identity formation as it limits their ability to participate in cultural or educational activities to improve themselves. It was determined that the quality of pre-service education and the experience gained in the field are of great importance in terms of understanding and recognizing the teacher profession.

In the study, on the theme of social position, respect for preschool teachers decreased partly due to teachers' behaviors. However, it was found that professional prestige played an important role in the development of professional identity. It was emphasized that the social perspective greatly affects the formation of preschool teachers' professional identities and that teacher is perceived as a profession that is not valued by society. At the same time, it was concluded that society's view of preschool teachers is sexist and that this profession is seen as suitable for women. The fact that preschool teachers are seen as caregivers, especially by parents who work and have a high level of education, was found to be effective in the formation of teachers' professional identities. It has been observed that preschool teachers are disturbed by the news on social media, that it causes a decrease in the reputation of the profession in the eyes of society, that they are uncomfortable with the discussion of salary and additional course issues in this medium, and that the perception of the profession by the society is negatively affected by these reasons and thus negatively affects their professional identity development.

As a result, it is seen that preschool teachers' perceptions of professional identity start from childhood, for example, with a teacher they admire, and continue to be shaped during the professional preference process, pre-service education and service period. In addition to their own experiences, it has been concluded that the views prevalent in their immediate social environment and the wider society are also influential in the formation of preschool teachers' perceptions of professional identity. Preschool teachers' positive or negative perceptions of professional identity are constantly reconstructed by interacting with the people they encounter at various stages of their lives and resolving the crises they experience at these stages.

Considering that the formation of professional identity is continuous, it can be said that there is a need for continuity of studies on professional identity in times of crisis that may affect the individual in the world and society. In studies to be conducted in this context, the interactions between individual identity and professional identity can also be examined. In addition, since preschool teachers are predominantly women, the role of society's perspective on women and cultural codes based on gender norms in the formation of the professional identity of preschool teachers in terms of their appearance in crises can be suggested to researchers as an area worth examining.

### **Contribution Rate of the Researchers**

The researchers were equal partners in the research.

### **Statement of Conflict of Interest**

The study has no potential conflicts of interest.



DOI: 10.18039/ajesi.1337006

## Pre-Service Teachers' Opinions on Educational Practices in Museums<sup>1</sup>

Emre ŞANDA<sup>2</sup>, İrfan Nihan DEMİREL<sup>3</sup>

Date Submitted: 03.08.2023

Date Accepted: 15.12.2023

Type<sup>4</sup>: Research Article

### Abstract

In the study, it was aimed to determine the opinions of pre-service teachers studying in different undergraduate programs on educational practices in museums in terms of different variables. Correlational survey model which is one of the general survey models was used in the research. The study group of the research consists of a total of 806 (3rd grade= 371; 4th grade= 435) pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades of different teaching programs of a state university in the Black Sea Region. In the research, the "Evaluation Scale of Educational Practices in Museums" was developed and used by the researchers in order to determine the views of pre-service teachers on educational practices in museums. In the data analysis for the comparison of the binary variables, the t test was used because the data showed normal distribution. Group variance homogeneity was examined for more than two variables. The homogeneity of the group variances according to the programs of the prospective teachers was determined by Levene's test. According to pre-service teachers, educational practices in museums are important in terms of activities to be carried out in the learning-teaching process. However, it has been determined that 4th grade pre-service teachers evaluate museums more positively than 3rd grade pre-service teachers. In the research, pre-service teachers who took museum lessons; In the research, it was determined that the pre-service teachers who took museum lessons found museums more important than the pre-service teachers who did not take museum lessons. In addition, they think that the pre-service teachers who take museum lessons will make the learning-teaching process more effective through educational practices to be held in museums and that teachers should take a more active role in educational practices in museums. It is recommended that both pre-service teachers and teachers be informed about the planning of the lesson and the design of activities for educational practices in museums and how the achievements determined for all disciplines in the curriculum of the Ministry of National Education can be related to museum education, and that necessary in-service training should be given in this regard.

**Keywords:** museum education course, education practices in museums, teacher candidates

**Cite:** Şanda, E., & Demirel, İ. N. (2024). Pre-service teachers' opinions on educational practices in museums. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 89-113. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337006>



<sup>1</sup> This article is part of the first author's master's thesis.

<sup>2</sup> (Corresponding author) Classroom Teacher, Ministry of Education, Turkey, [emresanda@gmail.com](mailto:emresanda@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7591-2563>

<sup>3</sup> Associate Professor, Recep Tayyip Erdogan University, Faculty, Department, Country, [nihan.demirel@erdogan.edu.tr](mailto:nihan.demirel@erdogan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3838-6247>

<sup>4</sup> This study was conducted with the approval of the Research Ethics Committee of Recep Tayyip Erdogan University, dated 23.03.2021 and issue number 2021/69.



DOI: 10.18039/ajesi.1337006

## Öğretmen Adaylarının Müzelerde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri<sup>1</sup>

Emre ŞANDA<sup>2</sup>, İrfan Nihan DEMİREL<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 03.08.2023 Kabul Tarihi: 15.12.2023 Türü<sup>4</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmada, lisans programlarının farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına dair görüşlerinin farklı değişkenler açısından tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin farklı öğretmenlik programlarının 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 806 (3.sınıf= 371; 4.sınıf= 435) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "Müzelerde Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ölçeği" araştırmacılar tarafından geliştirilerek uygulanmıştır. İkili değişkenlerin karşılaştırılması amacıyla yapılan veri analizinde verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle t testi kullanılmıştır. İki'den fazla değişkenler için grup varyans homojenliği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarını, müzelerin önemi ve müzelerde yapılacak öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri açısından önemli buldukları ancak 4. sınıf öğretmen adaylarının 3. sınıf öğretmen adaylarına göre müzeleri bu süreçler açısından daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada müze ile ilgili bir ders alan adayların; müze ile ilgili ders almayan adaylara göre müzeleri daha önemli buldukları, müzelerde yapılacak eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili hale geleceğini ve müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin daha etkin bir şekilde rol alması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Müzelerde yaptırılabilir eğitim uygulamalarına yönelik olarak dersin planlanması, uygulama boyutuna yönelik etkinliklerin tasarlanması ve MEB öğretim müfredatlarında tüm disiplin alanlar için belirlenen kazanımların müze eğitimi ile nasıl ilişkilendirilebileceği noktasında sadece öğretmen adayları değil, öğretmenlerin de bilgilendirilerek bu konuda gerekli hizmet içi eğitimlerin yapılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** müze eğitimi dersi, müzelerde eğitim uygulamaları, öğretmen adayları

**Atıf:** Şanda, E., ve Demirel, İ. N. (2024). Öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 89-113. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337006>

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> (Sorumlu Yazar) Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [emresanda@gmail.com](mailto:emresanda@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7591-2563>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, [nihan.demirel@erdogan.edu.tr](mailto:nihan.demirel@erdogan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3838-6247>

<sup>4</sup> Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin 23.03.2021 tarih ve 2021/69 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

21. yüzyılda eğitim ve bilgi ortak menfaatler olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2015). Öğrenme ise, bilgi ve beceri kazanmanın yanı sıra kişisel gelişim ve sosyokültürel bir bakış açısıyla farklı ortamlarda ve sosyal bağlamlarda formal ya da informal olarak gerçekleşen yaşam boyu süren çok yönlü bir süreç olarak algılanmaktadır (Hooper-Greenhill, 2004; Kanari ve Souliotou, 2020; Moss, 2003; Norqvist ve Leffler, 2017). Bu nedenle eğitime, bireylerin sadece yeteneklerini değil aynı zamanda duygusal, kişisel, manevi ve ahlaki bileşenlerini de geliştiren bir alan olarak önem verilmektedir (Murzina, 2020). Bu doğrultuda okulların, öğrencilerde saygı, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik ve adil olma gibi değerleri aşılacak ve geliştirmek üzere, öğrencilerin karakterlerini şekillendirmelerine ve inşa etmelerine yardımcı olmak için rollerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri gerekmektedir (Fithriah ve Najmi, 2019). Bu anlamda öğrenme alanlarının, toplumun tüm değer ve kültürlerinin bütünleştiği, tüm insanlara bunlardan yararlanma fırsatı sağlayacak şekilde tasarlanması önem arz etmektedir (BOE, 1978 aktaran González-Herrera, Díaz-Herrera, Hernández-Dionis ve Pérez-Jorge, 2023). Ortak bir faydayı ifade eden, tarihin paylaşıldığı, kültürün öğrenildiği ve edinildiği kurumlar olarak müzeler, her etkinliği eğitsel ve pedagojik boyutuyla ele alması nedeniyle bu amaca hizmet etmektedir (Cakir Ilhan, 2009; González-Herrera, Díaz-Herrera, Hernández-Dionis ve Pérez-Jorge, 2023).

Müzeler, toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, kamuya açık, kâr amacı gütmeyen, kalıcı kurumlar olup, insanlara ve çevrelere ait maddi kanıtları araştırma, eğitim ve keyif amacıyla toplayan, koruyan, araştıran, ileten ve sergileyen “eğitici bir ülke fuarı” olarak tanımlanmaktadır (Folga-Januszewska, 2020; Semper 1990, s. 50). Müzeler, ziyaretçilere sanat, sosyal bilimler, matematik gibi farklı disiplinlerin kavramlarını keşfetmeleri için fırsatlar sunarak bireyleri kalıcı öğrenmeye yönlendirmektedir (Andre, Durksen ve Volman, 2017). Günümüzde eğitim-öğretim yalnızca okul yapısı içerisinde değil, öğrenen kişilerin aktif olduğu okul dışı ortamlarda da devam etmektedir. Bu sayede bireyler doğrudan yaşantılarla, durumlarla, nesnelere ve yapılarla yoğun bir etkileşim içerisinde olmaktadır. Bu durum öğrenenlerin daha istekli ve sosyal olmalarını sağlayarak, öğrenmelerin yüksek düzeyde kalıcı olmasına imkân tanımaktadır. Örgün eğitimi destekleyen unsurlar arasında öğrenimi daha kalıcı hale getiren ve daha eğlenceli bir şekilde sunan okul dışı etkinlikler karşımıza çıkmaktadır (Bozdoğan, 2016). Okulda öğrenilen bilgilerle okul dışı ortamlarda öğrenilen bilgiler niceliksel olarak kıyaslandığında okul dışı öğrenmelerin daha da kalıcı olduğu ve fazlalığı dikkat çekmektedir (Anderson, Kisiel ve Storcksdieck, 2006). Eğitimin ilkelerinden olan yaşayarak öğrenme bireylerde kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir yöntemdir. Bu ilkenin ve yöntemin uygulanmasına müsait ortamlardan biri de müzelerdir. Bu ortamlarda öğrenen kişinin motivasyonu yükselmekte ve öğrenme daha da kalıcı hale gelmektedir (Erdoğan, 2007).

Öğrencilerin müzelerde yapılan öğrenme ve öğretme sürecinde aktif rol alması günümüz eğitim sistemi içinde benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir eğitim-öğretim ortamının sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın amacına uygun olarak öğrencilerden beklenen hedef davranış değişiklikleri için müzeler, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına uygun mekânlardır. Müze gezileri sayesinde öğrenciler araştırma ve inceleme yolu ile karşılaştıkları bir sorunu çözme imkânı bulmaktadırlar (Kara vd., 2020). Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilerin, eğitim öğretim sürecinde aktif olmaları, ders sürecinde önceki bilgilerinden yararlanarak öğrenilecek yeni bilgiler arasında ilişki kurmaları, yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır (Yılmaz, 2008). Bu kapsamda, müze ziyareti öncesinde, esnasında ve müze ziyareti sonrasında yapılacak tüm

hazırlıklar ve etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi öğrencilerde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, derse yönelik merak, ilgi, heyecan ve motivasyonun oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Çıldır ve Karadeniz, 2014).

Jensen'e (2010) göre yapılandırmacılar, müzelerde öğrenme için gerekli olan üç temel fikre inanmaktadırlar: İlk olarak; eğitimciler, öğrenenlerin yeni deneyimlere katılma ve yeni bilgileri yapılandırma konusundaki deneyimlerini arttırmak amacıyla öğrencilerin sahip olduğu algıları, kültürel geçmişleri ve ön bilgileri duyarlılıkla kabul etmeli ve saygı göstermelidir. İkincisi; eğitimcilerin, öğrenmeyi teşvik etmek için ziyaretçilerin ilgisini çekmesi, uygulamalı ve akılcı etkinliklerle aktif katılımı motive etmesi gerekmektedir. Üçüncüsü; öğrenme ortamının, yeni bilgi edinmek için daha fazla deneyim kazanmaya teşvik ederek, fiziksel, sosyal ve entelektüel olarak anlaşılır şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda 19. ve 20. yüzyılların başında ortaya çıkan müze pedagojisi, müzelerin eğitimsel rolünü aktif olarak geliştirmeye başlamış ve ilk kez İngiltere'de görülen uygulama ile müzeler eğitim okullarına dönüştürülerek sanatsal bilginin yayılması amaçlanmıştır. Öğretmenler özel bir müze birliği oluşturarak, sanatsal eğitim faaliyetlerini geliştirmek amacıyla okul çocukları ile çalışmalar yapmışlar ve böylece genç nesillere evrensel değere sahip materyaller üzerinde eğitim görme fırsatı sunmuşlardır (Taranova, 2020).

Müze eğitimi, müzelerde yer alan sanat eserleri ve bu eserlerin vermek istediği mesaj ile ziyaret edenler arasında bağ kurmanın aracıdır. "Müze Pedagojisi" olarak tanımlanan bu kavram sanat eserlerinin içeriklerinin ziyaret edenlere salt teorik bir bilgi olarak aktarılmasından ziyade bireylerin gerekli bilgi, beceri ve anlayışları kazanarak, kişiliklerini geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağlayan bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır (Zilcioğlu, 2008). Müze pedagojisi ile sınıf dışı deneyim kazandırma, müzelerin işlevlerinin sadece çeşitli eserleri depolamak, toplamak ve incelemekle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda müzelerin, toplumu etkilemek, okul çağındaki çocukların ve öğrencilerin yaratıcı ilgilerini uyandırmak, kendilerini gerçekleştirmelerini teşvik etmek olarak belirlenmiştir (Pakhomova, 2002 aktaran Milovanov ve Nikitina, 2016). Okul ortamında üst düzey düşünme becerisi olan yetenekleri ortaya çıkarmada başarısız olan öğrenciler için müzeler, kalıcı öğrenmenin sağlanması, öğrenilenlerin somutlaştırılarak yaratıcı düşünme ve hayal gücünü kullanma gibi becerilerin teşvik edilmesi noktasında önemlidir (Çerkez, 2011). Müzeler okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademedede fen bilimleri, görsel sanatlar, hayat bilgisi, matematik, müzik, sosyal bilgiler, Türkçe gibi pek çok dersin öğretiminde bilgileri anlamaya yarayan ve öğrencilerin öğrendikleri kavramları görmesine olanak sağlayan mekânlar olarak kullanılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB, 2018) hazırladığı öğretim müfredatları incelendiğinde, öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin öğretici konumunda değil bir rehber ve yol gösterici olması, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri, keşfetmeleri, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak öğrenmeyi daha aktif bir şekilde gerçekleştirip bilgilerin kalıcı hale gelmesinin esas alındığı görülmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında ise, 2018 yılı itibarı ile "Müze Eğitimi" dersi, Meslek Bilgisi Seçmeli dersleri arasında Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi tüm lisans programlarına dâhil edilmiştir. İlköğretim müfredatlarında yer alan kazanımlarla lisans programlarının içeriğinde yer alan müze eğitimi ders içeriği karşılaştırıldığında, müze eğitimi ile "Kültürel Farkındalık ve İfade" yetkinlik alanının duygu ve deneyimlerin yaratıcı bir şekilde ifade edilmesine dönük gerekli bilgi, beceri ve davranışa sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda araştırmamızın, öğretmenlik programlarında öğrenim gören ve lisans öğrenimi boyunca müze eğitimi dersini seçen ya da seçmeyen öğretmen adayları ile

yürütülmesi amaçlanmıştır. Araştırma geleceğin nesillerini yetiştirerek öğrencilerde müze bilinç ve farkındalığının gelişimine katkıda bulunacak öğretmen adaylarının, müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi bakımından önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının müze eğitimi dersi alması, mesleki yaşantılarında müzeleri en etkili şekilde kullanarak eğitimde istenilen hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizdeki öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin “öğretmen rolü”, “müzelerin önemi” ve “öğrenme-öğretme süreci” alt faktörleri bağlamında geliştirilen ölçme aracı üzerinden tespit edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Müze eğitimi kapsamında yapılan mevcut çalışmalar, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Resim- İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi programlar bazında ele alınmıştır (Çerkez, 2011; Demirel, 2020; Kala, 2022; Kara vd. 2020; Kaya Koçek, 2010; Meydan ve Akkuş, 2014; Öner ve Köse, 2019; Stetson ve Stroud, 2015; Yeşilbursa ve Uslu, 2014; Tural ve Kala, 2018). Sınıf düzeylerine, müze eğitimi dersi alma durumlarına ve bölümler bazında birbirleriyle karşılaştırmaya yönelik çalışmalara az sayıda rastlanılmıştır. Araştırma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracı üzerinden, sınıf düzeyi ve müze eğitimi dersi alıp almama durumuna göre farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, müze eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından tespit edilmesi noktasında önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının müzede öğrenmeyi esas alacak bir yaklaşımla müze ziyaretlerine ilişkin motivasyon, içerik, eğitim uygulamaları ve etkinlik tasarımı gibi süreçlerdeki sorumluluk düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yine araştırmada öğretmen adaylarının, müzelerin eleştirel düşünme, estetik duyarlılık, yaratıcılık gibi becerilerin gelişimine sağladığı katkılara yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Müzelerde öğrenme-öğretme sürecine yönelik kaynak ve materyal, yöntem ve teknik kullanımı gibi süreçler açısından lisans programlarının farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri arasında müze dersi alma durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri arasında öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve günümüzde mevcut olan bir durumu, olayları, grupları, nesneyi ve özellikleri olduğu gibi tasvir etmeyi amaç edinmiş bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin belirlenip analiz edildiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modellerinde korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki çözümleme türü kullanılmaktadır (Karasar, 2009, s. 81). Bu araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişki kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma, öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit ederek, elde edilen



bulguları sınıf düzeyi, müze dersi alma durumu ve öğrenim görülen program değişkenleri açısından karşılaştırmak amacıyla genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır.

## Çalışma Grubu

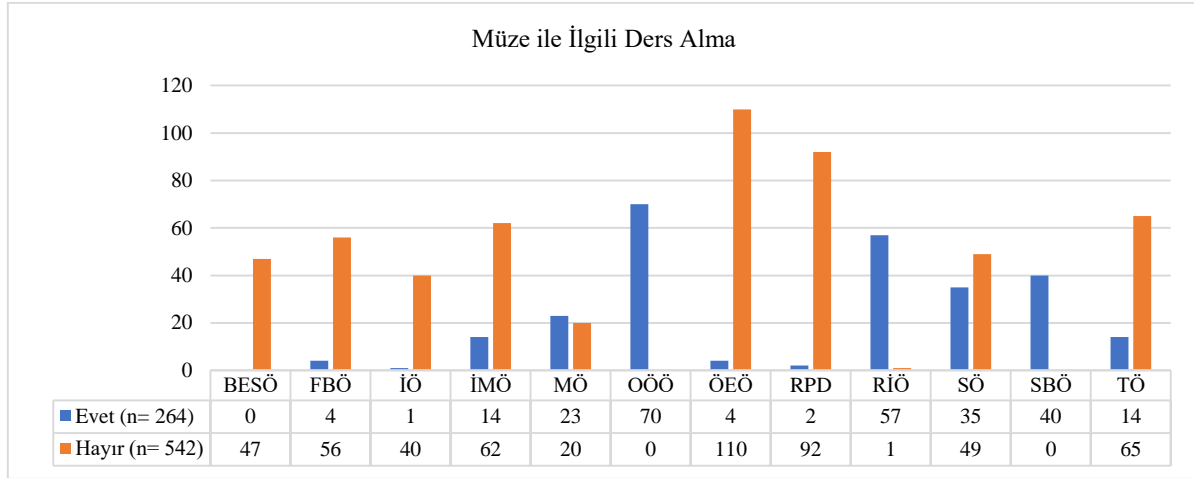
Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin farklı öğretmenlik programlarının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 806 (3.sınıf= 371; 4.sınıf= 435) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, problemin yapısına uygun olarak örneklem kendi içinde birbirine benzeyen farklı durumlardan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Bu kapsamda araştırmada Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında, “Müze Eğitimi” dersinin Meslek Bilgisi Seçmeli dersleri arasında okutulduğu bir devlet üniversitesinin öğretmenlik programlarında öğrenim gören ve lisans öğrenimi boyunca bu dersi seçen ya da seçmeyen öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun program, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları*

Bölüm	Sınıf Düzeyi		Toplam
	3.Sınıf	4.Sınıf	
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ)	23	24	47
Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ)	29	31	60
İngilizce Öğretmenliği (İÖ)	35	6	41
İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ)	26	50	76
Müzik Öğretmenliği (MÖ)	8	35	43
Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ)	19	51	70
Özel Eğitim Öğretmenliği (ÖEÖ)	39	75	114
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)	54	40	94
Resim-İş Öğretmenliği (RİÖ)	28	30	58
Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	31	53	84
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ)	17	23	40
Türkçe Öğretmenliği (TÖ)	62	17	79
Toplam	371 (%46)	435 (%54)	806

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan öğretmen adayları öğrenim gördükleri programlara göre sınıf düzeyleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya 12 öğretmenlik programından toplamda 806 öğretmen adayı katılmış olup, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %46’sı üçüncü sınıfta ve %54’ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

**Şekil 1****Öğretmen Adaylarının Müze ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Dağılımları**

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının 264’ü müze ile ilgili bir ders aldıklarını ve 542’si ise müze ile ilgili bir ders almadıklarını ifade etmişlerdir. OÖÖ (n= 70) ve SBÖ (n= 40) öğretmen adaylarının tümü müze ile ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir. BESÖ (n= 47), İÖ (n= 40), ÖEÖ (n= 110) ve RPD (n= 92) programlarında ilgili dersin hiç alınmadığı ya da az tercih edildiği görülmektedir. FBÖ (n= 56), İMÖ (n= 62), MÖ (n= 20), TÖ (n= 65) ve SÖ (n= 49) programlarında ilgili derse yönelim düşüktür. YÖK (2018) Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında “Müze Eğitimi” dersi Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal, Sınıf Öğretmenliği vb. tüm öğretmenlik lisans programlarında ortak Meslek Bilgisi Seçmeli dersler arasında yer almıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (n= 542) müze eğitimi dersine yönelimlerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmada öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla “Müzelerde Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ölçeği” araştırmacılar tarafından geliştirilerek uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları asıl örnekleme uygulanmadan önce pilot bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Ölçek geliştirilirken, dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 12 öğretmen adayına müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik duygu ve düşünceleri sorularak, kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak, konu ile ilgili 50 madde derlenmiştir. Büyüköztürk’e (2013) göre, ölçeğin kapsam geçerliği için yapılan çalışmalarda ölçek maddeleri, ölçülmek istenilen durumu ne derece ölçebildiğinin belirlenebilmesi uzman görüşü alınarak değerlendirilir. Bu doğrultuda taslak ölçek maddeleri için uzman görüş formu hazırlanmış ve taslak ölçek üç (3) sınıf öğretmeni tarafından “gerekli”, “yararlı/yetersiz”, “gereksiz” ve “önerilerin” şeklinde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, fikir olarak benzer durumu ölçtüğü belirlenen maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ölçmek istenen durumu ölçmede yetersiz olduğu düşünülen ya da ölçek kapsamında nötr bir ifade olduğuna karar verilen bazı maddeler ise ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçek maddeleri uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenerek, otuz (30) maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Otuz (30) maddeden oluşan taslak ölçek ilgili maddelerin anlam bütünlüğü ve yazım hatalarının tespit edilmesi amacıyla bir Türkçe Öğretmenine okutularak, ilgili maddelerin anlam ve bütünlük bakımından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Erkuş'a (2012) göre, tek tek maddeler birden çok yargıcıya yargılatılarak, uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmelerden elde edilen veriler uyuşma yüzdesi hesaplanır, uzmanlar arası güvenilirlik irdelenir ve ölçeğin işe yarayıp yaramadığına (geçerlik) ilişkin kanıt toplanır. Bu doğrultuda maddeler iki uzman tarafından ikili yargılatılacaksa uzmanlar arasında basit uyum katsayısı ( $P_0$ ) hesaplanır. Yapılan araştırmada 30 maddeden oluşan taslak ölçek iki (2) sınıf öğretmeni tarafından "uygun-uygun değil" şeklinde yeniden değerlendirilmiş ve iki puanlayıcının yapmış olduğu değerlendirmenin tutarlılık ve güvenilirliği basit uyum katsayısı ( $P_0$ ) =  $(A+D) / (A+B+C+D)$  formülü ile hesaplanmıştır (Erkuş, 2012, s. 85). Uzmanlar arası uyum katsayısı ( $P_0$ ) = .93 olarak hesaplanmıştır. Son olarak ölçeğin cevaplanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin tespiti için beş öğretmen adayına okutulmuş, anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda ölçek maddelerinin anlaşılır olduğu ve içeriğinin müze eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerin belirlenmesi noktasında yeterli olduğu tespit edilmiştir.

5'li likert tipinde olan ölçek, bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 513 (AFA için 273; DFA için 240) öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan otuz madde üç alt faktör altında toplanmaktadır. Birinci faktörde toplanan maddelerin öğretmenlerin müze ziyaretine ilişkin motivasyon, içerik, eğitim uygulamaları ve etkinlik tasarımı gibi süreçlerdeki sorumluluklarını içermesi nedeniyle bu faktöre "Öğretmen Rolü" ismi verilmiştir. İkinci faktör müzelerin eleştirel düşünme, estetik duyarlılık, yaratıcılık gibi becerilerin gelişimine sağladığı katkıları ölçmesi nedeniyle "Müzelerin Önemi" şeklinde isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör ise, müzelerde öğrenme ve öğretme sürecine yönelik kaynak ve materyal, yöntem ve teknik kullanımı gibi maddelerden oluşması nedeniyle "Öğrenme-öğretme Süreci" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri .467 ile .761 arasında değişmektedir. Ayrıca bu alt faktörler ölçeğin toplam varyansının %88.439'unu açıklamaktadır. DFA sonucunda ölçekten elde edilen  $\chi^2/df$  değeri 2.344 olarak hesaplanmıştır. Diğer uyum indeksi değerleri CFI=0.91, TLI=.0.90, RMSEA=0.07, SRMR= 0.05 olarak bulunmuştur. Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .994, birinci alt faktör için .986, ikinci alt faktör için .985 ve üçüncü alt faktör için .984 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar neticesinde geliştirilen ölçek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veriler gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte ilgili programlarda gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veriler analiz edilirken analiz tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek amacıyla çarpıklık-basıklık katsayıları incelenerek, normallik testi yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2013; Can, 2014; Seçer, 2013). Puanların normal dağılması için çarpıklık ve basıklık katsayıları sınır değeri " $\pm 2$ " aralığı olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003 aktaran Güven, 2014). Araştırma kapsamında karşılaştırma yapılan "sınıf düzeyi" ve "müze dersi alma" değişkenlerinin normal dağılım puanları kapsamında çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2***Sınıf Düzeyi ve Müze Dersi Alma Değişkenlerine Göre Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri*

Değişken	Ölçek Faktörleri	Değişken	N	$\bar{X}$	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Düzeyi	Müzelerin Önemi	3. Sınıf	371	4,49	,398	-,616	-,427
		4. Sınıf	435	4,56	,383	-,604	-,537
	Öğrenme-Öğretme Süreci	3. Sınıf	371	4,12	,568	-,264	-,537
		4. Sınıf	435	4,36	,508	-,445	-,772
	Öğretmen Rolü	3. Sınıf	371	4,54	,420	-,760	-,102
		4. Sınıf	435	4,60	,409	-,843	-,331
Müze Dersi Alma	Müzelerin Önemi	Evet	264	4,64	,376	-1,056	,304
		Hayır	542	4,47	,387	-,460	-,543
	Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	264	4,40	,528	-,780	,145
		Hayır	542	4,18	,544	-,242	-,688
	Öğretmen Rolü	Evet	264	4,66	,400	-1,266	1,045
		Hayır	542	4,53	,416	-,619	-,550

Tablo 2 incelendiğinde “Sınıf Düzeyi” ve “Müze Dersi Alma” değişkenlerine göre, “Müzelerde Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ölçeği” alt faktörlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 2$  aralığında yer almaktadır. Bu doğrultuda verilerin her iki değişken için de normal dağıldığı görülmektedir. Ölçek puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle ikili değişkenlerin karşılaştırılması amacıyla yapılan veri analizinde t testi kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında ikiden fazla değişkenler için grup varyans homojenliği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile belirlenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3***Program Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Levene Test Sonuçları*

Ölçüm	Faktörler	F	sd1	sd2	p
ANOVA (Levene Testi)	Müzelerin Önemi	1,350	11	794	,192*
	Öğrenme-Öğretme Süreci	1,001	11	794	,444*
	Öğretmen Rolü	1,762	11	794	,057*

\* $p > ,05$ 

“Müzelerde Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi Ölçeği” alt faktörlerine ilişkin Levene testi sonuçlarına göre, grupların (BESÖ, FBÖ, İÇ, İMÖ, MÖ, OÖÖ, ÖEÖ, RPD, RiÖ, SÖ, SBÖ ve TÖ) varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ( $p > ,05$ ). Bu doğrultuda verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve farklılıkların kaynağı Post Hoc Testlerinden Tukey analizi ile tespit edilmiştir.

## Etik Konular

Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 23.03.2021 tarih ve 2021/69 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı devlet üniversitesinden gerekli izinler alınarak, anket uygulama aşamasında üniversite yetkilileri ve anketin uygulanacağı

programlardaki ders sorumluları ile görüşülüp araştırma süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları çalışmadan elde edilen verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

## Bulgular

Öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri sınıf düzeyi, müze ile ilgili ders alma durumları ve öğrenim gördükleri programlara göre analiz edilerek sunulmuştur.

### Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Müzelerde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre müzelerde eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri, ölçeğin her bir alt faktörü için ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Öğretmen Adaylarının “Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının t Testi Sonuçları*

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Müzelerin Önemi	3.Sınıf	371	4,49	,398	804	-2,407	,016*
	4.Sınıf	435	4,56	,383			
Öğrenme-Öğretme Süreci	3.Sınıf	371	4,12	,568	804	-6,193	.000*
	4.Sınıf	435	4,36	,508			
Öğretmen Rolü	3.Sınıf	371	4,54	,420	804	-1,894	,059
	4.Sınıf	435	4,60	,409			

\*P<.05

Tablo 4'e göre 3. sınıf öğretmen adaylarının “Müzelerin Önemi” alt faktörüne yönelik puanlarının ortalaması “4,49” ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ise “4,56” olarak hesaplanmıştır. 3. sınıf öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörüne yönelik puanlarının ortalaması “4,12” ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ise, “4,36” olduğu görülmektedir. Yine tablodan 4. sınıf öğretmen adaylarının “Öğretmenin Rolü” alt faktörüne yönelik puanlarının ortalaması “4,60” ve 3. sınıf öğretmen adaylarının ise “4,54”tür. Bu sonuçlara göre, “Müzelerin Önemi” ve “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörleri için öğretmen adaylarının puanlarının, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak “Öğretmen Rolü” alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının puanları, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak p>.05 değişmemiştir ve ilgili boyuta göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Müzelerin önemi alt faktöründe “Müzeler, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkilidir”, “Müzeler, barındırdığı eserler sayesinde yaratıcılık gelişimine katkıda bulunur”, “Müzeler, evrensel düşünme becerisinin kazandırılmasında etkilidir”, “Müzeler, estetik duyarlılığın gelişmesini sağlar” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu doğrultuda 4. sınıf öğretmen adaylarının, 3. sınıf öğretmen adaylarına göre aritmetik ortalamaları doğrultusunda müzeleri daha önemli buldukları görülmektedir. Öğrenme öğretme süreci alt faktöründe “Müzeler, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği mekânlardır”, “Müzeler, birçok yöntem ve tekniği

beraber kullanabilme fırsatı sağlar”, “Müze ortamı, bireyleri güdüleyerek öğrenmeye hazır hale getirir”, “Müzeler, öğrenme sürecini hızlandırır”, “Müzeler sayesinde öğrenme sürecindeki materyal sayısı ve çeşitliliği artar” gibi ifadeler yer almaktadır. “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörü 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak 4. sınıf öğretmen adaylarının, 3. sınıf öğretmen adaylarına göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir. Buna göre 4. sınıf öğretmen adaylarının müzelerde yapılacak eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili hale geleceğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen rolü alt faktöründe “Öğretmen, müze ziyareti sırasında uyulması gereken kuralları öğrencilere açıklamalıdır”, “Öğretmen, ziyaret edilecek müzedeki eserler ile ilgili bilgilere hâkim olmalıdır”, “Öğretmen, müze ziyareti öncesinde öğrencilerde merak uyandıracak etkinlikler yapmalıdır”, “Öğretmen; müzelerde eğitim uygulamalarına ilişkin yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalıdır” gibi ifadeler yer almaktadır. “Öğretmen Rolü” alt faktörü 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının yüksek olduğunu ve aralarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının her iki sınıf düzeyinde de müzelerde eğitim uygulamalarının gerçekleşmesinde öğretmenin gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerektiğini, öğrencileri eğitim ve öğretim sürecinde müzelerle yönlendirerek ilgi ve motivasyonu artırıcı etkinliklere teşvik etmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

## Müze Dersi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Müzelerde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının müze dersi alma durumlarına göre müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, ölçeğin her bir alt faktörü için ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Öğretmen Adaylarının “Müze Dersi Alma” Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının t Testi Sonuçları*

Değişken	Ders Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Müzelerin Önemi	Evet	264	4,64	,376	804	5,897	,000*
	Hayır	542	4,47	,387			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	264	4,40	,528	804	5,644	.000*
	Hayır	542	4,18	,544			
Öğretmen Rolü	Evet	264	4,66	,400	804	4,071	,000*
	Hayır	542	4,53	,416			

\*P<.05

Tablo 5'e göre, müze dersi alan öğretmen adaylarının “Müzelerin Önemi” alt faktörüne yönelik puanlarının ortalaması “4,64” ve müze dersi almayan öğretmen adaylarının ise, “4,47” olduğu görülmektedir. Müze dersi alan öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörüne yönelik puanlarının “4.40” ve müze dersi almayan öğretmen adaylarının ise, “4.18” olduğu; müze dersi alan öğretmen adaylarının “Öğretmen Rolü” alt faktörüne yönelik puanlarının “4.66” ve müze dersi almayan öğretmen adaylarının ise, “4.53” olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının tüm alt boyutlara ilişkin puanlarının,

müze dersi alma değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da istatistiksel olarak  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Müzelerin önemi alt faktörü, müze ile ilgili bir ders alan adayların; müze ile ilgili herhangi bir ders almayan adaylara göre aritmetik ortalamaları doğrultusunda müzeleri daha önemli bulduğunu göstermektedir. Öğrenme öğretme süreci kapsamında müze ile ilgili bir ders alan adayların; müze ile ilgili herhangi bir ders almayan adaylara göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir. Bu doğrultuda müze ile ilgili bir ders alan öğretmen adaylarının müzelerde yapılacak eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili hale geleceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen rolü alt faktörüne göre, müze ile ilgili bir ders alan öğretmen adaylarının, müze ile ilgili herhangi bir ders almayan öğretmen adaylarına göre aritmetik ortalamaları daha yüksek olduğundan; müze ile ilgili bir ders alan öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin daha etkin bir şekilde rol alması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

### Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Müzelerde Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, ölçeğin her bir alt faktörü için ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Öğretmen Adaylarının Ölçek Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlar ve Standart Sapmaları*

Öğretmenlik Programları	Müzelerin Önemi			Öğrenme-Öğretme Süreci			Öğretmen Rolü		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Beden Eğitimi ve Spor	47	4,28	,413	47	3,92	,512	47	4,40	,440
Fen Bilgisi	60	4,44	,352	60	4,17	,535	60	4,54	,346
İngilizce	41	4,57	,305	41	3,98	,519	41	4,45	,436
İlköğretim Matematik	76	4,48	,333	76	4,04	,508	76	4,53	,364
Müzik	43	4,62	,372	43	4,36	,544	43	4,51	,439
Okul Öncesi	70	4,70	,373	70	4,50	,532	70	4,68	,409
Özel Eğitim	114	4,49	,407	114	4,36	,513	114	4,54	,455
RPD	94	4,46	,415	94	4,17	,584	94	4,56	,404
Resim-İş	58	4,72	,361	58	4,56	,421	58	4,69	,395
Sınıf	84	4,52	,382	84	4,22	,516	84	4,65	,390
Sosyal Bilgiler	40	4,65	,353	40	4,39	,547	40	4,72	,368
Türkçe	79	4,50	,395	79	4,24	,524	79	4,54	,433
Toplam	806	4,53	,391	806	4,25	,549	806	4,57	,415

Tablo 6'da öğretmen adaylarının program türlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, tüm alt faktörler için istatistiksel olarak farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacı ile Post Hoc Testlerinden Tukey analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7***Öğretmen Adaylarının Ölçek Alt Faktörlerine Göre Ölçek Puanlarının Farklılaşması*

Faktör		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Müzelerin Önemi	Gruplar Arası	9,371	11	,852	5,922	.000	(1-3), (1-5), (1-6), (1-9),
	Gruplar İçi	114,226	794	,144			(1-10), (1-11), (2-6), (2-9), (4-6), (4-9), (6-7), (6-8), (7-9), (8-9), (9-2), (9-12)
	Toplam	123,598	805				
Öğrenme-Öğretme Süreci	Gruplar Arası	24,911	11	2,265	8,244	.000	(1-5), (1-6), (1-7), (1-9),
	Gruplar İçi	218,127	794	,275			(1-11), (2-6), (2-9), (3-6), (3-7), (3-9), (3-11), (4-6), (4-7), (4-9), (4-11), (8-6), (8-9), (9-10), (9-12), (10-6)
	Toplam	243,038	805				
Öğretmen Rolü	Gruplar Arası	5,454	11	,496	2,950	.001	(1-6), (1-9), (1-11)
	Gruplar İçi	133,444	794	,168			
	Toplam	138,898	805				

*BESÖ(1), FBÖ(2), İÖ(3), İMÖ(4), MÖ(5), OÖÖ(6), ÖEÖ(7), RPD(8), RİÖ(9), SÖ(10), SBÖ(11), TÖ(12)*

Tablo 7’de öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlar program türleri açısından karşılaştırıldığında “Müzelerin Önemi” alt faktörüne ilişkin (Müzelerin Önemi):  $F_{(4,53)} = 5,922$ ,  $p < .05$  anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, “MÖ (5), OÖÖ (6), RİÖ (9), SÖ (10) ve SBÖ (11) öğretmen adaylarının müzelerin önemi alt faktörüne ilişkin puanları “BESÖ (1)” programı öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur. “OÖÖ (6) ve RİÖ (9)” öğretmen adaylarının müzelerin önemi alt faktörüne ilişkin puanları “FBÖ (2) ve “İMÖ (4)” öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur. “OÖÖ (6)” öğretmen adaylarının müzelerin önemi alt faktörüne ilişkin puanları, “ÖEÖ (7) ve RPD (8)” programı öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur. “RİÖ (9)” öğretmen adaylarının müzelerin önemi alt faktörüne ilişkin puanları, “ÖEÖ (7)”, RPD (8)”, FBÖ (2) ve TÖ (12) programı öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

Öğretmen adaylarının müzelerin önemi alt faktöründen aldıkları puanların yüksekte düşüğe doğru sıralanışı “RİÖ (4,72)”, “OÖÖ (4,70)”, SBÖ (4,65)”, “MÖ (4,62)”, “İÖ (4,57)”, “SÖ (4,52)”, “TÖ (4,50)”, “ÖEÖ (4,49)”, “İMÖ (4,48)”, “RPD (4,46)”, “FBÖ (4,44)”, “BESÖ (4,28)” şeklindedir. YÖK 2018 Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları incelendiğinde Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı’nda (YÖK, 2018a) “Müze Eğitimi” dersi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı’nda (YÖK, 2018b) “Sanat ve Müze Eğitimi” dersi zorunlu olarak müfredatta yer almaktadır. Diğer lisans programlarında ise “Müze Eğitimi” dersi seçmeli olarak yer almaktadır. Yine öğretmen adaylarının müze ile ilgili ders alma durumları “Şekil 1” kapsamında incelendiğinde, lisans programları içinde dersi alan öğretmen adaylarının puanlarının dersi almayan adaylara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle müze eğitimi dersini zorunlu ya da seçmeli olarak alan adayların müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, müze eğitimi dersini almayan adaylara göre olumlu şekilde yansımıştır.



Tablo 7’de “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörüne ilişkin  $F_{(4,25)} = 8,244, p < .05$  anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, “MÖ (5), OÖÖ (6), ÖEÖ (7), RİÖ (9), SBÖ (11)” öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alt faktörüne ilişkin puanları “BESÖ (1) öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur. “OÖÖ (6), RİÖ (9)” öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörüne ilişkin puanları “FBÖ (2) öğretmen adaylarının puanlarına göre; “OÖÖ (6), ÖEÖ (7), RİÖ (9), SBÖ (11)” öğretmen adaylarının puanları “İÖ (3)” ve “İMÖ (4)” öğretmen adaylarının puanlarına göre ve “OÖÖ (6), RİÖ (9)” öğretmen adaylarının puanları “RPD (8)” öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur. “RİÖ (9)” öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörüne ilişkin puanları “SÖ (10) ve TÖ (12)” öğretmen adaylarının puanlarına göre ve “OÖÖ (6)” öğretmen adaylarının puanları “SÖ (10)” öğretmen adaylarının “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörüne ilişkin puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

Tablo 7’de “Öğretmen Rolü” alt faktörüne ilişkin  $F_{(4,57)} = 2,950, p < .05$  anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre “OÖÖ (6), RİÖ (9), SBÖ (11)” öğretmen adaylarının “Öğretmen Rolü” alt faktörüne ilişkin puanları “BESÖ (1)” öğretmen adaylarının “Öğretmen Rolü” alt faktörüne göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarını, müzelerin önemi ve müzelerde yapılacak öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri açısından önemli buldukları ancak öğretmen adaylarından 4. sınıfta öğrenim görenlerin 3. sınıfta öğrenim gören adaylara göre, müzeleri bu süreçler açısından daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Kala (2022), sınıf öğretmeni adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterlik inançları arasında 1. ve 4. sınıfta öğrenim görenler açısından anlamlı fark olduğunu, bu farklılığın 4. sınıfta öğrenim görenler lehine olduğunu, 2 ve 3. sınıfta öğrenim görenler arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışma, araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında sınıf seviyesine göre 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olmasını destekler niteliktedir. Tural ve Kala (2018) ise çalışmalarında 4. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğunu ancak sınıf seviyeleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışma ise araştırma sonuçlarını 4. sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olması noktasında desteklemektedir. Ancak bu çalışmada farklı olarak öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arasında 4. sınıf lehine fark olduğu görülmüştür. Müzelerin önemi ve öğrenme-öğretme süreci alt faktörlerine göre sınıf düzeyleri açısından ortaya çıkan bu farklılığın sebebi, öğretmenlik uygulaması dersinin 4. sınıfta yer alması ve okul ortamında ders kazanımlarını öğrencilere kavratmada müze eğitimi etkinliklerinin faydalı olacağını düşünmeleri şeklinde değerlendirilmektedir. Yeşilbursa ve Uslu (2014), sosyal bilgiler 3. sınıf öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterliklerinin 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma 4. sınıf öğrencileri lehine farklılık olduğu tespit edilen bu çalışma ile sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermektedir. Körükçü (2019) ise, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterlik inançları arasında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Tüm öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının müze eğitimi uygulamalarına yönelik

görüşlerinin incelendiği bu çalışma yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında genel anlamda 4. sınıf öğretmen adayları lehine farklı bir sonuç ortaya koymaktadır.

Araştırmada tüm lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında sınıf düzeyine göre müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik “öğretmen rolü” alt faktöründe herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları, öğretmenlerin gerekli kuralları öğrencilere anlatması, müze gezisi öncesinde öğrencilerde merak uyandıracak etkinlikler yapması, müze ziyaretlerinin devamlılığını sağlamak için öğrenci motivasyonunu yüksek tutması, müze ziyareti öncesinde kapsamlı müze gezi planı yapması, müzedeki eserlerle ilgili bilgilere yeterli düzeyde hâkim olması gibi öğretmen rolüne ilişkin süreçler açısından her iki sınıf düzeyinin de olumlu ve benzer görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Erem (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının tamamının müze eğitimi dersinin öğrenim süresince alınması gerektiği yönünde ortak görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Tüm öğretmenlik programları kapsamında ele alınan bu çalışmada, öğretmen adaylarının her iki sınıf düzeyinde de müzelerde eğitim uygulamalarının gerçekleşmesinde öğretmen rolü açısından, öğretmenin gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması gerektiğini, öğrencileri eğitim ve öğretim sürecinde müzelerle yönlendirerek ilgi ve motivasyonu artırıcı etkinliklere teşvik etmesi gerektiğini düşünmeleri bakımından araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Krucoff (2019) ise, çalışmasında bir enstitüdeki sanat öğretmen adaylarına yönelik müze eğitimi kursu vermiştir. Çalışma sonucunda, sanat öğretmen adaylarının öğrenme ortamındaki tecrübelerinin, müzedeki eğitimi nasıl planlayacaklarını ve kendi branşlarına yönelik ne gibi uygulamalar yapabileceklerine yönelik tecrübelerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının her iki sınıf düzeyinde de eğitim öğretim sürecinde etkili müze eğitimi uygulamalarının kavratılmasına ilişkin öğretmenin rolünü önemsedikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin süreç içinde aktif rol alarak müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öğrencileri yönlendirebilmesi, tüm öğretmenlik programlarına yönelik, üniversitelerde verilecek etkili bir müze eğitimi gerekli kılmaktadır. Nitekim Demirel (2020), sınıf eğitimi öğretmenliğinde farklı ders ve kazanımları ile ilişkilendirilen etkinliklerin, öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik bilinç ve farkındalık kazanmalarında kullanılabilecek etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bu yönüyle yapılan diğer çalışmaları destekler bir nitelik taşımaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının, “Müzelerin Önemi”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Öğretmen Rolü” alt faktörleri bakımından müze dersi alıp almama değişkenine göre, görüşleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda müze dersi alan öğretmen adaylarının; müze dersi almayan öğretmen adaylarına göre müzeleri daha önemli buldukları, müzelerde yapılacak eğitim uygulamaları aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili hale geleceğini ve müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin daha etkin bir şekilde rol alması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Stetson ve Stroud (2014) çalışmalarında, müze okulu uygulamalarının öğretmen yetiştirme programlarında etkili olacağını ve müze okullarında yapılan uygulamalı etkinliklerin hem çocuklara hem de öğretmen adaylarına algılamakta zorlandıkları kavramları akılda tutmada ve irdelemede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öner (2022), müze eğitimi sertifika programına katılan öğretmenlerin müze eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında, müze eğitimi alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu ancak formatör eğitimi alanların stajyer eğitim alanlara göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda müze eğitime yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Solmaz (2015) ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerdeki eğitimlere yönelik görüş ve uygulamalarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin müze

ziyaretlerini pek yapmadıklarını; bunun sebebini ise zaman, maliyet, resmi prosedürler, programın yoğunluğu ve öğrenciler tarafından ortaya konan olumsuz tutumlar olarak açıkladıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini daha çok geleneksel yöntemlerle yaptıkları belirlenmiştir. İlgili çalışmalar araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında farklı disiplin alanlarda müzelerin önemi ve gerekliliği konusunda her yaş grubunun bilinç ve farkındalık geliştirebileceği müze eğitimi etkinlikleri ile karşı karşıya getirilmesi ve bu amaçla müzeleri farklı disiplinlere nasıl uyarlayabileceği konusunda gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre “müzelerin önemi” alt faktörü bakımından özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının diğer öğretmenlik programlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu alt faktöre göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip program resim-iş öğretmenliği öğretmen adayları olmuştur. Bu durum resim-iş öğretmenliği programı ders içeriklerinin diğer programlara göre müze eğitimi ile daha fazla örtüştüğü ile ilişkilendirilebilir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Nitekim Şar ve Sağkol (2013) müze eğitiminin görsel sanatlar dersi için önemli olduğunu, öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek için sanat müzelerinden faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bolat Aydoğan (2017) çalışmasında resim-iş öğretmeni adaylarının müze eğitimi dersini öğretmenlik mesleği açısından ele aldıklarını, dersi müzeleri tanımak, müze bilinci geliştirmek ve müzeleri öğrenme ortamı olarak kullanmayı öğrenmek için önemsediklerini tespit etmiştir. Bu yönüyle araştırma resim-iş öğretmen adaylarının diğer programlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olmasını, resim-iş öğretmenliği programlarında zorunlu olarak okutulan müze eğitimi dersinin etkililiği noktasında destekler niteliktedir. Ancak Akmehtem (2018), Görsel sanatlar dersi öğretim müfredatında müze eğitimi ile ilgili kazanımları incelediği çalışmasında programda yer alan kazanımların müze eğitimi ile ilişki kurma bakımından yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda görsel sanatlar dersi öğretim programı ve resim-iş öğretmenliği lisans programı içerik ve kazanımları arasında müze eğitimi uygulamalarına yönelik ilişki kurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Gürbey, Efe ve Mertoğlu (2020) yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili ders almak istediklerini ve bu kapsamda müze gezilerinin arttırılarak derslerde müze kültürünün kazandırılması gerektiğini önerdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kara vd., (2020), fen bilimleri öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini ve müzeleri daha bilinçli ve aktif olarak kullanabilmeleri için lisans düzeyinde müzelerle ilgili eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yıldız ve Göl (2014) ise çalışmalarında, matematik öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikleri yürütebilmeleri için gerekli bilgi ve deneyime sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde tüm lisans programlarında müze eğitimi dersinin seçmeli ders olarak verilmesi ve bu programların içeriklerinin MEB öğretim programlarında yer alan “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinlik alanına özgü kazanımlarla tutarlı olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda yapılan farklı araştırmalar da incelendiğinde ilgili programlarda puanların düşük olmasının nedeni, öğretmen adaylarının müzelere aktif olarak katılımlarının sağlandığı etkinlik ya da ders içeriklerinin eğitim ve öğretim sürecine entegre edilmemesi ile ilişkilendirilmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre “Öğrenme-Öğretme Süreci” alt faktörü bakımından özellikle İngilizce öğretmenliği, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının aritmetik

ortalamalarının diğer öğretmenlik programlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının müzelerin öğrenme öğretme sürecindeki görüşlerinin puanları düşük olmasına rağmen Dilli (2017), çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin ders işleniş sırasında planlı müze gezilerinin faydalı olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Binekci ve Öner (2019), çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde müzede eğitim olabileceğini düşünmelerine rağmen müzede eğitim çalışmalarını yapmadıklarını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu alt faktöre göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip programlar resim-iş öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları olmuştur. Eadie vd., (2021), küçük yaşta çocuklar için müze gezilerinin önemli bir öğrenme yeri olduğunu ve özellikle öğrenecekleri kavramları zenginleştirmede ve kavratmada etkili mekânlar olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaları ile küçük çocukların fiziksel olarak müze ziyaretleri yapmalarına, müzelere olan ilgilerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Demirel (2020) ise, müzede eğitim etkinliklerinin, sınıf öğretmenlerinin Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde müzeyi eğitim sürecinde bilinçli ve aktif bir şekilde kullanmaya yönelik farkındalık oluşturmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programlarına göre “Öğretmen Rolü” alt faktörü bakımından müzik öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği, beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının diğer öğretmenlik programlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilli (2017), çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin müzelerde eğitim çalışmalarının önemli olduğunu belirtmelerine rağmen öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve müze gezilerine yönelik tecrübelerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen rolü alt faktörüne göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve resim-iş öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının diğer programlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Programlar bazında müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerin resim-iş öğretmenliği programında genellikle yüksek çıkması 1998 yılından itibaren bu programda eğitim gören öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik ders gördüğü ve program içeriğinin müze eğitimi ile diğer programlara göre daha fazla örtüştüğü ile ilişkilendirilebilir (YÖK, 1998). Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışmada Eğitim Fakültesinde öğretmenlik programlarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri farklı değişkenler (sınıf, müze eğitimi dersi alıp almama durumu, öğrenim programları) açısından ele alınmıştır. Çalışmanın genişletilerek öğretmenlik programlarının tüm sınıf seviyelerinde uygulanması ya da deneysel çalışmalarla desteklenerek eğitim boyutunun sınıf düzeylerine uyarlanması önerilmektedir.
- Bu çalışmada öğretmen adayları müzede eğitimin okul dışı öğrenme ortamı olarak etkili olduğunun farkındadırlar. Ancak her öğretim programında müzelerin önemi, müzelerde öğrenme-öğretme süreci ve öğretmen rolü gibi faktörler açısından müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından aynı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki tüm öğretim programlarında müze eğitimi dersinin farklı disiplin alanlara yönelik eğitim uygulamaları ve etkinliklerin kapsamlı olarak öğretilmesi yolu ile “Bir Dersi Müzede Nasıl İşleyebiliriz?” sorusuna odaklanan bir yaklaşımla ele alınması ya da zorunlu bir ders olarak verilmesi önerilmektedir.

- Müzelerde yaptırılabilir eğitim uygulamalarına yönelik olarak dersin planlanması, uygulama boyutuna yönelik etkinliklerin tasarlanması ve MEB öğretim müfredatlarında tüm disiplin alanlar için belirlenen kazanımların müze eğitimi ile nasıl ilişkilendirilebileceği noktasında sadece öğretmen adayları değil, öğretmenlerin de bilgilendirilerek bu konuda gerekli hizmet içi eğitimlerin yapılması önerilmektedir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir parçasıdır. Her iki yazar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

## Kaynakça

- Akmehmet, K. T. (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı'nda müze eğitimi ile ilişkilendirilen öğelerin incelenmesi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UGSEAD)*, 1(1), 164-176.
- Andre, L., Durksen, T. & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research*, 20, 47-76. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9222-9> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on fieldstrips: discovering common ground in three countries. *Curator The Museum Journal*, 49(3), 364-386. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bolat Aydoğan, K. E. (2017). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında müze eğitimi ve uygulamaları dersi, *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 72-106.
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/419761> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, E., Erkan, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cakir Ilhan, A. (2009). Educational studies in Turkish museums. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 342-346. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.064> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi*. (Yayın No. 289889) [Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çıldır, Z. ve Karadeniz, C. (2014). Museum, education and visual culture practices: Museums in Turkey. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 543-551. <https://doi.org/10.12691/education-2-7-18> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, İ. N. (2020). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 585-604. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-635352> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 303-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36135/405938> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Eadie, P., Young, Sarah., Suda, L. ve Church, A. (2021). Facilitator and teacher perspectives on museum programs for young children. *Journal of Museum Education*. 47(1), 103-112. <https://doi.org/10.1080/10598650.2021.2000770> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *Eğitime yeni bir soluk: Müzeler*. <http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php/egitime-yeni-bir-soluk-muzeler> adresinden 15/02/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Erem, E. (2017). Okul öncesi öğretmenliği öğretim programında yer alan seçmeli müze eğitimi dersinin gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 31-42. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.011> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. Temel kavramlar ve işlemler*, Ankara: Pegem Akademi.

- Fithriah, R. & Najmi (2019). Analysis of the utilization of museums as historical learning media by high school teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 464, 78-80. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200824.020> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Folga-Januszewska, D. (2020). History of the museum concept and contemporary challenges: Introduction into the debate on the new ICOM museum definition. *MUZEALNICTWO*, 61, 37-59. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.1129> adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- González-Herrera, A. I., Díaz-Herrera, A. B., Hernández-Dionis, P. & Pérez-Jorge, D. (2023). Educational and accessible museums and cultural spaces. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(67), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01563-8> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Gürbey, Z. B., Efe, H., ve Mertoğlu, H. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 13-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/66466/1040683> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güven, E. (2014). Tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlara etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 25-38. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2407/696> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- İnekçi, Ö. ve Öner, G. (2019). Ortaokul branş öğretmenlerinin derslerinde müzelerden yararlanma durumları ile müze ve tarihi mekâna ilişkin görüşleri. *Journal of International Museum Education*, 1(1), 32-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jimusemed/issue/48213/635135> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring learning outcomes in museums, archives and libraries: The learning impact research project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10(2), 151-174. <https://doi.org/10.1080/13527250410001692877> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Jensen, V. A. (2010). *Museum education and professional development partnerships: How the educational programs of museums enhance career goals and professional development skills in adults*. <https://scholarship.shu.edu/theses/246/> adresinden 13.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kala, N. K. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi. <https://bartin.edu.tr> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kanari, C. & Souliotou, A. Z. (2020). Education of children with disabilities in nonformal learning environments: a crossdisciplinary approach of steam education in a technological museum in greece. *European Journal of Alternative Education Studies*, 5(2), 1-34. <https://doi.org/10.46827/ejae.v5i2.3188> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kara, B., Sak, M., Balçın, M. D. ve Mertoğlu, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin müze eğitimi hakkındaki görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(108), 318-346. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.44864> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya Koçak, S. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersindeki müze etkinliklerine yönelik, öğrenci, öğretmen ve müze yetkililerinin görüşleri*. (Yayın No. 279393) [Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Körükçü, M. (2019). Değişen müze eğitimi algısı çerçevesinde sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 759-771. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.542284> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Krucoff, R. (2019). Structuring teacher independence to transform student learning in the museum. *Journal of Museum Education*, 44(2), 178-186. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1590683> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3416> adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milovanov, K. Y. & Nikitina, E. E. (2016). Communicative, information and education environment of modern museum. *SHS Web of Conferences*, 29, 1-4. <https://doi.org/10.1051/shsconf/2016> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). İlköğretim öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13-25. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00140.x> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Murzina, I. Y. (2020). Museum as information and communicative educational institution. *Modernization and Multiple Modernities, KnE Social Sciences*, 159-166. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i13.7711> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Norqvist, L. & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: is it “youthful” for youth in action?. *International Review of Education*, 63(2), 235-256. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-8> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Öner, G. ve Çengelci Köse, T. (2019). Müze ve tarihi mekânlarda değer ve beceri kazandırmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 98-128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/721040> adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Öner, G. (2022). Self-efficacy beliefs of teachers who participated in museum education certificate program as regards museum education, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 13(1), 66-75. [http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/6\\_self-efficacy\\_beliefs\\_of\\_teachers\\_who\\_participated\\_in\\_museum\\_education\\_certificate\\_program\\_as\\_regards\\_museum\\_education.pdf](http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/6_self-efficacy_beliefs_of_teachers_who_participated_in_museum_education_certificate_program_as_regards_museum_education.pdf) adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semper, R. J. (1990). Science museums as environments for learning. *Physics Today*, 43(11), 50-56. <https://doi.org/10.1063/1.881216> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Solmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 40-54. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/577073> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stetson, R. & Stroud, N. D. (2014). Pre-service teacher trainig at the museum school. *Journal of Museum Education*. 39(1), 67-77. <https://www.jstor.org/stable/43304997> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 83-90. <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/63/83.pdf> adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Taranova, T. N. (2020). Virtual museum technologies and the modern educational process. *Alpha Proceedings*, 3, 2513-2521. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2513> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tural, A. ve Kala, F. N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma dergisi*, 3(1), 108-121. <https://doi.org/10.29250/sead.402086> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşilbursa, C. C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(16). 410-428.



- [https://www.ijouess.com/Makaleler/468317999\\_410-428%20cemil%20cahit%20ye%C5%9Filbursa.pdf](https://www.ijouess.com/Makaleler/468317999_410-428%20cemil%20cahit%20ye%C5%9Filbursa.pdf) adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, C. ve Göl, R. (2014). Matematik derslerinde sınıf dışı etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 3(1), 85-94. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.yildiz.pdf> adresinden 01.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2008). Constructivism: its theoretical underpinnings, variations and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161-172. <https://www.jstor.org/stable/42923724> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2018). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 24.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Zilcioğlu, Ş. (2008). *Çocuk müzeleri ve müze eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

## Extended Abstract

### Introduction

When the curriculum prepared by the Ministry of National Education is examined, it is seen that the teaching activities are based on the fact that teachers are a guide and guide rather than a teacher, that students learn by doing and living, discover, learn more actively by using their creativity and imagination, and the knowledge becomes permanent (Ministry of National Education [MEB], 2018). In the Higher Education Institution Teacher Training Undergraduate Programs, as of 2018, the "Museum Education" course has been included in all undergraduate programs such as Science, Mathematics, Social Studies and Turkish among the Vocational Electives. When the acquisitions in the primary education curricula are compared with the museum education course content in the undergraduate programs, it is seen that museum education aims to raise individuals with the necessary knowledge, skills and behaviors for the creative expression of emotions and experiences in the "Cultural Awareness and Expression" competence area (MEB, 2008). 2018). In this direction, the research is important in terms of determining the opinions of teacher candidates who study in teaching programs and choose the museum education course during their undergraduate education or not, as teachers who will contribute to the development of museum consciousness and awareness in students by educating future generations. As a matter of fact, taking museum education lessons will contribute to the achievement of the desired goals in education by using museums in the most effective way in their professional lives. Based on this idea, the responsibilities in processes such as motivation, content, educational practices and event design related to museum visits with an approach based on learning in the museum; In this study, it was aimed to determine the opinions of teacher candidates studying in different undergraduate programs on educational practices in museums in terms of different variables in terms of the contribution of museums to the development of skills such as critical thinking, aesthetic sensitivity, creativity, and the use of resources and materials, methods and techniques for the learning-teaching process in museums. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the views of teacher candidates on educational practices in museums according to their grade levels?
2. Is there a significant difference between the views of teacher candidates on educational practices in museums, according to their status of taking museum courses?
3. Is there a significant difference between the views of teacher candidates on educational practices in museums, according to the programs they study?

### Method

The study group of the research consists of a total of 806 (3rd grade= 371; 4th grade= 435) pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades of different teaching programs of a state university in the Black Sea Region. In the research, the "Evaluation Scale of Educational Practices in Museums" was developed and used by the researchers in order to determine the views of pre-service teachers on educational practices in museums. The validity and reliability studies of the developed scale were tested on a pilot sample before applying to the main sample. The 5-point Likert-type scale was applied to a total of 513 (273 for EFA; 240 for CFA) pre-service teachers studying in different departments of a state university. The validity and reliability of the scale were tested with Exploratory Factor Analysis (EFA) and

Confirmatory Factor Analysis (CFA). Thirty items in the scale are grouped under three sub-factors. This factor was named "Teacher Role" because the items collected in the first factor included the responsibilities of teachers in processes such as motivation, content, educational practices and activity design regarding museum visits. The second factor was named "The Importance of Museums" because it measures the contribution of museums to the development of skills such as critical thinking, aesthetic sensitivity, and creativity. The third factor is named as "Learning-teaching Process" because it consists of items such as the use of resources and materials, methods and techniques for the learning and teaching process in museums. The factor loading values of the items in these factors vary between .467 and .761. In addition, these sub-factors explain 88.439% of the total variance of the scale. As a result of CFA, the  $\chi^2/df$  value obtained from the scale was calculated as 2.344. Other fit index values were found as CFI=0.91, TLI=.0.90, RMSEA=0.07, SRMR=0.05. The Cronbach-Alpha internal consistency coefficient was calculated as .994 for the overall scale, .986 for the first sub-factor, .985 for the second sub-factor, and .984 for the third sub-factor. These results show that the scale can be used as a valid and reliable measurement tool.

## Findings

Within the scope of the research, it has been determined that the 4th grade teacher candidates find museums more important than the 3rd grade teacher candidates. It was determined that there was no significant difference between the scores of the 3rd and 4th grade teacher candidates in terms of the teacher role sub-factor. This situation shows that pre-service teachers think that the teacher should have the necessary knowledge, skills and equipment in the realization of educational practices in museums at both grade levels, and that they should encourage students to activities that increase interest and motivation by directing them to museums during the education and training process. The sub-factor of the importance of museums, the teacher candidates taking museum lessons; According to the teacher candidates who did not take museum lessons, they find museums more important in line with their arithmetic averages. Teacher candidates who took museum lessons within the scope of the learning and teaching process; Their arithmetic averages are higher than the teacher candidates who did not take museum courses. In this direction, it is understood that teacher candidates who take museum lessons think that the learning-teaching process will become more effective through educational practices to be carried out in museums. According to the teacher role sub-factor, since the arithmetic averages of the pre-service teachers who took museum courses were higher than those who did not take museum courses; It is understood that teacher candidates who take museum lessons think that teachers should take a more active role in educational practices in museums.

## Conclusion and Discussion

Within the scope of the research, it was determined that the prospective teachers found the educational practices in museums important in terms of the importance of museums and the learning-teaching process activities to be held in museums, but 4th grade teacher candidates evaluated museums more positively than 3rd grade teacher candidates in terms of these processes. In the research, teacher candidates who took museum lessons; It was concluded that they found museums more important than the teacher candidates who did not take museum lessons, that the learning-teaching process would become more effective

through educational practices to be held in museums, and that teachers should take a more active role in educational practices in museums.

- “How Can We Teach a Lesson in a Museum?” through the comprehensive teaching of educational practices and activities for different disciplines of the museum education course in all curricula in education faculties. It is recommended that the question be addressed by focusing on the question or it should be taught as a compulsory course.
- It is recommended that the necessary in-service trainings be carried out by informing not only the teacher candidates but also the teachers about the planning of the lesson for the educational practices that can be done in the museums, the design of the activities for the application dimension, and how the achievements determined for all disciplines in the MEB curriculum can be related to the museum education.
- In the studies to be done, it can be investigated whether there will be a difference in the opinions of teacher candidates about museum education in a region where the number and variety of museums is higher than the location of the university, according to different variables.

### **Contribution Rate of the Researchers**

The study is part of the master’s thesis completed by the first author under the supervision of the second author. Both authors provided equal contributions to this paper.

### **Statement of Conflict of Interest**

This study does not have any financial conflict of interest with any institution, organization or person.



DOI: 10.18039/ajesi.1337186

## Teaching Politic Issues in Social Studies Course: Teachers' Views

Mehmet YAVAŞ<sup>1</sup> Yıldırım KARADAĞ<sup>2</sup> Selahattin KAYMAKCI<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 03.08.2023 **Date Accepted:** 03.12.2023 **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

Politics is a field that directly concerns people and directs social life. However, in Türkiye, there is no course in basic and secondary education that aims to teach basic political knowledge and concepts directly to individuals. However, topics related to politics are taught through various courses. Social studies are one of the courses in which political issues are predominantly included and basic political knowledge and concepts are actively taught to students. Therefore, it is important to conduct research on the teaching of political issues in social studies courses. In this study, it was aimed to examine the views of social studies teachers on the teaching of political issues in their courses. In this study, in which basic qualitative research design was employed, data were obtained from 10 social studies teachers using a semi-structured interview form. In the analysis of the data, inductive thematic analysis method was used. As a result of the research, it was determined that there is a relationship between social studies course and political issues in terms of subject content, curriculum, interdisciplinary structure, and centering social issues. It was found that teaching political issues in the social studies course is important for the correction of misinformation or negative perceptions that students have acquired from their families or social environment about political issues. In addition, it was also found that teaching political issues is necessary for students to reach the right information and resources about political issues and to prepare for social life. On the other hand, it was found that most social studies teachers rarely included political issues in their lessons. The reasons for this situation are teachers' hesitation to include political issues, insufficient weekly social studies course hours, and insufficient coverage of political issues in the curriculum and textbooks. In addition, because of the research, it was found that the 5th and 7th grade level was mostly considered appropriate for the teaching of political issues and that appropriate methods-techniques, concrete sources, objective behavior, and concept teaching are important in teaching political issues. Based on the results of the research, it can be suggested that social studies teacher trainings should be carried out for teaching political issues, political issues should be emphasized in the curriculum and textbooks in order to deepen the teaching of political issues in the social studies course, and studies should be carried out by the competent institutions to eliminate or minimize the situations in which social studies teachers experience reservations in teaching political issues.

**Keywords:** political issues, teacher, controversial issues, curriculum, social studies

**Cite:** Yavaş, M., Karadağ, Y., & Kaymakçı, S. (2024). Teaching politic issues in social studies course: Teachers' views. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 114-146. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337186>



<sup>1</sup> PhD Student, Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Türkiye, [211142001@ogr.kastamonu.edu.tr](mailto:211142001@ogr.kastamonu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6449-3372

<sup>2</sup> (Corresponding Author) PhD Student, Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Türkiye, [ykaradag@ogr.kastamonu.edu.tr](mailto:ykaradag@ogr.kastamonu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-0336-7815

<sup>3</sup> Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Türkiye, [skaymakci@ktu.edu.tr](mailto:skaymakci@ktu.edu.tr), ORCID:0000-0001-5905-9902

<sup>4</sup> For this research, ethics committee permission was obtained from Kastamonu University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee dated 12.04.2022 with decision number 4/28.



DOI: 10.18039/ajesi.1337186

## Sosyal Bilgiler Dersinde Politik Konuların Öğretimi: Öğretmen Görüşleri

Mehmet YAVAŞ<sup>1</sup> Yıldırım KARADAĞ<sup>2</sup> Selahattin KAYMAKCI<sup>3</sup>

**Gönderim Tarihi:** 03.08.2023

**Kabul Tarihi:** 03.12.2023

**Türü<sup>4</sup>:** Araştırma Makalesi

### Öz

Politika insanı doğrudan ilgilendiren ve toplumsal yaşama yön veren bir alandır. Fakat Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretimde bireylere doğrudan temel politik bilgi ve kavramları öğretmeyi amaç edinen bir ders bulunmamaktadır. Bununla beraber politikaya ilişkin konular çeşitli dersler aracılığıyla verilmektedir. Sosyal bilgiler de politik konuların ağırlıklı olarak yer aldığı ve öğrencilere temel politik bilgi ve kavramların aktif bir biçimde öğretildiği derslerden biridir. Dolayısıyla sosyal bilgiler derslerinde politik konuların öğretimine yönelik araştırmaların yürütülmesi önem arz etmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler derslerinde politik konuların öğretimine yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelenmek amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma deseninin işe koşulduğu bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 10 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise tümevarımsal tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersi ile politik konular arasında konu içeriği, öğretim programı, disiplinler arası yapı ve toplumsal konuları merkeze alma açısından ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretiminin, öğrencilerin politik konularla ilgili ailelerinden veya sosyal çevrelerinden edindikleri yanlış bilgilerin veya olumsuz algının düzeltilmesi adına önemli olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin politik konularla ilgili doğru bilgi ve kaynaklara ulaşması ve toplumsal yaşama hazırlık sağlaması gibi nedenlerde de politik konuların öğretiminin gerekli olduğu bulunmuştur. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde politik konulara nadiren yer verdiği tespit edilmiştir. Bu durumun sebeplerinin ise öğretmenlerin politik konulara yer vermede çekince yaşamaları, haftalık sosyal bilgiler ders saatinin yeterli olmaması, öğretim programında ve ders kitaplarında politik konuların yeterince yer almamasıdır. Ayrıca araştırma sonucunda politik konuların öğretimi için çoğunlukla 5 ve 7. sınıf düzeyinin uygun görüldüğü ve politik konuların öğretiminde uygun yöntem-tekniklerin, somut kaynakların, objektif davranmanın ve kavram öğretiminin önemli olduğunu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak politik konuların öğretimi için sosyal bilgiler öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimini derinleştirmek adına öğretim programı ve ders kitaplarında politik konulara ağırlık verilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik konuların öğretiminde çekince yaşadıkları durumların ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesi için yetkili kurumlarca çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** politik konular, öğretmen, tartışmalı konular, öğretim programı, sosyal bilgiler

**Atf:** Yavaş, M., Karadağ, Y., & Kaymakçı, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 114-146. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1337186>

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [211142001@ogr.kastamonu.edu.tr](mailto:211142001@ogr.kastamonu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6449-3372

<sup>2</sup> (Sorumlu Yazar) Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [ykaradag@ogr.kastamonu.edu.tr](mailto:ykaradag@ogr.kastamonu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-0336-7815

<sup>3</sup> Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [skaymakci@ktu.edu.tr](mailto:skaymakci@ktu.edu.tr), ORCID:0000-0001-5905-9902

<sup>4</sup> Bu araştırma için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 12.04.2022 tarihli ve 4/28 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

## Giriş

Hitler Almanya'sından kaçarak Türkiye'ye sığınan ünlü Alman Hukuk Profesörü Ernst E. Hirsch anılarında politikaya olan ilgisizliğinden dolayı babasının kendisine yapmış olduğu telkini şu sözlerle aktarır: *“Ne çok kereler benim parti politikası bakımından kayıtsızlığımıza kızmıştı! “Siz gençler eğer politikayla ilgilenmezseniz, günü gelir politika sizinle ilgilenir. O zaman da iş işten geçmiş olur.” derdi.”* (Hirsch, 2017, s. 18). Ernst Hirsch'in anekdotunda vurguladığı gibi politika bireylerin ilgilendiği ya da ilgilenmek zorunda kaldığı bir alan olmuştur. Çünkü politikanın doğrudan insanı ve insan yaşamını etkileyen bir alan olduğu söylenebilir. Dolayısıyla politikanın temel konuları da toplumsal yaşamla doğrudan ilgilidir. Aynı zamanda politikanın hedeflediği temel amaç toplumsal bütünlüğü sağlamaktır. Bu yüzden politika kişisel çıkarlardan bağımsız olarak toplumu ilgilendiren ortak faydayı esas almaktadır (Kapani, 2003, s. 29).

Bireylerin bu ortak fayda etrafında birleşebilmeleri için gerekli olan unsur toplumsal yaşama aktif olarak katılmalarıdır. Toplumsal yaşama katılımlarının ilk aşamasını ise sosyalizasyon süreci oluşturmaktadır. Sosyalizasyon ailede başlayan sonrasında okul ve arkadaş ortamlarıyla sürerek bireyin yaşamı boyunca kesintisiz olarak devam eden bir süreçtir (Kağıtçıbaşı, 2014; Kışlalı, 1987; Sarıbay ve Öğün, 2015). Bu sürecin pek çok basamağı bulunmaktadır. Bunlar içerisinde bireylerin temel politik konu ve sorunlara yönelik farkındalıklarının olduğu ve tavır geliştirdikleri aşama ise politik sosyalizasyon aşamasıdır (Hyman, 1959). Politik sosyalizasyon süreci içerisinde bireylerin politik kimlikleri ve bakış açıları da şekillenmeye başlamaktadır. Ancak politik sosyalizasyon sürecinin informal olarak gerçekleşmesinden dolayı bireylerin bir kavram ya da otoriteye yönelik bilgi ve algı düzeyleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Politik bilgi ve algı düzeylerindeki farklılığın önüne geçilebilmesi için bireylere doğru bir politik eğitim verilmesi gerekmektedir. Ancak bunun mümkün olmadığı durumlarda politik konuların başka dersler kapsamında verildiği görülmektedir. Bu derslerden bir tanesi de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersi hem bireyleri toplumsal yaşamın bir parçası yapmak hem de ihtiyaç duydukları temel politik bilgi ve kavramları kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2018).

## Problem Durumu

Politika kavramı, kullanım olarak çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Çevre politikası, eğitim politikası, devlet politikası gibi birbirlerinden farklı alanlarda kullanımları mevcuttur. Genel anlamda bakıldığında politika, izlenen yol ve yöntemler bütünü ile devlet yönetimi işleri olarak iki ana kategoriye ayrılmaktadır (Yavaş ve Hamarat, 2021). Oysa günümüzde politika denildiği zaman karşılıklı olduğu temel anlam devlet ve yönetim işleriyle bu alandaki çalışmalardır (Sarıbay ve Öğün, 2015; Weber, 2017). Politika, her ne kadar devletle ilgili olsa da daha geniş bir anlamı bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim devletin olduğu her yerde politika vardır ancak politikanın olduğu çoğu yerde devlet yoktur (Lipson, 1978). Devlet yönetimini ilgilendiren alanların yanında toplumsal yaşamın ana konusunu oluşturan pek çok unsur da politikanın kapsamındadır. Politikanın insanı ve insan yaşamını temel alan bir yapısı olmasına karşılık politik konular denildiğinde ana unsur devletin yönetimi ve işleyişi üzerinedir. Bu nedenle politika ve politikanın kapsamına giren konular toplumsal yaşama hazırlık sürecinin temelini oluşturan okullarda da yer almaktadır. Ancak okullarda verilen politik konulara yönelik bilgiler doğrudan bir ders kapsamında formel olarak öğretilmemektedir. Sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere toplumsal yaşamı doğrudan ilgilendiren derslerin içerikleri kapsamında

politik konular da yer almaktadır. Ayrıca bireylerin politik bilgilerinin şekillendiği ilk aşama ise sosyalizasyon sürecinde ailede başlamaktadır.

Politikanın kapsamına giren temel bilgilerin, kavramların, kişilerin ve kurumların bir bütün halinde ve ilişkisel bir biçimde bireylere aktarılması sürecine politik eğitim denilmektedir. Politik eğitimin temel amacı bireyleri politikacı olarak yetiştirmek değil onlara yaşamlarında kullanacakları politik bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Yavaş, 2021). Bu bilgi ve becerileri kazandırırken de birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin politikanın okullarda öğretimi, uzun yıllar boyunca tartışılan konuların başında gelmektedir. Karışık dönemlerden geçen Türkiye gibi ülkelerde politikanın ve politik çalışmaların şüpheli algılandığı dönemler olmuştur. Özellikle 12 Eylül dönemi sonrası politikanın eş anlamlısı olan siyaset kavramı adeta tehdit olarak algılanmıştır. Öyle ki 12 Eylül askeri müdahalesi sonrası yapılan üniversite reformu kapsamında Türkiye’de Siyasal Bilimler bölümleri kaldırılıp yerine uluslararası ilişkiler ve kamu yönetimi olarak iki ayrı bölüm kurulmuştur (Turan, 2020). İlerleyen yıllarda da bu durum değişmemiş ve 2000’li yılların başında depolitizasyon süreci başlamış ve politikaya yönelik ilgisizlik durumu artarak devam etmiştir (Kapani, 2003). Bu süreçlere bağlı olarak Türkiye’de siyasetin/politikanın toplum nezdindeki genel algısının olumsuz olduğu söylenebilir. Nitekim İnan’a (2021) göre bu durumun önemli gerekçelerinden biri de ABD ve Avrupa ülkelerinden farklı olarak Türkiye’de politikanın çok daha hassas konuları içermesidir. Buna bağlı olarak özellikle öğretmenlerde ve ailelerde politikaya yönelik çekingen bir davranış ortaya çıkmıştır. Ancak her ne olursa olsun politikanın toplumsal yaşamın ayrılmaz birer parçası olması nedeniyle; Hirsch (2017)’nin de belirttiği gibi politika, insanların ilgilenmesi gereken mecburi bir alandır. Çünkü erken yaşlardan itibaren bireylerde başlayan politik sosyalizasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi ilerleyen yıllarda görebilecekleri politik eğitimin daha kolay ve doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayacaktır.

Politik sosyalizasyon ve politik eğitim sürecinin ana unsurunu politik konular oluşturmaktadır. Çünkü her toplumun yetiştirmek istediği insan profili, hedeflediği tipolojiye uygun olmalıdır. Bu nedenle politik konular da sürece uygun seçilmektedir. Ancak Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde doğrudan ismi politikayla ilgili olan ve içeriği tamamıyla politik konulardan oluşan bir ders bulunmamaktadır. Bunun yerine politik konuların ağırlıklı olarak yer aldığı birtakım dersler bulunmaktadır. Bunlardan biri olan sosyal bilgiler dersinin ana amaçlarından biri öğrencilere sosyal katılım bağlamında politik katılım becerisi kazandırmak ve politik katılıma hazırlamaktır (Palonsky, 1987). Bu nedenle politik konular sosyal bilgiler dersinin ayrılmaz birer parçasıdır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde içerikte doğrudan politik konuların öğretimini temel alan herhangi bir öğrenme alanına yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2018). Ancak programda politik konulara ilişkin içeriğin genellikle etkin vatandaşlık başta olmak üzere birey ve toplum ile küresel bağlantılar öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca SBDÖP’nin özel amaçlarında yer alan haklar ve sorumluluklar, hukuk kuralları, ekonomi, katılım, insan hakları, özgürlük, egemenlik, demokrasi, cumhuriyet, ülke ve dünya sorunları gibi politik konularla öğrencilere temel yeterliliklerin kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde SBDÖP’nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlarda da siyaset bilimine vurgu yapılarak sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmesi, politik konularında içinde olduğu güncel ve tartışmalı konuların çeşitli öğretim yöntem-teknikleri ile ele alınması ve politik konular bağlamına giren birtakım sorunlara yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Bu



bilgilerden hareketle SBDÖP'de politik konuların öğretiminin doğrudan bir öğrenme alanında yer almamasına rağmen önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

İlgili literatürde politik konuların öğretiminin, çoğunlukla tartışmalı konular kapsamındaki diğer konularla birlikte ele alındığı görülmektedir (Avaroğulları, 2015; Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pismek, 2017; Ho, Alviar-Martin ve Leviste, 2014; Öztürk, 2017; Yılmaz, 2012; Washington ve Humphries, 2011). Ancak tartışmalı konular, sadece politik konuları değil daha pek çok farklı konu ve alanda üzerinde ortak bir uzlaşının olmadığı konular bütünüdür (Council of Europe, 2017, s. 9). Politik konular ise bu konular içerisinde sadece bir alanı oluşturmaktadır ve politik konuların sahip olduğu bağlamın genişliği bu konuların öğretiminin araştırılması konusunda daha sığ bir yaklaşımın kullanılmasına sebep olmaktadır. Özellikle Türkiye'de yürütülen çalışmaların politik konularının öğretimini ele alma açısından daha sınırlı olduğu ifade edilebilir. Literatürde ise eğitim paydaşları içerisinde en fazla ilişkili çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi alanında yapıldığı söylenebilir.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürütülen çalışmalarda; öğretmenlerin politik okuryazarlık durumlarının ve sosyal bilgiler öğretiminde yer alan politika konularına ilişkin görüşlerinin incelendiği (Uyğur, 2022), sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algısı, politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin ele alındığı (Yıldırım, Öntaş ve Egüz, 2018) ve SBDÖP'de politik okuryazarlık kavramının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre ele alındığı (Avcı ve Geçit, 2022) birtakım araştırmalara ulaşılmıştır. Bununla beraber yurt dışında sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürütülen araştırmalarda sınıflarda politik konulara ilişkin tutumunun (Gindi, Gilat ve Sagee, 2021; Gindi ve Erlich-Ron, 2021), sosyal bilgiler eğitiminin politik yönlerine ilişkin görüşlerin (Utler, 2021), tartışmalı politik konulara ilişkin görüş ve deneyimlerin (Woo ve vd., 2022), politik konuları derse dahil etme durumlarının (Stoddar, Fitchett ve Hess, 2022), sınıf içi ve sınıf dışı politik katılımlara ilişkin görüşlerin (Hepburn, 1969), politik konulara değinme sürecinde kullanılan dilin (Mcbrady, 2022), politik aşırılıklara nasıl tepki verildiğinin (Conlon, 2020), öğrencilerin politik sosyalizasyon sürecine ilişkin görüşlerin (Ehman, 1969) ve çevrimiçi politik içeriklerin kullanımına yönelik görüşlerin (Mcanulty, 2021) ele alındığı bazı araştırmalara ulaşılmıştır.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Türkiye'de ve yurt dışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimini çeşitli yönlerden ele alan araştırmaların olduğu görülmektedir (Gindi, Gilat ve Sagee, 2021; Gindi ve Erlich-Ron, 2021; Kuş ve Tarhan, 2016; Utler, 2021; Uyğur, 2022; Yıldırım, Öntaş ve Egüz, 2018). Bununla birlikte sosyal bilgiler derslerinde politik konuların öğretimine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, literatürdeki çalışmalardan farklılaşmaktadır ve ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca Türkiye'de bireylere politik konuların öğretiminin yapıldığı ana derslerden biri sosyal bilgiler dersidir. Sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretiminin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi, öğrencilerin politik bilgi ve beceri gelişimlerinin aydınlatılmasına da katkı sağlayacaktır. Araştırmanın Türkiye'de ve yurtdışında politik konularla ilgilenen birçok kişi ya da kurum açısından ilgi çekici olacağı ve sonuçlarının politik konuların öğretimiyle ilgili benzer sorunları çözmede ya da politik konuların öğretimini geliştirmede ilgili kurum veya kuruluşlara fikir vereceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle araştırmada sosyal bilgiler derslerinde politik konuların öğretimine yönelik

öğretmenlerin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı etrafında şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişkiye yönelik düşünceleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde politik konuların öğretiminin önemine/gerekliliğine yönelik düşünceleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde politik konuları nasıl öğretmektedirler?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde politik konuları öğretirken yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde politik konuların daha nitelikli öğretilmesi için önerileri nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcı grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; bireylerin veya grupların bir soruna, olay veya duruma karşı attıkları anlamları yorumlayıcı bir bakış açısıyla ele alan araştırmalardır (Creswell, 2013). Araştırmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel sebebi, nitel araştırmaların bir durumu etkileyen bir dizi faktörü çeşitli bakış açılarıyla ele alabilmesi ve bütüncül bir bakış açısıyla sergilemesidir (Özden ve Saban, 2017). Nitel araştırma yöntemlerinde fenomenoloji, durum çalışması, etnografya, anlatı araştırması, gömülü teori ve temel nitel araştırma gibi birçok farklı desen yer almaktadır (Patton, 2014; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırmada ise eğitim alanında sıklıkla kullanılan temel nitel araştırma deseni işe koşulmuştur.

Temel nitel araştırma deseni, bireylerin oluşturdukları gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içerisinde nasıl inşa ettiklerinin, gerçeği nasıl yorumladıklarının ve gerçeğe yükledikleri anlamların keşfedilmesi ve yorumlanması için kullanılmaktadır. Ayrıca temel nitel araştırmanın kullanıldığı araştırmalarda bireylerin bir olay ve olguya yönelik görüşleri yorumlayıcı bir biçimde ele alınmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde politik konuların öğretimine yükledikleri anlamları belirlemek, yorumlamak ve politik konuların öğretimine yönelik görüşlerini tespit edebilmek için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

## Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme stratejisi işe koşulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). İlk aşamada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmanın problemiyle ilgili zengin bilgi kaynağı olan birey ve durumlarının saptanmasında araştırmacıların sosyal ağlarını, bilgi kaynaklarını ve bağlantı

kurmayı sağlayacak kişileri kullandıkları örnekleme yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Araştırmada kartopu örneklemenin doğasına bağlı olarak ulaşılan katılımcılardan araştırma problemiyle ilgili zengin bilgi kaynağı olacak diğer öğretmenlere yönlendirmesi istenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri olası katılımcı grubunun genişletilmesine olanak sağlamıştır. Ardından ulaşılan öğretmenlerden çalışmaya katılmaya gönüllü olanların cinsiyetleri, devlet ve özel okulda çalışma durumları, görev yaptıkları bölge, okulların kentsel ve kırsal yerleşimde olmaları ve hizmet sürelerine ilişkin bilgiler alınarak bir liste oluşturulmuştur.

Katılımcı grubunun belirlenmesinde ikinci aşamada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için zengin bilgi sunan kaynakların araştırma verilerine dâhil edilmesini kapsar (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme de görece küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örneklem grubunda çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtmaya çalışmak üzerine kuruludur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak ilk aşamada oluşturulan katılımcı listesindeki cinsiyet, devlet ve özel okulda çalışma durumu, görev yapılan bölge, görev yapılan okulların kentsel ve kırsal yerleşimde olma durumu ve hizmet süreleri dikkat alınmış ve katılımcıların çeşitliliği maksimum düzeyde yansıtılmaya çalışılmıştır. Bütün bu aşamalar sonunda araştırmada belirlenen örneklem alma yöntemlerini karşılayan 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmada katılımcı sayısının belirlenmesinde ele alınan problem durumuyla ilgili veri doygunluğuna ve aşırılığına ulaşılmış olmak dikkate alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Kişisel Özellikleri*

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Kurum türü	Görev bölgesi	Okulun bulunduğu çevre	Mesleki deneyim
K1	Kadın	Devlet	Karadeniz	Kentsel	3 yıl
K2	Kadın	Devlet	Doğu Anadolu	Kentsel	3 yıl
K3	Kadın	Devlet	Güney Doğu Anadolu	Kırsal	3 yıl
K4	Kadın	Devlet	Güney Doğu Anadolu	Kırsal	3 yıl
K5	Kadın	Devlet	Karadeniz	Kırsal	3 yıl
K6	Erkek	Özel	Marmara	Kentsel	5 yıl
K7	Kadın	Özel	İç Anadolu	Kırsal	3 yıl
K8	Erkek	Devlet	Karadeniz	Kentsel	13 yıl
K9	Erkek	Devlet	Akdeniz	Kırsal	10 yıl
K10	Erkek	Devlet	Karadeniz	Kentsel	13 yıl

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 4’ü erkek ve 6’sı kadındır. Katılımcıların 8’i devlet ortaokullarında, 2’si özel ortaokullarda görev yapmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların 4’ü Karadeniz, 1’i Doğu Anadolu, 2’si Güney Doğu Anadolu, 1’i İç Anadolu, 1’i Akdeniz ve 1’i Marmara bölgesinde görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların 5’i kentsel diğer 5’i kırsal bölgede görev yapmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri en az 3, en çok ise 13 yıldır.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmalarda katılımcıların algıladıkları gerçeği kendi düşünceleri ile anlatmasını sağlamak için keşfedilmesi beklenen duruma ilişkin önceden hazırlanan veya süreç içerisinde geliştirilen konu başlıkları veya sorular yer alır. Bu durum araştırmacının sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler elde etmesini sağlar. Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmacı gerekli görürse elde ettikleri bilgilere göre farklı sorularla konuyu açabilir, konuyu farklı noktalara çekebilir ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşabilir. Dolayısıyla araştırmaya değer olan probleme ilişkin keşfedilmemiş diğer yönler açığa çıkarılabilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının temel sebepleri; araştırmaya konu olan problemle ilgili sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmek, görüşme sürecindeki bağlama göre ilave sorular sorabilmek ve daha önce açığa çıkarılmayan yeni bilgilere ulaşmaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde belirli basamaklar takip edilmiştir. İlk olarak SBDÖP ve ders kitaplarında ele alınan politik konular gözden geçirilmiş ardından literatürde politik konuların öğretimiyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimiyle ilgili literatürde ele alınan konu başlıkları ve yürütülen çalışmalardaki eksiklikler belirlenmiştir. Bu sayede araştırmada katılımcılara yöneltilecek soruların kapsamı tespit edilmiş ve soru yazım süreci başlatılmıştır. Araştırmada ele alınması planlanan soruların hazırlanmasında öncelikle her araştırmacı bağımsız olarak çalışmıştır. Ardından araştırmacılar bir araya gelmiş ve ön görüşmelerde kullanılacak sorulara karar vermişlerdir. Hazırlanan soruların kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği sağlanması adına sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi alanında iki uzman öğretim üyesinin görüş ve önerileri alınmıştır. Buradan yola çıkarak sorular düzenlenmiş ve çalışma grubunda yer almayan iki katılımcı ile ön görüşmeler yapılmıştır. Yapılan ön görüşmeler sonucunda katılımcıların anlamakta zorluk çektiği bazı sorular tekrar düzenlenmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Bununla beraber görüşmeler sürecinde kullanılan veri toplama aracının sağladığı özgürlük çerçevesinde konunun bağlamında ortaya çıkan yeni durumlara göre katılımcılara ilave sorular da yöneltmiştir. Nihai görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şöyledir;

- Sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?
- Derslerinizde politik konuları nasıl ele alıyorsunuz?
- Derslerinizde politik konulara değinirken neler yaşadınız?
- Politik konuların öğretimi hangi sınıf düzeyinde başlamalıdır? Niçin?
- Politik konuların öğretiminin önemi/gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Niçin önemli/gerekli? Niçin önemsiz/gereksiz?
- Politik konuların öğretimi nasıl gerçekleştirilmelidir? Niçin?
- Politik konulara değinme sıklığınızı nasıl tanımlarsınız? Niçin?
- Politik konuların öğretiminde çekince yaşama durumunuzu nasıl tanımlarsınız? Niçin?

## Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmış ve katılımcılar kişisel özelliklerine göre listelenmiştir. Katılımcıların Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapması nedeniyle bir araya gelmelerinin zaman ve ekonomik açıdan çeşitli zorluklar taşıması ve video konferans araçlarının sağladığı avantajlar nedeniyle veri toplama süreci video konferans aracıyla yürütülmüştür.

Veri toplama sürecinde, ilk olarak her bir katılımcıyla video konferans aracı üzerinden görüşmeler yapılarak; araştırmanın amacı ve kapsamı, elde edilen bilgilerin ve kayıtların kullanımı ve muhafazası, kişisel bilgilerin gizliliği, araştırmadan ayrılma hakları, diğer çekinceler ve merak edilen hususlar hakkında bilgiler verilmiştir. Yapılan ilk görüşmeler neticesinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve araştırmada belirlenen örneklem alma yöntemlerini karşılayan 10 öğretmenle ayrı ayrı görüşmeler yapılarak veri toplama süreci kayıt altına alınmıştır. Her bir katılımcıyla ayrı ayrı görüşmelerin yapılmasının temel sebebi katılımcıların hassas konu içeriğinden dolayı görüşlerini tam ve doğru olarak belirtememe endişesinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca odak grup görüşmelerinin soru sayısı, zaman ve grup arasında ortaya çıkabilecek olası anlaşmazlıklar gibi sınırlılıklara sahip olması nedeniyle bu yöntem tercih edilmemiştir (Patton, 2014). Her bir katılımcıyla ayrı ayrı yürütülen ve toplamda 145 dakika süren kayıtlar dinlenerek döküm haline getirilmiştir. Döküm haline getirilen kayıtlar katılımcılarla paylaşılmış ve dökümleri incelemeleri istenmiştir. Bu sayede katılımcıların araştırma problemiyle ilgili eksik veya yanlış ifade ettikleri veya eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı teyit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmış ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde tümevarımsal tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz araştırma problemiyle ilgili veri setindeki önemli kavramların ortak özellikleri, ilişkileri ve farklılıkları temelinde belirlenmesini, kategori edilmesini ve yeniden yapılandırılmasını temel alan bir veri azaltma ve analiz tekniğidir (Ayres, 2008; Braun ve Clarke, 2006). Tümevarımsal tematik analiz ise araştırmada ele alınan konuyla ilgili herhangi bir kodlama çerçevesinin bulunmadığı, açığa çıkartılacak, keşfedilecek ve yorumlanacak gerçeğin literatürde yeterince tanımlanmadığı veya ele alınmadığı ve araştırmacının literatürle etkileşime girmeyerek kuramsal bilgiden etkilenmediği analiz tekniğidir (Braun ve Clarke, 2006). Dolayısıyla tümevarımsal tematik analizde ortaya çıkan temalar veya kategoriler veri setinde yer alan bilgilerin ortak özellikleri, ilişkileri ve farklılıkları temelinde birleştirilerek oluşan kodlardan meydana gelir (Ezzy, 2002). Bu bağlamda araştırmada ele alınan probleme yönelik daha önce herhangi bir kodlamanın çerçevesinin bulunmaması, ele alınacak problemin literatürde yeterince tanımlanmamış olması ve araştırmacıların elde ettiği verileri kuramsal bilgiden etkilenmeden kendi içerisinde sistematik olarak değerlendirerek ortaya koyma isteğinden dolayı bu analiz tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler, tümevarımsal tematik analizde kullanılan altı aşama kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamalar; (i) veriye aşinalığı artırmak, (ii) ilk kodlamaları yapmak, (iii) olası temaları oluşturmak, (iv) temaların gözden geçirilmesi, (v) temaların adlandırılması ve tanımlanması ve (vi) araştırma raporunun yazılmasıdır (Braun ve Clarke, 2006). Araştırmacılar tümevarımsal tematik analizdeki ilk üç aşamayı birbirlerinden bağımsız bir biçimde yürütmüş ardından dördüncü aşamada bir araya gelerek temaları gözden geçirmiş

ve temaların adlandırılması ve tanımlanması sürecini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca verilerin analizi sürecinde nitel araştırma yöntemleri ve veri analizinde uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için inandırıcılık, tutarlık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik ölçütlerinin sağlanması gereklidir. İç geçerlik, inanılabilirlik ve özgünlük olarak da ifade edilebilen inandırıcılık elde edilen bulguların gerçekliği, benzer ortamlardaki geçerliği, yürütülen süreçlerin birbiri ile tutarlılığı, verilerin nesnel bir biçimde toplanması ve sonuçlandırılması süreçlerini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnanırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejiler kullanılabilir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda araştırmada uzun süreli etkileşiminin sağlanması adına katılımcılarla birden fazla görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmelerde katılımcıları tanımaya dönük sorular ile araştırmanın problemi ve veri toplama süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu sayede katılımcılarla karşılıklı güven ortamı tahsis edilmeye çalışılmış ve veriler sonraki görüşmelerde toplanmıştır. Veri toplama sürecinin son basamağında ise katılımcı teyidinin sağlanması için son görüşmeler yapılmıştır. Son görüşmelerde katılımcıların veri dökümlerini inceleyerek yanlış veya eksik ifade ettikleri veya eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorularak düzenlemeler yapılmış ve verilere son hali verilmiştir.

Nitel araştırmalarda çeşitleme yöntem, veri kaynakları, araştırmacı ve çoklu bakış açısı ya da uzmanların kullanımı olmak üzere farklı başlıklar altında incelenebilir (Patton, 2014). Araştırmada veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiş ve katılımcıların cinsiyet, devlet ve özel okulda çalışma durumu, görev yaptıkları bölge, okulların kentsel ve kırsal yerleşimde olması ve hizmet süresi açısından çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman incelemesi kapsamında ise veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinin tümünde çeşitli alanlardaki (Sosyal Bilgiler, Türkçe, nitel araştırma) uzmanlardan görüşler alınarak süreç tamamlanmıştır. Bu sayede araştırmacıların, araştırma sürecinde gerçekleştirdiği uygulamalarda tutarlı davranıp davranmadıkları da tespit edilerek tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik nitel araştırmada elde edilen sonuçların benzer ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılmasını ve test edilebilecek denenceler oluşturulmasını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aktarılabirliğin sağlanması için de ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılabilir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Araştırmada ayrıntılı betimleme için katılımcıların görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve okuyucunun katılımcıların görüşlerini doğrudan incelemesine olanak tanınmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak araştırma problemiyle ilgili zengin veri kaynağı olan katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit etmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada da üç araştırmacı birbirinden bağımsız şekilde çalışarak ulaşılan sonuçlar ile ham verileri karşılaştırılmıştır. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri alanında uzman bir öğretim üyesinin ulaşılan sonuçlar ile ham verileri karşılaştırılması istenmiştir. Bu karşılaştırmalar sonucunda araştırmanın teyit edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Etik Konular

Bu araştırma için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 12.04.2022 tarihli ve 4/28 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırma sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

## Bulgular

Sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimine yönelik öğretmenlerin görüşlerini inceleyen bu araştırmanın bulguları “sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişki”, “politik konularının öğretiminin önemi/gerekliliği”, “politik konulara değinme sıklığı”, “politik konuların öğretiminde çekince yaşama”, “politik konuların öğretimi için uygun sınıf düzeyi” ve “politik konuların öğretiminde izlenecek yol” olmak üzere altı tema altında ele alınmıştır.

## Sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişki

Bu tema altında katılımcıların sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.**

*Sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişki*

<b>Sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişki</b>	<b>f</b>
Konu içeriği (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10)	8
Öğretim programı (K3, K6, K7, K9)	4
Disiplinler arası yapı (K4, K6)	2
Toplumsal konuları merkeze alma (K1, K9)	2
<b>Toplam</b>	<b>16</b>

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sosyal bilgiler dersi ile politik konular arasında konu içeriği açısından ilişki olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde ele alınan vatandaşlık, tarih, ekonomi, yönetim sistemleri, siyaset ve toplumsal konular gibi konuların politik konuların temelini oluşturduğunu bu nedenle de politik konularla sosyal bilgiler dersinin ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin K1 konu hakkındaki düşüncelerini “*Sosyal bilgilerin içeriğini düşündüğümüzde iletişim, kadın hakları, ekonomi bunların hepsi aslında politikanın alanına giriyor. Ekonomiye ve toplumsal hayata yön veren veya gidişatı etkileyen şeyler de hep politikanın konuları.*” biçimindeki cümleleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde katılımcılardan K2 de “*Sosyal bilgiler dersi içerisinde politik konularında öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sosyal bilgiler hepsini toparlayan bir çatı. O çatının kiremitlerinden bir tanesi de politik konular...*” şeklindeki cümleleriyle konu içeriğini vurgulamıştır.

Elde edilen bir diğer bulguda, mevcut SBDÖP ile politik konular arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Katılımcılar şu an uyguladıkları SBDÖP’nin politik konuları yansıttığını ve program açısından bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan K3 “*Etkin vatandaşlık diye bir öğrenme alanımız var. Öğrenme alanında da zaten çocuklara devletin*

*temel organlarından bahsederken politik konulara yönelik konuşmalar yapıyoruz. Bir de aynı zamanda sadece bu öğrenme alanında değil diğer öğrenme alanlarında da bunları ele alıyoruz.*” şeklindeki cümleleriyle öğretim programları ile politik konular arasındaki ilişkiyi vurgulanmıştır. Elde edilen diğer bulgularda öne çıkan başka bir konu sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası doğası nedeniyle politik konularla ilişkili olmasıdır. Katılımcılardan K6 sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yönüne “*Sosyal bilgiler dersi, çocuğu her yönden geliştiren disiplinler arası bir ders olduğu için aynı zamanda politik konuları da içerir ve bu derste politik konuların işlenmesi daha mantıklı olur.*” şeklindeki cümleleriyle vurgu yapmıştır.

Katılımcıların sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişkiye yönelik bir diğer görüşü her ikisinin de toplumsal konuları merkeze almasıdır. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinin toplumsal konulara yer vermesi sebebiyle topluma yön verme ve toplumu etkileme gücünün olduğunu benzer şekilde politik konuların da bu misyonu yerine getirme sorumluluğunda olduğunu beyan etmişlerdir. Bu bağlamda da ikisi arasındaki toplumsal konuları merkeze alma açısından bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Örneğin katılımcılardan K9’un “*Politika insanların yaşam biçimlerini şekillendirir ve bir noktada toplumun nasıl yaşayacağını belirler. Aslında sosyal bilgiler dersinde bizler de öğrencilere nasıl yaşayacakları konusunda yön vermeye, onlara bir şeyler öğretmeye çalışıyoruz...*” şeklindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

### **Politik konularının öğretiminin önemi/gerekliliği**

Bu tema altında katılımcıların politik konuların öğretiminin önemine/gerekliliğine yönelik görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.**

*Politik konuların öğretiminin önemi/gerekliliği*

<b>Politik konuların öğretiminin önemi/gerekliliği</b>	<b>f</b>
Aile etkisi (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 K10)	9
Sosyal çevre etkisi (K1, K2, K7)	3
Doğru bilgi ve kaynaklara ulaşma (K4, K6, K10)	3
Toplumsal hayata hazırlamak (K3, K5, K6)	3
Farkındalık (K2, K5)	2
Karar alma (K2, K6)	2
Politik bilgi (K4, K8)	2
Etkin vatandaşlık (K3, K6)	2
Bağımsız düşünme (K7)	1
Tartışma (K5)	1
Devlet yönetimi (K3)	1
Topluma yön verme (K1)	1
Geçmiş ve bugünü anlama ve yorumlama (K10)	1
<b>Toplam</b>	<b>31</b>

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamının politik konuların öğrencilere öğretilmesini önemli/gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların politik konuların öğretiminin önemi/gerekliliği konusundaki görüşlerinin nedenlerinin ise farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcıların politik konuların öğretimine yönelik en sık vurguladığı



temel nedenin aile etkisi olduğu bulunmuştur. Katılımcıların bu konudaki fikirlerini iki temel neden oluşturmaktadır. Bunlardan ilki ailelerin çocuklarına doğrudan veya dolaylı yollarda aktardığı yanlış politik görüş, fikir, düşünce ve eğilimler ile olumsuz tutum ve davranışların varlığıdır. Katılımcıların bulguları destekleyen görüşlerinde K3 ailenin öğrencileri politik konularda yanlış görüş, fikir, düşünce veya eğilimlere ittiğini *“Çocuğun fikirlerini söylerken ailesinden de etkilendiğini hissediyorum. İnkılap tarihi dersinde Atatürk dönemi inkılaplarından bahsederken öğrencinin Atatürk'e karşı yaklaşımı biraz farklı oluyor. Atatürk hani onun gözünde gerçekten çok kötü bir lider. Devleti güzel yönetememiş ve Osmanlı Devleti'ni asıl sonlandıran kişi olarak bakıyor... Çünkü aile bu şekilde yetiştiriyor. Aile de tam olarak eğitimini almadığı için bence sıkıntı yaşıyor. ...aile de bilinçli bir şekilde yaklaşmıyor.”* şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir.

Politik konuların öğretiminde aile etkisine yönelik ikinci husus ailenin sahip olduğu sosyal ve ekonomik durumun öğrencilerin politik konularla ilgili bilgiye ulaşmalarına ve politik konulara yönelik ilgisinin artmasına veya çekince yaşamalarına sebep olmasıdır. Örneğin katılımcılardan K1 *“... devlet memuru anne babaların çocukları politik konulara çok fazla yanıt vermiyor. Çünkü devlet memuru tarafsızdır, herhangi bir siyasi partiye üye olamaz... Ama özel sektördeki insan siyasetle uğraşabiliyor, üye olabiliyor, belki evde daha çok konuşuyor. Çocuk da bunları görüyor, sınıfta yansıtıyor. Bana öyle geliyor.”* şeklindeki cümleleri ile ailenin sahip olduğu mesleğin öğrencilerin politik konulara yönelik bilgiye ulaşmalarına, ilgilerinin artmasına veya çekince yaşamalarına neden olduğunu vurgulamıştır. Bununla beraber katılımcılardan K8 *“Ev ortamında politik konulara yer veren aileler varsa onların çocukları kendilerini daha çok belli ediyorlar diyebilirim. Aileleri iktidarı destekleyen ya da muhalefeti destekleyen şekilde tanımlayacak olursak iktidar kanadında bakan ve milletvekili çocukları var, bu öğrenciler politik konuları pek açmıyorlar. Yani onlar genelde sessiz kalıyor. Muhafif kesimlerin çocukları bu konuları açıyor.”* biçimindeki görüşleri ile ailenin içinde bulunduğu sosyal durumun öğrencilerin politik konulara yönelik ilgisini ve çekince yaşama durumlarını etkilediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların politik konuların öğretimine yönelik sıklıkla vurguladığı bir diğer konunun sosyal çevrenin etkisi olduğu ifade edilebilir. Katılımcılar öğrencilerin yaşadıkları il, ilçe, mahalle hatta oturdukları muhitin dolayısıyla da sosyal çevrenin öğrencilerin politik konulara yönelik bakış açılarını, doğru veya yanlış bilgiye ulaşmalarını, ilgi ve çekince yaşama durumlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerle de politik konuların okulda belirli bir program çerçevesinde bütün öğrencilere eşit bir biçimde öğretilmesini önemli/gerekli gördüklerini vurgulamışlardır. Katılımcılardan K1'in *“Mesela çarşıda oturan çocukla köyde oturan çocuğun politik konulara bakışı çok fark ediyor... Çünkü buraya yazın İstanbul'dan birçok insan geliyor ama köydeki çocuğun ortamı daha sınırlı. En azından ilçede oturan çocuğun ortamı biraz daha geniş olduğu için farklılıklar gözlemlenebiliyor. Buradaki çocuklar politika konusundaki düşüncelerini daha net söyleyebiliyorlar.”* şeklindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

Politik konuların öğretilmesinin önemi/gerekliliği ile ilgili bir diğer bulgu öğrencilerin politik konulara yönelik doğru bilgi ve kaynaklara ulaşmasını sağlamaktır. Katılımcılar öğrenciler için okulda politik konulara yönelik bir eğitim ve öğretimi sürdürmenin bu konularla ilgili doğru bilgi ve kaynaklara ulaşmalarını sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan K4'ün konu hakkındaki *“Öğrencilere sadece temel bilgileri verip doğru düşünmeye itmeliyiz. Ayrıca doğru kaynaklara nasıl ulaşacaklarını anlatmalıyız.”* düşünceleri bulguları destekler niteliktedir. Bununla beraber katılımcıların politik konulara yönelik doğru bilgi ve kaynaklara ulaşma ile ilgili diğer görüşlerinde yukarıda bölümlerde ele alınan aile ve

sosyal çevreden edinilen bilgilerin yanı sıra kitle iletişim araçları ve genel ağ ortamlarından edinilen yanlış bilgi ve kaynakların olumsuz etkilerinin önüne geçilebileceğinin düşünüldüğü tespit edilmiştir. K6'nın konu hakkındaki "...zaten çocuk televizyonlardan birtakım kavramlar ve olaylar duyuyor. Bunları da yanlış yorumlayabilir. En azından bu kavramların ne olduğu ve nasıl yorumlanabileceğinin öğretilmesi yararlı olur." cümleleri ilgi çekicidir.

Politik konuların öğretilmesinin önemi/gerekliliği ile ilgili bir diğer bulgunun öğrencileri toplumsal hayata hazırlamak olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar politik konuların öğretiminin öğrencilerin toplumsal uyumunu kolaylaştıracağını ve gelecek yıllarda daha sık karşılaşacakları bu konulara hazır hale getireceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K5'in "*Politik konular hayatın bir parçasıdır. Bazı temellerin küçüklükten atılması gerekiyor.*" ve K6'nın "*Bana göre politikanın ya da politik konuların okullarda öğretilmesi önemlidir. Çünkü çocuğu toplumsal hayata hazırlamak için değinilmesi gerekmektedir.*" biçimdeki cümleleri bu yargıyı desteklemektedir. Politik konuların öğretilmesinin önemi/gerekliliği ile ilgili bir diğer bulgunun öğrencilerin politik konulara yönelik farkındalık düzeylerini geliştirmek olduğuna ulaşılmıştır. Katılımcılar konu hakkındaki görüşlerinde bazı öğrencilerin politik konulara yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu ve diğer öğrencilerle benzer şartlara sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu nedenlerle de öğrencilerin politik konulara yönelik farkındalık düzeylerini geliştirmek için önemli/gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Örneğin katılımcılardan K2 bu düşüncelerini "*Bazılarının siyasi partilerden bile haberi yok. Buradaki çocukların batıdakiler gibi çok büyük kaynakları ve çevreleri yok. Bu nedenle farkındalıklarının artması gerekiyor.*" şeklindeki cümleleri ile açıklamıştır.

Elde edilen diğer bulgularda öğrencilerin politik konularla ilgili temel bilgileri edinmeleri, etkin bir vatandaş olabilmeleri ve karar almaları için politik konuların öğretiminin önemli/gerekli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bağımsız düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmeleri, devlet yönetimini anlayıp korumaları, topluma yön vermeleri, geçmişi ve bugünü yorumlayabilmeleri için politik konuların öğretilmesini önemli/gerekli olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şöyledir;

*K3: "Etkin vatandaş olmaları için gerekli diye düşünüyorum. Ayrıca toplumunun yönetimini bilmesi ve etkin bir devlet modelinin oluşması için de küçüklükten itibaren eğitimin verilmesi gerekiyor."*

*K7: "Politik konular öğretilirken ben herkesin nesnel olduğunu düşünmüyorum. Kişiler politik konularda kendi düşüncelerini karşı tarafa dayatabilir. Öğrencilere bu konuları öğreterek bağımsız bir şekilde düşünmelerini sağlayabiliriz."*

*K10: "...çocukların hem bugün de hem de geçmişte yaşanan olayları doğru algılayabilmesi ve yorumlayabilmesi için politik konuların öğretilmesi önemli..."*

## **Politik konulara değinme sıklığı**

Bu tema altında katılımcıların politik konulara değinme sıklığına ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.***Politik konulara değinme sıklığı*

<b>Politik konulara değinme sıklığı</b>	<b>f</b>
Nadiren (K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10)	8
Çok sık (K2)	1
Hiç (K5)	1
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamına yakınının sosyal bilgiler dersinde politik konulara nadiren değindiği tespit edilmiştir. Katılımcıların politik konulara nadiren değinmesinin sebepleri ise olumlu veya olumsuz olmak üzere farklılık göstermektedir. Olumlu sebepler arasında politik konulara SBDÖP’de yer verilmesi, sosyal bilgiler dersinin doğasının politik konularla ilintili olması, öğrencileri toplumsal hayata hazırlama ihtiyacı ve öğrencilerin politik konulara ilgili olmaları yer almaktadır. Olumsuz sebepler arasında ise politik konuların farklı noktalara gitmesi endişesi, sosyal bilgiler ders saatinin az olması ve SBDÖP’de ve ders kitaplarında politik konu içeriklerine yeterince yer verilmemesi bulunmaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinde örneğin K3 *“Politik konulara ben arada bir değiniyorum. Özellikle öğrencilerin ileride birey olacağını düşündüğüm için. Bu devletin yönetiminde bu öğrencilerden birileri olacak. Dolayısıyla toplumda herkesin görüşünü etkin bir şekilde göreceğiz. Bu yüzden de öğrenci olabildiğince politikayla ve devlet yönetimiyle ilgili olsun diye... Ama tabii belli bir zaman sonra ister istemez bir set çekip durabiliyorsun. Çünkü bakıyorsun işin ucu başka yerlere gidiyor...”* cümleleriyle politik konulara nadiren değinmesinin hem olumlu hem de olumsuz nedenlerini açıklamıştır. Benzer şekilde K8 de *“Programın ön gördüğü şekliyle değiniyoruz ama yeterli değil. Yeterince değinmemize ders saatlerinin az olması engel oluyor. Politik konular çoğunlukla 6. ünite, ondan önceki konuları yetiştiremezsen onu anlatıp geçiyoruz, yeterince zaman kalmıyor.”* şeklindeki ifadeleriyle politik konulara nadiren değinmesinin olumsuz sebeplerini ifade etmiştir. Bir diğer görüşte K9 öğrencilerin politik konulara ilgisinin politik konulara nadiren değinmesine katkı sağladığını *“Çocuklar genelde ilgili o nedenle onların sorduğu sorulara cevap veriyoruz ama gidip de konuyla, kazanımla ilgili olmayan bir konuya giriş yapmıyoruz ve anlatmıyoruz. Çocuk sorduğu zaman uygun bir dille cevap verebiliyoruz.”* şeklindeki cümleleri ile açıklamıştır.

Elde edilen bulgulara göre katılımcılardan yalnızca K2’nin sosyal bilgiler dersinde politik konulara çok sık değindiği tespit edilmiştir. Katılımcılardan K2 *“Çok sık değiniyorum. Genelde örnek olaylar üzerinden ders anlattığım için örnek olaylarda politik konuları ve olayları sürekli veririm. Mesela partilerden haberdar olmaları için partileri sorarım. Demokrasiyi anlatırken sürekli o partiler üzerinden anlatmaya çalışırım. Meclisten falan bahsedip değinirim.”* biçimindeki cümleleriyle derslerinde örnek olayları kullandığını bu sayede politik konulara sürekli vurgu yaptığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgulardan bir diğerinde katılımcılardan yalnızca K5’nin politik konulara hiç yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. K5 öğrencilerinin politik konulara ilgili olmaması ve politik konuları anlamakta güçlük çekmesi nedenleriyle politik konulara hiç yer vermediğini ifade etmiştir. K5’nin *“Değinemeye çalıştığım grupta öğrenci grubundan kaynaklı politik konulara yönelmek pek mümkün olmuyor. Köy okulu olduğu için öğrencilerden çok dönüt alamıyorum... Siyasi kavramları ne kadar algılayabiliyorlar bilmiyorum. Öğrenci profilinde bu konuları pek anlayamayacak öğrenciler var...”* şeklindeki açıklamaları bulguları destekler niteliktedir.

## Politik konuların öğretiminde çekince yaşama

Bu tema altında katılımcıların politik konuların öğretiminde çekince yaşama durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.**

*Politik konuların öğretiminde çekince yaşama durumu*

<b>Çekince yaşama durumu</b>	<b>f</b>
Çekince yaşıyorum (K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10)	7
Çekince yaşamıyorum (K1, K5, K9)	3
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun politik konuların öğretiminde çekince yaşadığı ve yalnızca üç katılımcının ise herhangi bir çekince yaşamadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların politik konuların öğretiminde çekince yaşadıkları konular ile çekince yaşadıkları kişilerin/kurumların ve çekince yaşamama nedenlerinin ise farklılık arz ettiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda çekince yaşama durumuyla ilgili detaylı bulgular “çekince yaşanan konular”, “çekince yaşanan kişiler/kurumlar” ve “çekince yaşamama nedenleri” olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

### **Çekince yaşanan konular**

Bu kategori altında katılımcıların politik konuların öğretiminde çekince yaşadığı konulara ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 6.**

*Politik konuların öğretiminde çekince yaşanan konular*

<b>Çekince yaşanan konular</b>	<b>f</b>
Gündemdeki politik olay ve durumlar (K4, K6, K7, K8)	4
Osmanlı Devleti'nin yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluş süreci (K3, K4, K6, K10)	4
Siyasi partiler veya siyasi konular (K2, K6, K8)	3
Milliyetçilik (K2)	1
<b>Toplam</b>	<b>12</b>

Katılımcıların en çok çekince yaşadığı konulardan birinin gündemdeki politik olay ve durumlar olduğunu tespit edilmiştir. Örneğin katılımcılardan K7 “*Bu konuda çok büyük çekincelerimiz oluyor. Çünkü mesela doların yükselişini bile bizde konuşmak yasak. Bir öğretmen arkadaşımız bu konuda uyarı aldı. Aslında bu da politik konuların bir çeşidi diye düşünüyorum. Covid 19 salgını ülkeye ilk geldiğinde bizim sınıf ortamında bunu konuşmamız bile yasaktı. O yüzden ders anlatırken serbest değiliz. Bu konuda çok büyük zorluk yaşıyoruz. Müthiş bir baskı ve çekince var. ...öğrencilere bu konuları kendim açmıyorum. Açılırsa da birden kesmiyorum yuvarlak şekilde kapatmaya gayret gösteriyorum.*” cümleleri ile gündemde

olan konularda çekince yaşadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde K6 da “*Ya ister istemez hem bende hem de çocuklarda bu konular anlatılırken, değinilirken bir çekinme oluyor. Lozan konusu sürekli olarak açılıyor. Hani burada işte 2023’te biteceğini konuşuyorlar. Sonrasında uzaya çıkacağız tarzında toplumda beklentiler olduğundan ya da siyasilerin toplumu bu şekilde yönlendirmesinden dolayı çocuklar özellikle bu konuyu çok irdeliyorlar, çok soruyorlar. Lozan Antlaşması’nın bitmeyeceğini anlatırken bazı çekincelerim oluyor.*” cümleleriyle güncel olarak tartışılan Lozan Antlaşması ile ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcıların en çok çekince yaşadığı bir diğer konu Osmanlı Devleti’nin yıkılışı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kuruluşu ve gerçekleştirilen inkılaplar ve antlaşmalardır. Katılımcılar bu konuları anlatırken öğrencilerin televizyonda izledikleri film ve dizilerden veya aile ve sosyal çevreden edindikleri yanlış bilgilerin çekince yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Örneğin K3’ün “*En son Vahdettin’den bahsetmek gerekiyor. Hatta geçen hafta Lozan Antlaşması’nı, saltanatın kaldırılmasını anlattım. Çocuklara saltanatın gerçekten iyi bir yönetim olmadığını, insanların düşüncelerini dile getirmediğini, soya dayalı bir yönetim biçimi olduğunu anlatıyorum. Çocukta kabul ediyor ancak padişah ve halifeye karşı yaklaşımlar çok farklı. Hala ‘hocam dini bir liderin kaldırılması sizce doğru mu?’ diyorlar. Vahdettin’in gittiğini açıklıyorum ama terk etti, bıraktı falan diyemiyorum. Biliyorsunuz çocuklar bu konularla ilgili bilgilere daha çok televizyon ve haberlerden ulaşıyor ve etkileniyor, veli de televizyona odaklı olduğu için televizyondan öğrendiği bütün o bilgilerin doğru olduğuna inanıyor...*” cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Benzer şekilde K4 de “*Ben inkılapları anlatırken çekiniyorum. Mesela harf inkılabıyla ilgili bir gecede cahil kaldık muhabbeti oluyor. Çocuklar bunla ilgili şeyleri duyuyorlar veya YouTube’da video falan izliyorlar. ‘Hocam cahil kalmadık mı? Hocam ülkemizde harf inkılabı yapılmasa ne olurdu?’ gibi sorular soruyorlar. Bunları anlatırken hep geriliyorum. Çocuklar hep anne babası ne derse ona inanıyor. Çünkü onun için kural ve tabu annesi, babası, ailesi...*” cümleleriyle inkılapları anlatırken çekince yaşadığını ifade etmiştir. K10 ise “*Tabii ki çekince yaşıyoruz ve başımıza sıkıntılı şeylerde gelebiliyor. Mesela Lozan Antlaşması ilgili sosyal medya ortamında veya televizyon ortamında yanlış ifade edilen kavramın öğrencilere doğrusunu aktardığımda için uyarıldım... Saklı ve gizli maddelerinin olmadığını söyledim. Lozan Antlaşması ile ilgili ortaya atılan hezimettir, şunları kaybettik, taviz verdik, kazandığımız bir savaşı öyle bir antlaşmayla kötü sonuçlandırdık gibi sosyal medya ve televizyonlarda konuşulan şeylerin doğrusunu anlattığım için oldu.*” cümleleriyle ilgili konuları anlatırken çekince yaşadığını belirtmiştir.

Katılımcıların en çok çekince yaşadığı konulardan bir diğeri siyasi partiler veya siyasi konulardır. Katılımcılardan K2 bu konudaki düşüncelerini “*Konu siyasete girdi mi biraz geri duruyorum. Çünkü soruşturma yiyebilirsin. İlk sene tecrübesizken siyasi partileri anlatıyordum, bir öğrenci hoca hiç bizim partiyi söylemiyor diye müdüre gitmiş...*” cümleleri ile açıklamıştır. Benzer şekilde K6 ise görüşlerini “*Daha çok nasıl diyeyim siyasi konularda oluyor. Mesela işte nasıl söyleyeyim özellikle iktidar konusunda bu yönde çekincelerim oluyor...*” biçimindeki açıklamalarıyla vurgulamıştır. Katılımcıların çekince yaşadığı bir diğer konu ise milliyetçiliktir. Katılımcılardan K2’nin “*Bulduğum ilçeden dolayı Türk milliyetçiliğini anlatırken daha önce sorun yaşamıştım. Buradaki öğrencilerin bu konularda hassasiyetleri olabiliyor ve bunu anlatırken çekiniyorum...*” şeklindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

### Çekince yaşanan kişiler/kurumlar

Bu kategori altında katılımcıların politik konuların öğretiminde çekince yaşadıkları kişilere/kurumlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.**

*Politik konuların öğretiminde çekince yaşanan kişiler/kurumlar*

<b>Çekince yaşanan kişiler/kurumlar</b>	<b>f</b>
İl/ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkilileri ve okul yöneticileri (K2, K3, K4, K7, K8, K10)	6
Aile (K2, K3, K4, K7, K8)	5
Öğrenci (K4, K6, K8, K10)	4
Öğretmen (K2)	1
<b>Toplam</b>	<b>14</b>

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların en çok çekince yaşadıkları kişi veya kurumun il/ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkilileri ve okul yöneticileri olduğu; bunu sırasıyla aileler, öğrenciler ve öğretmenlerin izlediği tespit edilmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinde K2 *“Burası biraz sıkıntılı bir yer olduğu için çocuklar gidip veliye söylediklerinde veliler anlamadan dinlemeden gelip olayı büyütebilirler diye açıkçası biraz çekincemiz var. Ayrıca taşrada olduğumuz için burada ilçe milli eğitimin anlayışı da çok farklı ve milli eğitimden de çekiniyoruz. Çünkü her türlü veli haklı olacak ve arkamda kimse durmayacak biliyorum. Okuldaki öğretmenlerde hocam dikkat et falan diye uyarıyor. Zaten bizim müdürümüzde biraz sabıkalı bu konuda...”* cümleleriyle aile, ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkilileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarından dolayı politik konuların öğretiminde çekince yaşadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde K6 öğrencilerin tepkisi nedeniyle çekince yaşadığını *“Özellikle çocuklar ‘aman hocam çok fazla bu konulara girmeyelim’ ya da işte çocuklar kendi aralarında ‘bu konulara istersen girme’ şeklinde birbirlerini de beni de uyarıyorlar. Ben de mesela bir şey söylüyorsam baskıdan dolayı iki kere düşünüp söylüyorum diyebilirim.”* şeklindeki cümleleriyle vurgulamıştır. Katılımcılardan K10 ise *“Lozan Antlaşması’nı anlattıktan ertesi gün müdür odaya çağırdı ve müdür ‘şikâyet varmış hakkınızda derste siyaset yapıyor musunuz. MEB bizi aradı, bu arkadaşları uyarın bir daha böyle konulara girmesin’ dedi. Ben çok inanmadım. MEB’in böyle bir şey olduğunda arayıp sözlü bir uyarıda bulunacağını düşünmüyorum. Müdürün mobbingine maruz kaldım. Sonrasında bende dedim 8. sınıf öğrencisine doğrusunu mu anlatayım yoksa sizin istediğiniz gibi mi anlatayım dedim. Yine de bana doğrusunu anlat diyemediler, kimsenin damarına basmayın dediler.”* cümleleri ile okul yöneticilerin politik konuların öğretiminde çekince yaşamasına neden olduğunu açıklamıştır.

### Çekince yaşamama nedenleri

Bu kategori altında katılımcıların politik konuların öğretiminde çekince yaşamama nedenlerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 8’de sunulmuştur:

**Tablo 8.***Politik konuların öğretiminde çekince yaşamama nedenleri*

<b>Çekince yaşamama nedenleri</b>	<b>f</b>
Politik konulara öğretim programı odaklı değinme (K1, K9)	2
Politik konuların aktarılmasında izlenen yol (K1, K5)	2
Aile/öğrenci profili (K5, K9)	2
<b>Toplam</b>	<b>6</b>

Araştırmadan elde edilen bulgulara katılımcıların çekince yaşamama nedenleri üç gruba ayrılabilir. Birincisinde katılımcılar SBDÖP’de yer alan kazanımlara odaklı dersi işlemeleri sebebiyle güncel politik olay/durumlara, mevcut siyasi partiler ve siyasi konulara değinmedikleri için herhangi bir çekince yaşamamaktadır. İkincisinde politik konuların aktarılmasında objektif olmaya, farklı bakış açılarını dikkate almaya, üslubuna dikkat etmeye ve kelimeleri özenle seçmeye çalışmalarından dolayı çekince yaşamamaktadır. Üçüncüsünde ise aile ve öğrenci profillerinin politik konulara ilgisiz olması, politik konularda taraf olmamaları veya öğretmene karşı herhangi bir tepkide bulunmamaları sebepleriyle çekince yaşamamaktadırlar. Katılımcıların bulguları destekleyen görüşlerinde örneğin K9 “*Genellikle derslerimiz dışında politik konular girmemeye çalışıyoruz. Çekincesinden daha çok kazanım odaklı gitmeye çalışıyoruz. Derslerimizle ilgili olan siyasi ve politik konulara değiniyoruz onun dışında konuda ekonomi yoksa girmiyorum. Çocukların sorduğu sorulara cevap veriyoruz ama konuyla kazanımla ilgili olmayan siyasi bir konuya giriş yapmıyoruz ve anlatmıyoruz.*” şeklindeki cümleleriyle öğretim programında yer alan kazanımlar üzerinden gittiğini bu nedenle de bir çekince yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan K5 ise “*Çekince yaşamıyorum. Objektif bir bakış açısıyla yaklaştığında ya da farklı bakış açılarını da dikkate aldığımda, üsluba dikkat ettiğimde buna gerek kalmıyor. Birazda çalıştığım grubun etkisi olabilir. Sosyal ve ekonomik seviye olarak genellikle düşük. Ailede politik ya da siyasi konuların çok gündem olmadığı dolayısıyla güncel bilgileri de okulda öğretmenden alan öğrenci profili olarak söyleyebilirim.*” biçimindeki cümleleriyle politik konuların öğretiminde izlediği yolun ve aile/öğrenci profilinin yapısının çekince yaşamamasına neden olduğunu açıklamıştır.

### **Politik konuların öğretimi için uygun sınıf düzeyi**

Bu tema altında katılımcıların politik konuların öğretimi için uygun gördükleri sınıf düzeyine yönelik görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 9’da sunulmuştur:

**Tablo 9.***Politik konuların öğretimine uygun sınıf düzeyi*

<b>Politik konuların öğretiminde sınıf düzeyi</b>	<b>f</b>
5. sınıf (K5, K7, K9)	3
7. sınıf (K1, K2, K6)	3
3. sınıf (K3, K4)	2
2. sınıf (K8)	1
8. sınıf (K10)	1
<b>Toplam</b>	<b>10</b>

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların politik konuların öğretimi için en sık 5 ve 7. sınıf düzeylerini uygun bulduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf düzeyinin uygunluğuna yönelik görüş belirten katılımcıların düşüncelerinin temelinde politik konularla ilgili temel kavramların öğretimine erken başlanması gerektiğine yönelik inanç, öğrencilerin politik konulara yönelik ilgi, hazırbulunuşluk, farkındalık ve soyut kavramları algılama düzeylerinin yeterli görülmesi yatmaktadır. Örneğin katılımcılardan K7'nin *"Öğrencinin bu konudaki hazır bulunuşluğu, kelime dağarcığı ve somut-soyut kavramları algılama düzeyleri göz önüne alınarak verilebilir. 5. sınıf öğrencileri politik konulara hâkim, onunla ilgili temel kavramları bilen, konuşmaya hevesli öğrenciler oluyor. Bu çocukların bir altyapısı var, o yüzden erken verilebilir."* şeklindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir. 7. sınıf düzeyinin uygunluğuna yönelik görüş belirten katılımcıların görüşlerinde de öğrencilerin politik konulara yönelik hazırbulunuşluk, bilgi, farkındalık ve somut-soyut kavramları algılama düzeylerinin ve iletişim-tartışma becerilerinin yeterliliği düşünceleri yatmaktadır. Ayrıca katılımcıların konu hakkındaki diğer görüşlerinde 7. sınıfların ortaokula uyum sürecini tamamlamalarının politik konuların öğretiminde bir avantaj sağlayacağı ve Covid 19 salgınının 5 ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde olumsuz etkilerinin varlığı düşünceleri yer almaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinde K1 *"5 ve 6. sınıftaki çocuk ilkökul havasında daha çok ortaokula alışma süreci yaşıyor. Bu sebeple de çok anlayabileceklerini düşünmüyorum. Bence 7. sınıfta çok net verilebilir, çocukların algısı çok açık. 5. sınıflar demokrasiyi seçim olarak algılıyorlar. 7. sınıflarda bu konuları anlatırken dersler verimli geçiyor. Çocuklarla tartışabiliyoruz."* cümleleriyle ortaokula uyum sürecine, politik konularına algılama düzeylerine ve tartışma becerilerine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan K2 ise *"Tabii yaş ilerledikçe çocuklarla daha rahat konuşabiliyorsun. 5. sınıflarda hiçbir şekilde bu olayları konuşamıyorsun, konuları somutlaştırırken çok zorlanıyoruz. 7. sınıflarda artık konuşabiliyorsun, kendini doğru ifade ediyor ve daha doğru anlayabiliyor. Soyut düşünme becerileri 7. sınıfta daha olgunlaşıyor. Ayrıca salgın sürecinin 5 ve 6. sınıfların üzerinde olumsuz etkisi oldu."* biçimindeki cümleleriyle somut-soyut kavramları algılama düzeyi, iletişim ve Covid 19 salgını ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre katılımcıların politik konuların öğretiminin başlamasını sıklıkla önerdikleri bir diğer grup 3. Sınıftır. Katılımcıların bu düşüncelerinin nedenleri ele alındığında 3. Sınıfların politik konulara yönelik yeterli bilgi, farkındalık ve ilgiye sahip olmaları yer almaktadır. Örneğin katılımcılardan K3'ün *"Çocuklar şu an dolarla ilgili konuşuyorlar, ben çocuklardan öğreniyorum doların, euronun ne kadar olduğunu. Aileler çocuklarının yanında küçük yaşlardan itibaren politik konuları konuşuyorlar. İngilizce dersi nasıl 1. Sınıfa kadar indirgendiyse politik konular da en azından 3. Sınıfta başlatılabilir."* şeklindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Politik konuların öğretiminin başlaması önerilen sınıf düzeyleri ile ilgili elde edilen diğer bulgularda 2 ve 8. Sınıf düzeylerinin vurgulandığı belirlenmiştir. Politik konuların öğretiminin 2. Sınıf düzeyinde başlamasıyla ilgili görüş belirten K8, bu düşüncesini öğrencilere küçük yaşlarda farkındalık kazandırarak geleceğe hazırlamak gerekliliği ile açıklamıştır. K8'nin *"Bence ilkökul 2. Sınıftan itibaren verilmelidir. Birinci sınıfta okuma yazma ve temel becerileri öğrendiğini varsaydımda tam algılamasa bile farkındalık kazanabilir ve ilerleyen yıllara hazırlanabilir."* biçimindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Politik konuların öğretiminin 8. sınıf düzeyinde başlamasıyla ilgili görüş belirten K10 ise bu düşüncesinin nedenlerini; 8. sınıfların politik konulara yönelik algı düzeyinin yeterliliği, somut-soyut kavramları algılama düzeylerinin yeterliliği, yordama ve kavrama becerilerinin gelişmiş olması şeklinde açıklamıştır. K10 konu hakkındaki düşüncelerini *"8. sınıftan itibaren verilmesi kaçınılmaz diye düşünüyorum. Bizim çocuklarımız"*



*tam anlamıyla soyut işlemler dönemine ortaokul son ve lise düzeylerinde ulaşabiliyorlar. Politik ve siyasi konular soyut, akılda ve fikirde oluşturulan şeyler. Çocuğun bunları düşünebilmesi gerekir. Çocukların belli şeyleri yordama gücü gelişmediği için daha alt seviyeler çok da mantıklı gelmiyor.”* şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir.

### Politik konuların öğretiminde izlenecek yol

Bu tema altında katılımcıların politik konuların öğretiminde izlenecek yola ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden elde edilen bulgular sayısallaştırılarak Tablo 10'da sunulmuştur:

**Tablo 10.**

*Politik konuların öğretiminde izlenecek yol*

<b>Kod</b>	<b>f</b>
Düzeye uygun yöntem ve teknikler (K3, K4, K6, K7, K8, K9)	6
Objektiflik (K2, K4, K6, K7, K9, K10)	6
Somutlaştırma (K1, K2, K3, K4, K5)	5
Kavram öğretimi (K3, K7)	2
Uygun öğretim materyalleri (K2, K9)	2
Özgür politik düşünce oluşturma (K4, K9)	2
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi (K6, K8)	2
Politik eserler dersi (K8)	1
Politik okuryazarlık dersi (K6)	1
Kültürel farklılık temelli (K4)	1
Güncel olmayan politik konuların öğretimi (K6)	1
Tümdengelimsel yaklaşım (K3)	1
Öğretmen eğitimi (K3)	1
<b>Toplam</b>	<b>31</b>

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların önemli bir kısmının politik konuların öğretiminde düzeye uygun yöntem ve tekniklerin işe koşulmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların politik konuların öğretiminde örnek olay, oyun temelli etkinlikler, tartışma teknikleri, uygulamalı ve araştırma temelli yöntem-tekniklerin kullanımıyla öğrencilerin öğrenme düzeyleri, ilgi, merak ve motivasyonlarının artacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin katılımcılardan K3'ün konu hakkındaki “... uygulamalı yöntemler kullanılabilir. Birçok öğretim yöntem ve tekniği var. Farklı tekniklerle birlikte işleyebiliriz. Mesela tartışma teknikleri kullanabiliriz, hem tartışma politikanın içerisinde de olan bir şey...” cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Benzer şekilde katılımcılardan K8 de “Öğrencilerin seviyesine göre oyunlaştırılarak verilebilir. Mesela bugünün başkanı yarının muhalefeti, bugünün muhalifi yarının başkanı şeklinde bir oyun tasarlanabilir.” biçimindeki düşünceleri ile öğretim yöntemlerinden oyun temelli yaklaşımların kullanılabilceği ifade etmiştir.

Politik konuların öğretiminde izlenecek yola ilişkin en sık vurgulanan bir diğer husus konuların objektif olarak aktarılmasıdır. Katılımcıların en sık vurguladığı bir diğer konunun objektiflik olmasının temel sebebi öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları olumsuz deneyimler ve gelecek yıllarda yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı geliştirdikleri kaygıdır. Bu noktada K7'nin “...politik konular, kavramlar öğretilirken ben herkesin nesnel olduğunu düşünmüyorum. Mesela kendi çalıştığım kurumda aşırı derecede sol görüşü savunan zümre arkadaşımın

*nesnel davrandığına inanmıyorum. Bu konularda çok radikal söylemlerde bulunduğu için onun öğretmesini tehlikeli buluyorum diyebilirim.”* biçimindeki cümleleri dikkate değerdir. Bununla beraber politik konuların objektif aktarılmasının önemi açısından fikir beyan eden K10 görüşlerini “...yönlendirici bir ifade kullanılmamalı. O partili, bu partili gibi ifadeler olursa sınıf içerisinde öğrencilerin birbirlerine karşı ön yargılı olmasının önüne geçilemez. Herhangi bir propaganda yapılmadan, herhangi bir parti ismi verilmeden, genel çerçeve verilmelidir. Toplumsal yönü anlatılmalıdır.” cümleleriyle açıklamıştır.

Politik konuların öğretiminde izlenecek yola ilişkin sıklıkla vurgulanan bir diğer konu somutlaştırmadır. Katılımcılar politik konuların çoğunlukla soyut bilgiler içermesi ve yaş düzeyinin düşük olması nedenleriyle konular aktarılırken somut kaynakların kullanılmasını önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K2'nin “*Öğrencilere sürekli tanım öğretiyoruz. Somutlaştıramadığı için tanımlar bir anlam ifade etmiyor. Mesela demokrasiyi çocuk biliyor ama onun nerede uygulandığını bilmiyor.*” şeklindeki cümleleri bulguları doğrular niteliktedir. Politik konuların öğretiminde izlenecek yola ilişkin elde edilen bir diğer bulgu kavram öğretimi yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasıdır. Katılımcılar politik konuları öğretirken temel kavramların zihin haritaları, anlam çözümleme tabloları, kavram bulmacaları ve kavram karikatürleri aracılığıyla öğretilebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K3 konu hakkındaki görüşlerini “*Politik kavramların öğretilmesi zor. Bulmacalar ve zihin haritalarıyla kullanılarak öğrencilere kavramlar verilebilir...*” cümleleriyle açıklamıştır. Politik konuların öğretimiyle ilgili elde edilen bir diğer bulgu da uygun öğretim materyallerinin kullanılmasıdır. Katılımcılar fotoğraf, video, animasyon veya haberleri kullanarak politik konuların daha etkili öğretilbileceğini düşündüklerini vurgulamışlardır. Katılımcılardan K9'un “*Politik konuların öğretiminde videolar, fotoğraflar ve haberler kullanılabilir...*” şeklindeki cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

Politik konuların öğretiminde izlenecek yola ilişkin elde edilen bir diğer bulgu, özgür politik düşüncenin gelişimini sağlamaya dönük çalışmalar yapılmasıdır. Örneğin K4 konu hakkındaki düşüncelerini “*Okullarda ne kadar özgür bir eğitim var desek de bu konu uygulamaya gelince böyle değil. Sadece teoride böyle kalıyor. O yüzden öğrencilerin politik konularda özgürce düşünebileceği sınıf ortamları oluşturmak gerektiğini düşünüyorum. En önemli konulardan biri bence bu.*” cümleleri ile açıklamıştır. Elde edilen diğer bulgularda bazı katılımcıların politik konuların öğretiminin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi”, “politik okuryazarlık” ve “politik eserler” gibi dersler aracılığıyla yürütülmesini istedikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin kapsamının artırılarak çeşitli sınıf düzeylerinde verilecek şekilde yeniden tasarlanmasını; ilkökul ve ortaokul düzeyinde politik okuryazarlık ve politik eserler dersleri gibi zorunlu yeni derslerin planlanarak öğretim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu düşüncelerini hâli hazırda politik konuların değinildiği sosyal bilgiler dersinin haftalık ders saatinin az olmasına, bu derste politik konuların içeriklerinin sığ olmasına ve diğer seçmeli derslerin seçilmemesi veya okul yönetimi tarafından açılmamasına bağlamaktadırlar. Katılımcılardan K8 konu hakkındaki görüşlerini “...insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi olarak bahsedilen ayrı bir ders olması gerekiyor. Bunu bir üniteyle vermeye çalışmak konuların kalıcı olmasını engelliyor. Çocuk ne yaşadığını tam anlamadan, öğrenme alanı bile bitebiliyor. Zaman sorunu var. Ayrıca öğretmenler zaman sorunundan dolayı son üniteleri biraz daha hızlı geçiyor. En azından iki saatlik ayrı bir ders olması gerekiyor. ...birkaç eserinde incelenebileceği bir ders olmalıdır. Politikayı ilgilendiren eserlerin olduğu bir ders olmalıdır.” cümleleriyle vurgulamıştır.

Politik konuların öğretiminde izlenecek yola ilişkin elde edilen diğer bulgularda öne çıkan görüşler kültürel farklılık temelli eğitim, güncel olmayan politik konuların öğretilmesi, tümdengelsel yaklaşımın benimsenmesi ve politik konuları öğretecek öğretmenlerin eğitimidir. Kültürel farklılık temelli eğitim ile ilgili katılımcılardan K4 görüşlerinde öğrencilere politik konuları aktarırken yaşadığı sosyal çevrenin, kültürün, etnik kökeninin ve coğrafyanın etkisine dikkat edilmesini “...çocukların kültürlerine göre vermeliyiz. Yaşadığı sosyal çevre, ait olduğu ırk, yaşadığı coğrafya buna göre anlatmalıyız.” cümleleriyle açıklamıştır. Güncel olmayan politik konuların öğretilmesiyle ilgili bulgularda da katılımcılardan K6 görüşlerini “Öğrenciler her konuda güncel politikayla geçmiş karşılaştırarak gidiyorlar. ...bence çok fazla güncel politik konulara girmeden aktarılmalı.” cümleleriyle açıklamıştır. Katılımcılardan K3 politik konuların öğretimi için önerdiği tümdengelsel yaklaşım ve öğretmenlerin eğitimiyle ilgili düşüncelerini “Konular genelden özele doğru verilmeli böylece daha iyi anlayabilirler. ...öğretmenlere yönelik de bir şeyler yapılması gerekiyor. Öğretmen olarak benim de bu konuları çocuğa nasıl vereceğiz diye sorduğum zamanlar çok oluyor. Yani sadece öğrenciye yönelik değil öğretmene yönelik de bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” biçimindeki cümleleri ile ifade etmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde politik konuların öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler “sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişki”, “politik konuların öğretiminde sınıf düzeyi”, “politik konularının öğretiminin önemi/gerekliliği”, “politik konuların öğretiminde izlenecek yol”, “politik konulara değinme sıklığı” ve “politik konuların öğretiminde çekince yaşama” olmak üzere altı tema altında ele alınmıştır. İlgili literatür ışığında ulaşılan sonuçlar tartışılarak aşağıda ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasındaki ilişkiye yönelik düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uzun yıllar boyunca sosyal bilgiler dersi kapsamında konu seçimi eğitim teorisyenleri ve reformcular için bir endişe kaynağı olmuştur (Evans, Avery ve Pederson, 2010). Bunun temel nedeni sosyal bilgilerin konu içeriğinden kaynaklıdır. Diğer derslere göre kıyaslama yapıldığında sosyal bilgiler dersi kapsamında politik kavram ve konular çok daha fazla yer almaktadır (Baltacı ve Uysal, 2012). Bireyleri toplumsal yaşama hazırlama ve bu yaşam içerisinde etkin kılabilme amacı taşıyan sosyal bilgiler dersi için bu olağan bir durumdur. Katılımcıların görüşlerine göre sosyal bilgiler dersi ve politik konular arasında doğrudan bir ilişki vardır. Elde edilen bulgulara göre politik konuların sosyal bilgiler dersi içerisinde yer almasının bir zorunluluk olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Bunun temel gerekçesi sosyal bilgiler dersinin ve politik konuların konu içeriğinin benzer olması ve her ikisinin de toplumsal konuları merkeze almasıdır. Bu toplumsal konularla bu konulara yönelik bilgi sahibi bireylerin yetiştirilmesi, katılımcılar tarafından önemli ve gerekli görülmektedir.

Politik konuların öğretiminin önemi ve gerekliliğine ilişkin sonuçlara bakıldığında da katılımcıların tamamının, Kuş ve Tarhan'ın (2016) çalışma bulgularına benzer şekilde politik konuların sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere öğretilmesini önemli ve gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Burada farklılaşan temel unsur, nedenler arasındaki görüş farklılığıdır. En fazla vurgulanan iki nokta, aile etkisi ve sosyal çevrenin etkisidir. Katılımcılar, çocukların politik bilgileri kazanma ve politik davranışlar geliştirme sürecince doğrudan ya da dolaylı bir

şekilde ailelerinden edinmiş oldukları bilgilerle, politik tutumlar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Muhtemel neden ise öğrencilerin politik sosyalizasyon süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Ailede başlayan ve okul ortamı, arkadaş çevresi gibi sosyal ortamların da etkisiyle şekillenen politik sosyalizasyon sürecinde öğrencilerin edindikleri hatalı politik bilgiler olumsuz tutum ve davranışları tetiklemektedir. Bu durum Jayusi, Ron ve Gindi'nin (2023) "gri alanlar" olarak adlandırdıkları okul koridoru, teneffüs zamanı ve otobüs yolculuğu yapılan zaman dilimi gibi sınıfın dışında kalan alanlarda, informal olarak yanlış politik bilgiler kazanıldığı görüşünü desteklemektedir. Aile konusundaki bir diğer önemli etmen sosyal-ekonomik düzey ve meslek bakımından farklılaşmanın da politik konulara yönelik ilgiyi şekillendiren en önemli unsur olduğu görüşüdür. Katılımcılar politik konulara yönelik ilgi düzeyleri bakımından gelir düzeyi orta ve üst öğrencilerin düşük sosyal-ekonomik düzey ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilere kıyasla politik konulara daha fazla ilgili olduğu ve sınıf içerisinde politik konulara yönelik görüşlerini daha açık bir şekilde ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum Yeşilorman'ın (2004) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına benzer şekilde sosyal-ekonomik düzey yükseldikçe politikaya ve politik konulara olan ilginin arttığı görüşünü destekleyici bir sonuçtur. Ayrıca ebeveynleri devlet memuru olan öğrencilerin ebeveynleri özel sektörde çalışan öğrencilere kıyasla sınıfta politik konularda daha az görüş ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun muhtemel nedeni ailede var olan çekince yaşama durumundan öğrencilerin de doğrudan etkilenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Politik konuların öğretilmesinde izlenecek yola ilişkin görüşlere bakıldığında da en fazla vurgulanan unsur düzeye uygun yöntem tekniklerin kullanılması ve objektif olunmasıyla ilgilidir. Katılımcılar, politik konuların öğrencilere kazandırılması sürecinde onların bilgi, ilgi ve meraklarını artırıcı örnek olay, oyun temelli etkinlikler, uygulama araştırma temelli yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüş İnan'ın (2016) sosyal bilgiler derslerinde siyaset eğitime yönelik önermiş olduğu ilgi çekecek soruları belirlemek ve anlaşılır bir dil kullanmak önerisini destekleyen bir sonuçtur. Ancak hem temel eğitim hem ortaöğretim düzeyinde doğrudan politik konuların öğretilmesine yönelik müstakil bir dersin olmaması bunu mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle katılımcılar tarafından Politik Eserler ve Politik Okuryazarlık dersi gibi politikanın doğrudan öğretilmesini temel alan bir dersin olması gerektiği görüşü ortaya atılmıştır. Katılımcıların belirtmiş olduğu politik eğitimi temel alan derslerin verilmesinin sosyal bilgiler dersi kapsamında olması gerektiğine yönelik görüş ise İnan'ın (2021) görüşüyle örtüşmemektedir. İnan'a (2021) göre her ne kadar politik konular sistematik olarak sosyal bilgiler kapsamında verilse de asıl olarak formel bir politikanın öğretilmesi ortaöğretim düzeyinde verilmesi gereklidir. Bir diğer önemli unsur ise somutlaştırma ve kavram öğretimi üzerinedir. Politik konuların sınıf düzeyleri bakımından öğretimi teması altında ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte, katılımcılar; politik konuların genellikle soyut kavramları içerdiğini ve öğrencilerin yaş düzeyleri bakımından bunları algılamak konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Politik konuların işlenmesi hususunda kavram öğretiminin üzerinde önemle durulmalıdır. Katılımcılar, bu kavram öğretimi sürecinin de uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun temel nedeni öğrencilerin politik kavramlara ilişkin bilgilerinin artması neticesinde politik konuların daha rahat aktarılabilmesi düşüncesidir. Heywood'un (2012) da belirttiği gibi sadece izleyici bir konumda bulunmak bireylerin siyasal dünya konusunda bilgi sahibi olmaları için yeterli değildir. Bireylerin aynı zamanda kavramlar geliştirmesi de gereklidir. Bu nedenle çocukların özelliklerine uygun kavram setlerinin geliştirilmesi ve öğretim sürecinde de aktif olarak kullanılması gereklidir.

Bir diğer unsur ise öğretmenlerin sınıflarında politik konulara değinme sıklıklarına yönelik sonuçlardır. Katılımcıların tamamına yakını politik konuları ve bu konuların sosyal bilgiler dersinde verilmesi gerektiğine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olsalar da kendi derslerinde politik konulara nadiren değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Değinmeme nedenlerine bakıldığında olumlu ve olumsuz olarak iki farklı ayırım söz konusudur. Olumlu anlamda ifade ettikleri temel görüş, sosyal bilgilerin politik konularla ilişkili olmasından kaynaklı olarak öğrencileri toplumsal yaşama hazırlama misyonuna yöneliktir. Olumsuz sebepler ise politik konulara değinmenin sınıf içerisinde farklı noktalara gidebileceği endişesi, ders saatlerinin az olmasından dolayı yeterli değinebilme zamanı bulamamak ve ders kitaplarında politik konuların yeterli düzeyde yer almaması olduğu görüşüdür. Sınıfta öğretmenlerin politik konulara değinme noktasındaki çekinceleri ile ilgili katılımcıların görüşlerinin aksine Kudrnac (2021) ile Miklikowska, Rekker ve Kdurnac (2022) tarafından yapılan çalışmaların bulgularına göre; öğretmenlerin sınıf içi politik tartışmaları ne kadar çok yaparlarsa aynı oranda öğrenciler arasındaki olumlu tutum geliştirmenin arttığı ve tartışma yapmayan öğrencilere kıyasla daha fazla politik ilgiye ve bilince sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elbette burada katılımcıların sınıf içerisindeki çekince yaşama durumlarının temel nedenlerinin ülke ve bölgesel etmenlere göre farklılaştığının göz önünde bulundurulması gereklidir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında çekince yaşama gerekçeleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın kapsamında katılımcıların çekince yaşama durumlarına bakıldığında ise katılımcıların çoğunluğunun çekince yaşadıkları tespit edilmiştir. Çekince yaşanan durumlar içerisinde ise konular ve kişiler olarak bir sınıflandırma yapılmıştır. Çekince yaşanan konularda gündemde olan politik olaylar ve yakın tarihsel dönemle ilişkili konular başı çekmektedir. Sonrasında ise siyasal partiler ve bunlarla ilişkili konuların temel çekinceye sebebiyet veren etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında da sosyal bilgiler kapsamında uzun yıllardan beri öğretmenlerin politik konuları sınıflarında aktarma konusunda çekince yaşadıkları ortadadır. Yeni sosyal bilgiler hareketiyle bu durumu değiştirmeye dönük çalışmalar da yapılmıştır (Ross, 1984). Ancak günümüzde halen politik konuların sınıflarda aktarımı konusunda çekince yaşanmaktadır. Özellikle katılımcıların görüşlerine bakıldığında da güncel politik konuları sınıf içerisinde tartışmaya açmak öğretmenler tarafından çekince ile karşılanmaktadır. Katılımcıların çekince yaşadıklarını belirttikleri diğer konu ise Osmanlı Devleti'nin yıkılışı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecini kapsayan tarihsel döneme ilişkin konular ve bu dönemin kapsamında olan inkılap ve antlaşmalardır. Katılımcıların bu konuları aktarırken çekince yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun muhtemel nedeni de güncel politik tartışma atmosferinin ana konusunu genellikle bu dönemle ilgili tartışmaların oluşturmasıdır. Ünal Çınar'ın (2020) çalışmasının bulgularını destekler şekilde güncel politik tartışmaların temelinde toplumsal hafızaya dönük tarihsel konular ve bu konular üzerinden yapılan politik tartışmalar yer almaktadır. Bu durum katılımcıların da belirttiği gibi hem medya hem aile etkisiyle öğrencileri de etkilemekte ve öğrenciler bu politik anlatıyı kendi sınıflarına taşımaktadır. Bu durumun bir diğer önemli etkisi de Aytürk'ün (2015) ifade etmiş olduğu 1980 sonrası başlayan ve 2000'li yıllarda etkisi yoğun olarak hissedilen Post-Kemalizm olarak adlandırdığı paradigmadır. Çekince yaşanan kişiler; aile, okul- il/ilçe milli eğitim yöneticileri ve öğrenciler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durumun temel nedeni sınıfta değinilen politik konuların öğrenciler tarafından farklı yönere çekilebileceği, sonrasında aile ve idarecilerin müdahil olabileceği endişesinden kaynaklıdır. RAND Corporation (2022) tarafından idarecilerinin okul içerisindeki politik konularla ilgili

sorunları yönetme süreçlerini araştırdıkları çalışmanın bulguları ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir.

Kişiler açısından çekince yaşama durumlarına bakıldığında ise bu çekincenin başlıca aktörleri arasında da aileler yer almaktadır. Diğer bir unsur olan siyasi partiler ve siyasi konulara ilişkin çekince yaşama ve milliyetçilik etkisi de katılımcıların belirttikleri çekince yaşama durumları arasındadır. Bu durumun da güncel politik atmosferle ilişkili olması muhtemeldir. Balta, Ete (2023) ve Kentel, Ete'nin (2022) çalışmalarında ortaya koymuş oldukları bulgulara göre de milliyetçilik bütün siyasi partiler ve ideolojiler bağlamında yükselen bir olgudur. Bu nedenle sınıfa yansımaları ve öğretmenlerde çekince yaratması, sonucunu açıklayıcı bir etmendir. Son olarak çekince yaşamadığını belirten katılımcıların; görev yaptıkları kurumlardaki aile ve öğrenci profilinin uyumlu olması, politik konuları aktarmada yapıcı ve özenli bir dil kullanmaları ve objektif yaklaşımlarının herhangi bir çekince yaşamamalarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Politik konuların öğretiminde hangi sınıf düzeyinden başlanması gerektiğine yönelik katılımcılar en fazla 5. ve 7. sınıf düzeylerinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Temel neden politik konular kapsamında yer alan konu ve kavramların soyut olduğunu düşünmeleridir. Bu nedenle öğrenciler bunları algılamakta sorun yaşamaktadırlar. Ancak politik konuların öğretilmesinin 2. ve 3. sınıf düzeyi gibi daha erken dönemlerde verilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bunların ise temel gerekçe olarak politik konuların öğretilmesinin gerekli olduğu, ilgili konu ve kavramların ne kadar erken kazandırılırsa öğrencilere o kadar faydalı olacağı görüşünde oldukları görülmektedir. Katılımcıların vurguladığı bu iki hususa yönelik literatürde yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında çocukların erken yaşlardan itibaren politikaya ilişkin sembol, kavram ve kişilere yönelik bir farkındalıkları olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. İlgili çalışmalardan Sarıyer'in (2015) ulaştığı sonuçlara göre okul öncesi düzeyinden itibaren öğrenciler bir takım politik sembollere yönelik farkındalık sahibi olmaktadır. Jackson (1971) yapmış olduğu çalışmada çocukların politik sembolleri 4 ile 8 yaşları arasında anlamlandırabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul düzeyinde de Tarhan'ın (2020) ve Yavaş'ın (2021) çalışma bulgularını destekler şekilde, öğrenciler politik kavramlara ve konulara yönelik bilgi ve farkındalığa sahiptirler. Bu durumun muhtemel nedeni politikanın toplumsal yaşam içerisindeki rolü ve etkisinden kaynaklıdır. Gündelik yaşamda politik ifade, sembol ve kavramların toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olmasından dolayı bireyler bu unsurlara dönük farkındalıklara sahip olmaktadır.

## Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma bazı temel sınırlılıklara sahiptir. Bunlar; i) araştırma verileri katılımcı grubuna dahil edilen 10 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır ve ii) elde edilen veriler araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında hazırlanan sorular ile görüşme bağlamında sorulan ilave sorularla sınırlıdır. Bu kapsamda araştırmada bir takım öneriler geliştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanları ve öğretim üyelerine sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretilmesiyle ilgili daha büyük katılımcı gruplarıyla çalışmalar yürütmeleri önerilebilir. Bununla beraber nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte işe koşulduğu araştırmaların yapılması önemlidir. Türkiye'de coğrafi bölgelerdeki kültürel ve etnik çeşitlilik dikkate alınarak farklı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde politik konuların öğretilmesini gerçekleştirme durumları

ele alınabilir. Diğer bazı öneriler ise şu şekilde ifade edilebilir: i) politik konuların öğretimi için sosyal bilgiler öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, ii) sosyal bilgiler dersinde politik konuların öğretimini derinleştirmek adına öğretim programı ve ders kitaplarında politik konulara ağırlık verilmesi ve iii) sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik konuların öğretiminde çekince yaşadıkları durumların ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesi için yetkili kurumlarca çalışmaların yürütülmesidir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırma sürecinde yazarlar tarafından ortak ve eşit bir katkı sağlandığını beyan ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve bulguların yorumlanarak makalenin yazılması aşamalarının hiçbirisinde herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

## Kaynakça

- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 139-150.
- Avcı, R. C., ve Geçit, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 290-313. DOI: 10.34086/rteusbe.1210548
- Ayres, L. (2008). *Thematic coding and analysis*. In Given, L. M. (Eds.). The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (pp. 867-868). SAGE Publications.
- Aytürk, İ. (2015). Post-Post-Kemalizm: Yeni Bir Paradigmayı Beklerken. *Birikim*, 319, 34-48.
- Baki Pala, Ç. (2020). *Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Balta, E., ve Ete, H. (2023). *Türkiye'de Toplum-Siyaset-Devlet İlişkisine Bakmak*. Ankara: Ankara Enstitüsü.
- Baltacı, C., ve Uysal, M. T. (2012). Türkiye'de bir siyasal sosyalleşme aracı olarak ders materyali: İlköğretim sosyal bilgiler dersi üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 177-194.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Retrieved from <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Conlon, M. A. (2020). *Secondary social studies teacher perceptions of discussing political extremism: A critical discourse analysis* (Order No. 27743093). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2386340057). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/secondary-social-studies-teacher-perceptions/docview/2386340057/se-2>
- Council of Europe. (2017). *Managing controversy: Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Demir, S. B., & Pismek, N. (2017). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: A clash of ideologies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 119-149.
- Ehman, L. H. (1969). *Political socialization and the high school social studies curriculum* (Order No. 7004071). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302422656). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/political-socialization-high-school-social/docview/302422656/se-2>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Evans, R. W., Avery, P. G., & Pederson, P. V. (2010). Taboo topics: cultural restraint on teaching social issues. *The Social Studies*, 90(5), 1999.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. Routledge.
- Gindi, S., Gilat, I., & Sagee, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 130-150.
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2021). Minority-group teachers' different attitudes toward controversial political issues in Israel (Diferencias actitudinales de los docentes de grupos minoritarios en relación con las controversias políticas en Israel). *Culture and Education*, 33(3), 529-555, DOI: 10.1080/11356405.2021.1949112



- Hepburn, M. A. (1969). *The political involvement of social studies teachers* (Order No. 7008562). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (302421136). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/political-involvement-social-studies-teachers/docview/302421136/se-2>
- Heywood, A. (2012). *Siyasetin temel kavramları*. Liberte.
- Ho, Li-Ching., Alviar-Martin, T., & Leviste, E. P. (2014). "There is space, and there are limits": the challenge of teaching controversial topics in an illiberal democracy. *Teachers College Record*, 116, 1-28.
- Hyman, H. (1959). *Political socialization - A study in the psychology of political behavior*. Illinois: The Free Press.
- Hirsch, E. E. (2017). *Anılarım / Kayzer dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk ülkesi*. TÜBİTAK.
- İnan, S. (2016). Çocuk ve siyaset: Sosyal bilgiler dersinde (okullarda) siyaset eğitimi -bir teorik çerçeve denemesi-. *V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi (USBES) Sempozyummu Bildiriler Kitabı* (s. 38-46). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- İnan, S. (2021). *Siyaset okuryazarlığı: Yöneten birey olmak ve okullarda siyaset eğitim mümkün mü?* Yeni İnsan Yayınevi.
- Jackson, R. (1971). The development of political concepts in young children. *Educational Research*, 14(1); 51-55.
- Jayusi, W., Ron, R. E., & Gindi, S. (2023). Teachers' responses to students' informal political dialogue: charting the grey areas in school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0), 1-17.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar - sosyal psikolojiye giriş*. Evrim.
- Kapani, M. (2003). *Politika bilimine giriş*. Bilgi.
- Kentel, F., ve Ete, H. (2022). *Türkiye'de milliyetçilik algısı*. Ankara Enstitüsü & İstanbul Politikalar Merkezi.
- Kışlalı, A. T. (1987). *Siyaset bilimi*. Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları.
- Kudrnáč, A. (2021). Is Classroom political discussion able to reduce anti-immigrant attitudes in adolescents? Testing the effect of frequency, length, and topic of classroom political discussions on anti-immigrant attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 52, 220-232.
- Kuş, Z., & Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A perspective from Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 464-483.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lipson, L. (1978). *Politika biliminin temel sorunları*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- McAnulty, J. (2021). *Reacting to political content on social media: pedagogical implications for social studies teaching* (Order No. 28644066). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2571018096). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/reacting-political-content-on-social-media/docview/2571018096/se-2>
- McBrady, S. (2022). *Examining the discourse of secondary social studies teachers in the age of post-truth politics* (Order No. 29394915). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2776461705). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examining-discourse-secondary-social-studies/docview/2776461705/se-2>
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miklikowska, M., Rekker, R., & Kdurnac, A. (2022). A little more conversation a little less prejudice: The role of classroom political discussions for youth's attitudes toward immigrants. *Political Communication*, 39(3), 405-427.
- Özden, M., ve Saban, A. (2017). *Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller*. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 1-29). Anı Yayıncılık.

- Öztürk, D. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Palonsky, S. B. (1987). Political socialization in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 87(5), 493-505.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- RAND Corporation. (2022). *Walking a fine line-educators' views on politicized topics in schooling: Findings from the state of the American teacher and state of the American principal surveys*. California: RAND Corporation.
- Ross, A. (1984). Developing political concepts and skills in the primary school. *Educational Review*, 36(2), 131-139.
- Sarıbay, A. Y., ve Öğün, S. S. (2015). *Politikbilim*. Sentez.
- Sarıyer, Ö. (2015). *Erken dönem politik sosyalleşme ve "çocuklar için demokrasiyi yaşamayı öğrenme ölçeği"nin Türk örneğine uyarlanması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Stoddard, J., Fitchett, P., & Hess, D. (2022). Teaching the US 2018 midterm elections: A survey of secondary social studies teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 54:4, 536-558, DOI: 10.1080/00220272.2021.199267
- Tarhan, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2243-2256.
- Turan, İ. (2020). Sosyal bilimi ve sosyal bilimciyi düşünürken. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 145-153.
- Utlar, S. J. (2021). Political education of young children: teacher descriptions of social studies teaching for children in 1st–4th grade in Norwegian primary school. *Journal of Social Studies Education*, 20(3), 102-129.
- Uyğur, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimindeki politika bilimine yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Ünal Çınar, R. (2020). *Ecdadın İcadı: AKP İktidarında Bellek Mücadelesi*. İletişim.
- Washington, E. Y., & Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39:1, 92-114, DOI: 10.1080/00933104.2011.10473448
- Weber, M. (2017). *Meslek olarak siyaset*. Biblos Kitabevi.
- Woo, A., Wolfe, R. L., Steiner, E. D., Doan, S., Lawrence, R. A., Berdie, L., Greer, L., Gittens, A. D., & Schwartz, H. L. (2022). *Walking a fine line--educators' views on politicized topics in schooling: Findings from the state of the American teacher and state of the American principal surveys*. Research Report. RR-A1108-5. RAND Corporation.
- Yavaş, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Yavaş, M., ve Hamarat, E. (2021). Eğitim ve politika ilişkisi. M. A. Sözer, & T. Öntaş içinde, *Çocuklukta politik toplumsallaşma* (s. 3-20). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yeşilorman, M. (2004). *Çocuğun siyasal dünyası: Siyasal sosyalleşmenin sosyo-ekonomik ve kültürel temelleri*. Nobel Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, E., Öntaş, T., ve Egüz, Ş. (2018). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 6 (2018) 163-175.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 201-225.

## Extended Abstract

### Introduction

The main purpose of political education is not to train individuals as politicians, but to provide them with the political knowledge and skills they will use in their lives (Yavaş, 2021, p.23). While gaining this knowledge and skills, some problems arise. Especially in countries like Türkiye, which are going through complex periods and where politics and political studies are perceived as suspicious or negative, teaching political issues is very difficult. However, in any case, the fact that politics is an integral part of social life, as Hirsch (2017) points out, is a compulsory field that people should be interested in. In Türkiye, there is no direct political education at the primary and secondary level. Instead, the social studies course is the main course in which political issues are predominantly covered. One of the main functions of social studies programs is to prepare students for political participation (Palonsky, 1987). When the Social Studies Curriculum in Türkiye is examined, it can be said that there is no learning area that is directly based on the teaching of political issues. However, it can be stated that political issues in the Social Studies Curriculum are mostly included in the learning areas of active citizenship, individual and society, and global connections (MoNE, 2018). In this context, it can be said that teaching political issues has an important place in the Social Studies Curriculum, although it is not directly included in a learning area.

When the related literature was examined, it was found that in studies conducted with social studies teachers in Türkiye, some studies examined the political literacy status of social studies teachers and their views on political issues in social studies teaching (Uyğur, 2022), the relationship between social studies teachers' perception of citizenship, political interest and participation (Yıldırım, Öntaş, & Egüz, 2018), and the concept of political literacy in the Social Studies Curriculum according to the views of social studies teachers (Avcı & Geçit, 2022). However, in studies conducted with social studies teachers in other countries, it was found that attitudes towards political issues in the classroom (Gindi, Gilat, & Sagee, 2021; Gindi & Erlich-Ron, 2021), views on the political aspects of social studies education (Utler, 2021), views and experiences on controversial political issues (Woo et al, 2022), inclusion of political issues in the course (Stoddard, Fitchett, & Hess, 2022), views on in-class and out-of-class political participation (Hepburn, 1969), the language used in the process of addressing political issues (Mcbrady, 2022), how to react to political extremism (Conlon, 2020), views on students' political socialization process (Ehman, 1969), and views on the use of online political content (Mcanulty, 2021).

When the studies conducted in Türkiye and other countries are examined, it can be said that there are studies that address the teaching of political issues in Social Studies course from various aspects. However, it can be stated that there is no study directly addressing the views of Social Studies teachers on the teaching of political issues in the Social Studies course. At this point, it can be stated that the study differs from the studies in the literature and will contribute to the related literature. In this direction, the aim of the study is to reveal the views of Social Studies teachers on the teaching of political issues in their lessons.

### Method

Since the aim of the study was to identify, reveal and interpret the meanings that teachers attribute to the teaching of political issues, basic qualitative design method was used

(Merriam & Tisdell, 2016, pp. 22-24). In the study in which multi-stage sampling was used, 10 social studies teachers working in various regions of Türkiye constituted the participant group. A semi-structured interview form was used to collect the data and interviews were conducted with the participants via video conference tool and recorded during the data collection process. The records obtained because of the interviews were transcribed and an inductive thematic analysis approach was adopted to analyze the data. In this context, the data were analyzed using the sub-stages used in inductive thematic analysis, including (i) increasing familiarity with the data, (ii) making initial coding, (iii) creating possible themes, (iv) reviewing themes, (v) naming and defining themes, and (vi) writing the research report (Braun & Clarke, 2006).

## Findings

In the findings obtained, it was determined that the participants established a relationship between the social studies course and political issues in terms of appropriateness to the subject content and centering social life. It has been determined that teaching political issues in the social studies course will be important in some aspects such as correcting the wrong or negative perception that students encounter about political issues, accessing the right sources, gaining awareness, and developing decision-making skills. It was determined that almost all the participants occasionally touched upon political issues due to the lack of sufficient social studies course hours and the lack of sufficient emphasis on political issues in the social studies curriculum and textbooks. However, it was determined that most of the participants had reservations about teaching political issues. It was found that the issues that the participants had reservations about were the events and situations on the agenda, issues related to the recent historical period, political parties and other issues related to politics. It was determined that the people who had reservations were mostly provincial/district national education directorate administrators and school administrators, followed by parents, students, and teachers. It was found that only three of the participants did not have any reservations due to the compatibility of the family and student profile in their institutions, using a constructive and attentive language in conveying political issues, and having an objective approach.

In addition, it was found that the participants thought that the teaching of political issues should be given from the 5th and 7th grade level. The basis of these opinions of the participants is that students at these grade levels have high levels of readiness, knowledge, awareness, and comprehension of political issues. It was determined that it is important to use methods, techniques, and materials appropriate to the level, concrete resources, and concept teaching approaches, to act objectively by teachers and to create a free-thinking environment for students in teaching political issues.

## Conclusion and Discussion (*including limitations and implications*)

As a result of the research, it was concluded that there is a relationship between the Social Studies course and political issues in terms of appropriateness to the subject content and centering on social life. When a comparison is made between the Social Studies course and other courses, political concepts and issues are much more common in the Social Studies course (Baltacı & Uysal, 2012). In this context, it can be said that it is usual for the Social Studies course, which aims to prepare individuals for social life and make them active in this life, to be associated with political issues in this direction. However, it was determined that the participants thought that the teaching of political issues should start at the 5th and 7th grade

levels. The basis of these views of the participants is the high level of readiness, knowledge, awareness, and comprehension of political issues of students at this grade level. The results obtained in the studies of Tarhan (2020) and Yavaş (2021) in the relevant literature that middle school students have knowledge and awareness of political concepts and issues are in line with the results of this study.

It was concluded that all the participants found the teaching of political issues in Social Studies courses important and necessary in some aspects such as correcting the wrong or negative perceptions that students encounter about political issues, accessing the right sources, gaining awareness, and developing decision-making skills. This result is like the results obtained by Kuş and Tarhan (2016). It was concluded that it is important to use methods, techniques, and materials appropriate to the level, concrete resources, and concept teaching approaches, to act objectively by teachers and to create a free-thinking environment for students in teaching political issues. This view is a result that supports İnan's (2016) suggestion to identify interesting questions and use understandable language for political education in Social Studies courses.

Another result obtained was that almost all the participants mentioned political issues occasionally in their lessons. It was determined that the participants occasionally touched on political issues due to the lack of sufficient social studies course hours and the fact that political issues were not sufficiently addressed in the social studies curriculum and textbooks. However, it was determined that most of the participants had reservations about teaching political issues. It was concluded that the issues that the participants had reservations about were events and situations on the agenda, issues related to the recent historical period, political parties and other issues related to politics. It was determined that the people with reservations were mostly provincial/district national education directorate administrators and school administrators, followed by parents, students, and teachers. This supports the results of the research conducted by RAND Corporation (2022). According to the findings of the study, teachers are hesitant about addressing political issues and parents are among the main actors of this hesitation. Other factors such as reservations about political parties and political issues and the influence of nationalism are also among the reservations expressed by the participants.

### **Contribution Rate of the Researchers**

We declare that the authors made a joint and equal contribution to the research process.

### **Support and Acknowledgment**

We would like to thank the teachers who constituted the participant group of our research.

### **Statement of Conflict of Interest**

We declare that there is no conflict of interest in any of the stages of planning, implementing the research, collecting the data, interpreting the findings, and writing the article.



DOI: 10.18039/ajesi.1288676

## The Effect Of Teachers' Individual Innovation and Digital Literacy Levels On Information Technology Use Levels

Gürbüz OCAK<sup>1</sup>, Gülbahar KUŞ SERİN<sup>2</sup>

**Date Submitted:** 27.03.2023 **Date Accepted:** 13.11.2023 **Type<sup>3</sup>:** Research Article

### Abstract

Advances in technology have revealed the need for individuals who learn in the 21st century to constantly renew themselves, to be competent in the field of technology and to use information technologies competently. The research, which examines the effects of teachers' digital literacy levels and individual innovativeness on the level of using information technologies, was carried out with teachers from 312 branches which has been different working in Afyonkarahisar. According to the results of the research, it has been determined that teachers' individual innovativeness, digital literacy and information technology usage levels are high. A moderate relationship was found between innovation and the use of information technologies, and between digital literacy and the use of information technologies. In addition, female teachers' individual innovativeness is moderate, and male teachers' individual innovativeness affects their use of information technologies at a low level. Female teachers' digital literacy is high, male teachers' digital literacy is medium information technology affect their use. The fact that teachers are digitally literate predicts the level of use of information technologies more than their innovativeness.

**Keywords:** digital literacy, individual innovation, information technologies, teacher

**Cite:** Ocak, G., & Kuş Serin, G., (2024). The effect of teachers' individual innovation and digital literacy levels on information technology use levels. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 147-169 . <https://doi.org/10.18039/ajesi.1288676>



<sup>1</sup> Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Education Programs and Teaching, Turkey, [gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

<sup>2</sup> (Corresponding author) Expert Teacher, Ministry of National Education, Turkey, [bhrkus@hotmail.com](mailto:bhrkus@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3878-8422>

<sup>3</sup>This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Afyon Kocatepe University, dated 01.02.2023 and issue number 158319.



DOI: 10.18039/ajesi.1288676

## Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilikleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin, Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerine Etkisi

Gürbüz OCAK<sup>1</sup>, Gülbahar KUŞ SERİN<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 27.03.2023 Kabul Tarihi: 13.11.2023 Türü<sup>3</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Teknoloji alanındaki ilerlemeler 21. yüzyılda öğrenen bireylerin sürekli olarak kendilerini yenileme, teknoloji alanında yeterli olma ve bilişim teknolojilerini yetkin bir şekilde kullanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bireysel yenilikçi olmalarının, bilişim teknolojilerini kullanma düzeyine etkisinin incelendiği araştırma, Afyonkarahisar'da görev yapmakta olan 312 farklı branştaki öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bireysel yenilikçilik ölçeği, dijital okuryazarlık ölçeği ve bilişim teknolojisi kullanım düzeylerini belirleme ölçeği olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik, dijital okuryazarlık ve Bilişim Teknolojileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yenilikçilik ile bilişim teknolojileri kullanımları ve dijital okuryazarlık ile bilişim teknolojileri kullanımları arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları orta düzeyde, erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları düşük düzeyde bilişim teknolojileri kullanımlarını etkilemektedir. Kadın öğretmenlerin dijital okuryazar olmaları yüksek düzeyde, erkek öğretmenlerin dijital okuryazar olmaları orta düzeyde bilişim teknolojileri kullanımlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerini dijital okuryazar olmaları yenilikçi olmalarına oranla daha fazla yordamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** bilişim teknolojileri, bireysel yenilikçilik, dijital okuryazarlık, öğretmen

**Atıf:** Ocak, G., ve Kuş Serin, G., (2024). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin, bilişim teknolojisi kullanım düzeylerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 147-169. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1288676>

<sup>1</sup> Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Education Programs and Teaching, Turkey, [gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

<sup>2</sup> (Corresponding author) Expert Teacher, Ministry of National Education, Turkey, [bhrkus@hotmail.com](mailto:bhrkus@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3878-8422>

<sup>3</sup> Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin 01.02.2023 tarih ve 158319 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Yeni kavramı tarih boyunca yerini korumuştur. “Yeni” girişimciliğin temelini oluşturmuş ve buna bağlı olarak da değişimi başlatmıştır. Bu değişim insan yaşamını her alanda etkileyerek değişime uyumu kolaylaştıran yeni becerilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yeni becerilerin bazıları bireyin girişimciliğini, yaratıcılığını geliştiren yeni bir ürün ortaya çıkarmasını hedefleyen öğrenme yeteneğini geliştiren bireysel yenilikçiliktir. Diğer bir beceri ise hemen her bireyde bulunması gereken dijital okuryazarlık ve bunun gelişimine katkı sağlayan bilişim teknolojisi kullanımıdır. Bilişim teknolojisi kullanımı "teknolojik değişimi hızlandırma, hızla bilgi biriktirme, küresel rekabeti artırma ve dünya çapında artan iş gücü yetenekleri" etrafında odaklanarak, okulların ve eğitimcilerin temel bilgi ve becerilerini öğretim programları aracılığıyla geliştirmeyi amaçlamıştır (Cunningham, 2014). Bu amaç doğrultusunda bilişim teknolojileri; eğitimcilerin araştırmalar yaparak kuramsal bilgi birikimlerini artırmasını ve uygulama yaptırarak becerilerini geliştirmesini sağlar. Yenilikçilik ve dijital okuryazarlık bilişim teknolojileri sayesinde bir çatı altında buluşur. Bilişim teknolojilerinin kullanımında bireysel yenilikçilik ve dijital okuryazarlık iç içe etkileşimde bulunmakta, yaratıcılık, eleştirel düşünme, girişimcilik gibi 21. yy becerilerini aktif kılmaktadır. Yeni gereklilikler, yeni yetenekler 21. yy becerileri olarak adlandırılan becerilere sahip olmakla geliştirilebilir. Bu nedenle 21. yy becerileri üzerinde ayrıntılı düşünülerek öğretim programına ve öğretime entegre edilebilmelidir.

Öğretim programlarında kazanım, öğrenme durumları, değerlendirme gibi boyutlar bulunmaktadır. 21. yüzyıl temaları sadece eğitim-öğretim (standartlar ve ölçme, profesyonel gelişme ve öğrenme ile iç içe geçmiş bir yapı) ortamlarıyla sınırlı kalmamaktadır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018). 21. yy okuryazarlığı, öğretimin gerçekleştiği (okul, üniversite gibi) ortamlarda basılı malzemeden metin okuma ve okunanları somut malzemeye dönüştürmenin, yazma sınırlarının çok daha ötesine geçmektedir. Burada bilgi sınırını ortadan kaldıran en önemli unsur dijitalleşmedir. Dijitalleşme sayesinde önceki yüzyıllarda belirli bir alanda uzman ve seçkin kişiler tarafından üretilebilen bilgi ve içeriklerin günümüzde internete bağlı bilgisayar veya cep telefonu olan herkes tarafından üretebilmesi önemli bir gelişmedir fakat bu gelişme bazı dezavantajlara sebep olmaktadır. Bilgi sınırsızlaşıp çoğaldıkça, kontrolsüzlük ve bilgi kirliliği oluşmaktadır. Böylesine güçlü bir bilgi yığını karşısında bireyin geliştirdiği en önemli savunma mekanizması bilgi, medya ve teknolojiyi içeren okuryazarlıktır (Hamarat, 2019). Dijital okuryazarlık kavramı, bu noktada devreye girerek dünyada var olan sorunlarla mücadelede, içerikleri analiz edebilmeye ve yargıya varmaya katkıda bulunur. Hayatın her alanında problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, yeni çözüm yolları üretebilme, çözüm yolları için uygun araçları seçme ve başarılı olmada karşımıza çıkmaktadır.

Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı, genellikle 21. yüzyılda başarı için gerekli olan bir beceri olarak gösterilmekte; bir dizi dijital teknolojiyi kullanarak bilgileri etkili ve mantıksal bir şekilde değerlendirme, araştırma yapma ve üretme, böylece dijital bir dünyada akıcı bir şekilde çalışma yeteneği olarak tanımlanabilir (Kereluik ve diğerleri, 2013). Dijital dünyada çalışan öğrenciler, 21. yy becerilerini kullanarak arama motorlarında bu terimlere ayrılmış milyonlarca web sitesi ve sayfalarını kullanmak durumundadırlar. 21. yüzyıl öğrenimi fazlaca wikiler, bloglar veya mobil öğrenme gibi teknolojik araçlara odaklanmaktadır (21stcenturyschools.com, 2010'dan aktaran Kereluik ve diğerleri, 2013). İşte bu nedenle, dijital ortamların çekici, etkili ve verimli olması, sadece mevcut teknolojilerin kullanımıyla, öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları dijital yeterlilik, beceriler ve okuryazarlık ile değil;



öğrenenlere uygun öğrenme/öğretme sürecinin becerilerle bütünleştirilerek sunulmasıyla ilgilidir.

21. yy yeterlilikleri ve becerileri ile ilgili olarak alan yazına bakıldığında son yıllarda “21.yy Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Learning)” adı karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin iş, yaşam ve vatandaşlıkta başarılı olma adına gereksinim duydukları bilgiyi, becerileri, destek sistemlerini ve uzmanlığı tanımlayarak göstermek amacıyla eğitim uzmanlarından, eğitimcilerden ve iş liderlerinden elde edilen girdiler ile P21 (Partnership for 21st century) çerçevesi geliştirilmiştir. P21 çerçevesinde, 21. yy. öğreniminde, anahtar konulara ve 21. yüzyıl temalarına hâkim olmak, öğrenci başarısını esas almak amacıyla temel konular ve temalar belirlenmiştir. Anahtar konular arasında İngilizce, dünya dilleri, okuma veya dil sanatları, matematik, sanat, ekonomi, bilim, tarih, coğrafya, vatandaşlık ve politika bilgisi bulunur. 21. yüzyıl disiplinler arası temaları küresel farkındalık, sivil okuryazarlık, finansal, ticari ve girişimci okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve çevresel okuryazarlıktır. Bu çerçevede yer alan 21. yy becerileri ise üç başlık altında toplanmıştır. *Öğrenme ve İnovasyon Becerileri*; giderek karmaşıklaşan günümüz dünyasında çalışma ve yaşam ortamlarına hazır olan ve hazır olmayan öğrencileri ayırmaktadır. *Bilgi, teknoloji ve medya becerileri*; bugün, teknoloji araçlarında hızlı değişiklikler, fazlaca bilgiye erişim, bireysel katkılarda bulunma ve benzeri görülmemiş bir derecede işbirliği yapma yeteneğidir. *Kariyer ve yaşam becerileri*; karmaşık çalışma ve yaşam ortamlarında gezinmek için günümüz öğrencilerinin içerik bilgilerini, düşünme becerilerini, sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmeleridir Partnership for 21st Century Learning (2019). İletişim (communication), işbirliği (collaboration), yaratıcılık (creativity) ve eleştirel düşünme (critical thinking) becerileri 4C olarak adlandırılıp, İngilizce karşılığı olarak dört başlık altında toplanmış ve öğrenme ortaklığı topluluğu (Vikipedi Özgür Ansiklopedisi, 2023) içerisinde yerini almıştır. Öğrencileri geleceğe iyi hazırlamak için etkili öğretimde bu yeterliliklere odaklanmak önemlidir ancak kariyer ve yaşam becerileri alanı, dijital okuryazarlık becerileri alanı ile 4C'ler arasında kopukluk oluşmaması için bu alanın etkili bir şekilde öğretilmesi gerekir (Kivunja, 2014). Bu nedenle yetiştirilmesi istenen birey tipine ulaşmak için mevcut veya geliştirilebilecek uygulamalarla kopukluğun giderilmesi, kariyer ve yaşam becerileri ile dijital okuryazarlık hususunda gerekliliklerin karşılanması, öğrencinin kendi becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde de son yıllarda 21. yy becerileri temel özellikleri ile yerini almış ve buna yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Türel ve diğerleri (2023) tarafından 21. yy becerilerini içine alan temel beceriler ve alt beceriler ile değerlere yönelik kapsayıcı “21. yy Beceri Modeli” geliştirilmiştir. Modelin alt becerileri, genel olarak belirli bir beceri kümesi içerisinde yer alıp diğer becerilerden bağımsız gibi verilse de, alt beceriler ve temel becerilerin birbirleri ile ilişkili oldukları ve bağımsız düşünülmemeleri gerektiği modelde belirtilmiştir. Bunun yanında her bir beceri türünün 11 temel değer dikkate alınarak öğrencilere kazandırılması ve etkili olarak işe koşulması önerilmektedir. Modeldeki temel beceriler; okuryazarlık, dil ve iletişim, öğrenme, benlik, sosyal ve duygusal, üst düzey düşünme ve çalışmadır. Her bir temelin finansal okuryazarlık, aktif öğrenme, öz düzenleme, üretkenlik, analitik düşünme, psikolojik iyi oluş, etkin dinleme gibi alt becerileri bulunmaktadır. Bu modelde bulunan 11 temel değer ise saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, dostluk, yardımseverlik, vatanseverlik, ahlak, vicdan, görgü ve tasarruftur. Buradan hareketle MEB önderliğinde geliştirilen “21. yy Beceri Modeli”nde yer alan değerlerin modele özgünlük kattığı, toplumsal, ahlaki gelişime katkıda bulunacağı öngörüsünde bulunmak mümkündür. Öğrencilerin dijital eğitimde yeterli olabilmesi, gerek P21 gerekse ülkemizde uygulanmakta olan 21. yy Beceri Modeli'nin kazandırmak istediği özellikler olarak bilgiyi işleme, üretmesi gibi becerilerini geliştirmede, çerçevelerin uygulanma boyutunda

öğretmenler rehberdir. Bu nedenle öğretmenler, çerçeve ve modeller dahilinde sahip olmaları gereken özellikleri bilmeli ve dijital yeterliliklerin farkında olmalıdırlar. Bu farkındalık için öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin tanımlanması, açıklanması net bir öğretmen yetkinlik çerçevesinin oluşturulması kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimcilerin Dijital Yetkinliği için Avrupa Çerçevesi (DigCompEdu), 6 alanda düzenlenen 22 temel yeterlilik önererek eğitimciye özgü dijital yeterlilikleri yakalamayı ve tanımlamayı amaçlamıştır. Bu altı alan şu şekildedir: 1. *Profesyonel katılım*, eğitimcilerin dijital teknolojileri; meslektaşları, öğrenciler, ebeveynler ve diğer ilgili taraflarla profesyonel etkileşimlerde, kendi bireysel mesleki gelişimleri ve kuruluşun kolektif iyiliği için kullanmalarıdır. 2. *Dijital kaynak*, öğrenme için dijital kaynakları etkili ve sorumlu bir şekilde kullanmak, oluşturmak ve paylaşmak için gereken yetkinliklerdir. 3. *Öğretme ve öğrenme*, öğretme ve öğrenmede dijital teknolojilerin kullanımını yönetmeye ve düzenlemeye yöneliktir. 4. *Değerlendirme*, değerlendirmeyi geliştirmek için dijital stratejilerin kullanımını ele almaktadır. 5. *Öğrenenleri güçlendirme*, öğrenci-merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri için dijital teknolojilerin potansiyeline odaklanmaktadır. 6. *Öğrenenlerin dijital yeterliliklerini kolaylaştırma*, öğrencilerin dijital yeterliliklerini kolaylaştırmak için gereken belirli pedagojik yeterlilikleri detaylandırmaktır (Redecker, 2017). Eğitimcilerin yetkinlik alanlarını tasvir eden çerçeve öğretmenlerin hangi doğrultuda eğitileceğini, gelecekteki rollerini belirler.

Çeşitli çerçeveler ve modeller, öğrencilerin dijital yeteneklerini geliştirmek için teknoloji kullanmalarını desteklemeye rehberlik eder. Dijital yetenekler, öğrencilerin eğitimsel uygulamaları ve dijital kaynaklı bilgileri kullanma becerilerini veya konu öğrenme çıktılarını geliştirmeye yönelik becerilerini; pedagojik, içerik ve teknolojik bilgi açısından harmanlayarak dijital kaynakların öğretime entegrasyonunu desteklemeye odaklanır. Öğretmen eğitimi veren kurumlarda, bu yetenekleri geliştiren kurslar genellikle çerçeveden bağımsız sunulur. Kurumlar konuyla ilgili teknik ve enformasyon becerilerine dar alanda odaklandığı için öğrencileri günümüz sınıflarında ve ötesinde ihtiyaç duyulan bilgi ve yeteneklerin genişliğine yeterince hazırlanamamaktadır (Falloon, 2020). Bu durum yine yetkinlik çerçevesinin zorunluluğunu işaret etmektedir. Bu nedenle 21. yy'ın gerektirdiği becerilere sahip olabilmek için, dar alana odaklanmak yerine dijital yeteneklerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde, bireyin gereken öğrenme ve yeniliğe açık olma sorumluluğunu alması sağlanmalıdır. Dijital okuryazarlığı öğretim ile entegre ederek hem öğretmenin hem de öğrencinin bilişim teknolojilerini kullanma düzeyleri artırılmaya odaklanılmalıdır.

Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin anlaşılması adına yapılması gerekenlerin en başında dijital yeterlilikler ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulması yer almalıdır (Kukulska-Hulme ve Traxler, 2005). MEB buna yönelik olarak dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu hazırlamıştır. MEB dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu (2020)'na göre, dijital okuryazar olmak önemli bir hayat becerisine sahip olmak anlamına gelir. Halihazırda okulda öğretilen becerileri ve bilgileri tamamlamaya ve gelişmeye olanak sağlar. Dijital yeterlilik aynı zamanda, Fen Bilimleri prensiplerinin nasıl uygulanacağını öğrenme ile birlikte bilim hakkında bilgi edinmenin; tarihin nasıl çalışacağını öğrenme ile tarih hakkında bilgi edinmenin bir parçasıdır. Geniş anlamda ise, bilgi edinmek, bağlantı kurmak, öğrenmek, çalışmak amacıyla bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini öğrenmek ile ilgilidir.

Eğitimde önerilen bilişim teknolojileri, bilginin doğası, işlevsel teknikler ve toplumdaki kontrol kriterleri temele alınarak incelenebilir. Bilişim teknolojileri, eğitimi değiştirme olasılıklarından biri olarak görülür (Hamidi ve diğerleri, 2011). Bilişim teknolojileri tanımlarına bakıldığında, bilişim teknolojilerinin sadece bilgisayar ve bilgisayar sistemlerinden ibaret

olduğu akla gelmektedir (Njoku, 2015). Bahsi geçen sistemlerle birlikte kitaplar, akışlı videolar, podcast'ler, sosyal ağlar, bulut bilişim ve diğer birçok mobil uygulama gibi etkileşimli öğrenme ortamlarının eğitimsel kullanımları buna dâhildir ve dünyanın dört bir yanındaki bireysel yenilikçi eğitimciler ve kurumlar tarafından benimsenmiştir (Editorialpage, 2016). Bilişim teknolojileri "Bilgiyi iletmek, depolamak, işlemek, görüntülemek, oluşturmak, paylaşmak veya bilgi alışverişinde bulunmak için elektronik yolların kullanıldığı teknoloji biçimleri" olarak tanımlanır. Bu tanım radyo, televizyon, video kaseti, ses bandı, teyp, kompakt disk (CD), dijital çok yönlü disk (DVD), flash bellek, telefon (hem mobil hem de sabit hat), bilgisayar donanımı ve uydu sistemleri, yazılım ve ağları gibi teknolojileri kapsar. E-posta, video konferans ve blog gibi araçlarla alakalı hizmetleri de kapsar (UNESCO, 2002). Bu çeşitliliği öğretim hizmetlerine sunan bilişim teknolojileri, bilgiden yararlanmayı düzey olarak en üst seviyeye çıkarma ve sürekli değişen bilgi çağına uyum sağlama bakımından vazgeçilmez bir unsurdur. Bilginin bilişim sistemleri içerisinde sunulabilmesinin rehberi olan öğretmenler, Kalelioğlu ve Gülbahar (2014)'a göre her öğrenciye bilgi, işlemsel düşünebilme, kazanabilme ve teknolojiye yararlanma fırsatı sunulmalıdır. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bilişim teknolojilerini kullanma ile ilgili olarak; öğrencilerin teknoloji bilgilerinin zayıf olması, bazı programları kullanmanın zorluğu, bilgisayarlarda aranılanın bulunmaması, web siteleri ile ilgili ve öğretmenlerin kendini yetersiz hissetmesi gibi sorunlar yaşamaktadır (Demir, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerini bilmek, geliştirmek ve etkileyen faktörleri, faktörlerin birbirleri ile ilişkisini incelemek önemlidir ve bu durum farklı çalışmalarda da ele alınmıştır.

Yapılan çalışmalarda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında dijital okuryazarlık kavram bilgilerinin eksik olduğu, bazı adayların bu kavramı yanlış yorumladıkları görülmektedir. Sağlıklı dijital okuryazarlığın yükseköğretimde teşvik edilmesi ve eksikliklerin giderilmesi için neler yapılması gerektiği açıklanmalıdır (Kuru, 2019). Lisansüstü eğitimi gören öğretmenlerin dijital becerileri, diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlere göre daha yüksek, 21-25 yaş arası öğretmenlerin dijital becerileri ise diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşüktür (Aksoy ve diğerleri, 2021). Covid-19 Salgını sürecinde öğretmenlerin bilgisayar kullanım tecrübeleri azdır. Öğretmenlerin lisans eğitiminde bilgisayara yönelik eğitim almaları bilişim teknolojisi kullanımına yönelik öz yeterliklerini etkilemektedir (Öztuzcu, 2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri yüksektir fakat internet tabanlı aktivitelere ilişkin bilgi düzeyleri ile mobil teknolojileri kullanım potansiyelleri ortalamasının altı ve ortalama değerdedir (Bay ve diğerleri, 2021). Anlaşılan o ki, pandemi sonrasında öğretmen adaylarının "Bilgi, Medya ve İletişim Becerileri" ile ilgili becerilerine ağırlık verilmeli, mobil teknoloji kullanımındaki tereddüt nedenleri keşfedilmeli, uygulamalı eğitimin etkililiği araştırılmalıdır. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "Öğrenme ve Yenilik Becerileri" karşılaştırmalı olarak incelenmelidir (Arslan, 2020). 21. yüzyıl becerileri bireyleri bu yüzyılda yaşanan büyük değişimlere öğrencileri hazırlamalıdır. Öğrenci, öğretmen ve diğer tüm paydaşlar ile öğrenme süreçleri bu becerilere yönelik olarak daha da zenginleştirilmeli, zaman kaybetmeden tüm sistem çağına gereklerine uygun bir hale getirilmelidir (Çiftçi ve diğerleri, 2021). Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin teknoloji ile ilgili deneyimleri arttıkça yenilik ve öğrenme becerileri ile dijital okuryazarlık, bireysel yenilikçilik ve bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin artacağını düşünmek yerinde olacaktır. Nitekim, Bolat ve diğerleri (2020) de ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kullanımının ve teknolojiyi öğretime entegre edebilme düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu, erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde bilişim teknolojilerini kullandıklarını, derslere entegre edebildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Kurt ve diğerleri (2022), yapmış oldukları araştırmaya katılan öğretmenlerin Web 2.0 hızlı içerik

geliştirme dijital okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek, öz yeterlik inançlarının orta düzeyde ve yenilikçi olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Daha önceden yapılmış araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmalarının bilgisayara yönelik eğitim alımından etkilendiği, internet tabanlı aktivitelere yönelik bilgi düzeylerinin düşük olması, öğrenme ve yenilik becerileri açısından farklı branşlardaki öğretmen adaylarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinin önerilmesi, yükseköğretimde dijital okuryazarlık konusunda eksikliklerin olduğu bilgilerine ulaşılmıştır. Bunların yanında Dijital okuryazarlık çerçevesindeki belirsizlik, günümüz MEB teknolojileri ile hazırlanmış (öba, dys, e-okul, online eğitimler gibi) uygulamalar, dijital ortamları etkili kullanamama, hizmet içi eğitimler, teknolojinin en basit uygulanma biçimi olarak öğretimin uygulanma ayağını oluşturan okullarda her gün gerçekleştirilen devamsızlıkların girişi dahi m-öğrenme gibi yollarla gerçekleştirilmesi, ders anlatımı, doküman hazırlama, değerlendirme gibi süreklilik isteyen durumların bulunması ve tüm başvuruların dijital ortamda gerçekleşmesi, öğretim sürecindeki neredeyse her şeyin günden güne dijital sistemlere taşınması, yeni çağda teknoloji ile uyumlu olmayı, bu işlemleri gerçekleştiren araçları ve teknolojileri kullanmayı gerekli kılmaktadır.

Teknoloji kullanımının devreye girdiği noktada bir dizi yeteneği ifade eden Eshet-Alkalai (2004), bilgi ve dijital okuryazarlık becerileri (örneğin, çeşitli dijital araçları kullanarak bilgiye verimli ve etkili bir şekilde erişmek ve bilgiyi aramak, akademik bir bağlam için kaynakların güvenilirliğini eleştirel olarak değerlendirmek, çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri filtrelemek, yönetmek ve düzenlemek, intihalden kaçınmak için referans vermek) dijital araçların nasıl kullanılacağını anlamayı sağlayan bir dizi yetenek içerir. Bu yetenekler, son zamanlarda modern çağda bir "hayatta kalma becerisine" dönüştükleri için yeni bir önem düzeyine ulaşmıştır.

Sherly ve diğerleri (2020)'ne göre, dijital okuryazarlık yetkinlikleri için Bilişim (Bilgi ve İletişim) Teknolojilerini işletme becerilerinin gelişimi temel noktadır. Watson (2006)'ın ifade ettiği gibi, eğitimdeki BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) dünyasının özgül doğası yenilik ve değişime gömülüdür. Bilişim teknolojileri ile planlanan yeniliğin tam olarak uygulanmaması veya değişime gömülmemesinin nedeni direnç noktaları olarak tanımlanan öğretmenlerin genellikle eğitim değişikliğine direnmeleridir. Görüldüğü üzere yenilikçiliğin benimsenmesi, dijital yetkinliğin kazanılması bilişim teknolojileri kullanımı için önemli etmenlerdir. "Öğretmenlerin uygulamada dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği bugün ana sorundur." (Putria ve diğerleri, 2020). Öğretmenler bu becerilerin eksikliğinden kaynaklı sorunlar ile her gün karşı karşıya gelmekte, girişimcilikten ve yenilikten kaçınmakta, nerede hangi dijital içeriği ve uygulamayı kullanacağını, öğrencinin ve kendisinin nasıl bir içerik üretebileceğini bilememektedir. Asıl nedenin geliştirilememiş olan bilgi ve medya okuryazarlığı, yenilikçilik gibi becerilerinden kaynaklanabileceğini düşünmemektedir. Hamutoğlu ve diğerleri (2017: 410)'ne göre yeni nesil okuryazarlığı, yeni bilgiyi üreterek çoğaltma, bilgiye erişme ve bilgiyi paylaşma yeteneklerini farklı teknolojileri etkin bir şekilde kullanma etrafında birleştirmektedir.

Dijital okuryazarlık, bir bilgi toplumuna tam katılım için gereken yetkinlikler kümesidir. Dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığından daha fazlasına odaklanır ve tabletler, akıllı telefonlar, masaüstü bilgisayarlar ve dizüstü bilgisayarlar gibi dijital cihazların iletişim, ifade, işbirliği ve savunuculuk amacıyla etkin kullanımını içeren bilgi, beceri ve davranışları içerir. Bilişim teknolojileri kullanıcıları, dijital okuryazarlığın en önemli olduğu kitledir (Gomathy, 2018). Dolayısıyla öğretmenler bilişim teknolojileri kullanıcıları kitlesine ait, dijital teknolojilerin birçoğunu kullanmak durumunda kalan en önemli bireylerdir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri

kullanma düzeyi yetkinliği ile yenilikçi ve dijital okuryazarlık alanındaki yetkinlikleri, dünya çapındaki gelişmeleri takip ederek, becerileri öğretimsel boyutla bütünleştirmesini sağlar. Öğretmenler ve öğrenciler bilişim teknolojileri vasıtasıyla öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında dijital okuryazarlığa ihtiyaç duymaktadır. Bu becerinin eksikliği öğretim sürecinin aksamasına sebep olmaktadır. Öğretmenler tarafından dijital yetkinliğin eksik olduğunun kabul edilmemesi ve yetkinliği geliştirmeye yönelik çaba gösterilmemesi, kısacası yenilikçiliğe karşı direnç gösterilmesi bilişim teknolojilerini kullanım düzeyini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışma, bahsedilen olumsuzlukların giderilmesinin gerekliliğini ve öğretmenlerin bireysel yenilikçi olarak, dijital okuryazarlık düzeylerinin ve bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerini etkilediğinin farkında olmasını sağlaması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmalarını etkileyebilecek unsurların tamamı oldukça önemlidir ancak her birini tek seferde incelemek mümkün gözükmemektedir. İnovasyon becerilerinin eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, problem çözme becerisini kapsamı; yeni nesil okuryazarlığın dijital içerik oluşturmayı, dijital ortamlarda etkileşim sağlamayı ve dijital ortamları güvenli kullanma gibi boyutları içermesi nedeniyle bu kavramlar bilişim teknolojileri kullanımını etkileyen öncelikli boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yenilikçi olmalarının, bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerini nasıl etkilediğini öğrenmek bu araştırmayı yapmanın gerekçesi olmaktadır. Blau ve Shamir-Inbal (2017)'a göre, bilişim teknolojilerini derslerde kullanmanın, pedagojik becerilerin ve dijital yeterliliklerinin geliştirilmesini, bilişim teknolojilerinin eğitim ile entegrasyonunu etkilediğini ifade etmiştir. Bu gerekçe de araştırma yapma gerekliliğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Yeniliklere açık olmak, bireysel olarak farklılıkları kabullenmek ve ayak uydurmak zorunda olan 21. yy. bireyleri, bilişim teknolojilerini dijital okuryazarlık bilgisine, teknik bilgiye (sunum hazırlama, mobil teknolojileri kullanabilme, internet tabanlı aktiviteleri, güvenliği bilme gibi) sahip olarak kullanabilir. Bu da bireyin bu değişimi kabullenmesi, yeni fikirlere açık olması, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken yaşadığı belirsizlikler karşısında yeni yöntemler, çözümler denemesi ile mümkündür. 21. yy bireylerinden problem çözebilme, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerisine sahip olması beklenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanabilme yetisinde; bireyin bireysel yenilikçiliğe açık olması ile dijital okuryazar olması birlikte daha etkilidir. Bahsedilen bu nedenlerden dolayı bu çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçi ve dijital okuryazar olmalarının, bilişim teknolojilerinin kullanım düzeylerini etkileyen değişkenler olduğunu ortaya çıkarmak, her birinin bu teknolojilerin kullanım düzeyinin ne kadarını açıkladığını belirlemek amaçlanmıştır.

## **Problem**

Öğretmenlerin 21. yy becerilerinden dijital okuryazarlık düzeyleri ile yenilikçi olmalarının, bilişim teknolojilerini kullanım düzeyine etkisi nedir?

## **Alt Problemler**

1. Öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları, dijital okuryazarlıkları ve bilişim teknolojilerini kullanımları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları ile dijital okuryazarlık düzeyleri, bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmalarını ile dijital okuryazarlıklarını iki farklı değişken olarak kullanmak ve her ikisinin öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki ve aynı şekilde öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki değişimin düzeyini ve/veya varlığını, bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Üredi, 2017). Bu nedenle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Afyonkarahisar ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okulları ile özel okullarda görev yapmakta olan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılabilir olması nedeniyle uygun örnekleme kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2008) tarafından işgücü ve para kaybını önlemeyi temel amaç edinen yöntem uygun örnekleme yöntemi olarak tanımlamıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)'dan aktaran Şahin ve Karakuş (2019, s:204)'ın önermiş olduğu örneklem büyüklükleri tablosundan faydalanılmıştır. Örneklem büyüklükleri tablosuna bakıldığında 10000 kişi için  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde örneklem sayısı, 370 kişidir. 8713 öğretmenin (<https://afyon.meb.gov.tr/>) görev yaptığı Afyonkarahisar evreninde 312 öğretmene ulaşılabilmektedir. Bu öğretmenlerin %73,1'i kadın iken; %26,9'u ise erkektir. Öğretmenlerin %34'ü Sınıf Öğretmeni, %9,6'sı Türkçe Öğretmeni, %5,8'i Matematik Öğretmeni, %4, 8'i Fen Bilimleri Öğretmeni, %5,8'i Sosyal Bilgiler Öğretmeni, % 8,3'ü Yabancı Dil Öğretmeni, % 5,4'ü Yetenek Dersleri Öğretmeni, % 1,9'u Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, % 2,2'si Bilişim Teknolojisi Öğretmeni, % 11,2'si Okul Öncesi Öğretmenidir. %10,9'u diğer branşların öğretmenidir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, Kılıçer ve Odabaşı (2010)'nın geliştirdiği "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)", Hamutoğlu vd (2017)'nin Türkçe'ye uyarladığı "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ve Bayraktar (2015)'in geliştirdiği "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler çevrimiçi uygulama formlarına (Google Forms) dönüştürülerek örneklem grubuna uygulanmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ), 4 alt boyut (fikir önderliği, deneyime açıklık, değişime direnç, risk alma) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği, 4 Alt boyut (teknik, tutum, sosyal, bilişsel) ve 17 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği ise 3 alt boyut (ders teknoloji entegrasyonu, sosyal etik ve yasal hükümler, teknoloji

okur-yazarlığı) ve 38 maddeden oluşmaktadır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'ne göre, 46 altı puan alanlar *Gelenekçi (Laggards)*, 46 ve 56 arası puan alanlar *Kuşkucu*, 57 ve 68 arası puan alanlar *Sorgulayıcı*, 69 ve 80 arası puan alanlar *Öncü*, 80 üstü puan alanlar *Yenilikçi* olarak sınıflandırılır. Genel anlamda, 68 üzerinde puan alan bireyler *Oldukça Yenilikçi* olarak değerlendirilirken, 64 altında puan alan bireyler *Yenilikçilikte Düşük* olarak görülmektedir.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nde bulunan maddeler Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1); Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği'nde bulunan maddeler Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)'nde bulunan 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20 numaralı maddeler ters kodlanmıştır. Ters kodlama yapılan maddeler (5-1), (4-2), (3-3), (2-4), (1-5) şeklinde değiştirilerek puanlanmıştır. Maddelere verilen yanıtların yorumlanmasında aralıklar kullanılmıştır. Aralıklar,

“1.00–1.80: Kesinlikle Katılmıyorum / Hiç Katılmıyorum / Yetersiz Düzeyde”;

“1.81–2.60: Katılmıyorum/ Az Katılıyorum / Zayıf Düzeyde”;

“2.61–3.40: Kararsızım / Orta Düzeyde Katılıyorum / Orta Düzeyde”;

“3.41–4.20: Katılıyorum / Çok Katılıyorum / İyi Düzeyde”;

“4.21-5.00: Kesinlikle Katılıyorum / Tamamen Katılıyorum / Çok İyi Düzeyde”

şeklindedir.

Bu çalışmada ölçeklerin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları Bireysel Yenilikçilik Ölçeği için 0,858; Dijital Okuryazarlık Ölçeği için 0,920; Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği için 0,946 şeklindedir. Özdamar (1999)'a göre güvenilirlik katsayısı 0.90-1.00 arasında olduğunda yüksek derecede güvenilir, 0.60-0.90 arasında olduğunda oldukça güvenilirdir. Bu bağlamda Bireysel Yenilikçilik Ölçeği oldukça güvenilir, Dijital Okuryazarlık ve Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği yüksek derecede güvenilir sayılmaktadır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılımda olup olmadığını incelemek için çarpıklık basıklık (kurtosis) ve (skewness) değerleri ile ölçek toplam puanlarına bakılmıştır.

**Tablo 1**

*Bireysel Yenilikçilik, Dijital Okur Yazarlık ve Bilişim Teknolojilerinin Kullanım Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Normallik Değerleri*

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Bireysel Yenilikçilik	312	-,262	1,138
Dijital Okur Yazarlık	312	-,423	1,440
Bilişim Teknolojilerinin Kullanım Düzeyi	312	-,306	,261
Cinsiyet	312	1,046	-,913

Tablo 1 incelendiğinde, toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile + 1,5 arasında olmasının normallik varsayımını karşıladığı Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde ölçeklerin normal dağılım gösterdiği, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilirliği görülmektedir.

Verilerin analizinde dağılım ve düzeyleri belirlemek amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak ölçeklerin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon analizinde Büyüköztürk (2013)'ün "korelasyon katsayısı mutlak değeri 0,70-1.00 aralığında ise yüksek; 0,70-0,30 aralığında ise orta; 0,30-0,00 aralığında ise düşük düzeyde ilişki vardır." sınıflaması dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları ile dijital okuryazarlıklarının bilişim teknolojisi kullanım düzeylerini anlamlı yordamasını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü düzeylerini incelemek için ise Cohen (1988; 1992)'in "etki büyüklüğü, 10 ise varyans %1 açıklanır ve oluşturduğu etki küçüktür; ,30 ise varyans %9 açıklanır ve oluşturduğu etki orta düzeydedir; ,50 ise varyans %25 açıklanır ve oluşturduğu etki büyüktür." açıklaması dikkate alınmıştır. Çalışmada ,05 değeri esas alınarak analiz ve anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlara araştırma problemleri doğrultusunda yer verilmiştir.

### Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçi Olmaları, Dijital Okuryazarlıkları ve Bilişim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik, Dijital Okuryazarlık, Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi ve Alt Boyutlarına ilişkin bulgular tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Bireysel Yenilikçilik, Dijital Okuryazarlık, Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi ve Alt Boyutları*

Boyut	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{x}$	Standart Sapma
<b>Bireysel Yenilikçilik</b>	312	37	98	77,3109	8,57703
Değişime direnç	312	8	35	25,9359	4,33067
Fikir Önderliği	312	5	25	19,6218	2,81896
Deneyime Açıklık	312	5	25	21,0192	2,44547
Risk Alma	312	2	10	7,1186	1,56798
<b>Dijital Okuryazarlık</b>	312	29	85	67,6250	8,62232
Tutum	312	7	35	29,7244	3,875181
Teknik	312	6	30	22,8974	3,924004
Bilişsel	312	2	10	7,7212	1,403648
Sosyal	312	3	10	7,2821	1,408723



**Tablo 2***Devam*

Boyut	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{x}$	Standart Sapma
<b>Bilişim Teknolojilerini Kullanma</b>	312	80	190	150,8974	21,06800
Teknoloji Okur Yazarlığı	312	28	95	72,500	13,065012
Derse Teknoloji Entegrasyonu	312	18	45	37,3077	4,751193
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	312	19	79	41,0897	5,957914

Tablo 2'den elde edilen veriler ile aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne bağlı olarak öğretmenlerin *bireysel yenilikçi* olmaları ( $\bar{x}=3,86$ ) ile bireysel yenilikçi ölçeğinin alt boyutlarında yer alan değişime direnç ( $\bar{x}=3,70$ ) fikir önderliği ( $\bar{x}=3,92$ ), deneyime açıklık ( $\bar{x}=4,20$ ) ve risk alma ( $\bar{x}=3,55$ ) alt boyutları "katılıyorum" olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin *dijital okuryazar olmaları* ( $\bar{x}=3,97$ ) ile bu ölçeğe ait olan tutum ( $\bar{x}=4,20$ ), teknik ( $\bar{x}=3,81$ ), bilişsel ( $\bar{x}=3,86$ ) ve sosyal ( $\bar{x}=3,64$ ) alt boyutları "katılıyorum" olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaları ( $\bar{x}=3,97$ ) ile bu ölçeğe ait olan teknoloji okuryazarlığı ( $\bar{x}=3,81$ ), derse teknoloji entegrasyonu ( $\bar{x}=4,14$ ), sosyal etik ve yasal hükümler ( $\bar{x}=4,14$ ) alt boyutları "katılıyorum" olarak bulunmuştur. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'ne göre genel anlamda, 68 üzerinde puan alan bireyler oldukça *yenilikçi* olarak değerlendirildiği için öğretmenlerin yenilikçi oldukları söylenebilir. Diğer iki ölçek düşünüldüğünde de öğretmenlerin dijital okuryazar oldukları ve bilişim teknolojilerini kullandıkları söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçi Olmaları İle Bilişim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ( $r = .438$ ,  $p < .01$ ). Kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasındaki ilişki pozitif yönde orta düzeydedir ( $r = .53$ ). Kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça bilişim teknolojileri kullanımı orta düzeyde artmaktadır. Erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasındaki ilişki düşük düzeydedir ( $r = .29$ ). Erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi arttıkça bilişim teknolojileri kullanımı düşük düzeyde artmaktadır.

### **Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Bilişim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır ( $r = .692$ ,  $p < .01$ ). Kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasındaki ilişki pozitif yönde yüksek düzeydedir ( $r = .72$ ). Kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça bilişim teknolojileri kullanımı yüksek düzeyde artmaktadır. Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasındaki ilişki orta düzeydedir ( $r = .63$ ). Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça bilişim teknolojileri kullanımları orta düzeyde artmaktadır.

## Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçi Olmaları İle Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmada regresyon analizinin yapılabilmesi için çoklu bağlantı olmaması koşulunun sağlanabilmesi gerekmektedir. Büyüköztürk (2013)'e göre yüksek düzeyde ilişkinin bağımsız değişkenler arasında bulunması durumu çoklu bağlantıdır. Korelasyonun 0,80 üzerinde olması çoklu bağlantı olabileceğini, 0,90 üzerinde olması ise ciddi bir çoklu bağlantı sorununun olabileceğini gösterir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bireysel yenilikçi olmaları arasındaki korelasyon ,567<,80'dir. Çoklu regresyon öncesi öğretmenlerin bireysel yenilikçi olmaları ile dijital okuryazarlıkları arasında çoklu bağlantı problemi bulunmadığı görülmektedir. Field (2005)'e göre tolerans değerinin de 0.2'den büyük olması; VIF değerinin alabileceği en büyük değerin, 10'dan küçük olması durumunda sorun oluşturacak bir çoklu korelasyon yoktur. Araştırmada VIF değeri (1,474,< 10) ve tolerans değeri (0,678 > 0,2) olduğu için çoklu regresyon analizinin yapılması uygun olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçi Olmaları İle Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Bilişim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Etkisi*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
(Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeyi)	30,031	8,326		3,607	,000		
Bireysel Yenilikçilik	,165	,122	,067	1,351	,178	,438	,077
Dijital Okuryazarlık	1,599	,121	,654	13,169	,000	,692	,600

R= ,69; R<sup>2</sup>= ,482, F(2,309)= 144,024 , p= ,000

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bireysel yenilikçi olmalarının, bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini yordayıcılığı incelenmiş ve analiz sonuçlarında bu iki değişkenin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bireysel yenilikçi olmaları, ikisi birlikte bilişim teknolojileri kullanım düzeyinin %48'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini yordayan en önemli değişkenin ( $\beta = .654$ ) dijital okuryazarlık olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık düzeyi bilişim teknolojilerini kullanım düzeyini büyük düzeyde, bireysel yenilikçilik küçük düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanım düzeyini açıklayan yordayıcılardan bireysel yenilikçilik [ $t=1.351$ ,  $p= ,000$  ( $p<0,05$ )] ile dijital okuryazarlık [ $t=13,169$ ,  $p= ,000$  ( $p<0,05$ )] anlamlı derecede açıklamaktadır. Bireysel yenilikçilik katsayısı  $B_{\text{bireysel yenilikçilik}} = 0,165$  olduğu için, bireysel yenilikçilikteki bir birimlik artış bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri üzerinde 0,165 artışa neden olmaktadır. Dijital okuryazarlık katsayısı  $B_{\text{dijital okuryazarlık}} = 1,599$  olduğu için, dijital okuryazarlıktaki bir birimlik artış bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri üzerinde 1,599 artışa neden olmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini kullanım düzeyleri denklemi; ÖBTKD= (30,031) + ,165\*Bireysel Yenilikçilik +1,599\*Dijital Okuryazarlık'tır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri, dijital okuryazarlıkları ve bilişim teknolojileri kullanımlarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, fikir lideri, yeni deneyimler ile değişime açık ve risk alabilen, yaratıcı, liderlik yönü ağır basan, özgün ve bireysel yenilikçilik puanlarına göre "oldukça yenilikçi" sayılan bireyler oldukları söylenebilir. Bu öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın gerektirdiği beceriler açısından kendilerini yeterli gördükleri, 21. yy becerilerine sahip, yeniliklere açık oldukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullandıklarını, sınıf öğretmenlerinin kendilerini yüksek düzeyde dijital okuryazar gördüklerini Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) da ifade etmişlerdir. Kılıçer (2011), BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) bölümünde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının 3'te 2'lik kısmında yenilikçilik düzeylerinin yüksek ve orta seviyede, üçte birlik kısmında düşük seviyede olduğunu ve %88,60'lık kısımda iyi/ortalamanın üstünde, yenilikçilik özelliklerinden sorgulayıcı olduklarını belirtmişlerdir. Öztürk ve Summak (2014), öğretmenlerin genel olarak yenilikçilikte orta düzeyde olduklarını; Ocak ve diğerleri (2022), öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Kılıç (2015), öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin düşük seviyede olduğunu, branş, cinsiyet ve kıdem açısından etkisinin olmadığını dile getirmiştir. Gök, Turan ve Oyman (2011), Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları bilişim teknolojisine karşı öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeyine yönelik olumlu gelişmeler yaşandığını ifade etmişlerdir. Keskin (2008), öğretmenlerin %71 oranında bilişim teknolojileri okuryazarı; Kartal ve diğerleri (2018), ortaokullarda görev yapmakta olan kadın öğretmenlerden 40 yaş üstü olanlar ile kıdemi 20 yıl üzerinde olan bazı branşlardaki öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanma düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Köroğlu ve Demiriz (2015), teknolojik araç gereç kullanımına yönelik okul öncesi öğretmen tutumlarının yüksek olduğunu ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinden "öncü" grupta yer aldığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalara paralel olarak öğretmenlerin bireysel olarak yenilikçi, yüksek düzeyde dijital okuryazar ve bilişim teknolojisi kullanıcısı olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç bize öğretmenlerin internet tabanlı aktiviteleri yapabildiklerini, ihtiyaç duydukları karşılıklarına çıkan güncel teknolojileri ve programları kişisel ilgi ve merakları, öğrenme istekleri doğrultusunda risk almaktan korkmadan uygulamalarında kullanabildiklerini ve dijital okuryazar olarak sorumluluklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile bilişim teknolojilerini kullanım ilişkisi orta düzeyde ( $r = .438$ ) pozitif yönlüdür. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri arasında yüksek düzeyde ( $r = .692$ ) pozitif yönlü ilişki vardır. Şahin (2016), bilişim teknolojilerini kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçi olmaları arasında öğretmen adayları açısından pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu; Atlı ve Akar (2019), sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada derste teknoloji kullanımı ve bireysel yenilikçiliğe ilişkin eğilim düzeylerinin yüksek ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, bireysel olarak yenilikçiliğe açık oldukları ve dijital okuryazarlıklarını artırdıkları müddetçe bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri de artacaktır. İyi bir bilişim teknolojisi kullanıcısı olmak isteyen öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine daha fazla önem vermeleri gerekmektedir çünkü dijital okuryazarlığın bilişim teknolojileri kullanım düzeyi ile ilişkisi daha fazladır.

Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r = .53$ ), erkek öğretmenlerin

bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki ( $r= ,29$ ) bulunmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça bilişim teknolojileri kullanımı kadınlarda orta düzeyde, erkeklerde düşük düzeyde artmaktadır. Şahin (2019), bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçi olmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeni fikirlere, önerilere, yaratıcılığa daha yatkın olduğu, belirsizlikler karşısında sorun çözmeye yönelik daha fazla istekli oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasındaki ilişki pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=,72$ ). Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilişim teknolojileri kullanım düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r= ,63$ ) ilişki bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça bilişim teknolojileri kullanımı yüksek düzeyde artmaktadır. Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça bilişim teknolojileri kullanımı orta düzeyde artmaktadır. Gökbulut (2021), araştırmasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmadığını belirtmiştir. Dijital okuryazarlık ölçeğinin sosyal ve tutum alt boyutlarında cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmazken, bilişsel ve teknik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Yontar (2019), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarında erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma araştırma bulgusu ile ters düşmektedir. Safa ve Arabacıoğlu (2021), teknoloji okuryazarlığının, tek başına, teknolojinin ders ile entegre edilmesini %50 açıkladığını, erkek öğretmenlerin teknolojiyi ders ile entegre etmelerinde teknoloji okuryazarlığının etkisinin daha anlamlı olduğunu, erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinden “öncü” olduğunu ifade etmişlerdir. Güngör ve Kurtipek (2020), erkek katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyinin kadın katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalardan farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni olarak kadın öğretmenler açısından bilişim teknolojileri ve dijital okuryazarlığa karşı farkındalığın arttığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital okuryazar olmaları ile ve yenilikçi olmaları, ikisi birlikte bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini %48 oranında açıklamaktadır. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini yordayan en önemli değişkenin ( $\beta= .654$ ) dijital okuryazarlık olduğu, öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin kullanım düzeylerini dijital okuryazar olmalarının, yenilikçi olmalarına oranla daha fazla yordadığı görülmektedir. Kısacası, öğretmenlerin dijital okuryazar olmaları, bilişim teknolojileri kullanma düzeylerini bireysel yenilikçiliğe göre daha çok etkilemektedir. Özer (2021) ise yapmış olduğu çalışmanın çoklu regrasyon analizi sonucuna göre ise, sınıf öğretmenlerinde dijital okuryazarlık düzeylerinin 21.yüzyıl becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu, Güngör ve Kurtipek (2020), bireysel yenilikçiliğin dijital okuryazarlığı %37 oranında açıkladığını belirtmişlerdir. Bahsi geçen çalışma bulguları 21. yy becerilerinden yenilikçilik ve dijital okuryazarlığın birbirini açıkladığını göstermektedir fakat bilişim teknolojisi kullanım düzeyini açıklayacak nitelikte değildir.

Bu araştırma diğerlerinden farklı olarak bilişim teknolojisi kullanım düzeyini her iki kavramın bir araya gelerek %48 oranında açıkladığını göstermektedir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerini bireysel yenilikçiliği 0.165 oranında, dijital okuryazarlığın 1,599 oranında etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanım düzeyini artırmak için öncelikle daha yüksek orana sahip olması nedeniyle dijital okuryazarlık düzeylerini arttırmaya odaklanılmalıdır. Mohammadyari ve Singh (2015), bilişim teknolojilerini

kullanımının yordayıcısı olarak dijital okuryazarlığın ve birleşik kabul teorisi ve teknoloji kullanımı (UTAUT) modelinin olumlu etkisinin olduğunu, dijital okuryazarlık ile ilgili gelişen bir beceri olarak bilgi teknolojisi kullanımı perspektifinden genişletilmiş bir araştırma odağına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bahsi geçen çalışma sonucundan elde edilen bilgiye benzer olarak bilişim teknolojisi kullanım düzeyini dijital okuryazarlığın daha fazla etkilediği bir kez daha görülmektedir. Dijital okuryazarlığın öğretmenlerin iyi düzeyde bilişim teknolojilerini kullanım düzeyine sahip olmasını etkilemesinde teknolojinin sürekli yeniliğe açık olan doğasına uyum sağlayabilen yenilikçi öğretmenlerin dijital araçlarla olan uyumu söz konusudur. Dijital araçları kullanmak ise, dijital okuryazarlık becerine sahip olabilmekle uyumludur. 21. yy öğrenmesi, bilişim teknolojilerinin kullanıldığı her alanda 21. yy becerilerinin dijital okuryazarlık ile birleşmesi, her geçen gün yeniliklerle karşı karşıya kalan bu teknolojilerin karşısında bireyin yenilikçiliğe açık olmasıdır. Tohara (2021) tarafından da belirtildiği gibi "Öğrencilerin, çevresel yetenekleri edinmeleri ve tanımaları, teknoloji uygulamalarını kullanmayı öğrenmeleri ve diğer öğrencilerle ekipler halinde işbirliği yapmaları gerekir. Bu nedenle, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Dijital Okuryazarlık ve Bilgi, İletişim ve Teknoloji (BİT) uygulamaları temel öğrenme ihtiyaçlarıdır". Burada da ifade edildiği gibi dijital okuryazarlık boyutunun daha fazla üzerinde durulmalıdır. Bu ihtiyacı karşılayacak öğrenci yetiştiren öğretmenler bilişim teknolojilerini, öğretimi somutlaştırarak sınıf içerisinde aktif olarak yapılan öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken 21.yy becerilerinin kullanılmasını, yeni bir şeyler denemeyi, sorun çözmeyi, yaratıcı ve özgün olmayı, sorumluluk almayı dijital okuryazarlık çerçevesinde ele alır. Bilişim teknolojileri ile öğretmenler internet tabanlı akviteleri, gerektiğinde mobil teknolojileri ve akıllı tahtaları kullanarak oluşturdukları sunum, hikâye gibi dijital içerikleri dersin her aşamasında kullanabilmektedir. Çoklu öğrenme ortamları sunan bilişim teknolojileri, öğretmenlerin hem kendi meslektaşları ile hem de öğrencileri ile işbirliği içerisinde olmalarına, paydaşlarından çevrimiçi ortamlar (EBA, ÖBA gibi) aracılığıyla haber almalarına imkân sağlar. Sosyal medyadan, eğitim amaçlı uygulamalara yer veren sitelerden yeni fikirler, uygulamalar, etkinlikler hakkında bilgi almalarını, bireysel farklılıklara uygun çalışmaları kısa zamanda gerçekleştirmelerini kolaylaştırır. Bilişim teknolojilerini kullanım düzeyinin artması olumlu sonuçların beraberinde bazı yükümlükleri de getirmektedir. Dijital okuryazar olarak bilişim teknolojilerini kullanan öğretmenler internetten elde ettiği bilgilerin doğruluğunu gözden geçirme, telif hakkı, gizlilik, bilişim suçları gibi kavramların farkında olabilmektedir. 21. yy becerileri doğrultusunda yeniliğe açık öğretmenlerin dijital okuryazarlık bilgisine sahip olmaları, bilişim teknolojileri kullanımının güvenlik boyutunda dikkat etmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle bilişim teknolojilerinin kullanım düzeyini tek başına artırmak, başka etmenlerden bağımsız düşünmemek, yenilikçiliği bu sürecin doğal bir parçası görek dijital okuryazarlıkla bir bütün olarak ele almak gerekmektedir.

Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerinde, dijital okuryazarlık ve bireysel yenilikçiliğin etkisini artırmak maksadıyla bu iki değişkeni geliştirmeyi kapsayan hizmet içi eğitimlerin katkı sağlayacağı düşünülebilir. Nitekim Sengir (2019), öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeylerinin, aldıkları bilişim teknolojileri eğitimlerine göre farklılaşma durumunu incelemiş ve ortaokulda görev yapan kadın öğretmenler açısından, bilişim teknolojisi alanında donanım ve yazılım kullanmaya teşvik edilmeye, eğitim almaya, nicel ve nitel olarak sayısı artırılacak kurs ve seminerlere ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine bu ifadeyi, Akkaya (2019)'nın bilişim teknolojilerini kullanabilme konusunda çoğu öğretmenin, kendi öz yeterliliğini orta düzeyde gördükleri ve öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda eğitim alması gerektiğini belirtmesi desteklemektedir. Sürek (2018), gerek merkezi gerekse de mahalli, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması, eğitim veren

kurumların veya bireylerin deneyimli olmaları, eğitimin içeriğinin uygulamalı verilmesi gibi imkânların sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

## Öneriler

- Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım düzeyini artırmak için uygulamaya yönelik yaşantılar gerçekleştirilebileceği, bilişim kavramlarının ayrıntılı öğretildiği, dijital okuryazarlığı artırıcı ve yenilikçiliğin işe koşulduğu eğitimler verilebilir.
- Bilişim teknolojileri kullanım düzeyinde etkili olan dijital okuryazarlık ve bireysel yenilikçilik konusu ile ilgili farklı değişkenler açısından öğretmenlerle ölçeklerde yer alan maddelerin, ölçek alt boyutlarının derinlemesine incelendiği nitel veya karma yöntem araştırmaları yapılabilir.

Araştırma Afyonkarahisar'da görev yapmakta olan 312 kişi ile sınırlı sınıf öğretmenleri sayıca daha fazla olduğu için farklı branşlardaki öğretmenlerin sayısı artırılarak branş bazında yordamlar yapılabilir.

## Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma sürecinde yazarlar tarafından ortak ve eşit bir katkı sağlandığını beyan ederiz.

## Çatışma Beyanı

Araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve bulguların yorumlanarak makalenin yazılması aşamalarının hiçbirisinde herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

## Kaynakça

- Akkaya, S., (2019). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Hakkındaki Görüşleri (Aksaray İli Örneği)*. Erciyes Üniversitesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., ve Aksoy, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Arslan, A. (2020). Öğretmen Adayları Perspektifinden Pandemi Öncesi ve Sonrası Öğrencilere Kazandırılması Gereken 21. Yüzyıl Becerilerinin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 553-
- Atlı, Y., ve Akar, SGM. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-31.
- Bay, D. N. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Digital Competences And Long-Term ICT Integration In School Culture: The Perspective Of Elementary School Leaders. *Education And Information Technologies*, 22(3), 769–787.
- Bolat, D., Korkmaz, Ö., ve Çakır, R. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım ve Derslerine Entegre Edebilme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 229-250.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N., B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., ve Aykul, M. (2021). Dijital Bilgi Çağı: Dijital Toplum, Dijital Dönüşüm, Dijital Eğitim ve Dijital Yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-Auad*, 7(2), 35-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., Demirci, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, A., (2022). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi. Ankara
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences* (2nd Ed.). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155– 159. Doi:10.1037/0033-2909.112.1.155.
- Cunningham, A. (2014). Aiming Higher: Techonology and 21st Century Skills. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(2),50-89.
- Çiftci, S.,Yayla, A. ve Sağlam, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen ve Eğitim Ortamları. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Demir, O. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumları ve Bunun Öğretime Etkisi (Nitel Bir Çalışma). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 466-479.
- EditorialPage, (2016). Interactive Learning Environments. 24(2), 273-356.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills In The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Falloon, G. (2020). From Digital Literacy To Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework. *Educational Technology Research And Development*, 68(5), 2449- 2472.
- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publication.

- Gomathy, C. K. (2018). A Study On The Effect Of Digital Literacy And Information Management. *Journal Of Scientific Research And Review*, 7(3), 51-57.
- Gök, A., Turan, S., ve Oyman, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59-66.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Güngör, N. B., ve Kurtipek, S. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Dijital Okuryazarlığa Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Journal Of Human Sciences*, 17(2), 756-767.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları. (file:///c:/users/casper/downloads/272a.pdf internet adresinden 07.12.2022 tarihinde alınmıştır).
- Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M., & Jafari, M. (2011). Information Technology In Education. *Procedia Computer Science*, 3, 369-373.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören Canan, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408- 429. *Bireysel Yenilikçilik Profilleri*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kalelioglu, F., ve Gülbahar, Y. (2014). The Effects Of Teaching Programming Via Scratch On Problem Solving Skills: A Discussion From Learners' Perspective. *Informatics In Education*, 13(1), 33-50.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kivunja, C. (2014). Innovative Pedagogies In Higher Education To Become Effective Teachers Of 21st Century Skills: Unpacking The Learning And Innovations Skills Domain Of The New Learning Paradigm. *International Journal Of Higher Education*, 3(4), 37-48.
- Koroğlu, A. Y., ve Demiriz, S. B. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Öz yeterlik Algıları, Teknolojik Araç Gereç Kullanım Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-27.
- Kukulka-Hulme, A., & Traxler, J. (2005). *Mobile Learning. A Handbook For Educator And Trainers. Open And Flexible Learning Series*. London, UK: Routledge.
- Kurt, A. A., Telli, E., Bardakcı, S., Sarsar, F., Göksün, D. O., ve Filiz, O. (2022). Dijital Okuryazarlık ve Yenilikçilik Bağlamında Öğretmenlerin Web 2.0 Hızlı İçerik Geliştirme Öz Yeterlik İnançları. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 12(2), 608-629.
- Kuru, E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 105-143.
- Kurudayıoğlu, M., ve Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lütfi Üredi, I. (2017). Investigating The Relationship Between Job Satisfaction Levels Of The Teachers In Educational Institutions And Their Attitudes Towards Teaching Profession. *Journal Of Education And Practice*, 8(12), 175.
- Mancha, R., & Shankaranarayanan, G. (2021). Making A Digital Innovator: Antecedents Of Innovativeness With Digital Technologies. *Information Technology & People*, 34(1), 318-335.
- MEB Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu (2020). (<https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/> internet adresinden 07.12.2022 tarihinde alınmıştır).



- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding The Effect Of E-Learning On Individual Performance: The Role Of Digital Literacy. *Computers & Education*, 82, 11–25.
- Njoku, C., (2015). Information And Communication Technologies To Raise Quality Of Teaching And Learning In Higher Education Institutions. *International Journal Of Education And Development Using Information And Communication Technology (Ijedict)*, 11(1), 122-147.
- Ocak, G., Çengelci, S., ve Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123-155.
- Orhan Göksün, D., ve Aşkı Kurt, A. (2017). Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri Kullanımları ve 21. yy. Öğreten Becerileri Kullanımları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analiz.i* 1. Kaan Kitabevi. Eskişehir
- Özer, M. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlilik Algıları İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özgidem, M. Ç. H. (2013). Dijital Kültür Sürecinde Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenlerin Twitter Kullanım Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1).
- Öztuzcu, Ö. (2022). *Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlilik İnançları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi
- Öztürk, Z. Y., ve Summak, M. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi. *International Journal Of Sport Culture And Science*, 2 (Special Issue 1), 844-853.
- Partnership for 21st Century Learning, (2019). (<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> internet adresinden 16.10.2023 tarihinde alınmıştır.)
- Putria, H., Maula, L. H., & Uswatun, D. A. (2020). Analisis Proses Pembelajaran Dalam Jaringan (DARING) Masa Pandemi Covid- 19 Pada Guru Sekolah Dasar. *Journal Basicedu*, 4(4), 861–870.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- Safa, B. ve Arabacıoğlu, T. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. Ondokuz Mayıs University, *Journal of Education Faculty*, 40 (1), 369-386.
- Sengir, C. (2019). *Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Fatih İlçesi Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Sherly, Dharma, E. & Sihombing, H. B. (2020). Merdeka Belajar: Kajian Literatur. *Urbangreen Conference Proceeding Library*, 1, 183–190.
- Sürek, G. (2018). *Eğitimde Teknoloji Uygulamalarına İlişkin Ortaokul ve Lise Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Şahin, Ç., ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları Seçme: Evren ve Örneklem. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Ss. 179-216, Edt: Gürbüz Ocak). Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2016). *Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Kabul Düzeyleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Şahin, F. (2019). *Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Kabul Düzeyleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*. Pearson, Boston.
- Tedmem (2019). (<https://tedmem.org/wp-content/uploads/2021/09/ogretmen-dijital-yeterlikleri.pdf> internet adresinden 07.12.2022 tarihinde alınmıştır).
- Tohara, A. J. T. (2021). Exploring Digital Literacy Strategies For Students With Special Educational Needs In The Digital Age. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(9), 3345-3358.
- Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde Dijital Dönüşüm: Mobil Öğrenmenin Mental İyi Oluş Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 65-78.
- Torun, F., ve Dargut, T. (2015). Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Türel, Y., K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C., D., Şimşek, E., ve Kızıltepe, F. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri Ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu Ankara.
- UNESCO (2005). *Information And Communication Technologies In Education: A Hand Book For Teachers*. Unesco, France S,96.
- Vatansever, İ. (2017). *Açık ve Uzaktan Öğrenenlerin Mobil Öğrenme Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi. <https://afyon.meb.gov.tr/> (21.01.2023 tarihinde alınmıştır).
- Vikipedi Özgür Ansiklopedisi ([https://tr.wikipedia.org/wiki/21.\\_y%C3%BCzy%C4%B1\\_becerileri](https://tr.wikipedia.org/wiki/21._y%C3%BCzy%C4%B1_becerileri) internet adresinden 15.10.2023 tarihinde alınmıştır).
- Watson, D. (2006). Understanding The Relationship Between ICT and Education Means Exploring İnnovation And Change. *Education And Information Technologies*, 11, 199- 216
- Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Zahtila, M., & Burghardt, D., (2022). Location-Based Mobile Learning On Relief Mapping Methods. *Journal Of LocationBased Services*, 16(3), 153-243.

## Extended Abstract

### Introduction

In this study, it was aimed to reveal that the individual innovaiton and digital literate of the teachers are the variables affecting the usage levels of Information Technologies, and to determine how much the level of use of information technology of each of them changes. All of the factors that may affect the use of InformationTechnologies by teachers are very important, but it does not seem possible to examine each of them at once. Since innovation skills include critical thinking, creativity and problem solving skills, and new generation literacy has dimensions such as creating digital content, interacting in digital environments and using digital media securely, it is thought that it should be considered as important variables affecting the use of Information Technologies and should be given priority it's important to learn how teachers being innovative with digital literacy levels affects their level of using Information Technologies. For this reason, the following questions were asked in the process of performing the research:

1. What is the effect of teachers on being innovative in digital literacy levels which in from 21st century features, on the level of use of Information Technologies?
  - A) What is the level of individual innovators, digital literacy and use of information technologies?
  - B) Is there a meaningful relationship between individual innovators and the levels of using Information Technologies of teachers?
  - C) Is there a meaningful relationship between the the digital literacy levels and level of using Information Technologies of teachers?
  - D) Is there a meaningful relationship between individual innovators and the levels of using Information Technologies of teachers in terms of gender groups?
  - E) Is there a meaningful relationship between the digital literacy levels and the levels of using Information Technologies of teachers in terms of gender groups?
  - F) Do teachers' individual innovativeness and their digital literacy levels significantly predict their use of Information Technologies?

### Method

There are two variables in the research, namely, teachers' individual innovativeness and digital literacy levels. In the study, it was aimed to reveal the relationship between teachers' individual innovativeness and their level of use of Information Technologies. In addition, it was aimed to determine the relationship between the digital literacy of teachers and the level of use of Information Technologies and, accordingly, to determine the effects of these two variables on the level of teachers' use of Information Technologies. For this reason, the relational screening model was used. The study population of the research is the teachers working in Afyonkarahisar province and its districts. The sample of the research consists of 312 primary, secondary and secondary school teachers working in public and private schools in the 2022-2023 academic year Individual Innovation Scale (IIS) developed by Kılıçer and Odabaşı (2010), Digital Literacy Scale developed by Hamutoğlu et al. (2017), and Teachers' Information Technology Usage Level Scale developed by Bayraktar (2015) were used to collect research data. The scales were converted into online application forms (google forms) and applied to

the sample group. In this study, the reliability coefficients of the scales were calculated. Reliability coefficients were 0.858 for the Individual Innovation Scale; 0.920 for the Digital Literacy Scale; 0.946 for the Information Technology Usage Levels Scale. The items in the Individual Innovation Scale and the Digital Literacy Scale were scored as Strongly Agree (5), Agree (4), Undecided (3), Disagree (2), Strongly Disagree (1); The items in Teachers' Information Technology Usage Level Scale were scored as Totally Agree (5), Agree (4), Undecided (3), Disagree (2), Strongly Disagree (1). In the analysis of the data, descriptive statistics such as frequency, arithmetic mean, standard deviation, and percentage were used to determine the distribution and levels. Pearson Correlation was used to analyze the relationship between the independent variables and the gender variable. Multiple regression analysis was used to determine whether teachers' individual innovativeness and digital literacy significantly predicted their level of information technology use. In order to examine the effect size levels obtained as a result of the regression analysis, Cohen (1988; 1992) states that "if the effect size is 10, the variance is 1% and the effect is small; if it is .30, the variance is explained by 9% and the effect is moderate; 25% of the variance is explained and the effect it creates is great." description is taken into account. The value of .05 was taken as the basis for determining the level of analysis and significance of the study.

## Findings

According to the results of the research, teachers' individual innovativeness, digital literacy and use of Information Technologies are at the level of "agree". For this reason, it can be said that teachers are open to change, opinion leader, open to new experiences and can take risks, and are "quite innovative" considering their individual innovativeness score. The relationship between the innovativeness levels of teachers and the use of Information Technologies is moderate ( $r = .438$ ) and positive. There is a high level ( $r = .692$ ) positive correlation between teachers' digital literacy levels and their use of Information Technologies. The relationship between the individual innovativeness levels of female teachers and the level of Information Technologies use is moderately positive ( $r = .53$ ), the relationship between the individual innovativeness levels of male teachers and the level of using Information Technologies is positively low ( $r = .29$ ). The relationship between the digital literacy levels of female teachers and the level of Information Technologies use is positively high ( $r = .72$ ). The relationship between the digital literacy levels of male teachers and the level of Information Technologies use is moderately positive ( $r = .63$ ). The fact that teachers are digitally literate and innovative together explains the level of use of Information Technologies by 48%.

## Conclusion and Discussion (*including limitations and implications*)

According to the results of the research, it was determined that teachers' individual innovativeness, digital literacy and IT usage levels were high. A moderate relationship was found between innovation and the use of Information Technologies, and between digital literacy and the use of Information Technologies. In addition, the individual innovativeness of female teachers was moderate, and the individual innovativeness of male teachers affected the use of Information Technologies at a low level. The digital literacy of female teachers was high, and the digital literacy of male teachers affected their use of Information Technologies at a moderate level. The fact that teachers are digitally literate predicts the level of use of Information Technologies more than they are innovative.



DOI: 10.18039/ajesi.1258549

## Evaluation 7<sup>th</sup>Grade Science Textbook in terms of Learning and Innovation Skills According to Teachers' Opinions<sup>1</sup>

Sema UMUT<sup>2</sup>, Ali SÜLÜN<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 01.03.2023    **Date Accepted:** 05.01.2024    **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

Students, who are the designers of the future, need the forward-looking skills of the 21<sup>st</sup>-century to adapt to the changes occurring in our age and to be ready for the next educational institution or business life. 21<sup>st</sup>-century skills need to be integrated into the education system for individuals to gain them most effectively. Textbooks, which are frequently used by teachers and students within the scope of the education and training process, are of great importance in acquiring these skills. The aim of this study is to evaluate the secondary school 7<sup>th</sup>-grade Science textbook in terms of 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills in line with teachers' opinions. The study group consists of 30 Science teachers working in secondary schools affiliated with Gaziantep province in the 2021-2022 academic year and using 7<sup>th</sup>-grade Science textbooks. In the research, phenomenological design and qualitative research methods were adopted, and the data were collected with a semi-structured interview form consisting of 9 questions prepared by the researcher. The data were analyzed using content and descriptive analysis method. The study, in line with the opinions of Science teachers, was concluded that 7<sup>th</sup>-grade Science textbook does not fully develop 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills, insufficient, skills are distributed irregularly in the textbook.

**Keywords:** 21<sup>st</sup>-century skills, Science textbook, teacher opinions

**Cite:** Umut, S., & Sülün, A. (2024). Evaluation 7<sup>th</sup>grade science textbook in terms of learning and innovation skills according to teachers' opinions. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 170 -194. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1258549>



<sup>1</sup>This study is the master's thesis of Sema UMUT and was presented orally at INCES CONGRESS in October 2022.

<sup>2</sup>(Corresponding author) Graduate Master Student, Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty, Science Education, Turkey, [semaumut97@gmail.com](mailto:semaumut97@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4600-6980>

<sup>3</sup>2nd author Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty, Science Education, Turkey, [alisulun@mu.edu.tr](mailto:alisulun@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6815-8029>

<sup>4</sup>This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Muğla Sıtkı Koçman University, dated 12.10.2021 and issue number 210003.

## Introduction

The changes occurring in the current age bring great information explosions and rapid technological development. As a result of improvements in technology and science, some business areas will disappear, some will grow, and business areas that do not exist today will emerge (Gray, 2016). Individuals cannot succeed in business life with basic skills and manual labor because these activities are now performed by technology. To succeed in business, individuals need to communicate effectively, solve complex problems, adapt to change and use technology effectively (Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup>-Century Skills [ATCS], 2010). If examples were to be given for the previous sentences, the vast majority of qualified companies in the US are experiencing a shortage of workers because too few individuals who have skills that satisfy the needs of employers (Drysielski, 2015). To meet the expectations of qualified companies that form the basis of business life, the skills that individuals should possess started to be considered as 21<sup>st</sup>-century skills (Kivunja, 2014). Individuals need 21<sup>st</sup>-century skills not just in business but also in self-actualization, citizenship duties and daily life (Ananiadou & Claro, 2009; Dede, 2009). We encounter 21<sup>st</sup>-century skills at every point in life, for example, we require skills such as communication and critical thinking in daily life, as well as collaboration, creativity, problem-solving, innovation, and productivity in business life. 21<sup>st</sup>-century skills are the basic set of skills that prepare today's students for the world of the future (Work, 2014). Realizing the importance of 21<sup>st</sup>-century skills, many countries, non-governmental organizations, business world and educators have come together and started to define 21<sup>st</sup>-century skills and examine them within a certain framework. Ekici et al. (2017), who analyzed the frameworks related to 21<sup>st</sup>-century skills, identified 63 different skills and stated that the most emphasized skills among these skills were critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, creativity and innovation skills. These skills are called learning and innovation skills in the Partnership for 21<sup>st</sup>-Century Learning (P21) framework, which is the most comprehensive of the frameworks addressing 21<sup>st</sup>-century skills (Dede, 2009). Learning and innovation skills are the basic skills that are at the headquarters of the lifelong learning process and the key to success in life (Bedir, 2019; Trilling & Fadel, 2009; Jacobson-Lundeberg, 2016). It also ensures a basis for the acquisition of other 21<sup>st</sup>-century skills, for example, individuals who cannot think critically and are not creative cannot be productive (Beers, 2011; Yalman, 2020). Learning and innovation skills are the key skills that differentiate individuals who are ready or not ready for increasingly complex life and career processes in our age (P21, 2009).

The 21<sup>st</sup>-century skills necessary for individuals who answer to the needs of our age and strengthen their societies can only be acquired through education (Boyacı & Özer, 2019). Supporting this idea, Partnership for 21<sup>st</sup>-century Learning (2009) emphasized that a country would raise individuals who are ready for the future in today's economy and life if it integrates 21<sup>st</sup>-century skills into its education program along with certain competencies and makes assessments for skill measurement. Gaining of 21<sup>st</sup>-century skills in primary and secondary school enables individuals to develop these skills at an advanced level (Louis, 2012). The 21<sup>st</sup>-century skills that enable individuals to overcome with global challenges are best acquired through science education in secondary school (Kartikasari et al., 2018). The reason for this is that the Science course enables learners to easily transfer the information and skills they have learned to their lives through experiments, activities, discoveries, and experiences. To provide 21<sup>st</sup>-century skills to learners within scope of science education, quality methods and materials need be used in the training process (Karslı, 2013; Uyar & Çiçek, 2021).

Textbooks are one of the materials at the center of the learning-teaching process, guiding teachers and students and bridging the gap between the purpose of education and school activities (Bouzid, 2016; Drakopoulou et al., 2005). It was thought that written materials would disappear in the digital age, but in many countries and in our country, textbooks are the basic building block of education (Çalışkan & Toyran, 2020). Textbooks enable students to come to class prepared, to make sense of scientific knowledge in their minds, to acquire the skills required by the age with the activities and questions it contains, and to learn knowledge in a permanent way by providing experiences from life (Kristanto & Santoso, 2020; Sefa, 2009; Sun & Li, 2021). Teachers, on the other hand, use textbooks to make decisions about which subject to teach and how to arrangement the teaching and learning process, to supplement their missing scientific knowledge, and to assess students' subject and pedagogical knowledge (Bouzid, 2016; Fan & Kaeley, 2000; Mcdonald, 2015; Oates, 2014). Textbooks guide teachers and students and enable the shaping of the educational process. Therefore, textbooks are of big matter for individuals to gain 21<sup>st</sup>-century skills within the extent of science education and should be widely used. The frequency of use of textbooks in the education process depends on the education system's perspective on textbooks. The more the education system supports the textbook, the more often the it is used.

Education system is compass of the future, so the common problem of many countries is that education remains unchanged despite changes in business life (Chalkiadaki, 2018). Factors affecting success are now determined in line with the necessities of the age. Today, success of individuals is measured by how creative they are, their communication and cooperation skills, and how they adapt to new situations (Bouzid, 2016). Because in international exams (PISA and TIMMS), the skill levels of individuals are measured as well as their basic knowledge. For example, Singapore, which has high academic achievement in international exams, is one of the countries that has been very successful in bringing its education system up to date (Trilling & Fadel, 2009). In order to be successful in these exams, students must have the 21<sup>st</sup>-century skills required by their age (Çepni, 2017; cited in MEB, 2018). In addition to 21<sup>st</sup>-century skills, the use and quality of textbooks is one of the elements that has an impact on the results of international exams (Akçay, Kapici & Akçay, 2020). In support of this idea, Sothayapetch and others (2013) emphasized in their study that they examined the science textbooks in Finland and Thailand that the reason why the PISA scores of the students in Finland were higher than the students in Thailand was that the textbooks in Finland were more qualified. In addition, with the disappearance of the use of textbooks in England, South Africa and the USA countries, a decrease was observed in both national and international exam success of students, and as a result, studies for the dissemination of textbooks began (Çalışkan & Toyran, 2020; Swanepoel, 2010).

In order for countries to reach a high level of success in international exams that reflect their success in global competition, they need to integrate 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills into every point and level of education and make textbooks, which are often used in the education process, age-appropriate and high quality. Efforts to improve the quality of textbooks should be by considering the levels and needs of students (Kartikasari et al., 2018). Because students' perspectives on textbooks and their frequency of use are directly proportional to the quality of textbooks. In order for educational activities to be of high quality, textbooks should be evaluated continuously from different perspectives (Bouzid, 2016). In evaluations of 21<sup>st</sup>-century skills acquisition and textbook development, teachers who extensively rely on textbooks should be given utmost importance, particularly in acquiring 21<sup>st</sup>-century skills essential for effectively guiding students throughout the learning and teaching process

(Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). In the literature, studies were found in which textbooks were examined in terms of 21<sup>st</sup>-century skills through document analysis (Akçay, 2019; Bal, 2018; Bouzid, 2016; Rakhmawati & Priyana, 2019; Rinekso, 2021; Uluhan, 2019). Moreover, student perspectives have been gathered concerning the appropriateness of these textbooks in fostering 21<sup>st</sup>-century skills (Kristanto & Santoso, 2020). However, there is no study evaluating the Science textbook in terms of creativity, innovation, critical thinking, problem-solving, communication and collaboration (Learning and Innovation Skills), which are included in the vast majority of frameworks related to 21<sup>st</sup>-century skills and form the basis for the acquisition of other skills. Therefore, this study is expected to contribute the current literature concerning the incorporation of 21<sup>st</sup>-century skills within the Science course and textbook, aiming to better equip learners with these skills.

## Problem Statement

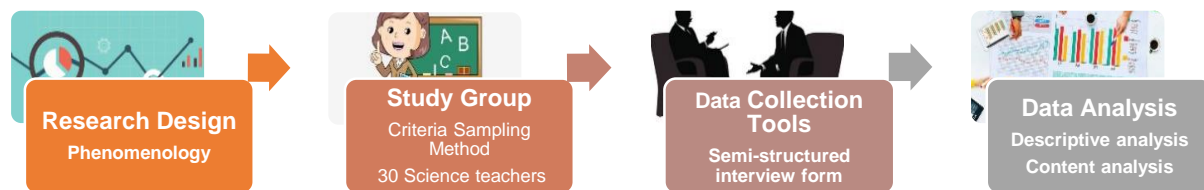
The problem of the study is that, what are the opinions of the science teachers about the suitability of the secondary school 7<sup>th</sup>-grade Science textbook used in the 2021-2022 academic year of the Ministry of National Education Publishing House with the learning and innovation skills?

## Method

In this section, the research design, study group, data collection tools, data collection process, data analysis, validity and reliability and ethical issues will be discussed in line with the purpose of the research.

**Figure 1**

*Research Process*



## Research Desing

Since the aim of the study was to reveal science teachers' opinions about the textbook, the phenomenology design, one of the qualitative research approach designs, was adopted. Phenomenology is an interpretation of the phenomenon within the scope of the research by supporting it with direct quotations within the framework of notions and themes based on the experiences of individuals (Onat-Kocabıyık, 2016). The main aim of the phenomenology design is to appraise the phenomena examined in the research with the help of the subjective experiences of the individuals. In this design, definite results are not obtained, but the textbook examined within the extent of the research is evaluated from different perspectives thanks to the examples and explanations of the teachers in line with their experiences (Yıldırım & Şimşek, 2021). Since the phenomenology design focuses on subjective experiences, the



individuals forming the sample are individuals who have experience with the phenomenon under investigation (Büyüköztürk et al., 2020).

## Study Group

Study group in the research was identified by the most preferred criterion sampling method in studies in which the phenomenology pattern was adopted. Criterion sampling method, the individuals who create the study group are individuals who meet the criteria designated in appropriately with the purpose of the research (Yıldırım & Şimşek, 2021). Since it is desired to uncover the teachers' opinions about the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook, the main criterion in the study is the teachers who use the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook. For this reason, the study group of the research composed of 30 Science teachers working in secondary schools affiliated in the central districts of Gaziantep province in the 2021-2022 academic year, using the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook.

**Table 1**

*Demographic Characteristics of the Study Group*

Variables		f	Percentage (%)	Total
<b>Gender</b>	Female	17	56,7	30
	Male	13	43,3	
<b>Professional Seniority</b>	1-5 year	6	20	30
	6-10 year	10	33,4	
	11-15 year	6	20	
	16-20 year	4	13,3	
	21 year and above	4	13,3	
<b>Graduation</b>	Undergraduate	27	90	30
	Master	3	10	

When Table 1 is analyzed, the most of the study group in the research (56.7%) were female. The professional seniority of the teachers varies between 1 or 36 years. The majority of teachers (90%) have a undergraduate, while 10% have a master's degree. All of the teachers participating in the study (100%) graduated from the faculty of education and work in public secondary schools. In addition, teachers generally have knowledge about 21<sup>st</sup>-century skills.

## Data Collection Tools

Since the research aim was to uncover teachers' opinions on the 7<sup>th</sup>-grade science textbook, a semi-structured interview form was used in the data collection process. The interview method reveals the perspectives of individuals who create the study group by accessing their inner worlds (Baltacı, 2019). The semi-structured interview allows researcher to acquire detailed information on the subject being researched, to recover the interview that goes beyond the aim of the research with additional questions, and to control the negativities

that occur in the interview (Çepni, 2018). The semi-structured interview form used in the research process consists of 9 questions and was prepared by researcher. The questions were organized by taking expert views and were designed to uncover the opinions of science teachers on the learning and innovation skills of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook. The first three questions are questions about getting to know teachers (professional experience, graduation degree and textbook usage level). The next six questions are to reveal views on 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills (creativity, innovation, critical thinking, problem-solving, communication, collaboration). For example “*Is the 7<sup>th</sup>-grade science textbook suitable for 21<sup>st</sup>-century communication skills?*” In addition to the 9 questions mentioned above, probing questions were asked to elicit teachers' views in depth and to maintain the focus of the study. For example, “*Are creativity skills supported in the activities in the 7<sup>th</sup>-grade science textbook, or are the questions in the textbook appropriate for measuring critical thinking skills, and if so, is the number of questions sufficient?*”

### **Data Collection Process**

First, the essential permissions were acquired from the Ministry of National Education; then, secondary schools at various socio-economic levels in the central districts of Gaziantep province were visited and science teachers using the 7<sup>th</sup>-grade science textbook were identified. Teachers were told about the scope and aim of the research, that the interview process was recorded, that personal data would remain latent and that the data would only be used within the extent of the study. The date and time of the interview with the volunteer teachers was determined and an interview plan was created. According to the interview schedule, the interviews that took place for a maximum of 30 minutes. Science teachers who used the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook were audio recorded.

### **Data Analysis**

The data acquired from the interviews with teachers in the research are first processed as in qualitative research, the processed data are visualized and the findings are interpreted (Çelik et al., 2020). Data acquired within the extent of the research were analyzed through content analysis and descriptive analysis. Descriptive analysis is the interpretation of data within the framework of themes; content analysis is the organization and interpretation of similar data under certain themes in a manner appropriate to the level of the reader (Yıldırım & Şimşek, 2018). The data outlined by descriptive analysis are examined in more detail through content analysis and more comprehensive findings are revealed by discovering unnoticed data (Çepni, 2018).

### **Validity and Reliability**

Validity and reliability in qualitative research cannot be analyzed as clearly as in quantitative research, but it is possible to ensure validity and reliability if some precautions are taken. In order to ensure validity, consistency should be ensured in the data collection, data analysis, and interpretation process. Therefore, in the research, the interview records were coded at least twice at different times for each teacher, and the obtained codes were compared and the findings were supported with direct excerpts (Yıldırım & Şimşek, 2021). In order to

ensure reliability, all interview records (100%) were independently coded by a researcher working in science education and the codes obtained were compared and a concurrence was reached by exchanging ideas on different codes (Yıldırım & Şimşek, 2021). Reliability among encoders was measured using Miles and Huberman's (1994) reliability formula.

$$\text{Reliability: } \frac{\text{Consensus}}{(\text{Consensus} + \text{Difference of opinion})} \times 100$$

In a reliable study, the inter-coder reliability coefficient is needs to be at least 70% or 80% (Patton, 2002; as cited in Baltacı, 2017; Miles & Huberman, 1994).

**Table 2**

*Findings Regarding the Reliability of the Data*

Main Theme		Total Value	Reliability Percentage
<b>Teachers' Opinions on the Compliance of the 7<sup>th</sup> Grade Science Textbook with 21<sup>st</sup>-century Learning and Innovation Skills</b>	Consensus	895	82,79%
	Difference of opinion	186	

When Table 2 is analyzed, it is possible to say that the reliability coefficient between coders was calculated as 82.79% therefore it is possible to say that the study is reliable.

## Ethical Issues

During the research process, ethics committee approval was first obtained on 12.10.2021 and then data collection started by obtaining application permission from Gaziantep Provincial Directorate of National Education on 20.01.2022. Before conducting semi-structured interviews with science teachers, information about research was shared with a consent form, and volunteer teachers were interviewed. In the research, rules of publication ethics were taken into account sensitively, the identity of the participants was kept confidential in the data acquired as a result of the interviews with the teachers, and the data were used only within the scope of the research.

## Findings

In this section of the study, the findings acquired from the analysis of the interview data with science teachers will be presented. When the teachers' opinions on the conformity of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills were analyzed, a total of 7 themes were obtained.

In the research, teachers' use of textbooks was first examined. The findings related to the theme of science teachers' textbook use are presented in Table 3.

**Table 3***Textbook Use Theme Sub-themes, Codes, Frequencies and Percentages*

Theme	Sub-theme	Codes	f	Percentage	
<b>Textbook Usage</b>	Use and Non-use status	I use	13	%43,3	
		I do not use it much	0	%33,3	
		I am using additional resource	7	%23,3	
		I use additional materials (Smart board etc.)	4	%13,3	
	Reason for use/non-use	Frequency of Use	I use it to follow the curriculum	12	%40
			Insufficient	10	%33,3
			I use unit evaluation questions	6	%20
			I use it for homework	3	%10
			Not all topics are treated at the same level	3	%10
			I use it in the chapters that need to be read	3	%10
			I use it in experiments	2	%6,66
			Alone is insufficient	2	%6,66
			Not at the level of learners' perception	1	%3,33
			Information overload	1	%3,33
		Sufficient	1	%3,33	
		Bores the student	1	%3,33	
		Reason for use/non-use	I rarely use it	16	%53,3
			Frequency of use depends on the topic	3	%10
I use it often	2		%6,66		

When Table 3 is examined, teachers' opinions on textbook use are discussed in three sub-themes. These sub-themes are; Use and non-use status, Reason for use/non-use, Frequency of use. In the sub-theme related to teachers' use and non use status of textbooks, 4 codes were obtained. While the most of the teachers (43.3%) stated that they used the textbook, 33.3% stated that they didn't use the textbook much. Few teachers (13.3%) said that they used additional materials. Some teachers' opinions on the sub-theme of use and non use status sing a textbook are as follows;

T7: "I use the textbook very little, I usually use materials that I prepared myself in accordance with the curriculum."

T15: "I use the textbook, I also use EBA and MEB's questions because the textbook alone is not enough."

In the sub-theme related to teachers' reasons for use/non-use textbooks, 12 codes were obtained. Teachers' reasons for using textbooks are discussed in 6 codes. Teachers stated that they used the textbook to follow the curriculum (40%), to use unit evaluation questions (20%), to give homework (10%), to follow the chapters to be read (10%), to conduct experiments (6.66%) and because it was sufficient (%3.33). Teachers' reasons for not using

the textbook were also discussed in 6 codes. Teachers stated that they did not use the textbook because it was insufficient (33.3%), it did not cover all subjects at the same level (10%), it was insufficient on its own (6.66%), it was not at the level of students' perception (3.33%), it was information overload (3.33%) and it bored students (3.33%). The opinions of some teachers on the sub-theme of the reason for use/non-use textbooks are as follows;

T16: *"I usually use the textbook for daily planning. I also use the textbook to give homework to the children, to make them solve the activities or questions at the end of the unit."*

T25: *"I do not use the textbook in every subject because the textbook alone is not enough. Students need additional resources because of the inadequacies in the textbook."*

In the sub-theme relevant to the frequency of teachers' textbook use, 3 codes were obtained. Most of the teachers (53.3%) stated that they rarely used the textbook. 10% of the teachers stated that the frequency of textbook use depends according to the topic. Few of the teachers (6.66%) emphasized that they use the textbook frequently. Some teachers' opinions on the frequency of use of textbooks are as follows;

T14: *"My process of using the textbook differs according to the subject; this is because the textbook does not explain all subjects in the same way."*

T24: *"The textbook is suitable for the curriculum, and the end-of-unit evaluations are good because it adapts to the questions in the exams, I often use the textbook."*

Findings related to the theme of science teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century creativity skills are presented in Table 4.

**Table 4**

*Codes, Frequencies and Percentages of the Theme of Opinions Regarding the Suitability of the Textbook to Creativity Skills*

Theme	Codes	f	Percentage
<b>Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Creativity Skills</b>	Does not develop creativity	20	%66,6
	There are deficiencies	15	%50
	Questions only measure information	9	%30
	Questions are not enough	7	%23,3
	Knowledge oriented	6	%20
	Some activities are suitable	6	%20
	Activities are not enough	6	%20
	New generation questions are not enough	6	%20
	Questions at the beginning of the topic are appropriate	5	%16,6
	There are activities with low applicability	4	%13,3
	Not fit for 21 <sup>st</sup> -century innovations	4	%13,3
	The load is on the teacher	3	%10
	No learning by doing, living	3	%10
	Leads to rote	2	%6,66
	Suitable for creativity	2	%6,66

When Table 4 is examined, 15 codes were obtained from the theme of teachers' opinions on the suitability of the textbook for creativity skills. Most of the teachers (66.6%) stated that the textbook didn't develop creativity skills, while 50% stated that the textbook had deficiencies. Very few teachers (6.66%) stated that the textbook was suitable for creativity. The opinions of some teachers on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook for creativity skills are as follows;

T2: *"The textbook at least supports creativity with experiments and research questions. In addition, there are questions at the beginning of the subject that lead the learners to think."*

T19: *"There are well-intentioned questions and activities aimed at strengthening creativity skills, but there is a problem in their applicability."*

T24: *"The textbook has a memorization-oriented logic, it is not suitable for the classroom environment where children can produce new things."*

T30: *"It is definitely not suitable for creativity skills. The textbook does not encourage creativity to children in any way and does not contain elements related to creativity. Therefore, it is not enough."*

Findings related to the theme of science teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century innovation skills are presented in Table 5.

**Table 5**

*Codes, Frequencies and Percentages for the Theme of Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Innovation Skills*

Theme	Codes	f	Percentage
<b>Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Innovation Skills</b>	Not fully up to date	11	%36,6
	Insufficient	11	%36,6
	Uneven distribution of current information	6	%20
	No information on innovation	4	%13,3
	Not suitable	4	%13,3
	The book is constantly updated	3	%10
	Enough	3	%10
	Information is outdated	3	%10
	No innovative questions	2	%6,66
	Examples are old	2	%6,66
	Current items in the form of questions	1	%3,33
	21 <sup>st</sup> -century adapts to innovations	1	%3,33
	The load is on the teacher	1	%3,33

When Table 5 is examined, 13 codes were obtained in the theme of teachers' opinions on the suitability of the textbook for innovation skills. Most of the teachers (36.6%) stated that the textbook wasn't fully up-to-date and was insufficient. Few of the teachers (3.33%) emphasized that current items in the textbook are presented as questions, that the textbook

adapts to the innovations of the 21<sup>st</sup>-century, and that the burden is on the teacher in terms of innovation skills. Some teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook for innovation skills areas follows;

T3: "There is not much new content. Students do not see new things in the book."

T8: "It contains current information. I can say that the textbook adapts to 21<sup>st</sup>-century innovations."

T22: "In the textbook, current elements are not included in every unit, there are current elements only in some units."

T26: "There may be topics that are current, that is, sometimes updates are made. But these updates are not enough."

Findings related to the theme of science teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century critical thinking skills are presented in Table 6.

**Table 6**

*Codes, Frequencies and Percentages for the Theme of Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Critical Thinking Skills*

Theme	Codes	f	Percentage
<b>Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Critical Thinking Skills</b>	Does not develop critical thinking	16	%53,3
	Questions only measure knowledge	11	%36,6
	Insufficient	10	%33,3
	Questions are not suitable for thinking skills	10	%33,3
	Offers direct information	8	%26,6
	Does not lead to critical thinking	6	%20
	Questions are not enough	6	%20
	Activities are not enough	5	%16,6
	The load is on the teacher	5	%16,6
	Activities are appropriate	5	%16,6
	Questions are appropriate	4	%13,3
	Appropriate for critical thinking skills	4	%13,3
	Preparation questions appropriate	4	%13,3
	The book makes students passive	1	%3,33
	Thought-provoking quality varies from topic to topic	1	%3,33

When Table 6 is examined, 15 codes were obtained in the theme of teachers' opinions on the suitability of the textbook for critical thinking skills. Most of teachers (53.3%) stated that the textbook didn't develop critical thinking. Very few of the teachers (3.33%) expressed that the textbook made the students passive, and thought-provoking quality varied from topic to

topic. Some teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook for critical thinking skills are as follows;

T2: "*Textbooks contribute to students in terms of critical thinking. Because the questions at the end of the unit or at the beginning of the topic direct students to think continuously.*"

T7: "*The activities in the textbook are classical experiments of science. There are no activities that require critical and analytical thinking.*"

T13: "*The textbook is not suitable for critical thinking skills. The textbook gives certain stereotypical information to children, it does not allow learners to think about the topics.*"

T19: "*The textbook has studies on this subject, the activities are aimed at making students think critically. The questions, on the other hand, do not make them think critically, they only measure the knowledge about the acquisition.*"

Findings related to the theme of science teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century problem-solving skills are presented in Table 7.

**Table 7**

*Codes, Frequencies and Percentages of the Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Problem-Solving Skills*

<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>	<b>Percentage</b>
<b>Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Problem-Solving Skills</b>	Insufficient	15	%50
	Does not develop problem-solving skills	11	%36,6
	There is a straight narrative logic	8	%26,6
	Partially suitable	7	%23,3
	They have daily life problems	5	%16,6
	The load is on the teacher	5	%16,6
	No problem-solving skills in every subjects	5	%16,6
	No daily life problems	5	%16,6
	Appropriate problem-solving skills	3	%10
	Questions are not appropriate	3	%10
	Activities are appropriate	2	%6,66
	There are questions for problem-solving	2	%6,66
	Activities do not encourage	1	%3,33
	Examples from daily life are always the same	1	%3,33

When Table 7 is examined, 14 codes were obtained in the theme of teachers' opinions on the suitability of the textbook for problem-solving skills. Most of the teachers (50%) expressed that the textbook was insufficient in terms of problem-solving skills, while 36.6% stated that the textbook didn't develop problem-solving skills. Very few teachers (3.33%) expressed that the activities in the textbook weren't encourage for problem-solving skills, and



that the daily life examples in the textbook were always the same. Some teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook for problem-solving skills are as follows;

T5: "Unfortunately, there is no daily life problem in the textbook. The textbook explains the subjects at a very simple level, so it is not enough."

T18: "Students cannot see daily life problems in the textbook, it is insufficient in many contexts. There is stereotypical information in the book, but this is not the new philosophy of life."

T22: "The textbook improves problem-solving skills. Students can see what to do and how to produce solutions when they encounter any problem."

T30: "Not in every subject but in some subjects students can use problem-solving skills."

Findings related to the theme of science teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century communication skills are presented in Table 8.

**Table 8**

*Codes, Frequencies and Percentages for the Theme of Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Communication Skills*

Theme	Codes	f	Percentage
<b>Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Communication Skills</b>	Does not encourage communication skills	9	%30
	Insufficient	9	%30
	Activities are appropriate	8	%26,6
	Questions at the beginning of the topic are appropriate	6	%20
	The load is on the teacher	6	%20
	Appropriate communication skills	6	%20
	Does not provide an environment for discussion	6	%20
	There are questions that encourage discussion	4	%13,3
	There is communication on some issues	4	%13,3
	Information overload	3	%10
	Assessment and evaluation questions are not suitable	3	%10
	Allows students to communicate	3	%10
	"Let's research and present" section is appropriate	1	%3,33
	No communication technique	1	%3,33

When Table 8 is examined, 14 codes were obtained in the theme of teachers' opinions on the suitability of the textbook for communication skills. Most of the teachers (30%) stated that the textbook didn't encourage communication skills, and that the textbook was not enough in terms of communication skills. Few of the teachers (3.33%) emphasized that the "Let's research and present" section in the textbook is appropriate for communication skills, and that

there is no communion technique in the textbook. Some teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook for communication skills are as follows;

T1: "There are statements such as discuss at the beginning of the topics, discuss over the question, but we try to provide the communication ourselves because if I go into the book, I cannot get out."

T10: "Thanks to the textbook, students can communicate. However, the textbook provides communication only during activities."

T18: "There are some small activities in the textbook that will enable students to communicate, but they are not enough."

T24: "The textbook is not suitable for communication skills because it is very superficial. It does not enable students to communicate. The questions in the book are not suitable for communication skills because they contain short-sentence answers."

Findings related to the theme of science teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade science textbook for 21<sup>st</sup>-century collaboration skills are presented in Table 9.

**Table 9**

*Codes, Frequencies and Percentages for the Theme of Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Collaboration Skills*

Theme	Codes	f	Percentage
<b>Opinions on the Appropriateness of the Textbook for Collaboration Skills</b>	Activities enable collaboration	13	%43,3
	Insufficient	12	%40
	Develops collaboration skills	11	%36,6
	Not suitable for cooperation	5	%16,6
	No cooperation on everything	4	%13,3
	Group activities are few	4	%13,3
	No collaborative activities	4	%13,3
	Partially appropriate	3	%10
	The load is on the teacher	3	%10
	There are activities with low applicability	3	%10
	Project work is appropriate	3	%10
	Group activities are always the same	1	%3,33
	Book is enough	1	%3,33

When Table 9 is examined, 13 codes were obtained in the theme of teachers' opinions on the suitability of the textbook for collaboration skills. Most of the teachers (43.3%) stated that the activities in the textbook enable collaboration, and 40% stated that the textbook is inadequate in terms of collaboration skills. Very few teachers (3.33%) expressed that the group activities in the textbook were always the same, and that the textbook was enough in terms of collaboration skills. Some teachers' opinions on the suitability of the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook for collaboration skills are as follows;

T7: *"There are some group activities, all students do various activities in cooperation, but not at a sufficient level."*

T12: *"The activities in the textbook make possible collaboration. In addition to the activities, there are project-style assignments in the last part of the unit where students can work with groups."*

T17: *"There is no team work in the textbook. Previous years' textbooks included more group work."*

T28: *"The textbook is not suitable for collaboration skills. We can only provide collaboration with our own efforts, there is no guiding part of the book. Textbook is insufficient."*

### **Conclusion, Discussion, and Implications**

The main goal of contemporary education and training is to help learners become problem-solving, knowledge-producing, creative and innovative individuals who communicate and collaborate effectively (Hançer et al., 2003). Therefore, in order to raise individuals who can easily adapt to alteration and contribute to the development of the society in which they live, it is of great importance to gain 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills in education. Gaining 21<sup>st</sup>-century skills in secondary schools contributes to students learning these skills in a more permanent way (Louis, 2012). In the secondary school, 21<sup>st</sup>-century skills are best gained with the Science course, because the Science course allows students to convey the skills they have learned through the activities within the extent of the course and examples from life to their daily lives. P21(2009) emphasized the need for equal access to quality teaching tools and resources in the process of acquiring 21<sup>st</sup>-century skills. One of the materials at the very center of the teaching process is textbooks (Bouzid, 2016). In order for the science course to be of high quality, the textbooks, which are often used in the learning and teaching process and which can easily accessed by every student and teacher, should be qualified, and individuals should be able to gain the skills they need by adapting to the era. Therefore in the study, the secondary school 7<sup>th</sup>-grade Science textbook was evaluated with respect to learning and innovation skills that form the basis of 21<sup>st</sup>-century skills in line with teacher opinions.

First, in the study science teachers' use of textbooks was examined. It was concluded that science teachers use textbooks, but rarely, and that they resort to additional resources and materials due to inadequacies in the textbook. In addition, teachers generally use the textbook to follow the curriculum, solve unit assessment questions and assign homework. In Uzuntiryaki and Boz's (2006) study, it was emphasized that most of the prospective teachers did not use the textbooks in their practice lessons because they did not find them sufficient, and that they generally used the textbooks to obtain information about the curriculum and to prepare lesson plans. This opinion of the prospective teachers align with the views of the participating teachers in this study. Tor and Erden (2004) found in their study that students primarily used the textbook when doing homework. This aligns with the study's finding that teachers use the textbook for homework assignments. In the literature, there are some studies that are consistent with the research results concerning teachers' tendency to use additional resources and materials due to shortcomings of the textbook (Ayvaci & Er-Nas, 2009; Çolak, 2018; Özdemir, 2020; Yıldırım, 2010). At the same time, some studies contradict the findings of this research, indicating instances where teachers perceive science textbooks as adequate

(Bakar et al., 2009; Güneş et al., 2008; McDonald, 2015; Nwafor & Umoke, 2016). It is possible to say that the difference of opinion between the results of the research is due to the fact that textbooks in different grade levels and countries meet the needs of both teachers and students at a better level and have a higher quality. Based on the different findings to the textbook in the literature, it is feasible to say that teachers' use of textbooks and their orientation to other materials and resources are directly proportional to the quality of the textbook. As the quality of the textbook increases, the frequency of teachers' use of textbooks increases.

In the study, in line with science teachers' opinions, it was concluded that the 7<sup>th</sup>-grade science textbook doesn't develop 21<sup>st</sup>-century creativity skills and that the textbook is inadequate in terms of developing creativity skills. Supporting the results of the research, Dündar (2019) concluded that there were no achievements related to creativity skills in his study in which he investigated achievements of the 2013 Science curriculum. In cases where the objectives in the curriculum do not support creativity skills, textbooks cannot be expected to support creativity skills because textbooks reflect the curriculum. In addition, studies that are in parallel with the results of the research emphasizing that the unit evaluation questions (Dündar, 2019) and activities (Arslan, 2019) in Science textbooks of different grade levels are insufficient in terms of creativity skills were found. Teachers participating in the research stated that the shortcomings of the textbook in terms of creativity skills are that the questions in the book only measure knowledge, the applicability of the activities is low, and the activities and questions are insufficient. If the questions in the textbook only measure knowledge, students' creativity skills cannot be expected to develop. Because creativity skills can be acquired by individuals in learning environments that allow questioning (Trilling and Fadel, 2009). At the same time, the lack of materials and applications in the activities in the textbooks prevents the development of creativity skills. Teachers participating in Kaçar's (2020) study support this idea by stating that lack of time and materials prevent the application of learning and innovation skills to the teaching process. Therefore, results of similar studies and results obtained in the research, it is possible to say that creativity skills cannot be gained effectively within the scope of Science course, creativity skills should be emphasized in the curriculum in order for the textbook to be suitable for creativity skills, and the activities and questions in the textbook should support creativity skills.

In the study, in line with the opinions of science teachers, it was concluded that the 7<sup>th</sup>-grade science textbook is not fully suitable for innovation skills, the textbook contains up-to-date elements, but the book is incomplete and the distribution of up-to-date information is unbalanced. In the study of Kara-Kılıç (2019), which reached similar results with the research results, most of teachers stated that the fifth grade Science textbook developed students' innovative thinking skills but was not sufficient. In Yıldırım's (2010) study, some teachers stated that Science and Technology textbooks should contain current examples and should be constantly updated. In line with these suggestions, it is possible to say that teachers found the book lacking in terms of currency. The majority of the science teachers in the sample of the study explained the innovation skills only with the concept of timeliness. Teachers did not express any opinion that innovation skills are related to creativity skills; therefore, it is possible to say that teachers do not have a full command of innovation skills and that they lack knowledge about innovation skills. Based on the results of similar studies in the literature and the results acquired in this research, it is possible to say that science textbooks are not updated continuously and do not support innovation skills sufficiently.

In the study, in line with science teachers' opinions, it was concluded that the 7<sup>th</sup>-grade science textbook doesn't develop critical thinking skills, is insufficient in terms of critical thinking skills and questions and activities in the book aren't suitable for critical thinking skills. In support of the results obtained in the study, studies emphasizing that Science textbooks of different grade levels are not at an adequate level in terms of critical thinking have been found (Aybek et al., 2014; Güneş et al., 2008). In addition, similar to the research results of the study, there are also studies emphasizing that there are no questions for critical thinking in science textbooks (AlJaafil & Şahin, 2019; B. Akçay, H. Akçay & Kahramanoğlu, 2017; Dündar, 2019; Kaya, 2016; Pektaş et al., 2015) and that the activities do not provide high-level thinking skills (Güneş et al., 2018). However, some of the teachers participating in the study stated that the activities, questions and preparatory questions were appropriate for critical thinking skills. It is possible to say that the differences in opinions among the teachers stem from the fact that critical thinking skills are not addressed in every subject and that the textbook is inadequate. Based on the results of similar studies in the literature and the results obtained within extent of the research, it is possible to say that science textbooks do not develop critical thinking skills, critical thinking skills can be supported with activities and questions, but questions and activities in the textbooks are not enough.

In the study, in line with science teachers' opinions, it was concluded that the 7<sup>th</sup>-grade science textbook is not fully suitable for problem-solving skills and that this skill is not emphasized in every subject, so the textbook is insufficient. Similar to the results obtained in the research, there are studies that state that science textbooks at different grade levels are insufficient in terms of developing problem-solving skills (Kaya, 2016) and that activities in science textbooks are not geared towards developing problem-solving skills (Güneş et al., 2018). In his study, Irmak (2017) suggested that 7<sup>th</sup>-grade science textbooks should include questions and projects that will enable students to recognize environmental problems and produce solutions. These suggestions support the findings of the study and show that there are deficiencies in terms of problem-solving skills in the textbook. However, unlike the results acquired in the research, Kartikasari et al., (2018) in their studies, they stated that the renewed Science textbook enabled students to examine the problems that exist in daily life. It is feasible to say that the inconsistency between the results is because it is Science textbooks in Turkey have not been renewed sufficiently and problem-solving skills cannot be integrated into every subject in the textbooks.

In the study, in line with science teachers' opinions, it was concluded that the 7<sup>th</sup>-grade science textbook is not fully suitable for communication skills, there are inadequacies and the burden is on the teacher to gain communication skills. In parallel with the results of the research, there are studies indicating that communication skills is given less in Science textbooks at different grade levels (Dökme, 2005) and that there are fewer activities in the textbooks where students can discuss the results obtained in the learning-teaching process (Yıldız & Tatar, 2012). The insufficient number of discussion activities shows that the textbook's rate of supporting communication skills is low. Contrary to the findings obtained in this study, there are studies emphasizing that science textbooks at different grade levels support communication skills (Arslan, 2019; Kalemkuş, 2021). In addition, some of the teachers participating in the study stated that the textbook is suitable for communication skills and that there are activities and questions that enable communication skills. There is a difference of opinion among teachers about the suitability of the textbook for communication skills, and it is possible to say that this difference of opinion is due to some deficiencies in the textbook. According to the results of the studies in the literature and the results of this study, science

textbooks have deficiencies in terms of communication skills is that there are no activities to develop communication skills in every subject. Science textbooks should support communication skills. Because when the textbook does not provide the necessary guidance for learners to communicate, the burden will be on the teacher and the efficiency of teachers in the process will decrease.

In the study, in line with science teachers' opinions, it was concluded that the 7<sup>th</sup>-grade science textbook is suitable for collaboration skills, but there are insufficiency in some points and collaboration skills is not supported in every subject. Supporting the results of the research, there are studies emphasize that Science curriculum and textbook at different grade levels support collaboration skill (Arslan, 2019), that the activities in the textbook support social environments such as group work (Küçüközer et al., 2008), and that the Science textbook pays attention to the collaborative learning approach (Nacaroğlu & Bektaş, 2018). However, the teachers participating in the study differed in their opinions on the suitability of the textbook for collaboration skills. While some of the teachers stated that the activities supported collaboration but were not sufficient, some teachers emphasized that there were no activities for collaboration and that the textbook was not suitable for collaboration skills. It is possible to say that this difference of opinion among the teachers constituting the sample of the study stems from the deficiencies in the textbook and the fact that cooperation skills are not addressed in every subject. Supporting this idea, Yıldız and Tatar (2012) stated in their study that 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup>-grade Science and Technology textbooks are limited in terms of creating learning environments based on group work. When the results acquired in the research and the results of similar studies are investigated, it is possible to say that Science textbooks are suitable for collaboration skills, collaboration skills is supported with activities and projects, but there are deficiencies in some subjects.

In summary, the teachers who joined in the study stated negative opinions mostly in terms of creativity (66.6%) and critical thinking (53.3%) skills. In terms of problem-solving, innovation and communication skills, most of the teachers expressed negative opinions while some of them expressed positive opinions. Teachers found the textbook most suitable for collaboration skills. When the study results are analyzed, it is possible to say that the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook shows an irregular distribution with respect to 21<sup>st</sup>-century learning and innovation skills, skills are not addressed in every subject in the textbook and there are deficiencies in the textbook. Supporting the results obtained in the literature, Kalemkuş (2021) stated in his study that the achievements in the third and fourth grade Science curriculum are not distributed evenly to 21<sup>st</sup>-century skill groups and that this unbalanced distribution may also be in the textbooks. In addition, the dispersion of 21<sup>st</sup>-century skills in textbooks belonging to different courses is uneven (Ahmed & Taha, 2021; Akçay, 2019; Bal, 2018; Barası, 2020; Kayhan et al., 2019) and that the textbook is not enough in terms of supporting skill development (Barası, 2020; Özkan-Elgün, 2021) studies have been found in parallel with the research results.

The recommendations determined in parallel with the results obtained in the research are as follows: The seventh grade Science textbook and curriculum should made suitable for the acquisition of learning and innovation skills and these skills should be included in every topic. Events in the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook should improve students' learning and innovation skills, and should be done with easily accessible tools. The questions in the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook should measure students' learning and innovation skills such as critical thinking and problem-solving skills. In addition, new generation questions, peer and self-

assessment activities should also be included. Technological integration should be made in the textbook, QR codes should be added to experiments and questions, and support should be provided with videos. Necessary revisions should be made in the seventh grade Science textbook, taking into account the views of the teachers who joining in the research. In the study, the 7<sup>th</sup>-grade Science textbook was evaluated with respect to learning and innovation skills. Similar studies can be done in textbooks belonging to different grade levels or different courses. The research was limited to Gaziantep province and 30 science teachers; similar studies can be conducted in different cities with larger sample groups.

### **Contribution Rate of the Researchers**

This study is a master's thesis completed by the corresponding author under the surveillance of the second author. Both authors contributed equally to the research.

### **Support and Acknowledgment**

No support was received from any institution or organization within the scope of the research.

### **Statement of Conflict of Interest**

There are no existing conflicts of interest between the authors.

## References

- Ahmed, S. D., & Taha, F. K. A. (2021). Analysis of the Chemistry book for the third grade medium on the skills of the 21st century. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(6), 1237-1246. Retrieved June 24, 2022, from, <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.2441>
- Akçay, A. (2019). *An analysis of elt coursebooks in terms of 21st century skills: Communication, collaboration, critical thinking, creativity* (Publication No. 573192) [Master Thesis, Akdeniz University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved November 19, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akçay, B., Akçay H., ve Kahramanoğlu E. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bloom taksonomisine göre incelenmesi [Evaluation of Elementary Science Textbooks According to Bloom Taxonomy]. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 30(2), 521-549. Retrieved February 3, 2021, from, <https://doi.org/10.19171/uefad.368965>
- Akçay, H, Kapıcı, H., & Akçay, B. (2020). Analysis of the representations in Turkish middle school science textbooks from 2002 to 2017. *Participatory Educational Research*, 7(3), 192-216. Retrieved February 16, 2021, from, <https://doi.org/10.17275/per.20.42.7.3>
- AlJaafil, E., & Şahin, M. (2019). Critical thinking skills for primary education: The case in Lebanon. *Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies*, 1(1), 1–7. Retrieved November 22, 2021, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598279.pdf>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing. Retrieved July 8, 2021, from, <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Arslan, Y. (2019). *5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitabının STEM yaklaşımı bağlamında incelenmesi [The inspection of the science lesson teaching program and course book of the 5th classes in the context of STEM]* (Publication No. 618105) [Master Thesis, Kütahya Dumlupınar University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved March 9, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aybek, B., Çetin, A., ve Başarır, F. (2014). Fen ve Teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi [Analysis of the science and technology textbook in accordance with the standards of critical thinking]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 313-325. Retrieved December 13, 2021, from, <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/30.aybek.pdf>
- Ayvacı, Ş. H., ve Ernas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi [Evaluation of teacher guide books based on teachers' views under constructivism learning theory]. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 212-225. Retrieved February 20, 2021, from, <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909611.pdf>
- Bakar, E., Keleş, Ö., ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the teachers' views about grade 6th science and technology text book set]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(1), 41-50. Retrieved March 12, 2021, from, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494906>
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi [Investigation On The 21st Century Skills Of Turkish Language Course]. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. Retrieved June 23, 2022, from, <https://doi.org/10.7827>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli [Miles-Huberman Model in Qualitative Data Analysis]. *Ahi Evran University Institute of Social Sciences Journal*, 3(1), 1-14. Retrieved June 11, 2022, from, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/318527>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? [The Qualitative Research Process: How to Conduct a Qualitative Research?]. *Ahi Evran University Institute of Social Sciences Journal*, 5(2), 368-388. Retrieved May 23, 2021, from, <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>



- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi [Analysis of 2018 secondary school Turkish course program in terms of 21st century skills]* (Publication No. 644533) [Master Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved August 1, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bedir, H. (2019) Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. Retrieved December 14, 2021, from, <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Beers, S. (2011). *21st century skills: Preparing students for their future*. Retrieved March 28, 2022, from, [https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st\\_century\\_skills.pdf](https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf)
- Belet Boyacı, Ş. D., ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları [The Future of Learning: Turkish Language Course Curricula From The Perspective of 21st Century Skills]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. Retrieved May 3, 2021, from, <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Draft white paper 1: Defining 21st century skills*. Retrieved December 21, 2021, from, [https://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/ATC21S\\_Exec\\_Summary.pdf](https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/ATC21S_Exec_Summary.pdf)
- Bouzid, H. A. (2016). Boosting 21 st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English language teaching and linguistics*, 1(2), 97-108. Retrieved September 26, 2021, from, <http://dx.doi.org/10.21462/jetl.v1i2.24>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education] (28th ed.)*. Pegem Akademi.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. Retrieved December 16, 2021, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183407.pdf>
- Çalışkan, N., ve Toyran, M. (2020). Birleşik Krallık'taki okullarda ders kitabı kullanımı: Mevcut Durum, çalışmalar, gelecek planları [Textbook Usage at Schools in the UK: Current Status, Studies, Future Plans]. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 22(3), 693-705. Retrieved April 7, 2021, from, <https://doi.org/10.32709/akusosbil.573580>
- Çelik, H., Başer Baykal, N., ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri [Qualitative Data Analysis and Fundamental Principles]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. Retrieved May 23, 2021, from, <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş [Introduction to research and project studies] (8th ed.)*. Celepler.
- Çolak, M. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinin 21.yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri (Kayseri ili örneği) [Teachers' opinions about effectiveness of secondary school science classes on equipping students with 21st century skills (Kayseri province sample)]* (Publication No. 490559) [Master Thesis, Erciyes University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved July 10, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills*. Retrieved December 20, 2021, from, [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede\\_\(2010\)\\_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf)
- Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi [Evaluation of 6th Grade Science Textbook Published by the Turkish Ministry of Education in Terms of Science Process Skills]. *Elementary Education Online*, 4(1), 7-17. Retrieved February 13, 2021, from, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91080>
- Drakopoulou, M., Skordoulis, C., & Halkia, K. (2005). History of science in 20th c. Greek science textbooks of primary education. In *Proceedings International History, Philosophy and Science Teaching Conference*, (12). Retrieved November 10, 2021, from, [https://www.academia.edu/502484/HISTORY\\_of\\_SCIENCE\\_In\\_20TH\\_C\\_GREEK\\_SCIENCE\\_TEXTBOOKS\\_of\\_PRIMARY\\_EDUCATION](https://www.academia.edu/502484/HISTORY_of_SCIENCE_In_20TH_C_GREEK_SCIENCE_TEXTBOOKS_of_PRIMARY_EDUCATION)

- Drysielski, R. (2015). *CTE alignment with 21st century skills* (UMI No. 10139829)[Doctoral dissertation, St.John's University]. ProQuest Dissertations Publishing.Retrieved August 1, 2021, from, <https://about.proquest.com/en/dissertations/>
- Dündar, H. (2019). *İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme sorularının revize edilmiş bloom taksonomisi bağlamında kapsam geçerliliği [The content validity of the unit end evaluation questions in the third grade science course book by the context of revised bloom taxonomy]* (Publication No. 558070) [Master Thesis, Giresun University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved November 3, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). 21. Yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi [Analysis of Resources on 21st Century Skills]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 1-12. Retrieved December 13, 2021, from, [https://www.researchgate.net/profile/Yusuf-Canbolat/publication/325595003\\_ANALYSIS\\_OF\\_RESOURCES\\_ON\\_21ST\\_CENTURY\\_SKILLS/links/5b1796df0f7e9b1912b3fe01/ANALYSIS-OF-RESOURCES-ON-21ST-CENTURY-SKILLS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yusuf-Canbolat/publication/325595003_ANALYSIS_OF_RESOURCES_ON_21ST_CENTURY_SKILLS/links/5b1796df0f7e9b1912b3fe01/ANALYSIS-OF-RESOURCES-ON-21ST-CENTURY-SKILLS.pdf)
- Fan, L. H., & Kaeley, G. S. (2000). The influence of textbook on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4), 2-9.Retrieved March 5, 2022, from,<https://eric.ed.gov/?id=EJ620449>
- Gray, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution*. Paper presented at the World Economic Forum.Retrieved November 7, 2021, from,<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Güneş, Y. İ., Sağıdıç, F., ve Şimşek, C. L. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin araştırmaya dayalı öğrenmeyi destekleme durumlarının belirlenmesi [Determination of the Activities in Secondary School ScienceTextbooks to Supporting Inquiry Based Learning]. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(2), 28-38. Retrieved February 19, 2021, from,<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/569265>
- Güneş, Y., Çelikler, Y., ve Gökalp, Y. M. (2008). İlköğretim I. kademedeki yeni Fen ve Teknoloji ders kitapları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Classroom teachers' opinions about the new Science and Technology textbooks in Primary Education I level]. *Çukurova University Journal of Institute of Social Sciences*, 193-210.Retrieved February 23, 2021, from,<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50478>
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş Fen Bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme [An evalation about the importance of contemporary science education at elementary schools and how this kind of science teaching must be].*Pamukkale University Journal of Education*, 1(13), 80-88. Retrieved January 15, 2021, from, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114822>
- Irmak, Z. (2017). *7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının öğretim programındaki kazanımlara ulaşmada yeterlik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of 7th grade science textbook's level of competence in science curriculum attainments according to science teachers' views]* (Publication No. 485952) [Master's Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved December 16, 2021, from,<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, (27), 82-100. Retrieved July 7, 2021, from,<https://eric.ed.gov/?id=EJ1094407>
- Kaçar, H. (2020). *An exploration of english as a foreign language (efl) teachers' perceptions on 21st century learning and innovation skills* (Publication No. 628231) [Master's Thesis, Çukurova University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved November 12, 2021, from,<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kalemkuş, J. (2021). Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi [Investigation of Science Curriculum Learning Outcomes in Terms of 21st Century Skills]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. Retrieved June 25, 2022, from, <https://doi.org/10.18039/ajesi.800552>

- Kara Kılıç, N. (2019). *MEB 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Evaluation of the Ministry of exacution 5th grade science course book according to teachers' opinions] (Publication No. 567997) [Master's Thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved November 4, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karslı, E. (2013). *Dördüncü sınıf fen ve teknoloji ders kitabının görsel öğelerin tasarımı ve sayfa tasarımı ilkelerine göre değerlendirilmesi* [The Evaluation of 4th Grade Science and Technology Textbook Based on Visual and Page Designs Principles] (Publication No. 344651) [Master's Thesis, Uşak University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved March 15, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kartikasari, A., Roemintoyo, R., & Yamtinah, S. (2018). The effectiveness of science textbook based on science technology society for elementary school level. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(2), 127-131. Retrieved February 14, 2021, from, <https://doi.org/10.11591/ijere.v7i2.13022>
- Kaya, E. (2016). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri ders kitabının yapılandırmacılık ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi açısından incelenmesi* [An examination of 3rd grade science books in terms of constructivism and supporting science process skills] (Publication No. 441256) [Master's Thesis, Adıyaman University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved March 12, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kayhan, E., Altun, S., ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi [Evaluation of the eighth grade Turkish curriculum (2018) in terms of 21st century skills]. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 10(2), 20-35. Retrieved October 10, 2021, from, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/904668>
- Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? Change pedagogies: A pedagogical paradigm shift from vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91. Retrieved December 18, 2021, from, <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Kristanto, Y. D., & Santoso, E. B. (2020). Towards a mathematics textbook for supporting 21st century learning: The student perspective. *Journal of Physics: Conference Series*, 1657, 012037. Retrieved October 2, 2021, from, <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1657/1/012037>
- Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S., ve Yavuz, S. (2008). Altıncı sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi [Evaluation of six grade science textbooks according to constructivist learning theory]. *Elementary Education Online*, 7(1), 111-126. Retrieved February 18, 2021, from, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90975>
- Louis, R. C. (2012). *A case study exploring technology integration and incorporation of 21 st century skills in elementary classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. Northeastern University. Retrieved December 21, 2021, from, <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1190/fulltext.pdf>
- McDonald, C. V. (2015). Evaluating junior secondary science textbook usage in Australian schools. *Research in Science Education*, 46(4), 481-509. Retrieved November 11, 2021, from, <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9468-8>
- MEB (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* [Science curriculum (Primary and secondary school grades 3, 4, 5, 6, 7 and 8)]. Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved September 6, 2021, from, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PR OGRAMI2018.pdf>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th ed.). Sage Publications. Retrieved June 4, 2022, from, [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=U4IU\\_wJ5QEC&oi=fnd&pg=PA10&dq=miles+ve+huberman+1994&ots=kFXH3DOZ\\_Q&sig=UWwnV\\_k7ISWFncBoLcq3bj1RkCJ0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=miles%20ve%20huberman%201994&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=U4IU_wJ5QEC&oi=fnd&pg=PA10&dq=miles+ve+huberman+1994&ots=kFXH3DOZ_Q&sig=UWwnV_k7ISWFncBoLcq3bj1RkCJ0&redir_esc=y#v=onepage&q=miles%20ve%20huberman%201994&f=false)
- Nacaroğlu, O., ve Bektaş, O. (2018). Ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of the fifth grade science textbook based on teacher's views]. *Journal of Academic Social Sciences*, 6(73), 546-563. Retrieved March 6, 2021, from, <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/218c53a5-72cb-4415-8b44-2a6102ca4297/ortaokul-besinci-sinif-fen-bilimleri-ders-kitabinin-ogretmen-goruslerine-gore-degerlendirilmesi>
- Nwafor, C. E., & Umoke, C. C. (2016). Evaluation of some approved basic Science and Technology textbooks in use in junior secondary schools in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 69-78. Retrieved November 10, 2021, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103026.pdf>
- Oates, T. (2014). Why textbooks count: A policy paper. *Cambridge Assessment*, 10. Retrieved February 19, 2022, from, <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma [Phenomenology and Grounded Theory: A Comparison in Terms of Some Features]. *Trakya Journal of Education*, 6(1), 55-66. Retrieved May 3, 2021, from, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200424>
- Özdemir, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmenlerinin ders kitabı dışında kaynak kullanıp kullanmadıkları üzerine bir araştırma* [A survey on whether or not science fiction teachers, use a source book except a text book] (Publication No. 643709) [Master's Thesis, Atatürk University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved March 9, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özkan Elgün, İ. (2021). *Analysis of the 8th grade English course in terms of 21st century skills* (Publication No. 669866) [Master's Thesis, Ufuk University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved October 10, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- P21 (2009). P21 framework definitions. *Partnership for 21st Century Skills (P21)*. Retrieved December 22, 2021, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Pektaş, M., İncikabı, L., & Yaz, Ö. (2015). An Analysis of Middle School Science Textbooks in terms of TIMSS Program Framework. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1), 29-48. Retrieved March 27, 2021, from, <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.08288>
- Rakhmawati, D.M., & Priyana, J. (2019). A Study on 21st century skills integration in the English textbook for senior high school. *Journal of English Educators Society*, 4(1), 9-16. Retrieved September 21, 2021, from, <http://doi.org/10.21070/jees.v4i1.1873>
- Rinekso, A. B. (2021). The representation of 21st century skills in an Indonesian EFL textbook. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(1), 191-211. Retrieved October 3, 2021, from, [https://pdfs.semanticscholar.org/9c1c/0cb8aabd1ba561a8eaec8bab426c1c066e9f.pdf?\\_ga=2.96284379.612784187.1658414128-249418487.1606157937](https://pdfs.semanticscholar.org/9c1c/0cb8aabd1ba561a8eaec8bab426c1c066e9f.pdf?_ga=2.96284379.612784187.1658414128-249418487.1606157937)
- Schleicher, A. (2012). Ed., Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World, *OECD Publishing*. Retrieved March 21, 2022, from, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Sefa, A. (2009). *7. sınıf ilköğretim matematik ders kitabının; görsel, duyuşsal ve akademik yönden incelenmesi* [Investigating visual, affective and academic aspects of 7th year mathematics text book] (Publication No. 245762) [Master's Thesis, Selçuk University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved February 14, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sothayapetch, P., Lavonen, J., & Juuti, K. (2013). An analysis of Science textbooks for grade 6: The electric circuit lesson. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(1), 59-72. Retrieved December 16, 2021, from, <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2013.916a>

- Sun, L., & Li, L. (2021). The alignment between third-grade primary school Science textbooks and curriculum standards in China and Japan. *Journal of Baltic Science Education*, 20(3), 507-518. Retrieved October 7, 2021, from, <https://dx.doi.org/10.33225/jbse/21.20.507>
- Swanepoel, S. (2010). *The assessment of the quality of Science Education textbooks: Conceptual framework and instruments for analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Africa. Retrieved December 20, 2021, from, [https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/4041/thesis\\_swanepoel\\_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/4041/thesis_swanepoel_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma [A research about primary school students level who takes advantage from information technology]. *The turkish online journal of educational technology*, 3(1), 120-130. Retrieved December 16, 2021, from, <http://www.tojet.net/articles/v3i1/3116.pdf>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Uluhan, G. (2019). *An Evaluation of a coursebook for 21st century's learning and innovation skills* (Publication No. 573641) [Master's Thesis, Çağ University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved November 23, 2021, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri [21st Century Skills of Different Field Teachers]. *IBAD Journal of Social Sciences*, (9), 1-11. Retrieved December 19, 2021, from, <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>
- Uzuntiryaki, E., & Boz, Y. (2006). Öğretmen adaylarının ders kitabı kullanımıyla ilgili görüşleri [Pre-service teachers' opinions on the use of textbooks]. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(31), 212-220. Retrieved February 25, 2021, from, <https://doi.org/10.1080/09500690500439132>
- Work, N. (2014). Rosetta Stone: Compatible with proficiency-oriented language instruction and blended learning. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 10(1), 35-52. Retrieved September 30, 2021, from, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213436.pdf>
- Yalman, D. (2020). *İletişim ve işbirliği [Communication and Collaboration]*. Öğretim Özçelik, A., & Tuğluk, M. N. (Ed.), Inside 21st Century Skills in Education and Industry (4th ed., p. 29-50). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (11th ed.). Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (12th ed.). Seçkin.
- Yıldırım, S. (2010). *İlköğretim 4.-5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji ders kitabının öğretim boyutunu yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmeleri [Assessment of the educational aspect of science and technologies text book according to the constructive approach by 4th and 5th grade elementary school teachers]* (Publication No. 249820) [Master's Thesis, Selçuk University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved March 16, 2021 from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldız, E., & Tatar, N. (2012). An analysis of the activities in elementary science and technology textbooks according to science process skills and structural characteristics. *Education and Science*, 37(164), 108-125. Retrieved February 9, 2021, from, [https://www.researchgate.net/publication/288622730\\_An\\_Analysis\\_of\\_the\\_Activities\\_in\\_Elementary\\_Science\\_and\\_Technology\\_Textbooks\\_according\\_to\\_Science\\_Process\\_Skills\\_and\\_Structural\\_Characteristics](https://www.researchgate.net/publication/288622730_An_Analysis_of_the_Activities_in_Elementary_Science_and_Technology_Textbooks_according_to_Science_Process_Skills_and_Structural_Characteristics)



DOI: 10.18039/ajesi.1240819

## An Investigation of the Intercultural Sensitivity Levels of Summer Work and Travel Programme Students

Ezgi KIYANÇIÇEK<sup>1</sup>, Mervenur ÇOBAN<sup>2</sup>, Çiğdem KARATEPE<sup>3</sup>

Date submitted: 23.01.2023

Date accepted: 05.01.2024

Type<sup>4</sup>: Research Article

### Abstract

A variety of programmes and schemes make travel more affordable and attractive for young people. They provide opportunities to experience intercultural communication first-hand to those who could not have imagined without being involved in such institutionalized schemes. One such programme is Work & Travel which is offered in the USA. Young people who gain hands-on experience in the USA can potentially gain intercultural skills. A few studies have focused on to what extent this experience could live up to the expectations (1 reference). There is a lack of research on the impact of Summer Work and Travel (SWT) participants and the factors affecting their levels of intercultural sensitivity, especially in the Turkish context. Therefore, the current study aims to measure the intercultural sensitivity (IS) of the SWT participants from Türkiye and the factors which impact their level of IS. The sequential mixed method was used, and the quantitative data was first gathered via a five-point Likert scale with 129 participants. Semi-structured interviews with ten volunteering participants followed the quantitative data collection phase. It was concluded from the data analysis that the participants in the SWT experience had a high level of IS. While some participants had less confidence due to their insufficient language proficiency, they reported that they became more confident as they improved their language skills and adapted to the intercultural environment. The researchers also concluded that the high IS might have resulted from the participants' high level of daily interaction with people from different cultures and at the social events they attended.

**Keywords:** culture, intercultural communication, intercultural sensitivity, summer work and travel

**Cite:** Kıyançık, E., Çoban, M., & Karatepe, Ç. (2024). An investigation of the intercultural sensitivity levels of summer work and travel programme students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 195-217. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1240819>



<sup>1</sup>(Corresponding author) Instructor, Istanbul University, School of Foreign Languages, Turkey, [ezgi.icli@istanbul.edu.tr](mailto:ezgi.icli@istanbul.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1865-0023>

<sup>2</sup> English Language Teacher, Turkey, [mervecoban5@gmail.com](mailto:mervecoban5@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1317-0677>

<sup>3</sup> Asst. Prof. Dr., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Turkey, [ozlem1@uludag.edu.tr](mailto:ozlem1@uludag.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2902-6656>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bursa Uludağ University, dated 28.05.2021 and issue number E-92662996-044-15635.

## Introduction

The SWT has been a popular exchange programme for many years among university students worldwide (Wattanavorakijkul, 2020). Each year, approximately 1.5 million international students join the SWT. Students joining the programme mostly apply through Work and Travel (WAT) agencies. They can choose from various job positions and housing options around the United States offered by these agencies.

Once the students arrive in the US, they start living and working with people from different countries. Therefore, it could be said that the participants of the SWT experience intercultural immersion (Carpio et al., 2018), which has been stated as one of the purposes and benefits because it helps students to “be exposed to the people and way of life in the United States.” (US Embassy & Consulates in Türkiye, n.d).

In line with the purpose of this scheme, students join the programme to gain different life experiences, experience another culture, develop their English skills, build relationships from different cultures, live with other people, earn money, and travel (Lin et al., 2012; Manadee, 2010; Thaokhamlue, 2012). Although saving money is a benefit, it should never be mistaken as the primary purpose for joining the SWT (Foster, 2017). While many young people do it for its thrill and adventure, work experience abroad would also look extremely good on a young person’s CV (See also [https://www.instagram.com/p/Ch-Ppz3A7iA/?utm\\_source=ig\\_embed&ig\\_rid=ef3c57a1-b2b2-4088-b6a5-5f4636f8c76d](https://www.instagram.com/p/Ch-Ppz3A7iA/?utm_source=ig_embed&ig_rid=ef3c57a1-b2b2-4088-b6a5-5f4636f8c76d)).

Cultural exchange can be defined as one of the most beneficial aspects in the context of this experience (Brislin & Yoshida, 1994). Additionally, our ability to work effectively in a given setting is dependent on our ability to recognize and adapt to the values and expectations of those around us (Anderson et al., 2006). Furthermore, intercultural sensitivity is essential for enabling people to live and work with people from other cultural backgrounds (Landis & Bhagat, 1996). It is an important sign of intercultural communicative competence (ICC) (Işık, 2019; Taşkın 2020). Accordingly, Hammer et al. (2003) point out a positive correlation between ICC and IS.

It is a challenging task to work with people from different cultural backgrounds (Karatepe & Dal, 2020, Wujiabudula & Karatepe, 2020). SWT participants will be living in a country that is different from their home culture and will be required to take part in work-related activities soon after they arrive in the USA. Therefore, how prepared they are to take on different challenges is a crucial issue because ICC and IS are required to collaborate and work well in a multicultural setting.

Realizing the importance of IS and ICC and how they are related in multicultural settings, Chen and Starosta (2000) put emphasis on these two terms in their study. According to the researchers, intercultural competence is the ability to “communicate effectively and appropriately in intercultural situations” (p.12). on the other hand, Intercultural sensitivity is defined as successfully dealing with people from various cultural backgrounds (Wu, 2015). In their study, Chen and Starosta (ibid.) explore IS under six factors: self-esteem, self-monitoring, open-mindedness, empathy, interaction involvement, and non-judgmental attitudes.

Along with the effect of long-term stays in other countries, short-term stays have also attracted the attention of scholars in terms of IS. Therefore, the impact of study abroad experience on the participants’ intercultural sensitivity has been studied extensively (Çiftçi et al 2022; Kitsantas, 2004; Medina-Lopez-Portillo, 2004; Olson & Kroeger, 2001; Williams,

2005). Williams (2005) claims that without concrete evidence of outcomes, the experiences of students who join short-term study abroad programmes, for example, on a four-month programme, will lack the credence afforded. Therefore, she compared two student groups in terms of the change in IS levels over a semester. The first group had not joined the Erasmus programme, a short-term study abroad programme, while the other group had joined the programme. The results indicated that students who had joined Erasmus showed a significant change in their IS compared to those who had stayed on campus. The study highlights exposure to various cultures as the most important predictor of intercultural skills.

Similarly, Anderson et al. (2006) investigated whether joining a short-term study abroad programme improves students' IS levels. The researchers conducted a pre-test and post-test with the same group of student participants. The results showed no significant change in the students' IS level, regardless of the length of their study abroad. Although staying abroad through certain programmes may help improve students' IS levels, some scholars suggest that foreign travel is not always a must and may not guarantee an increase in IS (Altshuler et al., 2003; Pruegger & Rogers, 1994).

Another study regarding this topic conducted by Yürür et al. (2021) analysed the factors affecting the IS level of employees working in the hospitality industry. The study analysed, in particular, the relationship between 443 hospitality employees' level of IS and the factors affecting it. The findings showed that exposure to other cultures through participation in student exchange programmes such as ERASMUS and SWT programmes, and spending a long time abroad boosted IS.

Although there has been a scarcity of research investigating the effect of attending the SWT programme on IS, Wattanavorakijkul (2020) conducted a study investigating the issue with 30 Thai English major students who had joined the WAT programme utilizing the 'Intercultural Sensitivity Scale' developed by Chen and Starosta (2000) to collect data. The study showed that Thai students had a high level of English; however, their IS level was low compared to their English proficiency, so it was difficult to conclude that there is a high correlation between language proficiency and level of IS. Furthermore, students were not very confident or motivated to interact with people from different cultural backgrounds. Consequently, the study suggests that the SWT programme may not be beneficial in increasing IS for Thai students.

## **Significance of Study**

Even though several studies have focused on the factors affecting IS level, such as short or long-term studies abroad, there has been little research analyzing the effect of participating in an SWT programme on IS. To the best of our knowledge, the study conducted by Wattanavorakijkul (2020) is the only research focusing on how the SWT experience might impact the IS level of the participants. Using the 'Intercultural Sensitivity Scale' developed by Chen and Starosta (2000) to gather data, the researcher looked into the problem with 30 Thai English major students who had enrolled in the WAT programme. The study revealed that the SWT programme did not help the Thai students in Wattanavorakijkul's (2020) to enhance IS levels.

Although several studies have investigated the impact of SWT experience on the participants' development in various aspects such as language proficiency and intercultural



sensitivity of various groups of people in different contexts separately, to the researchers' knowledge, there has been only one study focusing on the combination of the two. However, taking the number of participants in this study, which was 30, and the context of the study, the results are not generalizable to other contexts. The findings of the study presented a mixed picture of the students' IS level even after having SWT experience. Furthermore, considering the number of participants and their reasons for taking part (including gaining IS), it is important to find out to what extent participating in the SWT scheme contributes to the students' IS. In other words, how far the experiences participants have can contribute towards cultivating interculturality so that it can impact participants' intercultural sensitivity.

Moreover, there is no study on the impact of participating in the SWT on the IS level of the participants from Türkiye. Therefore, the current study aims to fill this gap in the literature and investigate to what extent attending SWT influences the IS level of participants.

## **Purpose of the Study**

SWT programme enables participants to be able to be involved in multicultural environments in which they have to interact with people from different ethnic and cultural backgrounds. Therefore, IS plays a crucial role in their relationship in these encounters. However, there have been limited numbers of studies analyzing the relationship between IS and SWT. Keeping the problems mentioned in the previous section and the gap in the field of intercultural communication in mind, the current study tries to investigate the link between SWT and IS. Therefore, the current study seeks to address the gap mentioned above and poses the following research questions (RQs):

1. What are the current IS levels of Turkish 'Summer Work and Travel' programme students?
2. How do the following factors affect Turkish SWT students' IS level?
3. Are there any significant differences between the IS levels of the students having attended the 'Summer Work and Travel programme' in terms of the following variables?
  - a. Gender
  - b. Having been abroad before for various reasons

## **Method**

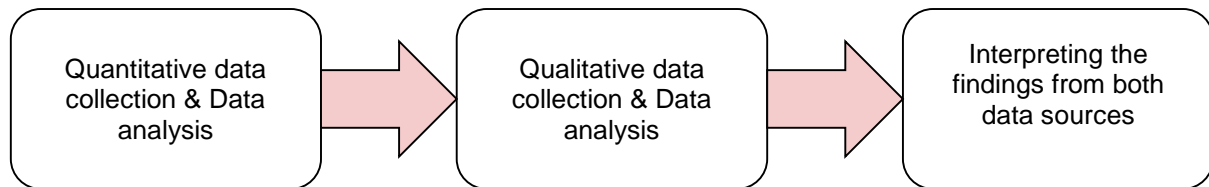
### **Research Design**

The pragmatic research paradigm, on which this particular study was built, presupposes that the researchers will use whichever methodology works best to address the research interest and questions. This study employed an explanatory mixed-method design recommended by Creswell (2012) in light of this research paradigm. As Creswell (2012) states both quantitative and qualitative data analysis in mixed methods will lead the researchers to "better understand the research problem and question than either method by itself" (p.535). Therefore, the researchers adopted a mixed-method research design to have an in-depth

insight into the data collected. Figure 1 below shows how this mixed method design is implemented in detail.

**Figure 1**

*Research Design*



As can be seen in Figure 1, the main data gathering process began with a quantitative instrument, the IS scale, which was followed by the quantitative data analysis. To further clarify the results discovered in the first step, a set of qualitative data (i.e. semi-structured interviews) were gathered. The results of the analysis of the qualitative data were then interpreted following the quantitative results and the study questions.

## Participants

The participants of the quantitative phase were 129 Turkish individuals (39 females and 90 males) from various parts of Türkiye, all of whom had participated in the SWT in previous years. Some demographic information of the participants is presented in Table 1 below. The participants were selected using convenience sampling, a technique from the non-probability sampling methods, which is considered to be appropriate when participants are expected to meet certain criteria (Dörnyei, 2007). The researchers accessed the participants via a Facebook group, through which SWT participants from all around Turkey connect. As part of the criteria, the researchers asked only those who had joined the programme in previous years to fill out the survey, and all participants joined voluntarily.

The participants are between 19 and 22 years of age and have participated in the SWT programme after completing at least their first year of university studies. The participants come from different regions in Türkiye. Participants are students at universities in the most populated cities in Türkiye: Istanbul, Izmir, Ankara, Trabzon and Bursa. Almost half of them come from the Western and central parts of Türkiye. Almost one-third of the participants stated that they had been abroad before participating in the SWT for various reasons at least for a few months. Half of the participants who had been abroad traveled to other countries for touristic purposes.

Some other reasons are training in relation to their field of study and work-related activities apart from being a dual citizen.

**Table 1***Demographic information of participants*

		<b>N</b>	<b>%</b>
Regions	Marmara Region	44	34.11%
	Aegean Region	26	20.16%
	Mediterranean Region	19	14.73%
	Central Anatolian	16	12.40%
	Black Sea Region	9	6.98%
	Southeastern Anatolian Region	8	6.20%
	Eastern Anatolian Region	7	5.43%
	Total	129	100%
Experience abroad before SWT	Yes	46	35.66%
	No	83	64.34%
	Total	129	100%
Time spent abroad before SWT	0-6 months	26	57.78%
	7-12 months	6	13.33%
	1-3 years	8	17.78%
	4-6 years	1	2.22%
	More than 6 years	4	8.89%
	Total	45	100%
Reasons for being abroad	Tourism / Travel	30	55.56%
	Education	14	25.93%
	Work	5	9.26%
	Citizenship	4	7.41%
	Erasmus Internship Programme	1	1.85%
	Total	54	100%

For qualitative data collection, the researchers conducted semi-structured interviews with 10 participants (two females and eight males) who were selected using convenience sampling, a common method among researchers. Since the participants in this type of sampling are willing to participate in the interview, it enables the researchers to collect a rich dataset (Dörnyei, 2007). The researchers assigned pseudonyms to each participant for ethical considerations, and these were P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, and P10.

### Data Collection Tools

As part of the quantitative data collection, the researchers used the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) developed by Chen and Starosta (2000), which was later adapted and translated into Turkish by Üstün (2011) to measure the participants' IS level. Chen and Starosta (2000) conducted several tests and pilot studies to create factor categories and to match the items with the appropriate factors. From their results, they developed a scale based

on five factors: “Interaction Engagement, Respect for Cultural Differences, Interaction Confidence, Interaction Enjoyment, and Interaction Attentiveness” (p.8). The factor of interactional engagement looks at whether people value opportunities to explore cultural differences, enjoy speaking with people from other cultures, and want to interact with their fellows. The items under the heading of the Respect for Cultural Differences factor try to find out whether people respect cultural differences and the practices that are observed in other cultures. The Interactional Confidence factor and items under this factor are intended to gauge individuals' level of confidence when confronted with those from different cultures. The interaction enjoyment factor examines whether individuals find the experience of engaging with individuals from different cultures to be enjoyable or discouraging. Finally, interaction attentiveness examines whether the participants are ready to discover new cultures, notice cultural variations, and exchange cultural elements (Chen & Starosta, 2000).

Chen and Starosta (2000) state that the scale has an overall Cronbach's alpha of “0.88,” which proves high internal consistency (p. 11). Although the original scale includes 24 items, Demir and Üstün (2017) discarded one of the items following confirmatory factor analysis due to the low factor load of the item. The overall Cronbach alpha reliability of the instrument was .90 in their study. Similarly, in the current study, the researchers used 23 items because the meaning of the discarded item had little value when translated into Turkish, and so the overall Cronbach alpha score was found to be .866, which is considered to be highly reliable (Dörnyei, 2007).

The scale used in the present study consisted of 2 parts: the demographic information part (Part 1) and the Intercultural Sensitivity Survey (Part 2). The aim of Part 1 was to elicit background information that might affect the IS of the participants, while Part 2 included the scale consisting of 23 close-ended five-point Likert scale items.

The Qualitative data in the present research were collected through semi-structured interviews to help gain a deeper understanding of the factors affecting the IS level of the participants. Certain initiation and follow-up questions were directed at the participants to gather data, for example, “How has SWT experience changed your perspective towards other cultures?” and “Did you have any prejudice before you attended the programme?”. The interviews were audio-recorded for research purposes and each volunteering participant who took part in semi-structured interviews was informed about it. Also, their consent to be part of the study was taken before the researcher started the interviews.

The researchers used peer debriefing before the interviews to enhance the validity of any interview questions that the interviewer might pose and to define the questions that might be most relevant to the purpose of the current study, as the researcher is “an instrument of qualitative research designs” (Patton, 2001, p.14). For higher reliability, the researcher refrained from using questions that would direct participants to a specific response, instead providing ample details to explain the questions. Member checking was utilized to raise the validity of the data collected during and after the interviews (Creswell & Creswell, 2017). The volunteering participants were asked questions to further clarify the information elicited via questionnaire items. In the interviews, participants mentioned the positive or negative experiences they gained during their stay in the USA. The interview sessions gave the interviewees a chance to reflect on these experiences. The interview protocol aimed to elicit information from their personal perspective (Cohen, Manion & Marrison 2007).

## Data Collection Process

The data used in the current study is collected in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The qualitative data were collected through an online questionnaire in one month. Following the quantitative data collection on Google Forms, the researchers collected the qualitative data. One of the researchers collected the qualitative data through interviews on Google Meet. Each interview lasted around 30 minutes. The participants were informed about the purpose of the study before each interview, were asked to give consent forms to participate in the study, were informed that the questions that the researchers would ask did not have a correct or incorrect response and that there would be no time limit for the interview. The researchers asked the participants which language they preferred during the interview. Subsequently, all the interviews were conducted in Turkish based on the participants' preferences. The data collection took two weeks, and each interview lasted approximately 15 to 30 minutes. The video-recorded interviews were transcribed verbatim and translated into English by the researchers for coding.

## Data Analysis

The quantitative data were analysed via SPSS. As a result of the normality test, the skewness and kurtosis values of the scale were between -3.201 and 20.006, respectively, which indicated a skewed distribution as the values fell outside the range of -1 and +1 (Hair et al., 2013). Therefore, the data in the current study were not normally distributed. As a result, non-parametric tests, including the Mann-Whitney U Test and descriptive statistics, were employed to investigate the data.

For a thorough analysis of the factors affecting the participants' IS, the researchers employed a thematic analysis of the qualitative data using MAXQDA 2020. The researchers analysed the data inductively; in this way, codes and themes emerged during the data analysis (Miles et al., 2018). One of the researchers analysed the data by developing emerging codes from the interviews. Once the interview data from the participants were coded, the researchers crosschecked and negotiated the codes and identified the themes. The researchers formed a codebook that included the names of the codes, a short description of when to use them, and the examples corresponding to the codes to prevent bias in the coding process.

All participants, who were also volunteers, were sent a message which contained detailed information about the aim of the study before one of the researchers sent the questionnaire link online, as well as the assurances of the anonymity and confidentiality of data before the interview sessions. All volunteer participants were interviewed by the same researcher separately in order to avoid the influence of personal differences which might impact the elicited data. Moreover, the researchers avoided having a group interview lest the participants might have influenced one another. Following the interview data collection, all the researchers analysed the interview data individually and as a team. The ISS questionnaire was sent to the WAT participants online to be able to reach as many participants as possible. Online communication with the participants was preferred for practical reasons. A transparent and reliable basis was developed by ensuring the contribution of all researchers in the analysis processes. In reporting the research findings, the participants and their quotations are taken from transcriptions of the recordings that have been anonymized for ethical reasons.

The researchers in the current study obtained ethics committee approval from Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee. The participants in both quantitative and qualitative data collection phases were informed about the confidentiality of the information, and they were referred to as participants throughout the study. The researchers also used pseudonyms for each participant in the qualitative data phase for ethical considerations.

## Findings

The current study aimed to analyse the IS level of the participants who had joined the SWT. The purpose of RQ1 was to determine the current IS level of SWT students from Türkiye. The researchers conducted a set of SPSS analyses to find an answer to the question. The items in the questionnaire corresponding to the participants' IS were categorized into factors by Chen and Starosta (2000). Table 2 shows the mean score of each factor.

**Table 2**

*SWT Attendants' Perception of the IS Factor Results*

	N	M	SD
Intercultural Engagement	129	4,43	.49
Interaction Confidence	129	4,24	.70
Interaction Enjoyment	129	4,44	.62
Respect for Cultural Differences	129	4,48	.43
Interaction Attentiveness	129	4,49	.63

The overall item total mean score was high ( $M=4.41$ ), which implied that most participants who had attended the SWT showed a high IS level according to the data obtained from the questionnaire. Consequently, the second research question aimed at analyzing the effects IS factor. Therefore, each factor was analysed individually to answer the second research question and semi-structured interviews guided the researchers in making an in-depth analysis.

## Interactional Engagement

The factor of interactional engagement focuses on whether the participants enjoyed communicating with people from different cultures, appreciated opportunities to experience cultural differences, and would like to communicate with their compatriots. The quantitative results gathered from the ISS are presented in Table 3, and the data from the interviews are categorized and presented in Table 4.

**Table 3***Item Frequencies of Interaction Engagement*

	<b>Agree</b>	<b>Neutral</b>	<b>Disagree</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>		
1. I enjoy interacting with people from different cultures.	97.7	1.6	0.8	2.96	.21
13. I am open-minded to people from different cultures.	96.9	0.8	2.3	2.94	.31
22. I often show my culturally distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.	93.8	3.1	3.1	2.90	.38
23. I have a feeling of enjoyment towards the differences between my culturally distinct counterpart and me.	92.2	5.4	2.3	2.89	.37
21. I avoid those situations where I will have to deal with culturally distinct persons.	5.4	7.0	87.6	2.82	.50
20. I often give positive responses to my culturally different counterparts during our interaction.	79.1	18.6	2.3	2.76	.47
11. I tend to wait before forming an impression of culturally distinct counterparts.	56.6	31.8	11.6	2.44	.69

Table 3 shows the item frequency for the interactional engagement factor. According to the statistics presented in the table, many of the participants felt open to interacting with people from different cultures and can show understanding when they encounter cultural differences. They also use verbal and non-verbal signals in their interactions with people from other cultures. Furthermore, they have a positive attitude towards interacting with people from various cultural backgrounds.

The main themes that emerged from the interviews were found to be the opportunities to interact with people from different cultures and to avoid communicating with people from their home country. These themes are presented in Table 3. In line with the data obtained from the ISS, all of the interviewees emphasized in their interviews that they had the opportunity to interact with people from different cultural backgrounds thanks to the programme. For example, P2 explained this situation by stating that he did not have to put extra effort into meeting people from different cultural backgrounds as the programme brings many people from other places together.

**Table 4***Themes Related to Interactional Engagement*

<b>Themes</b>	<b>The number of participants agreeing with the idea</b>	<b>%</b>
Interacting with others	10	100
Not interacting with Turks	5	50

Furthermore, the participants showed different tendencies in terms of socialization in their new multicultural environment, depending on their expectations from this experience. Those who wanted to focus on developing communication skills in English preferred not to interact with Turkish SWT participants as they tried to interact more in English. For instance, P3 preferred to stay with a Mexican family rather than in SWT accommodation. While he expressed that this was not racially motivated and that he respected the Turkish culture, he opted to interact with the other cultures more. He grabbed the opportunity as soon as he realised that more options were available. P1 clarified this by stating that he told the SWT management that he would like to spend longer time with people from different countries long before he arrived in the USA. On the other hand, some participants appeared more confident and did not want to be in the circle of non-native speakers (NNSs). P9 rented a house on Airbnb for four months to interact with American culture more instead of staying in the SWT accommodation with other NNSs. However, P4 criticized this and defined it as an egoistic idea. Therefore, he interacted with Turkish students as well as other international participants.

The participants also mentioned that they needed support from Turks when they had problems that they could not explain because of their insufficient English level (P5, P6, and P10). P10 also mentioned that she felt safe when she met someone from the same cultural background and shared similar feelings. For this reason, she interacted with Turkish SWT participants, particularly at the beginning of their stay in the USA. However, in some cases, the participant was not so fortunate. For example, P7 stated that he had to interact with Turks as the other international students with whom he shared the flat did not look friendly and did not interact much with him.

## Respect for Cultural Differences

Another factor affecting the IS level of the participants is called respect for cultural differences. This questionnaire factor aims to investigate if the participants respect other cultures, values, and practices. Table 5 shows the frequencies regarding respect for cultural differences.

**Table 5**

*Item Frequencies of Respect for Cultural Differences*

	Agree %	Neutral %	Disagree %	<i>M</i>	<i>SD</i>
8. I respect the values of people from different cultures.	97.7	0.8	1.6	2.96	.26
18. I would not accept the opinions of people from different cultures.	97.7	1.6	0.8	2.96	.21
16. I respect the ways people from different cultures behave.	96.1	3.1	0.8	2.95	.24
2. I think people from other cultures are narrow-minded.	3.1	10.1	86.8	2.83	.44
7. I don't like to be with people from different cultures.	10.9	2.3	86.8	2.75	.63
19. I think my culture is better than other cultures.	58.1	31.0	10.9	2.47	.68



Table 5 shows that the majority of the participants tend to respect cultural differences. However, 10% of the participants showed a perspective somewhere between neutral and narrow-mindedness towards people from other cultures (item 2), as they may have abstained from making a clear judgment regarding the different cultures. On the other hand, more than half of the participants demonstrated a more ethnocentric perspective for item 19. Furthermore, 31% of the remaining participants were more neutral to this ethnocentric view.

Regarding respect for cultural differences, the interview data were categorized into three main themes: ideas related to the USA, trying different food, and attending social events. As the data presented in Table 6 shows, most participants claimed that they had some negative ideas about America because of the misleading images created in the media. The participants realized that their initial thoughts and worries were unfounded. These ideas included:

*Racism and discrimination against Turks,*  
*Unsafe environment,*  
*Fear of street gangs and robbers,*  
*Lazy local people*

**Table 6**

*Themes Related to Respect for Cultural Differences*

<b>Themes</b>	<b>The number of participants agreeing with the idea</b>	<b>%</b>
Ideas related to the USA	5	50
Trying different food	4	40
Attending social events	7	70

When the participants were asked if they had tried traditional food from other cultures while in America, the majority of them said that they were open to new experiences and had tasted food from other cuisines. However, they also honestly stated that they had not enjoyed them as they were very different from what they were accustomed to. For example, P9 stated that she enjoyed a few foods from different cuisines. Similarly, P2 stated that he remembered one of his bad memories of Philippine food, which is totally different from Turkish food. Also, P5 shared his hesitations about eating pork, halal meat, and the oil used in the food, so he was cautious about his food choices.

Additionally, some participants stated that they had attended some social events and celebrations, such as Halloween, 4<sup>th</sup> of July celebrations, local concerts and events, NBA matches, etc., to learn more about celebrations in other cultures. P7 stated that he had tried to attend as many social events as possible during his stay in America to understand how people from different cultural backgrounds feel and how they have fun. P5 stated that he was curious about the local events or organizations. P4 shared that he enjoyed the 4th of July celebrations more than any American as the company where he worked had planned numerous activities for that day. additionally, the same participant stated that he was lucky because the company had organized intercultural events weekly, and he enjoyed attending them.

Finally, the participants were asked if they had observed any similarities or differences between Turkish and other cultures. P9 stated that she was not expecting to receive a warm welcome like in Turkish culture when she stayed with her host since Turkish and American cultures are different in many aspects. However, she said she felt at home because her host was amicable and helpful. Furthermore, the participants also stated that they were open to sharing information about Turkish culture and learning new things about different cultures. They were eager to find out about the cultural differences (P5, P1, P3, and P4).

## Interaction Confidence

The items under the Interactional Confidence factor aimed to help understand whether or not the participants felt confident when interacting with people from other cultures. The analysis of each item is presented in Table 7. Overall, it is observed that the participants had a high confidence in intercultural interaction.

**Table 7**

*Item Frequencies of Interaction Confidence*

	Agree %	Neutral %	Disagree %	<i>M</i>	<i>SD</i>
10. I feel confident when interacting with people from different cultures.	89.9	8.5	1.6	2.88	.36
3. I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.	89.9	7.8	2.3	2.87	.39
6. I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.	82.9	14.7	2.3	2.8	.45
5. I always know what to say when interacting with people from different cultures.	72.1	23.3	4.7	2.67	.56
4. I find it very hard to talk in front of people from different cultures.	13.2	16.3	70.5	2.57	.71

When the frequencies of the items are analysed, it can be concluded that the majority of the participants felt confident when interacting with people from different cultures, as the mean score for each item is above 2.5 (see Table 7). Although most of the participants showed a high sensitivity to the factor of interactional confidence, the number of participants who had neutral responses for items 6, 10, and 3 was higher when compared to other items. This may result from some factors such as personal traits, language proficiency, and the social encounters they may have had with native speakers (NSs) and NNSs.

To further analyse the factor, the interviewees were asked if they had felt confident or not during intercultural interaction. The main themes which emerged from the interviews and percentages are presented in Table 8.

**Table 8***Themes Related to Respect for Interactional Confidence from the Interviews*

Themes	The number of participants agreeing with the idea	%
Not feeling confident at the beginning of the programme	5	50
Gaining confidence through the programme	5	50

Although the participants said that they were more confident towards the end of the phase half of the participants from the interview (N=5) initially experienced a lack of confidence due to their self-perceived unsatisfactory English proficiency or lack of confidence in speaking English, so much so that they were initially reluctant to interact with people and avoided eye contact. Fortunately, they gradually gained confidence as they got used to their environment and the local accent.

Furthermore, those with more confidence turned their focus from basic language skills to socio-cultural issues. Three participants observed cultural and behavioural differences that made them a bit nervous, and they worried about the issues related to privacy and personal space. Their raised awareness about these issues made them hesitant about petting their host's dog or displaying affection towards someone's baby.

## Interaction Enjoyment

The interaction enjoyment factor focuses on whether the participants enjoyed interacting with people from other cultures or felt discouraged when interacting with them. To find out to what extent interacting with people from other cultural backgrounds made participants pleased the researchers employed some descriptive statistics to the items under this factor and the results are presented in Table 9.

**Table 9***Item Frequencies of the Factor of Interaction Enjoyment*

	Agree %	Neutral %	Disagree %	<i>M</i>	<i>SD</i>
12. I often get discouraged when I am with people from different cultures.	4.7	7.8	87.6	1.17	.48
15. I often feel useless when interacting with people from different cultures.	4.7	5.4	89.9	1.14	.46
9. I get upset easily when interacting with people from different cultures.	7.0	8.5	84.5	1.22	.56

The mean scores for each item under this factor tend to lean toward 1, which shows that the participants enjoyed interacting with people who come from different cultural

backgrounds. They are not discouraged, upset or demotivated when they interact with people even if their cultures differ.

All interview participants (N=10) claimed they enjoyed interacting with people from different cultures. The participants were also asked about their reasons for attending the SWT. Among the major reasons participants decided to take part in this scheme were to meet people from different cultures and experience life in the USA.

### Interaction Attentiveness

The final factor affecting the IS of the participants is interaction attentiveness. This factor analyses if the participants are open to learning about different cultures, observing differences, and sharing aspects of their cultures. The data analysis results are given in Table 10.

**Table 10**

*Item Frequencies of Interaction Attentiveness*

	Agree %	Neutral %	Disagree %	<i>M</i>	<i>SD</i>
17. I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.	93.8	5.4	.8	2.93	.28
14. I am very observant when interacting with people from different cultures.	79.8	14.0	6.2	2.73	.56

According to the data obtained from the questionnaire, the participants showed interest in learning about new cultures. They stated that they tried to pinpoint cultural differences when they encountered any. Also getting as much information as possible about other cultures was one of the aims of the participants when they communicate with people from different cultures.

Similarly, according to the qualitative data obtained from the interviews, almost all of the participants (N= 8) stated that they were eager to learn about different cultures and had enjoyed determining the cultural differences (P9, P10, P8, P5, P3, P4, P7, and P6). The emerging themes from the interviews and the statistics are presented in Table 11.

**Table 11**

*Themes Related to Respect for Interaction Attentiveness from the Interviews*

Themes	The number of participants agreeing with the idea	%
Observing other cultures	8	80
Asking questions about other cultures	4	40
Sharing own culture	2	20

For example, P8 said he always enjoyed learning about different countries, histories, and cultures and searched for such information online. However, he also stated that the information on the internet could be misleading. That is why interacting with people and asking them questions about these topics was more helpful and provided him with more accurate information. Some participants stated that they had asked questions about the food culture, traditions, and everyday life of the local people so that they could feel part of the crowd.

Finally, the participants were asked to evaluate the overall change in their IS after participating in SWT. The participants mainly stated that the way they perceived intercultural experiences had greatly changed by the time they returned home. Likewise, P5, P10, P2, P8, and P9 think that they have become more open-minded as a result of this experience. P7 felt that he could empathize with people from different cultural backgrounds better. Thanks to his experiences in SWT, he has developed a new view of cultural differences.

The third RQ aimed to determine if the participants' IS scores correlated with their gender and their previous experiences traveling abroad. The data is not normally distributed. Therefore, some nonparametric tests were applied to answer this research question. RQ3a aimed to determine whether gender caused any statistically significant differences in the IS levels of the participants. Therefore, Mann-Whitney U tests were conducted for the scale for each factor and the scale as a whole (Table 12).

**Table 12**

*Mann-Whitney U Test Results for Individual Scale Factors*

	<b>Interaction Engagement</b>	<b>Respect for Cultural Differences</b>	<b>Interaction Confidence</b>	<b>Interaction Enjoyment</b>	<b>Interaction Attentiveness</b>
Mann-Whitney U	1051.5	1426.0	1376.5	1526.5	1451.5
Z	-3.635	-1.705	-1.96	-1.227	-1.66
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.024	.05	.235	.097

The results showed a statistically significant difference between male and female participants on the overall scale ( $U= 1117.500$ ,  $p= .001$ ,  $z= -3.274$ ). There was a statistically significant difference between male and female participants in terms of Interactional Engagement ( $p= .00$ ). The mean ranks were found to be 88.04 and 57.18 for female and male participants, respectively, which shows a higher IS for female participants in the Interactional Engagement factor. Moreover, a statistically significant difference was also observed between males and females regarding Respect for Cultural Differences ( $p= .02$ ). While the mean rank of females was 76.21 for the Respect for Cultural Differences factor, it was found to be 60.14 for male participants. This shows that females APPEAR TO BE more intercultural sensitive to cultural differences and have more respect for these differences.

RQ3b aimed to understand if having been abroad previously for various reasons had any significant effect on the IS level of the participants. To find an answer to this question, the researchers conducted the Mann-Whitney U test and statistically compared the data of those participants who had been previously abroad with those who had not. The results are given in Table 13.

**Table 13***Mann-Whitney U Test Results for Experience Abroad*

	Experience Abroad Before SWT	N	Mean Rank	<i>p</i>
Overall IS the level of the participants	Yes	46	65.63	.886
	No	83	64.65	
	Total	129		

While 46 of the participants stated that they had been abroad for various reasons, for 83 of the participants, this scheme was their first experience abroad. Although it was the first time that the majority of the participants had been abroad, there was no statistically significant difference between these two groups ( $p = .886$ ).

### Conclusion, Discussion, and Implications

The current mixed-method research provides significant insights into understanding the IS of the participants and their perceptions of the factors affecting IS. The results show that the participants' IS was high despite the short time they spent abroad. Furthermore, data elicited via semi-structured interview protocols were employed to further analyse the factors affecting their IS, and thematic analysis was used to evaluate these factors in-depth.

To answer the first research question and determine the current IS of the participants, the mean item score for each factor in the questionnaire corresponding to the IS of the participants was analysed. It was concluded that the participants demonstrated a high level of IS. Therefore, it is possible to suppose that participating in the SWT and being exposed to other cultures contributed to their intercultural sensitivity. This finding is in line with the findings of the previous studies (Jackson, 2008; Salisbury, 2011; Yürür et al., 2021), which concluded that short-term study abroad or work abroad positively affected the students' IS levels (Çiftçi et al 2022, Gürkan 2021).

The second research question in the current study focused on individual factors and each factor was analysed separately. When the interactional engagement of the participants was analysed, it was found that the majority of the participants were eager and had the chance to communicate with people from various cultural backgrounds. As well as being willing to have intercultural communication on a personal level, the participants regarded this as the most advantageous aspect. The interview data revealed that some participants did not want to limit their experience to the circle of NNSs (including Turks) in the programme. They felt more confident and adventurous about renting a room so that they could be exposed to the local cultures and people. They appeared to have minimized their contact time with their compatriots depending on their needs. The high level of the interactional engagement factor is in line with the results obtained in the study conducted by Wattanavorakijkul (2020), in which the researcher concluded that the willingness of SWT participants to engage in intercultural interactions might result from their daily experiences in intercultural contexts. This may imply that the Turkish SWT participants were open to interacting with other cultures and that their perspective was not ethnocentric.

Chen and Starosta state (2000) that the Respect for Cultural Differences factor aims to evaluate self-acceptance level, which is related to having positive attitudes while interacting in

interculturally varied contexts. The quantitative and qualitative data in the current study demonstrated that the participants respected and welcomed cultural differences. Their experiences have broadened their perspective and boosted their self-confidence in terms of being more open to the cultures and practices of others. Although some of them had prejudices regarding American culture or other cultures early on, their opinions altered positively after their visit (cf. Wattanavorakijkul, 2020). Similarly, Rust and Morris (2012) concluded that interacting with people from another culture would help recognize and understand cultural differences, even for a short-term period.

The quantitative data analysis in the present study showed that the majority of the participants had the confidence to interact with people from different cultures. That is, the participants claimed that their confidence level in interacting with people from different cultures had dramatically increased thanks to the SWT. Unlike the participants in Wattanavorakijkul's (2020) study, some participants claimed that they had some difficulties because of their low level of language proficiency at the beginning of their stay in the USA. However, they could confidently interact with people from various cultural backgrounds after becoming more competent in the language. Additionally, the present study participants stated that they could meet participants from other countries, learn about their and American cultures, and socialize in international contexts.

Chen and Starosta (2000) claim that the interaction enjoyment component measures people's positive or negative reactions when engaging in intercultural communication. In the current study, the participants had a high level of interaction enjoyment. Both the quantitative and qualitative data revealed that the SWT participants from Türkiye enjoyed interacting with people from different cultural backgrounds. The interview data further demonstrated that improving language proficiency, interacting with people from other cultures, and finding opportunities to learn about those cultures were among the most popular reasons why the participants decided to join SWT. Similarly, some researchers claim that learning a foreign language and developing intercultural communicative competence are significant gains irrespective of the programme objectives (Amuzie & Winke, 2009; Engle & Engle, 2003; Fidan & Karatepe, 2021; Pinar, 2016).

According to Chen and Starosta (2000), interaction attentiveness explains people's effort to understand and respond to what is happening in intercultural contexts. In response to the first research question, the analysis of this final factor and interview data showed that all the participants were interested in observing people from different cultures, learning about their practices, and sharing information about their culture, unlike in Wattanavorakijkul's (2020) study. The participants in the present study stated that they preferred learning about other cultures by attending social events, traveling around the USA, and talking to people rather than carrying out research on the Internet.

The aim of RQ3 was to investigate whether certain background features of the participants created any significant differences between the IS levels of the participants. In response to RQ3a, it was found that there was a statistically significant difference in terms of the IS level of the male and female participants. The female participants were found to be more interculturally sensitive compared to the males. This result corresponds with the previous studies in which male participants were found to be more ethnocentric than female participants (Dong et al., 2008; Neuliep et al., 2001; Yürür et al., 2021). When the difference was analysed at a factor level, the statistical difference was observed in the Interactional Engagement and Respect for Cultural Differences factors. The differences in these factors imply that the female

participants of the present study tended to be sensitive to intercultural differences and open to interacting with people from various cultural backgrounds.

Finally, regarding RQ3b, the quantitative data showed no statistically significant difference between the participants who had, for various reasons, been abroad previously and the participants who had not. The majority of the participants stated that it was their first experience abroad, but the IS level of the participants was found to be high overall. When the overall changes in participants' IS levels were questioned, the participants stated that the time they spent in the USA contributed to them positively as they had the opportunity to have hands-on experience in interculturally diverse environments where they could live, work, and share information about their cultures which provided a culturally immersive experience for the participants. The participants expressed that as well as feeling that they had become less prejudiced, they also thought that they had become more unbiased, and open-minded towards other cultures and cultural differences.

Briefly, the data collected via the ISS developed by Chen and Starosta (2000) showed that the IS level of the participants who joined the programme was very high. Furthermore, the data obtained from the semi-structured interviews revealed that the participants had opportunities to interact with people from various cultural backgrounds, learn about their customs and practices, share their cultures, and create a better understanding and respect towards cultural differences. Most of the participants in the interviews stated that they had enjoyed interacting with people from other cultures and chose to interact with them as they wanted to improve their language and learn about others. However, they also interacted with the other Turkish SWT participants in their community, albeit in a limited way. Additionally, although some participants regarded their language proficiency level as a barrier to interacting with people from other countries, their confidence in communicating increased due to their exposure to the intercultural environment and language use. Moreover, the experiences some of the participants gained appear to have helped them overcome the prejudices they previously had, and they stated that they have become more open-minded as a result of their daily interactions with the local people. As a result of positive experiences and affirmative thoughts individuals can be helped become more aware of intercultural issues. Taşkın (2020) showed that it is possible to achieve even in Turkish university classrooms.

Furthermore, the data revealed that the female participant showed a higher level of IS. Finally, although the majority of the participants in the current study had not been abroad, their IS level was relatively higher in comparison to the male participants. This means that the SWT can potentially boost IS, irrespective of having been abroad previously. It seems that IS is impacted by the kind of experiences one has during his/ her stay and other individual factors such as willingness to communicate and being an extrovert or not (Fidan 2021).

The present study is significant as it fills a gap in the literature. To the researchers' knowledge, this is the first study to investigate the impact of attending the SWT on the IS level of the participants from Türkiye. Nevertheless, the current research is not without its limitations. The main limitation of the study is that the researchers could not conduct a pre-test and a post-test with the participants to compare the IS level before and after the programme because the SWT had been canceled in the summer periods of 2020 and 2021 due to the COVID-19 outbreak when the research was being conducted. Therefore, the researchers employed ISS and semi-structured interviews with programme participants from previous years to investigate how their experiences in the USA had affected their IS level. For further studies, the researchers may consider conducting an experimental study in which they can highlight the



impact of the SWT by comparing the pre-test and post-test results of participants. Another option might be to conduct a comparative study in which the researchers compare the IS levels of students who have participated in the programme and those who have not.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Researcher 1 and Researcher 2 conducted the study under the supervision of Researcher 3. All researchers contributed to both the data collection and data analysis processes.

### **Statement of Conflict of Interest**

The authors of the article declare that there is no conflict of interest related to the publication of this article.

## References

- Altshuler, L., Sussman, N. M., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 387–401. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00029-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00029-4)
- Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.02.011>
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Improving intercultural interactions. Multicultural aspects of counselling series*. Sage Publications.
- Carpio, G. J., Torres, A. L. D., Samiran, R., Villera, K. J., & Manguerra-Mahusay, S. (2018). Work and Travel Experiences of Filipino Tourism Students in Selected Universities. *Asian Journal for Public Opinion Research*, 5(2), 143-174.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson Publication.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çiftçi, E. Y., Cendel Karaman, A., & Daloğlu, A. (2022). ‘No one is superior to another’: tracing intercultural development in a year long study abroad programme, *The Language Learning Journal*, 50:5, 537-549, DOI:10.1080/09571736.2020.1802770
- Demir, S., & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1-11.
- Dong, Q., Day, K. D., & Collaço, C. M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11(1), 27–38.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of programme types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(1), 1-20.
- Fidan, N., & Karatepe, Ç. (2021). How do Erasmus Students Evaluate their Language Learning Experience Abroad? *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 93, 10-30. DOI: 00.14689/ejer.2021.93.3
- Fidan, N. (2021). Willingness to Communicate in EFL in the Classroom and Informal Digital Context: Their associations with the Big-Five Personality Traits. [Unpublished master's thesis], Türkiye.
- Foster, M. (2017). Understanding the US J-1 Summer Work & Travel Programme: The truths and myths. Retrieved June 10, 2021, from <https://swatltd.com/understanding-us-j-1-summer-work-travel-programme-truths-myths/>
- Gürkan, E. (2021). Investigating Intercultural Communication Sensitivity of First and Fourth Grade ELT Learners. [Unpublished master's thesis]. Bursa Uludağ University, Türkiye.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Publication.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003) Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.

- Işık, S. (2019). Investigating instructors' and pre-service teachers' intercultural sensitivity in foreign languages department. [Unpublished master's thesis]. Çukurova University.
- Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 349-358. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.004>
- Karatepe, Ç., & Dal, T. (2020). Adaptation of Syrian refugees into Turkish culture: Does language proficiency in Turkish help? (pp. 167-184) In Sarıkaya, E. (Ed.) (2020). *Theory and Research in Social Human and Administrative Sciences*. Gece Akademi Yayınları. ISBN 9786257243674
- Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: the role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3), 441-453.
- Lin, Y. H., Lee, Y. C., & Wang, S. C. (2012). Analysis of motivation, travel risk, and travel satisfaction of Taiwan undergraduates on work and travel overseas programmes: Developing measurement scales. *Tourism Management Perspectives*, 2, 35-46.
- Landis, D., & Bhagat, R. S. (1996). *Handbook of intercultural training* (2nd ed). Sage Publications.
- Manadee, N. (2010). *Satisfaction with USA Work and Travel Programme in View of Former Participants*. Language Institute, Thammasat University.
- Medina-López-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between programme duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10(1), 179-200.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Neuliep, J., Chaudoir, M., & McCroskey, J. (2001). A cross-cultural comparison of ethnocentrism among Japanese and United States college students. *Communication Research Reports*, 18, 137-146.
- Olson, C., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of studies in international education*, 5(2), 116-137.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pinar, A. (2016). Second Language acquisition in a study abroad context: Findings and research directions. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 83-94. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.9480>
- Pruegger, V. J., & Rogers, T. B. (1994). Cross-cultural sensitivity training: Methods and assessment. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 369-387.
- Rust, K., & Morris, C. (2012). Intercultural competency development in conjunction with a short-term study away experience: Changes in undergraduate students. *Proceedings of 18th International Business Research Conference*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2166515>
- Salisbury, M. H. (2011). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Iowa.
- Taşkın, A. (2020). A study on developing tertiary-level EFL learners' intercultural sensitivity. [Unpublished PhD thesis]. Middle East Technical University, Türkiye.
- Thaokhamlue, M. (2012). Factors influencing Chiang Mai University's undergraduate students to participate in Work and Travel Programme in the United States. Chiang Mai University.
- US Embassy & Consulates in Türkiye (n.d). Summer Work and Travel Exchange Program. <https://tr.usembassy.gov/education-culture/summer-work-and-travel-exchange-program/>
- Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeylerini etkileyen etmenler [Unpublished master's thesis]. Yıldız Technical University.
- Wattanavorakijkul, N. (2020). Measuring Intercultural Sensitivity of Thai University Students: Impact of Their Participation in the US Summer Work Travel Programme. *Reflections*, 27(1), 81-102.

- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education*, 9(4), 356-371. <https://doi.org/10.1177/1028315305277681>
- Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in the Taiwanese Cultural Context. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 6, 1-8.
- Wujiabudula, A., & Karatepe, Ç. (2020). A study of pre-service ELT teachers' cultural intelligence and its relationship with metacognitive, cognitive, motivational, and behavioral Cultural Intelligence. *European Journal of Applied Linguistics*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejals.v3i1.203>
- Yürür, S., Koç, E., Taşkın, C., & Boz, H. (2021). Factors influencing intercultural sensitivity of hospitality employees. *International journal of hospitality & tourism administration*, 22(1), 26-44.



DOI: 10.18039/ajesi.1278816

## Integrating STEAM activities into teaching reading: Examination of comprehension and cognitive load<sup>1</sup>

Zahra SABEGHI<sup>2</sup>, Mehrak RAHIMI<sup>3</sup>

Date submitted: 07.04.2023

Date accepted: 17.01.2024

Type: Research Article

### Abstract

This paper reports the findings of an experimental study that probed into the impact of integrating STEAM activities into teaching English as a Foreign Language (EFL) reading on reading comprehension and its associated cognitive load. The sample included 60 high school students who were split into experimental and control groups, with 30 students in each. Before the study, their reading comprehension was assessed by the reading module of the A2 Key test. The associated cognitive load of A2 Key was assessed by the National Aeronautics and Space Administration Task Load Index (NASATLX) before the study as well. For the experimental group, STEAM-based pre-reading activities were incorporated into teaching reading while the control group was taught based on the conventional method utilizing the activities of their textbook. The experiment lasted for five months. The reading section of A2 Key and the NASA TLX were used to explore the effect of the intervention on the participants' reading comprehension and its associated cognitive load after the study. The data were analyzed by *t*-test and Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA). According to the findings, STEAM-based warm-up activities significantly impacted the development of reading comprehension in favor of the experimental group. It was also found that the cognitive load of the experimental group significantly reduced regarding mental demand, physical demand, and frustration in comparison to the control group. The practical implications of the study for education policymakers, curriculum designers, and teachers are understood in terms of integrating STEAM into the EFL curriculum to make students interested in STEAM topics and create a friendly class atmosphere that would lead to developing their reading skills and knowledge acquisition.

**Keywords:** cognitive load, EFL, reading comprehension, STEAM

**Cite:** Sabeghi, Z., & Rahimi, M. (2024). Integrating STEAM activities into teaching reading: Examination of comprehension and cognitive load. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 218-239. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1278816>



<sup>1</sup>The article is part of a master's thesis.

<sup>2</sup>MA student, Shahid Rajaei Teacher Training University, Faculty of Humanities, English Department, Iran, zahrasabeghi242@yahoo.com, <https://orcid.org/0009-0006-6106-9652>

<sup>3</sup>(Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Shahid Rajaei Teacher Training University, Faculty of Humanities, English Department, Iran, rahimi@sru.ac.ir, <https://orcid.org/0000-0003-4376-0045>

## Introduction

STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education was conceived and thrived as a result of concerted efforts of developed countries, mainly the US, to make students interested in the STEM domains and assist them in deciding about their future careers. STEM education arms students with real-world competencies and skills and enables them to join the dexterous workforce of the 21<sup>st</sup>-century demands in life at large beyond the classroom (Hasanah, 2020).

In this framework, Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) pedagogy was introduced by adding the arts to STEM as a countervailing force to the decline of arts education that occurred as a result of the over-popularity of STEM pedagogy (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). STEAM education is viewed as “an approach to learning that uses science, technology, engineering, the arts, and mathematics as access points for guiding student inquiry, dialogue, and critical thinking (Thomas & Huffman, 2020, p.285). STEAM enhances students’ cognitive development, creativity, and problem-solving skills.

Despite its approval by many pedagogues, STEAM implementation is not without its flaws (Aguilera & Ortiz-Revilla, 2021). Teachers and students may develop negative attitudes towards STEAM across the curriculum and lose their interest in its content (Innes, 2020). One way to maintain the quality of the STEAM program is integrating it into the teaching of other school subjects which eventually leads to higher interest in both subject domains. The STEAM approach is an ideal practice for teaching L2 since integrating its components into the curriculum can build an environment that is both language-rich and context-specific (Richards & Rodgers, 2014). Moreover, it provides ample opportunities to acquire STEAM content and academic language simultaneously (Engelbret, 2015). English learning and STEAM education are two requirements in today's world and mastering both domains opens doors to academic and professional success for students. To bring these two together, however, one should pay attention to the relevant standards of both STEAM and EFL education, and their pedagogical models and agendas.

There are certain models where STEAM topics are integrated into teaching the language. One of the most frequently applied ones is content-based language instruction (CBLI) where a second language (L2) is used to teach the content. In this model, content learning is the primary goal of the curriculum, and language learning is its byproduct (Richards & Rodgers, 2014). Reading comprehension plays a crucial role in CBLI as reading is a significant predictor of students’ academic success (Cooper et al., 2014) in general and their science literacy in particular (Neri et al., 2021). Most often students find reading STEAM passages very difficult because they lack enough familiarity with the topics of STEAM domains or the linguistic characteristics of the texts (Amirinejad & Rahimi, 2023). Therefore, activating students’ prior knowledge of the topic and familiarizing them with technical terms play a key role in promoting their comprehension. This is basically done through pre-reading activities in the process through which learners can cognitively develop thinking and problem-solving skills while relating their experiences to real-life situations (Echeverri & McNulty, 2010).

Pre-reading activities let readers connect visual scenes to life experiences, make inferences from what is read, and preview/predict the content. In this way, the students’ prior knowledge of the reading topics is activated and as background knowledge plays a key role in top-down processing during reading, understanding of the text takes place more deeply and confidently (Eysenck et al., 2007). As a result, more working memory (WM) capacity can be

allocated to the reading task (Sweller, 2022) and task pressure and cognitive load are lowered. Despite ample studies done on the role of different types of warm-up in reading comprehension (e.g., Alemi & Ebadi, 2010; Al Akremi, 2016; Pellicer-Sánchez et al., 2021), the role of STEAM-based activities in the development of language skills has been sparingly researched. Therefore, this study probes into the effectiveness of STEAM-based pre-reading activities in comparison to the conventional activities of the school textbook on language learners' reading comprehension and its associated cognitive load.

## **STEAM Education**

The STEM approach is a pedagogical model that combines and presents science, technology, engineering, and mathematics in a unified manner. "Unlike traditional education experiences in which subject areas are concentrated on separately, STEM education emphasizes technology and integrates subjects in ways that connect disciplines and relate them to each other" (Britannica, 2023). In this scheme, students learn topics of more than one domain and utilize multi-disciplinary knowledge to develop critical thinking and problem-solving skills (Yang & Baldwin, 2020).

With an increase of attention to STEM education for preparing students for their future careers and education in related fields, STEAM education was conceived when the arts were added to the framework. The focus of arts in the STEAM pedagogy is on "cultivating learners' comprehensive abilities and core literacy, aiming to nurture excellent talent resources to support the development of modern society" (Li et al., 2022, p. 1). Incorporating art into the STEM curriculum helps students develop their artistry, creativity, cognitive abilities, and communication skills (Taylor, 2016).

The advocates of STEAM believe that discipline-oriented approaches that deal with pure scientific domains no longer fulfill the needs of this era's education. In addition to literacy skills and sciences, the students should own 21st-century skills that demand them to be competent in multiple literacies. Today's schools should utilize a curriculum that introduces students to the core of competencies that activate their creativity, critical thinking, and problem-solving skills. This condition is met through the STEAM curriculum as STEAM takes into account the children's characteristics, needs, and interests and directs their curiosity and imagination to improve the quality of life through an integrated curriculum (Williams, 2011). STEAM can be adapted to any curriculum and helps both teachers and students to expand the boundaries of the curriculum together (Edelson, 2010). STEAM blends the agendas of five domains of science into one core taking into account the association among the fields and the issues they deal with in the real world (Moore et al., 2014).

Researchers have shown equal interest in both STEAM teaching/teacher education and STEAM learning, indicating that STEAM teacher education and preparation are as important as student learning in STEAM-based classes (Li et al., 2020). As for the students, empirical studies on integrating STEAM into the teaching and learning process show that STEAM can impact students' both cognitive and affective learning, while the effect for affective domains is stronger (Kang, 2019). It is known that STEAM impacts students' learning gains and achievement (Kelley & Knowles, 2016), attention and interest (Hatami-Nasab, 2023), and critical thinking (Kang, 2019).

## STEAM and Foreign Language Education

Integrating the STEAM approach with language curriculum results from logical reasoning to improve the efficiency of both fields viewed from different perspectives. First, despite the popularity of the STEAM approach in recent years, it is evident that as students move along the curriculum they lose their interest in STEM domain-specific topics (Kelly & Knowles, 2016). The combination of STEAM and language curriculums can increase students' enthusiasm for learning both STEAM content and language features (Hatami-Nasab, 2023). In this way, language learners' interest and motivation increase with their involvement in STEAM activities (Lee & Stephens, 2020). Second, the importance of language, particularly literacy skills, in academic success in general and in acquiring knowledge is evident (Cooper et al., 2014). Language is an indispensable part of science, and it is the device for performing and creating scientific studies and exchanging knowledge (Yore et al., 2003). When language and science literacies are targeted within the same program "educational success will come as a result of students learning the subject curriculum and associated language skills and literacies simultaneously" (Creese, 2005, p. 188). Third, learning a language through STEAM topics would make the learning tasks authentic by focusing on the topics that are taken from daily life and the surrounding environments (LaCosse et al., 2020) instead of irrelevant and intangible issues. In this way, the students have ample chances to communicate about authentic topics of interest while they learn the content and the academic language required for that content (Engelbret, 2015).

Notably, the integration of STEAM pedagogy and language curriculum should be delineated based on pedagogical standards and models of both disciplines (Schoettler, 2015). CBLI is a popular and widely accepted model of integrating STEAM into language education (Hatami-Nasab, 2023). CBLI draws heavily on the communicative approach that views language as a means of meaningful communication. In this scheme, the purposeful use of language is fulfilled when language is at the service of acquiring content knowledge that triggers cognition and interaction processes (Richards & Rodgers, 2014).

Empirical research shows that teaching content and language in an integrated manner has a reciprocal effect on students' development of knowledge base and competencies. CBLI arms students with the linguistic information and communication skills they need to understand the content by expanding their vocabulary size (Wang, 2013) and written language skills (Douglas, 2017). Based on the relatively high association between reading comprehension and science literacy (Neri et al., 2021), a line of research has focused on the benefit of CBLI for developing reading skills.

In a pioneering study, Kasper (1997) carried out a study on intermediate EFL learners and concluded that content-based instruction not only enhanced students' reading performance but also facilitated their follow-up academic achievement and raised the possibility of finishing their studies. Similarly, Glenn (2005) reported that students' English reading and content reading improved as a result of integrating content-based instructional strategies into teaching reading. In the same vein, Tsai and Shang (2010) investigated the effect of CBLI on EFL students' reading comprehension in a literature curriculum. Results showed that CBLI impacted students' reading and critical thinking skills in a positive way. Marashi and Sanatipour (2015) examined the effectiveness of competitive and cooperative Content-Based Instruction (CBI) in EFL reading and writing classes and reported a significant effect of the cooperative CBI on literacy development. Duo-Terron (2022) examined the effects of the STEAM program on primary students' development of linguistic and mathematical skills



and whether the understanding of writing and problem-solving skills were related. The results of the study showed that the coordinated use of STEAM improved the learning outcomes of linguistic and mathematical competence of students and that the improvement of reading comprehension within the STEAM program contributed to improving the competence to solve problems. In another study, Amirinejad and Rahimi (2023) examined the impact of incorporating digital storytelling into CBLI on young language learners' development of self-regulation and English literacy. Their results showed that teaching STEAM topics in an integrated language course had a significant impact on learners' development of English reading and writing as well as introjected and external self-regulations.

In contrast to these works, Namaziandost et al. (2019) compared the effectiveness of CBLI with Task-based Language Teaching (TBLT) on the development of reading skills. While the progress of both groups of students in reading was evident, TBLT was reported to be more effective on language learners' reading comprehension. Hatami-Nasab and Rahimi (2023) also reported a non-significant result for the effect of a STEAM-integrated online language course on university students' willingness to communicate in oral and written interactions.

The controversy over the effectiveness of CBLI in teaching reading is attributed to teachers' lack of knowledge and skills in implementing CBLI (Creese, 2005; Pawan, 2008). CBLI as a form of communicative language teaching integrates language instruction with school or academic content instruction (Wesche, 2010), while STEAM focuses on developing 21st-century education skills, i.e., mainly problem-solving and critical thinking skills. Therefore, integrating CBLI with pedagogical models of reading that teachers are familiar with and use frequently is highly recommended. One of the reading approaches that EFL teachers use prevalently is the pre-during-post reading cycle through which the teacher first activates the background knowledge of the students on the topic and then asks them to read and comprehend the text. After reading the passage, their understanding is checked by post-reading activities such as asking reading comprehension questions. Despite the vast literature on CBLI, integrating STEAM-based activities into the pre-reading phase of the pre-during-post reading cycle within a CBLI is open to further inquiry, particularly when students' comprehension and cognitive demand of the task are focused on.

### **Pre-reading activities, comprehension, and cognitive load**

The pre-reading stage of reading a passage is generally about how a person gets prepared for a reading task and comprehension. Developing pre-reading skills such as pre-viewing and collecting information about the topic makes readers more strategic and helps them process the written input more efficiently (Mokhtari et al., 2018). Integrating pre-reading activities into the cycle of teaching reading is done with the goal of establishing reading purpose, tapping prior knowledge, providing the information needed for comprehension (e.g., vocabulary, background), setting up expectations, stimulating interest, building confidence and motivation, and explaining or supporting text organization (Grabe & Stoller, 2011). Pre-reading activities encompass a wide range of activities such as brainstorming, vocabulary teaching, questioning, using audio-visual aids and technology, mini-reading, and previewing.

The main goal of the pre-reading phase is to activate readers' background knowledge, i.e., schemata, and involve them in active reading. Schemata are the mental structures for the storage of information in the brain based on personal experiences. This knowledge, as a part of human cognition, helps make a bridge between what is known and what is going to be faced

or take place. Schemata play a crucial role in comprehension as “understanding a text is an interactive process between the text itself and the reader’s acquired background knowledge” (Espinosa, 1996, p. 239).

Empirical studies show that activating readers’ background knowledge can be successfully done by utilizing pre-reading activities. Pre-reading activities have been reported to affect language learners’ comprehension (Alemi & Ebadi, 2010), attitudes toward reading a text (Al Akremi, 2016), and attention to vocabulary while reading (Pellicer-Sánchez et al., 2021) across different contexts of language learning. Notably, the critical role of pre-reading activities within cognitive load theory has been overshadowed by such studies.

Cognitive load is the number of resources or storage capacity the WM can allocate to a task (Sweller, 2016). When the resources are not enough or beyond the cognitive capability of a person, cognitive overload occurs (Sweller, 2022). Cognitive load is associated with the mental effort a learning task inherently requires (i.e., the intrinsic load); the way the instructor organizes and teaches the content (i.e., the extrinsic load); and the schemata the mental activity demands (i.e., the germane load) (Sweller et al., 2011).

Warm-up activities are assumed to minimize extrinsic load (EL), manage the intrinsic load (IL), and foster the germane load (GL), as they help learners free the capacity of the WM and thus experience a less tedious reading task (Sayyadi et al., 2022). Putting this more precisely, warm-up activities essentially tap prior knowledge that as one characteristic of the subjects—along with task characteristics and the interaction of task and subject—constitute the causal factor of the cognitive load (Paas et al., 1994). More background knowledge is associated with a lower cognitive load as more WM resources are at the disposal of the student for information processing (Mihalca et al., 2011). Students with higher background knowledge and lower cognitive load are more engaged in learning tasks (Dong et al., 2020) and can form new schemata more easily (Myhill & Brackley, 2004).

Based on cognitive load theory, the reason for this association is that IL is caused by element interactivity, or the number of new elements that should be processed by WM in doing a task or learning something (Sweller et al., 2011). Element interactivity has a positive association with IL and a negative association with prior knowledge, as prior knowledge helps learners manage the number of elements that should be processed in the WM. As for EL, which is generated as a result of instructional design, a negative association between incorporating warmup activities and EL is expected to be observed. Activating prior knowledge through warmup activities adds to the efficiency of the instruction because in this way two principles of pre-training and segmenting are applied in instruction which lowers the extraneous processing load. Conversely, GL, as a function of learners’ cognitive resources that can be brought to the task, is not directly related to the complexity or simplicity of the tasks but is associated with other cognitive resources that can impact learning gains (Schnotz & Kürschner, 2007). In this sense, high GL as a result of expertise in a topic/subject “helps to redistribute resources from extraneous processes to deal with the intrinsic load” (Endres et al., 2023, p. 306).

Despite the existence of this strong theoretical support, the effectiveness of pre-reading activities on reading comprehension and its associated cognitive load particularly in CBL is open to further research.

## Problem Situation

In the last decade, high school students' interest in STEAM fields of study, particularly science, and engineering, has significantly declined in Iran. As statistics show, seats of these majors are not filled in many universities and the country may face a crisis in jobs related to STEAM in the near future (Karbalaee, 2022). Urgent and immediate action from the policymakers and statesmen is required to integrate the STEAM curriculum into primary and secondary education to make students interested in these subjects.

The only school subject that has integrated STEAM topics into the curriculum in the country is the EFL program, as the new series of textbooks for high school have been authored based on CBLI. Vision Series (Alavi Moghaddam et al., 2018) exploits STEAM topics, and many texts and passages of the books are linked to STEAM domains. As the books utilize STEAM topics and passages for teaching reading, the cognitive load of their content, especially reading passages is high for students who lack prior content knowledge (Sayyadi et al., 2022). As a result, using suitable techniques to activate the readers' background knowledge on topics can reduce the difficulty of reading passages that mainly revolve around STEAM topics. This would guarantee the success of the CBLI curriculum in reaching its goals and boosting students' interest in STEAM domains in the short term and encouraging the students to pursue STEAM careers in the future.

## Purpose and Significance of the Study

The main purpose of the current study was to integrate STEAM activities into the pre-reading phase of teaching reading in a content-based instruction to examine their effects on reading comprehension and its associated cognitive load. As the passages of the textbook lack enough pre-reading activities, EFL students often cannot read them fluently and do not understand them well. This makes reading comprehension in English a difficult task for high school students.

The study would give guidance to EFL teachers on the benefit of STEAM-based activities for students' success in language learning in general and reading comprehension in particular. This is especially enlightening for education policymakers and materials developers to plan for the integration of the STEAM approach in other curriculums by selecting appropriate instructional content and pedagogical practices. The pedagogical value of the STEAM approach is unknown to many educators and teachers, especially in countries like Iran where the education of sciences and engineering fields is a major issue. In addition to the lack of Iranian high school students' interest in STEAM fields (Aligholi, 2022), their performance in international tests such as TIMSS is not satisfactory and their scores are below the scale centerpoint (500) both in mathematics and science (<https://timss2019.org/reports>). This shows that investment in STEAM education is a prime concern to boost students' motivation to select STEAM fields in secondary and tertiary education and later as their future jobs.

Empirical studies on integrated STEAM teaching would give useful insights to educators on how to implement STEAM pedagogy to not only promote learning outcomes in any school subject matter but also give awareness to students on the educational values of STEAM domains and their related professions. To help in resolving the issues of STEAM education in Iran, the current study aims to answer the following research questions:

1. Do STEAM-based pre-reading activities impact the development of reading comprehension?
2. Do STEAM-based pre-reading activities impact the management of the cognitive load of reading comprehension?

## Method

### Research Design

“Experimental design is the process of carrying out research in an objective and controlled fashion so that precision is maximized and specific conclusions can be drawn regarding a hypothesis statement” (Bell, 2009, p. 672). As the study aimed at establishing the effect of the independent variable (STEAM-based pre-reading activities) on the dependent variable (reading comprehension and cognitive load), the pre-test-post-test control group design was used. The participants were divided into two groups randomly, and their reading comprehension and its associated cognitive load were examined before and after the instruction. The schematic representation of the design is shown below:

G1	Q1	T1	X	T2	Q2
G2	Q1	T1	O	T2	Q2

Where:

- G1 stands for the experimental group
- G2 stands for the control group
- T1 stands for reading pre-test
- Q1 stands for cognitive load scale pre-test
- X stands for the treatment
- O stands for no treatment
- T2 stands for reading post-test
- Q2 stands for cognitive load scale post-test

### Participants

Sixty female students who were studying in grade 10 of secondary public high school took part in the study. Their major was sciences. The age range of the sample was 16-17 years old. The participants were divided randomly into two groups; the experimental group and the control group. Both groups had 30 students each.

The students' first language was Persian and none attended any other English courses when the research was in progress. English is a foreign language in Iran and it is not the medium of instruction or an administrative language of the country.

## Data Collection Tools

In this research, two research instruments (one test and one scale) along with pre-reading activities were used to gather the required data. The details of the instrumentation are explained below.

**A2 Key Test:** The A2 Key test was used to assess the participants' reading comprehension before and after the study. The A2 Key test is targeted at Level A2 on the Common European Framework of Reference (CEFR) and is the second test of English proficiency (above A1 and below B1) developed by Cambridge Assessment English (Cambridge English Qualifications, A2 Key, 2020). A2 Key test evaluates the participants' English proficiency and competence in reading, writing, listening, and speaking skills. The test assesses the candidates on each skill and gives both independent scores for each skill and an overall English proficiency score. A2 Key was used in this study because based on the EFL curriculum of Iran, the students who leave grade 10 should reach A2 level proficiency based on CEFR.

In this study, the reading module was used to assess students' reading comprehension ability. The administration time for A2 Key reading was 40 minutes. The A2 Key reading module has 30 questions organized into five parts:

- Reading six short real-world texts (6 questions)
- Reading seven questions and three short texts (7 questions)
- Reading one long text (5 questions)
- Reading a factual text (6 questions)
- Reading and completing an open cloze (6 questions)

**NASA Task Load Index:** The NASA Task Load Index (TLX) was used to measure workload in activation (Hart, 2006) of reading comprehension. The NASA-TLX is a popular self-reported instrument for measuring workload. It is a multi-dimensional scale and has six subscales: Mental Demand, Physical Demand, Temporal Demand, Performance, Effort, and Frustration. The main assumption behind the scale is that the combination of these 6 subscales presents the overall workload experienced by the participants (Hart, 2006).

**Pre-reading activities:** The main textbook of the course was Vision 1 (Alavi Moghaddam et al., 2018). All pre-reading activities were designed and performed based on the lessons of this book and the topics of the reading passages considering the integrative model of STEAM, where at least two or more domains were worked on. The details of Vision 1 lessons and the designed activities for the experimental group are summarized in Table 1. The STEAM-based materials were prepared by the researchers before the study. Two experienced teachers reviewed the materials for their suitability for the linguistic and cognitive difficulty. Based on their suggestions, some changes and revisions were made to the materials.

For the control group, the pre-reading activities of the textbook were used. The pre-reading section of the book is labeled 'Get Ready' which makes students familiar with the

theme of the lesson and some linguistic features of the passage such as grammatical points and vocabulary items.

**Table 1**

*Reading Topics and Content for the Experimental Group Based on Vision 1*

Lesson	Theme of the lesson	Title of the passage	Content of the passage	STEAM domains in focus	Types of pre-reading activities
1	Saving Nature	Endangered animals	Scientific issues regarding endangered animals and the plans to protect them	Science Technology	Video clips: Scientific facts (numbers, graphs, images, ...)  Worksheets: Introducing technological devices and strategies
2	Wonders of Creation	A Wonderful Liquid	Scientific issues about blood and details about its features	Science Technology Mathematics	Video clips: Science of imitating models and systems of nature Worksheet: Technological devices
3	Value of Knowledge	No Pain No Gain	Description of the scientists' difficult lives and hard work	Science Mathematics Engineering	Video Clips: Introducing devices and equipment  Worksheets: explaining mathematics in life
4	Traveling the World	Iran: A True Paradise	Details of Iran and its tourist attraction	Arts Engineering	Video clips: Architecture tourist attractions Worksheets: Describing artists and their styles

## Data Collection Process

### *Research procedure*

First, the researcher selected 60 participants based on convenience sampling and put them randomly in two groups with 30 students in each. Both groups participated in the A2 Key test and completed NASA TLX regarding its cognitive load before the study.

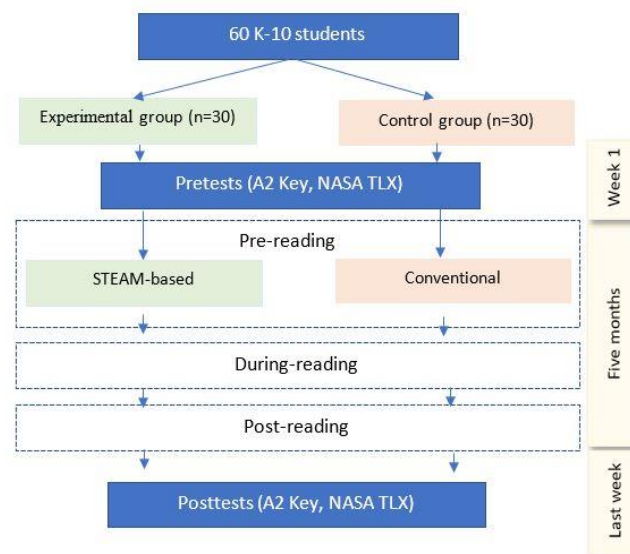
Then the instruction began. For the experimental group, STEAM-based pre-reading activities were used. STEAM-based pre-reading activities included video clips, animations, and worksheets designed in accordance with the theme of the lessons and readings of Vision 1 by the researchers (Table 1). The control group was instructed conventionally using the pre-reading activities of the textbook. The length of the instruction, the textbook, and the teacher

of both groups were the same (Fig. 1). The class consisted of two 60-minute sessions per week. The whole experiment lasted for five months.

At the end of the course, and after the instruction, the A2 Key test and NASA TLX were administered again. The data were entered into SPSS 23 and were analyzed by suitable techniques. Results were then interpreted and discussed.

**Figure 1**

*Research Procedure*



### ***Instructional procedure***

**The Experimental Group:** The experimental group received instruction based on a three-cycle of pre-during-post reading approach. In the pre-reading part, the students were exposed to STEAM-based activities. There are six steps to run a class based on STEAMPedagogy as follows (Riley, 2016)

1. Focus: First the teacher selects a question or problem that is linked to the STEAM domains to work on.
2. Detail: The teacher thinks of components of the problem/question. The students notice the links and associations within or between the fields and initiate to use their knowledge and skills to solve the problem.
3. Discovery: The students begin discovering what solutions are available or not working.
4. Application: The students suggest their solutions and explanations based on what was worked on in stage 3, 'Discovery'.
5. Presentation: After creating the solutions, they are shared with others to gain feedback.
6. Link: The students reflect on what was presented and have the opportunity to rework their solution and suggest another one.

After taking these steps, the teacher taught the reading passage, and post-reading activities were done.

The Control Group: The control group was taught based on a three-cycle of pre-during-post reading strategy as well. The instruction differed from the experimental group in terms of the types of pre-reading activities that were mainly the tasks of the textbook. This included introducing the theme of the lesson and the topic of the passage and doing warm-up activities (Get Ready). Following that, the students read the text and did post-reading activities.

## Data Analysis

Descriptive statistics, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA), Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA), and independent samples *t*-tests were utilized to analyze the collected data.

The descriptive statistics included the mean, standard deviation, and range of the scores. The missing data and normality of the distribution of scores were also checked (Pallant, 2020). To check the participants' entry level of reading comprehension and cognitive load, an independent samples *t*-test and MANOVA were used.

To answer research question 1, an independent samples *t*-test was used. *T*-test is used for comparing the mean values of two independent groups to detect a significant difference between them. To answer research question 2, MANCOVA was used. MANCOVA was run to examine both groups' cognitive load of reading comprehension after the experiment by neutralizing the effect of pre-test scores of NASA TLX. The mentioned analyses were done using SPSS 23.

## Validity and Reliability

NASA TLX has been used with Iranian participants and has shown suitable reliability (Sayyadi et al., 2022). The A2 Key test has also been used with Persian speakers of English in Iranian high schools and has shown good validity and internal consistency (Rahimi et al., 2022).

**Table 2**

*Reliability of A2 Key and NASA TLX*

Administration	Instruments	Cronbach's alpha
Pre-test	A2 Key	0.86
	NASA TLX	0.81
Post-test	A2 Key	0.91
	NASA TLX	0.92

The reliability indices of the instruments were estimated in this study by Cronbach's alpha and KR-21 for both pre-tests and post-tests (Table 2).



## Ethical Issues

The students and their parents were informed of the aims and process of the research. The permit to carry out this research was first obtained from the Review Board of the Faculty of Humanities at Shahid Rajaei Teacher Training University dated 24.6.2020 and numbered 25332. The permit was also obtained from the Graduate Office Review Board at Shahid Rajaei Teacher Training University dated 20.09.2020 and numbered 25332. This study had no funding and conflict of interest.

## Findings

The goal of the study was to explore the effects of STEAM-based pre-reading activities on the development of reading comprehension and managing its associated cognitive load. Before answering the two research questions, the results of the pre-test data analysis will be presented.

An independent samples *t*-test was run to examine both groups' reading comprehension before the experiment (Table 3).

**Table 3**

*The Result of t-Test on A2 Key Pre-test Scores across Groups*

	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
							Lower	Upper	
Equal variances assumed	6.339	0.015	-0.402	58	0.689	-0.600	1.493	-3.588	2.388
Equal variances not assumed			-0.402	51.890	0.689	-0.600	1.493	-3.596	2.396

As Table 3 shows, before the study, both groups' reading comprehension was at the same level [ $t(58) = -0.402, p = 0.689 > 0.01$ ].

A one-way analysis of variance (MANOVA) was run to examine both groups' cognitive load of reading comprehension before the experiment. The result of MANOVA (Table 4) illustrated that the participants' cognitive load of reading comprehension was not the same (Wilks' Lambda = 0.624,  $F = 5.321, p = 0.000 < 0.01$ ) before the study. Therefore, this difference would be neutralized in the post-test data analysis by considering the pre-test scores as the covariate.

**Table 4***The Results of Multivariate Tests on NASA TLX Pre-test Scores Across Groups*

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Pillai's Trace	0.376	5.321	6.000	53.000	0.000	0.376
	Wilks' Lambda	0.624	5.321	6.000	53.000	0.000	0.376
	Hotelling's Trace	0.602	5.321	6.000	53.000	0.000	0.376
	Roy's Largest Root	0.602	5.321	6.000	53.000	0.000	0.376

### Research question 1: Do STEAM-based pre-reading activities impact the development of reading comprehension?

To compare the two groups' performance on the A2 Key test, another independent samples *t*-test was used.

**Table 5***The Results of an Independent Samples Test on A2 Key Post-test Scores Across Groups*

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	13.517	0.001	-3.728	58	0.000	-4.033	1.082	-6.199	-1.868
Equal variances not assumed			-3.728	44.521	0.001	-4.033	1.082	-6.213	-1.854

As Table 5 shows, the two groups' reading comprehension was significantly different after the study [ $t(58) = -3.728, p=0.001 > 0.01$ ]. Based on Table 6, the experimental group outperformed ( $M= 24.63, SD= 2.810$ ) the control group ( $M= 20.60, SD= 5.217$ ) in A2 Key post-test.

**Table 6***Descriptive Statistics of A2 Key Reading Post-test Scores*

Group	N	Mean	SD
Control	30	20.60	5.217
Experimental	30	24.63	2.810

## Research question 2: Do STEAM-based pre-reading activities impact the management of the cognitive load of reading comprehension?

To compare the cognitive load of reading comprehension after the experiment, MANCOVA method was used. The NASA TLX pre-test scores were regarded as the covariate to neutralize the differences between the groups observed in the pre-test. First, the assumptions of MANCOVA, i.e., normality, test of multicollinearity, homogeneity of regression slope, and homogeneity of variance-covariance matrices (Pallant, 2020) were tested. As the assumptions were not violated, the main MANCOVA was performed (Table 7).

**Table 7**

*Multivariate Tests on NASA TLX Post-test Scores across Groups*

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Pillai's Trace	0.406	5.236	6.000	46.000	0.000	0.406
	Wilks' Lambda	0.594	5.236	6.000	46.000	0.000	0.406
	Hotelling's Trace	0.683	5.236	6.000	46.000	0.000	0.406
	Roy's Largest Root	0.683	5.236	6.000	46.000	0.000	0.406

As Table 7 displays, the two groups' general cognitive load is statistically different after the study [Wilks' Lambda=0.594;  $F(2, 55) = 5.236$ ,  $p=0.000$ ;  $\eta_p^2=0.406$ ]. Now, by taking the Tests of between-subjects effects into account, the dependent variables, i.e., post-test scores of six sections of NASA TLX, would be compared across groups independently (Table 8). It should be noted that to reduce the chance of a Type 1 error (i.e., finding a significant result when there is not really one), a higher alpha level by applying Bonferroni adjustment was set. As six separate analyses were considered here, the original alpha level of 0.05 was divided by 6, and thus a new alpha level of 0.008 was gained.

Based on Table 8, there are statistically significant differences between the two groups' post-test scores in Mental Demand ( $F = 18.485$ ,  $p=0.000 < 0.008$ ), Physical Demand ( $F = 11.612$ ,  $p=0.001 < 0.008$ ), and Frustration ( $F = 11.267$ ,  $p=0.001 < 0.008$ ). The descriptive statistics (Table 9) show that the experimental group's mean values in Mental Demand, Physical Demand, and Frustration are lower than those of the control group.

**Table 8**

*Tests of Between-Subjects Effects*

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Mental Demand	144.446	1	144.446	18.485	0.000*	0.266
	Physical Demand	94.895	1	94.895	11.612	0.001*	0.185
	Temporal Demand	76.644	1	76.644	3.845	0.055	0.070
	Performance	70.520	1	70.520	5.185	0.027	0.092
	Effort	19.710	1	19.710	1.199	0.279	0.023
	Frustration	133.075	1	133.075	11.267	0.001*	0.181

\*  $p < .008$

This indicates that the experiment had a considerable effect on reducing the mental effort that was required to read and understand the STEAM content. In other words, activating the prior knowledge of STEAM themes made comprehension of the passages easier for the students. Moreover, the reading task became less strenuous when students became familiar with the topics of the passages and thus they felt that reading was not as laborious and hard as it was before the study. Also, activating their schemata made them experience less annoyance, irritation, and stress when they were reading the passages on STEAM topics.

**Table 9**

*Descriptive Statistics of NASA TLX Post-test Scores for Both Groups*

<b>Parts</b>	<b>Group</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
Mental Demand	Control	14.28	2.711
	Experimental	8.30	4.721
Physical Demand	Control	11.41	3.077
	Experimental	5.77	3.626
Frustration	Control	12.03	3.794
	Experimental	6.17	3.779

### **Conclusion, Discussion, and Implications**

The benefit of integrating the STEAM approach into secondary education for the national and international labour market is undeniable. In countries like Iran where STEAM fields are not gaining enough attention in secondary and tertiary education, combining STEAM pedagogy with other attractive school subjects such as foreign languages becomes extremely important. Disappointingly, research on this issue is scarce and just a few studies have probed into the benefits of CBLI in arousing students' enthusiasm for STEAM fields. As a result, this study was planned and performed with the goal of yielding more insight into the advantages of incorporating STEAM warm-up activities into reading instruction to make reading comprehension less tedious and more fruitful.

The findings of the study display that STEAM pre-reading tasks can contribute to the development of reading comprehension in an EFL reading class. It is known that pre-reading activities decrease the uncertainty the students bring to the task of reading texts (Vacca & Vacca, 1989) and help students bridge their previous knowledge and the new information they find in the text (Ajideh, 2006). In this way, the reading task becomes purposeful and engaging and readers feel more motivated to sustain the reading and comprehend the passage. Warm-up activities are designed on the grounds that they can familiarize students with the topic of the text and the language elements they will discover, thereby facilitating future understanding.

Pre-reading on its own has evidently an impact on reading comprehension (Madaoui, 2013), but as the findings of this study show, comprehension is enhanced when warm-up activities are made based on STEAM education. STEAM approach strengthens curiosity and enthusiasm in STEAM domains by letting students spot their competencies and skills as well as their artistry. However, this desire to acquire STEAM content is dependent on students' understanding of the themes and relating them to their own preferences and needs. When

students are well introduced to each topic, they can understand technical concepts and terms and this science literacy assists them in processing and synthesizing the passage more successfully (Neri et al., 2021). When readers lack the required linguistic knowledge such as lexical items or grammatical structures to read a text, they process the text in a bottom-up manner rather than in a top-down manner, and thus they cannot fully comprehend the text (Alptekin & Erçetin, 2009).

Moreover, the STEAM pre-reading activities help students apply more reading strategies and make them active and responsive readers. In this way, global reading strategies such as setting a purpose for reading, previewing text content, and predicting what the text is about (Mokhtari & Sheorey, 2002) through pre-reading activities are modelled, practiced, and deployed. The deployment of reading strategies has a direct link with reading comprehension and can lead to a more concerted effort from the side of the reader to read the text no matter how difficult it seems to be (Mokhtari et al., 2018).

The findings of the study also showed that STEAM pre-reading activities could lower the cognitive load of reading and let students experience less mental and physical pressure as well as frustration while reading the text. This is in agreement with previous research, particularly in the EFL context, that suitable warm-up activities can lower the cognitive load of comprehension tasks (Sayyadi et al., 2022). When the cognitive load reduces, the WM can allot more resources to process the input. As for reading, a positive association between reading and WM in both L1 (Peng et al., 2018) and L2 (Chow et al., 2021) has been reported, meaning that the higher the WM capacity, the better the comprehension ability of the readers (Daneman & Hannon, 2007). It is known that learning outcomes of the implementation of STEAM activities and their effect on learning performance depend on the cognitive load of the task (Wu et al., 2022). In this regard, reading activities assist students in gathering the information they need to accurately comprehend the problems in STEAM courses (Sun & Zhong, 2023).

In the case of this study, STEAM-based pre-reading activities could increase students' innovation and make the pre-reading activity more operational by connecting the previous knowledge and the new information presented in the text (Taylor, 2016). Since pre-reading activities promote problem-solving and logical thinking, learners can predict the concepts of the coming text and this actually makes them ready for the challenges in reading comprehension. In this way, the anxiety about reading declines, and thus students become more engaged in reading tasks. Reading anxiety is a predictor of reading comprehension (Chow et al., 2021) and can affect readers' WM resources and consequently comprehension because the volume of information that can be retained would become limited if the readers have reading anxiety (Eysenck et al., 2007).

In agreement with a few previous studies, the outcomes of the study generally support the association between reading comprehension and students' problem-solving skills and performance in STEAM programs. Fang and Wei (2010), for instance, reported that school students who spend more time reading books perform better in both reading and scientific subjects than those who do not in STEAM learning. Similarly, Duo-Terron et al. (2022) showed that STEAM teaching can increase problem-solving skills which itself has a positive association with reading comprehension. The reason lies in the fact that reading is a basic task for enhancing students' cognitive capacity, learning outcomes, and educational attainments (Ritchie et al., 2015). Reading culture can improve technological problem-solving (Evans et

al., 2015) and the creation of innovative ideas and inquiry-based required in STEM programs (Pearson et al., 2010).

The findings of the study should be interpreted considering the limitations the researchers encountered while performing the research. First and foremost, the number of participants was limited to 60 female students, and due to practicality issues larger sample and boys could not be included in the design of the study. Recruiting participants of different backgrounds is recommended for future studies. Due to time limitations, the study utilized an experimental design and analyzed quantitative data, while observations were not carried out and qualitative data were not gathered. Follow-up studies are urged to perform mixed methods research and triangulate the quantitative data with the qualitative ones to shed light on the findings of the current study. Last but not least, this study was done in public schools and students of private schools did not take part in the study. Future studies are recommended to widen the context of research and include participants from both private schools and language institutes.

The study contributes to the literature in three ways. First, it illustrates that the STEAM approach can play a great role in language education if it is suitably merged with the pedagogical trends of language teaching and learning. Second, it displays that warm-up activities are valuable for increasing language learners' comprehension and lowering their associated cognitive load. Third, it affirms that the integrated STEAM approach can affect readers' both cognition and emotion and by increasing the capacity of their WM pave the way for more joyous and less threatening reading experiences.

The study offers two practical implications for the Ministry of Education. First, policymakers should pay special attention to integrated STEAM by revising the current curriculum of secondary education in Iran. Second, in-service teacher training courses should be held for teachers to increase their awareness of the STEAM approach and how it is combined with other school subjects.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Author 1 collected the data and helped in writing the manuscript. Author 2 conceptualized, supervised, and guided the study; she wrote, edited, and revised the manuscript.

### **Support and Acknowledgment**

No financial support was received from any institution or organization in this research.

### **Statement of Conflict of Interest**

There is no conflict of interest to disclose.

## References

- Al Akremi, J. E. (2016). The effect of pre-reading activities on male ESL upper-intermediate students' comprehension in a post basic education school in Oman. *International Journal of English Language Education*, 4(2), 148-65. doi:10.5296/ijele.v4i2.10168
- Aguilera, D., & Ortiz-Revilla, J. (2021). STEM vs. STEAM education and student creativity: A systematic literature review. *Education Science*, 11, 331. doi:10.3390/educsci11070331
- Ajideh, P. (2006). Schema–theory based considerations on pre-reading activities in ESP textbooks. *TheAsian EFL Journal*, 16, 1-19.
- Alavi Moghaddam, B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 1, English for Schools (English for K-10)-Student Book*. Ministry of Education of IR of Iran, Organization for Educational Research and Planning
- Alemi, M., & Abedi, S. (2010). The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 569-577. doi:10.4304/jltr.1.5.569-577
- Aligholi, H. (2022). The dire situation of 'basic sciences' in the country. *The World of Economy*, 5434, 3859385.
- Alptekin, C., & Erçetin, G. (2009). Assessing the relationship of working memory to L2 reading: Does the nature of comprehension process and reading span task make a difference? *System*, 37(4), 627-639. doi:10.1016/j.system.2009.09.007.
- Amirinejad, M., & Rahimi, M. (2023). Integrating Digital Storytelling into STEAM teaching: Examining young language learners' development of self-regulation and English literacy. *International Journal of Technology in Education*, 6(4), 720-735. doi: 10.46328/ijte.551
- Bell, S. (2009). Experimental design. Available online: <https://www.sciencedirect.com/topics/earth-and-planetary-sciences/experimental-design>
- Britannica (2023). Schemata. Retrieved February 2023 from <https://www.britannica.com/video/193418/overview-STEM-education>
- Cambridge English Qualifications, A2 Key (2020). Retrieved January 2023 from <https://www.cambridgeenglish.org/images/504506-a2-key-for-schools-handbook-2020.pdf>
- Chow, B. W.Y., Mo, J., & Dong, Y. (2021). Roles of reading anxiety and working memory in reading comprehension in English as a second language. *Learning and Individual Differences*, 92, 102092. doi:10.1016/j.lindif.2021.102092.
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25, 1248-1264. doi:10.1080/10409289.2014.932236.
- Creese, A. (2005). Is this content-based language teaching? *Linguistics & Education*, 16, 188-204.
- Daneman, M., & Hannon, B. (2007). What do working memory span tasks like reading span really measure? In N. Osaka, R. H. Logie, and M. D'Esposito (eds.), *The cognitive neuroscience of working memory* (pp. 21–42). Oxford University Press.
- Dong, A., Jong, M.S.Y., & King, R.B. (2020). How does prior knowledge influence learning engagement? The mediating roles of cognitive load and help-seeking. *Frontiers in Psychology*, 11, 591203. doi:10.3389/fpsyg.2020.591203
- Douglas, M. O. (2017). Assessing the effectiveness of content-based language instruction (CBLI) in Japanese at the college advanced level. *Japanese Language and Literature*, 51(2), 199-243.
- Duo-Terron, P., Hinojo-Lucena, F.-J., Moreno-Guerrero, A.-J., & López-Núñez, J.-A. (2022). STEAM in Primary Education: Impact on linguistic and mathematical competences in a disadvantaged context. *Frontiers in Education*, 7, 792656. doi: 10.3389/educ.2022.792656
- Echeverri, L., & McNulty, M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 107-123. Retrieved May 2023 from <http://goo.gl/eUFctI>
- Edelson, D. C. (2010). Learning-for-use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 355-85.
- Endres, T., Lovell, O., Morkunas, D., Rieß, W., & Renkl, A. (2023). Can prior knowledge increase task complexity? Cases in which higher prior knowledge leads to higher intrinsic cognitive load. *British Journal of Educational Psychology*, 2, 305-317. doi:10.1111/bjep.12563

- Engelbret, C. J. (2015). The confluence of STEM education and language learning: Curriculum integration to benefit language learners. School of education student capstone [Theses and Dissertations, 250]. Retrieved January 2023 from [https://digitalcommons.hamline.edu/hse\\_all/250](https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/250).
- Espinosa, B. M., E. (1996) Schemata theory and L2 reading instruction. *Lenguaje y Textos*, 239-250. Retrieved April 2023 from file:///C:/Users/TechZone-PC/Downloads/Schema\_Theory\_and\_L2\_reading\_instruction.pdf
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2015). Scholarly culture and occupational success in 31 societies. *Comparative Sociology*, 14(2), 176-218.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion* 7, 336-353. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.336
- Fang, Z., & Wei, Y. (2010). Improving middle school students' science literacy through reading infusion. *The Journal of Educational Research*, 103(4), 262–273.
- Glenn, O. M. (2005). The development of English literacy and global studies concepts using sheltered instruction. *Dissertation Abstracts International*. (UMI No. 3166569). Retrieved January 2023 from <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3166569/>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Hart, S. G. (2006). Nasa-Task Load Index (NASA-TLX); 20 years later. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 50(9), 904-908. doi:10.1177/154193120605000909
- Hasanah, U. (2020). The impacts of STEM instruction on strengthening high school students' reasoning skills. *Science Education International*, 31(3), 273-282. doi:10.33828/sei.v31.i3.6
- Hatami-Nasab, Z. (2023). *The impact of technology-enhanced STEAM activities on the development of EFL learners' oracy skills and willingness to communicate*. [master's thesis]. SRTTU, Tehran.
- Hatami-Nasab, Z., & Rahimi, M. (2023). The impact of multimedia-enhanced STEAM activities on foreign language learners' development of oracy skills and Willingness to Communicate. *Bulletin of Education and Research*, 45(2), 67-92. Retrieved January 2024 from [http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/4\\_45\\_2\\_23.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/4_45_2_23.pdf)
- Innes, P. I. (2020). The effects of technology on student interest in STEAM education. Honors Theses 259. University of Dayton. Retrieved February 2023 from [https://ecommons.udayton.edu/uhp\\_theses/259](https://ecommons.udayton.edu/uhp_theses/259)
- Karbalae, Y. (2022). Why isn't the condition of sciences in Iran good? Warnings that were not taken seriously in the past. *ISNA*. Accessed 4.1.2024. Retrieved January 2024 from [isna.ir/xdLWwb](http://isna.ir/xdLWwb)
- Kang, N.-H. (2019). A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-22. doi:10.1186/s41029-019-0034-y
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based Instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4), 309-320.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 11. doi:10.1186/s40594-016-0046-z
- LaCosse, J., Canning, E. A., Bowman, N. A., Murphy, Mary. C., & Logel, C. (2020). A social-belonging intervention improves STEM outcomes for students who speak English as a second language. *Science Advances*, 6(4), doi: 10.1126/sciadv.abb6543
- Lee, O., & Stephens, A. (2020). English learners in STEM subjects: Contemporary views on STEM subjects and language with English learners. *Educational Researcher*, 49(6), 426–432. doi: 10.3102/0013189X20923708
- Li, J., Luo, H., Zhao, L., Zhu, M., Ma, L., & Liao, X. (2022). Promoting STEAM education in primary school through cooperative teaching: A design-based research study. *Sustainability*, 14, 10333. doi: 10.3390/su141610333
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7(11), 1-16. doi:10.1186/s40594-020-00207-6
- Madaoui, R. (2013). Effects of pre-reading activities on EFL reading comprehension by Moroccan college students. *Higher Education of Social Science*, 4(3), 9-19. doi:10.3968/j.hess.1927024020130403.1132.



- Marashi, H., & Sanatipour, S. (2015). Comparing competitive and cooperative content-based instruction in reading and writing classes. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 4(2), 1-20.
- Mihalca, L., Salden, R. J., Corbalan, G., Paas, F., & Miclea, M. (2011). Effectiveness of cognitive-load based adaptive instruction in genetics education. *Computers in Human Behavior*, 27, 82-88. doi:10.1016/j.chb.2010.05.027
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), pp. 2-10.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D., & Reichard, C. (2018). Revising the metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARS) and testing for factorial invariance. *Education Faculty Publications and Presentations*. Paper 22. Retrieved June 2020 from <http://hdl.handle.net/10950/1177>.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices* (pp. 35-60). Purdue University Press.
- Myhill, D., & Brackley, M. (2004). Making connections: Teachers' use of children's prior knowledge in whole class discourse. *British Journal of Educational Studies*, 52, 263-275. doi:10.1111/j.1467-8527.2004.00267.x
- Namaziandost, E., Nasiri, M., & Shmadi, S. (2019). The comparative effect of content-based language teaching and task-based language teaching on Iranian pre-intermediate EFL learners' reading skill. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(10), 1278-1286. doi:10.17507/tpls.0910.03
- Neri, N., Guill, K., & Retelsdorf, J. (2021). Language in science performance: do good readers perform better?. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 45-61. doi:10.1007/s10212-019-00453-5
- Paas, F. G., Van Merriënboer, J. J., & Adam, J. J. (1994). Measurement of cognitive load in instructional research. *Perceptual & Motor Skills*, 79(1), 419-430. doi:10.2466/pms.1994.79.1.419
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge. doi: 10.4324/9781003117452
- Pawan, F. (2008). Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1450-1462.
- Pearson, P.D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010) Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328(5977), 459-463.
- Pellicer-Sánchez, A., Conklin, K., & Vilkaitė-Lozdienė, L. (2021). The effect of pre-reading instruction on vocabulary learning: An investigation of L1 and L2 readers' eye movements. *Language Learning*, 71(1), 162-203. doi:10.1111/lang.12430
- Peng, P., Barnes, M., Wang, C., & Lee Swanson, H. (2018). A meta-analysis on the relation between reading and working memory. *Psychological Bulletin*, 144(1), 48-76. doi:10.1037/bul0000124
- Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking31, Skills & Creativity*, 31, 31-43.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Riley, S. (2016). STEAM Education. Retrieved May 2023 from <https://artsintegration.com/what-is-steam-education-in-k-12-hools/>.
- Rahimi, M., Beyzavi, G., & Saffari, F. (2022). Effects of a personalized reading software program on the development of language learners' reading comprehension. *Iranian Distance Education Journal*, 3(1), 9-22. Retrieved May 2023 from [https://idej.journals.pnu.ac.ir/article\\_8765.html?lang=en](https://idej.journals.pnu.ac.ir/article_8765.html?lang=en)
- Ritchie, S.J., Bates, T.C., & Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development*, 86(1), 23-36.
- Sayyadi, M., Rahimi, M., Ebrahimpour, R., & Amiri, S. H. (2022). Applying multimedia learning principles in task design: Examination of comprehension development in L2 listening instruction. *English Teaching & Learning*. doi:10.1007/s42321-022-00132-7
- Schnotz, W., & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of Cognitive Load Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 469-508. doi:10.1007/s10648-007-9053-4
- Schoettler, S. D. (2015). *STEM education in the foreign language classroom with special attention to the L2 German classroom* [master's thesis]. Portland State University.

- Sun, W., & Zhong, B. (2023). Integrating reading and writing with STEAM/STEM: A systematic review on STREAM education. *Journal of Engineering Education*, 1-20. doi: 10.1002/jee.20569
- Sweller, J. (2016). Working Memory, Long-term Memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5, 360-367. doi:10.1016/j.jarmac.2015.12.002
- Sweller, J. (2022). The role of evolutionary psychology in our understanding of human cognition: Consequences for Cognitive Load Theory and instructional procedures. *Educational Psychology Review*, 34, 2229-2241. doi: 10.1007/s10648-021-09647-0
- Sweller, J. Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011) *Cognitive load theory*. Springer.
- Taylor, B. (2016). Evaluating the benefit of the maker movement in K-12 STEM education. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 2, 1-22. Retrieved May 2023 from file:///C:/Users/TechZone-PC/Downloads/72-353-2-PB.pdf
- Thomas, K., & Huffman, D. (2020). *Challenges and opportunities for transforming from STEM to STEAM education*. IGI Global.
- Tsai, Y.-L., & Shang, H.-F. (2010). The impact of Content-based Language Instruction on EFL students' reading performance. *Asian Social Science*, 6(3), 77-85.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (1989). *Content area reading*. Foresman.
- Wang, Y. (2013). A literature review on content ESL instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 642-647. doi:10.4304/jltr.4.3.642-647
- Wesche, M. B. (2010). Content-Based Second Language Instruction. In Kapla R. B. (ed), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2nd ed.) (pp. 275–293). Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0019
- Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: An International Journal*, 16(1), 26-35. Retrieved February 2023 from <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/1590>.
- Wu, C. H., Liu, C. H., & Huang, Y. M. (2022). The exploration of continuous learning intention in STEAM education through attitude, motivation, and cognitive load. *International Journal of STEM Education*, 9(35), 1-22. doi:10.1186/s40594-022-00346-y
- Yang, D., & Baldwin, S.J. (2020). Using technology to support student learning in an integrated STEM learning environment. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(1), 1-11.
- Yore, L. D., Bisanz, G. L., & Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25, 689-725. doi:10.1080/09500690305018



DOI: 10.18039/ajesi.1289699

## Emotional Labor in School Administration: Opinions and Experiences of Turkish School Administrators<sup>1</sup>

Ebru ŞAHİN ÖZAN<sup>2</sup>, Uğur AKIN<sup>3</sup>

Date submitted: 29.04.2023

Date accepted: 03.12.2023

Type<sup>4</sup>: Research Article

### Abstract

This paper seeks to examine the views and experiences of school administrators about the emotional labor that they exhibit in the school environment. The study group consists of a total of 30 school administrators. The qualitative method was used and a basic qualitative research design was adopted. The data were gathered through a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. The results showed that there were feeling rules in school administration, and the emotions of school administrators are shaped mainly by informal rules such as personal characteristics and professional ethics rather than formal rules. It was determined that school administrators do not reflect their negative feelings, such as anger, sadness, and fear in the school environment and act to display the appropriate emotion (surface acting). In addition, it was understood that as a requirement of being an administrator, they force themselves to feel certain emotions to treat everyone equally and create a positive school climate (deep acting). School administrators indicated that the effort to manage their emotions in their relations with people in the school environment caused negative results such as burnout, weariness, unhappiness, stress, tension, nervousness, headache, regret, insomnia, tension, and restlessness. On the other hand, school administrators expressed that exhibiting emotional labor also had positive results. These include positive communication and school climate, happiness, psychological relaxation, getting to know people better, success, gaining people's trust, being more cautious and foresighted, being accepted, mature and the feeling of being a good person. Regarding the results, the concept of emotional labor and related skills can be integrated to the pre-service and in-service training of school administrators. Also some recommendations are made for the process of the school administrator selection process.

**Keywords:** emotions in school administration, emotional labor, school administrator

**Cite:** Şahin Özan, E., & Akın, U. (2024). Emotional labor in school administration: Opinions and experiences of Turkish school administrators. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 240-264. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1289699>



<sup>1</sup> This article was produced from the master's thesis of the first author advised by the second author and orally presented at 8. International Eurasian Educational Research Congress but not published.

<sup>2</sup> Directory of National Education, Tokat, Türkiye, [ebrushahin@gmail.com](mailto:ebrushahin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2402-1108>

<sup>3</sup> (Corresponding author) Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, [ugur.akin@gop.edu.tr](mailto:ugur.akin@gop.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4911-3781>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Tokat Gaziosmanpaşa University, dated 11.12.2019 and issue number 12/03.

## Introduction

School administrators challenge many difficult cases in a rutin school day. An accident, a discipline problem, an urgent document to reply, a conflict between teachers, and etc. These difficulties may get angry or worry them but they have to manage their emotions, stay calm and behave as a model educator both for students, teachers, parents, and other people they face. They interact with various segments of the society. Beyond interacting, they must establish a positive communication with the people around them, understand and guide them. At the same time, they are responsible for achieving the goals of the school. They are expected to both ensure the effectiveness of the school and be good at human relations. School administrators need to have many competencies and skills to manage this process successfully. Being able to control and regulate their own emotions and displaying the appropriate emotion at the appropriate time are among these skills.

Effective communication skills are important in the success of school administrators (Bursalioglu, 2021). Emotions are at the center of school administration (Hauseman, 2021; Wang, Pollock, & Hauseman, 2022). The emotions and behaviors of school administrators significantly affect teachers and students (Yamamoto, Gardiner, & Tenuto, 2014). Therefore, they should be well-equipped about displaying their emotions appropriately (Toremén & Cankaya, 2008). It can be said that one of the key variables of effective communication is the emotions. School administrators should be able to create a positive communication environment that will keep everyone benefiting from the education together. They need to display the appropriate emotion in all kinds of situations such as disciplinary problems with students, problems of teachers, demands of parents, time pressure in bureaucratic work, demands, and pressures of senior administrators. School administrators should be able to stay calm in such situations, not get angry, be sympathetic to the teacher's problems, and share the parent's anxiety. They must either feel or pretend to feel all these, or force her/himself to feel and display these feelings. In this paper, these efforts that school administrators are expected to show to display appropriate emotions while doing their jobs are conceptualized as "emotional labor in school administration".

Since Hochschild's (1979, 1983) pioneering work on emotion management and emotional labor in the work environment, many researchers (e.g., Grandey, 2000; Morris & Feldman, 1996; Rafaeli & Sutton, 1987; Sutton, 2004; Zapf, Seifert, Schmutte, Mertini & Holz, 2001) have addressed the concept of emotional labor in theoretical and empirical studies. In these studies, emotional labor was conceptualized as "managing emotions in the workplace" and "regulating emotional expressions" and was described as an important part of work life.

There are a huge body of research about emotional labor in teaching profession both in Türkiye and abroad (Argon, 2015; Akin, 2011; Akin, 2021; Akin, Aydin, Erdogan & Demirkasimoglu, 2014; Basim, Begenirbas & Can-Yalcin, 2013; Brennan, 2006; Chang, 2009; Ghanizadeh & Royaei, 2015; Isenbarger & Zembylas, 2006; Liao, Luo, Tsai & Chen, 2020; Pervaiz, Ali & Asif, 2019; Philipp & Schupbach, 2010; Sutton, 2004; Taxer & Frenzel, 2015; Truta, 2014; Yilmaz, Altinkurt, Guner & Sen, 2015; Zheng, Yin & Wang, 2018). Emotional labor literature on teachers concluded that managing emotions is crucial in order to establish good relations with students and others teachers interact but also have some negative consequences like burnout.

On the other hand, studies on the emotional labor in school administration are quite limited. Maxwell & Riley (2017) found that principals, like teachers, also suffer from burnout

because of surface acting (either faking or hiding their emotions). Wang et al. (2022) revealed that time pressure in schools adds an extra strain on the already difficult job of principals about managing emotions. Park and Datnow (2022) examined the importance of emotions during the process of implementing the school change and revealed that principals have difficulties about managing both their own and others' emotions. Yamamoto et al. (2014) explored how school leaders manage their emotions during critical incidents and their findings indicated that emotions are at the core of the process of handling these incidents. The studies in Türkiye (Carikci, 2018; Goc, 2017; Savas, 2012) have explored the relationships between emotional labor and emotional intelligence, job satisfaction, and conflict management. Both quantitative studies made in Türkiye and abroad are far from giving detailed picture of the phenomenon of "emotional labor in school administration" because of the nature of the quantitative method. Also, limited qualitative studies are focused on very specific topics like time pressure and critical incidents.

The question how the school administrators experience emotional labor and how they make sense of this process is unanswered yet. There seems to be a gap in the literature to reflect whether school administrators have rules that guide their emotions in their relations with various groups in schools, how they go about displaying appropriate emotions, how they experience emotional labor, and what results they encountered at the end of this process. For this reason, this research is conducted to clarify that in which situations and how school principals perform emotional labor based on their own views. To reach this aim the paper seeks answers to the questions below:

1. Are there formal or informal rules that guide the emotional behavior of school administrators in their relations with students, parents and colleagues? If so, what are these rules?
2. Are school administrators always able to display the expected emotions in their relations with people (student, teacher, parent, etc.) in the working environment? What are the situations in which they are not able to display the expected emotions?
3. What do school administrators do within the scope of surface acting behaviors?
4. What do school administrators do within the scope of deep acting behaviors?
5. What are the positive and negative consequences for school administrators of the effort to manage their emotions in their relations with people in the school?

## Conceptual Framework

### The Concept of Emotional Labor

Sociologist Arlie Russell Hochschild, who introduced the concept of emotional labor to the literature in her article "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure" published in 1979, preferred the terms "emotion work" and "emotion management" which are close to emotional labor. Later, Hochschild conceptually used emotional labor for the first time in 1983 in her book "The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling". Hochschild (1983, p. 7) used the concept of emotional labor to express the management of emotions in order to create clearly observable facial and body movements. Emotional labor requires a person to display or suppress her/his emotions in order to form strong social relationships by leaving accurate impressions in the minds of others. Only then can the person feel peaceful and safe in her/his environment. This kind of labor requires coordination of mind and emotion. Although

physical and emotional labor are two different concepts, they are similar in terms of the price paid for doing a job.

According to Ashforth and Humphrey (1993), emotional labor is the transformation of one's emotions into observable behaviors. Newman, Gay, and Mastracci (2009) define emotional labor as the effort to understand and empathize with the feelings of the other person in order to carry out the work correctly, and the ability to plan and implement this effort. Morris and Feldman's (1996) definition is the form of effort, planning and control required to show the emotion the organization expects from the staff when interacting with people. According to Guy and Newman (2004), in order to be successful on displaying emotional labor, staff must be aware of and manage their own emotions, motivate themselves, recognize the emotions of others, and display the emotions expected from them. Taxel and Frenzel (2015) state that the concept of emotional labor largely focuses on regulating the expression of desired positive emotions. Looking at this concept from a different angle, James (1989) expressed emotional labor as an effort to cope with the emotions of others, and stated that it facilitates and regulates the expression of emotions in the public sphere.

Three dimensions of emotional labor are mentioned in the literature: surface acting, deep acting and genuine emotions. In fact, Hochschild (1979, 1983) stated in her studies that emotional labor consists of two dimensions: surface and deep acting. Later, Ashford and Humphrey (1993) stated that real emotions can also be displayed in the workplace and this requires an emotional effort. In this research Hochschild's two-dimensional original conceptual framework was adopted.

### ***Surface Acting***

While doing their jobs, as a requirement of emotional labor staff sometimes suppress their emotions and sometimes try to feel an emotion they do not feel. Emotional labor requires emotional sensitivity and flexibility regarding both one's own feelings and those of the client (Jin & Guy, 2009). Surface acting behavior is defined as behaving like the individual does not feel or feeling an emotion that s/he does not feel in the work environment (Ashforth & Humphrey, 1993), showing the expected emotions by controlling their own emotions (Grandey, 2003), physically expressing an emotion that one does not actually feel (Salami, 2007). Situation of a salesperson who must constantly smile and appear dynamic, even if her/ his real emotion is anger, sadness, or disappointment can be given as an example.

### ***Deep Acting***

Deep acting behavior means trying to feel sincerely the emotions that the person should show according to the current situation. The staff does not act here as in the surface acting behavior, s/he tries to feel the emotion s/he expresses (Ashford & Humphrey, 1993; Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 2003; Hochschild, 1983; Salami, 2007). Deep acting behavior is defined as the individual's changing her/his true feelings to conform to the emotional norms of the organization. Such a change may result from cognitive processes and deliberate efforts or spontaneous empathy (Lazanyi, 2010). According to Grandey (2003), those who work in this dimension of emotional labor try to display more expected positive emotions. Staff in the organization are expected to show positive emotions such as being

smiling and friendly. Showing these emotions through deep acting behaviors can be expressed as the effort of the staff to awaken positive emotions in themselves.

## **Emotional Labor in Education**

Education is directly related to human being, therefore it is an area where emotional labor is relatively intense (Aydin, 2016; Bellas, 1999). When educators establish social relationships, they perform emotional labor by regulating, hiding or suppressing their own emotions in order to display the emotion appropriate to the situation (Isenbarger & Zembylas, 2006). Educators' display of their emotions in accordance with the expectations of the school ensures establishing and maintaining healthy relationships in order to achieve the purpose of education (Akin, 2021). Since educators are in constant interaction with students, parents and other people, they need emotional labor a lot (Truta, 2014).

Relationships with people, empathy and cooperation are essential skills sought in teachers. It is claimed that teachers who can regulate their emotions in accordance with the situation can make better decisions on events in the classroom (Ghanizadeh & Royaei, 2015). Educators consider emotional regulation to be a means of achieving higher goals. They believe that displaying their emotions in a more moderate way will help them achieve the image of an effective and ideal educator (Sutton, 2004). For example, a teacher may display a positive expression to attract students' attention to the lesson, or a negative expression to keep classroom discipline and maintain her/his authority (Wrobel, 2013). Increasing teachers' awareness of the importance of controlling their emotions in the classroom and displaying appropriate emotions is seen as an important step that will increase the quality of education (Zhang & Zhu, 2008). Therefore, it can be said that emotions should be regulated, managed, and controlled for an effective educational environment.

## **Emotional Labor in School Administration**

Good managers have self-awareness. They can manage their own emotions and the emotions of their staff. Therefore, good management requires active emotional labor. Managers must first be able to manage their own emotional expressions to manage the moods of the staff (Ashkanasy & Humphrey, 2011). It can be claimed that success in leadership is related to emotional labor and especially leaders in the service sector are expected to display more emotional labor (Iszatt-White, 2009).

The school administrator, expected to be the leader of the school, has also to manage her/his relations with teachers, students, parents, and other people at the same time (Maxwell & Riley, 2017). School administrators must cope with many demands such as meeting various needs in the school, ensuring the achievement of educational goals, communicating positively with in and outside of the school and fulfilling teachers' emotional expectations (Berkovich & Eyal, 2020). All these expectations are emotionally exhausting (Chen, Berkovich, & Eyal, 2021) and there is increasing pressure on school administrators to act as 'emotional leaders' (Bush, 2018). For this reason, school administrators' ability to manage emotions and feelings becomes one of the key elements of moving a school forward (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Furthermore, emotional labor in school administration enables school administrators to be aware of and manage both their own and others' emotions (Toprak and Karakus, 2020). In this process, in order to develop healthy relationships with the people in contact, s/he should

be able to control her/his emotions and regulate it appropriately when necessary. In other words, s/he has to labor emotionally. Although the intense physical and mental labor that school administrators spend is frequently mentioned, the effort they spend to display appropriate emotion is often overlooked.

In summary, emotional labor is a key factor effecting school leadership (Zheng, Shi, & Liu, 2020). School administrators deal with their own and others' emotions in an ordinary school day and are doing an emotionally intense work. They suffer from this process of handling with emotions and faces some direct consequences on their wellbeing and even health (Heffernan, MacDonald, & Longmuir, 2022). Recent research addresses the importance of principals' emotions and offers education and training on emotional intelligence in order to reduce surface acting and thus burnout (e.g., Silbaugh, Barker, & Arkhode, 2023).

Our research aims to add new bricks to the current literature on school principals' emotional labor by clarifying how they define the feeling rules in school leadership, experience deep and surface acting, and benefit/suffer from this process based on their own views.

## Method

### Research Design

This research was carried out with a qualitative method in order to describe the views of school administrators on the emotional labor they experience in a holistic, realistic and in-depth manner (Yildirim & Simsek, 2016). It is more possible to reach the "real world" (see Robson & McCartan, 2015) of the participants via flexible research designs. Qualitative method was preferred to be more flexible and for example add or remove some questions during interviews. Also qualitative method allowed us to determine the number of the participants being in charge of controlling the data. The study was designed as basic qualitative research which enables us to understand "(1) how people interpret their experiences, (2) how they construct their worlds, and (3) what meaning they attribute to their experiences" (Merriam & Tisdell, 2015, p. 24).

### Participants

The study group of the research consists of a total of 30 school administrators who were selected according to the maximum variation sampling technique from school administrators working in a Central Black Sea Region province of Türkiye. According to Yildirim and Simsek (2016), the aim of maximum variation is to try to find out whether there is any common or shared phenomenon among the different situations and to reveal the various dimensions of the problem (p. 119). To ensure maximum variety, data were collected from both primary, secondary, and high school administrators, including principals and vice principals. Also, participants were varied in terms of gender, education, age, and seniority.

### Interview Form

In data collection, an interview form developed by the researchers by examining previous studies on the topic (Akin, 2011; Akin et al., 2014; Brennan, 2006; Chang, 2009; Isenbarger & Zembylas, 2006) was used. There are five questions in total in the interview form



consisting of semi-structured questions prepared in accordance with the standardized open-ended question technique (Yildirim & Simsek, 2016). In order to ensure the content validity of the draft interview form consisting of five questions, the opinions of five faculty members studying in the fields of educational administration and qualitative research were taken. The form was finalized in line with the opinions of the experts. Questions were asked to the school administrators about the emotional labor they exhibited in various aspects in the interview form in parallel with the research questions. Two sample questions are as follows:

- Are there any formal or informal rules that guide your emotional behavior in your relationships with students, parents, and colleagues? If so, what are they?
- Do you ever pretend to display appropriate emotions in your relationships in the school setting? Can you give examples of these situations? (For example; pretending to be sad even though you are not upset, or pretending to be happy when you are not)

### Data Collection and Analysis

Data were collected through face-to-face interviews with school administrators in 2020-2021 academic year. Each interview lasted an average of 40 minutes. In order to prevent loss of information during the interview, audio recordings were taken with the permission of the participants, and the recordings were transcribed and deciphered. Thematic analysis process was adopted in the analysis of the research data. Practically we want to learn are there real factors shaping principals' emotions and are principals able to obey these feeling rules in our research context. Also current literature put forth the dimensions and some consequences of emotional labor. During this process, predefined themes were used which were determined to researchers practical aims and the existing literature. We have both practical and theoretical basis to define our themes. These themes were; (1) factors guiding emotional behavior, (2) ability to display expected emotions, (3) pretending (surface acting), (4) deep acting, and (5) consequences of performing emotional labor. The data, in the first stage of the analysis were examined and divided into meaningful sections, and it was determined what each section meant conceptually. These sections, which form a meaningful whole in themselves, are coded. Then the codes were brought together and analyzed. Common aspects between the codes were found and categorized and sub-themes were created. The generated code and sub-themes were described and interpreted under the pre-structured themes within the scope of the research questions. The findings were supported by direct quotations. While coding the participants, the school level and duty they worked were taken as basis. Below are the examples of these anonymous encodings:

- Principals working in primary school PP1, PP2, PP3,...
- Principals working in secondary school PS1, PS2, PS3,...
- Vice principals working in high schools, VPH1, VPH2, VPH3,...

### Strategies Used to Ensure Validity and Reliability

All research is concerned with producing valid and reliable information within the scope of ethical principles (Yildirim & Simsek, 2016). In qualitative research, the concepts of consistency, credibility, transferability and confirmability are used instead of validity and reliability (Merriam & Tisdell, 2015). In this study, for *consistency*, the content and face validity of the data collection instrument was tried to be provided by expert views. In this context,

opinions were received from five faculty members who have a doctoral degree in educational administration and have experience in qualitative research. In addition, all processes such as the research design, data, analysis and reporting of the results were carried out by the researchers by mutual control during the research. The answers given by the school administrators to the open-ended questions were also analyzed in a coordinated manner by the researchers. The analysis were constantly checked mutually with the same understanding, and the consistency of the analysis results was tried to be ensured by agreeing on the common codes and sub-themes. In addition to these, Miles and Huberman's (1994) 'Confidence Level = Consensus / Consensus + Disagreement' formula was used. While the number of agreed themes, sub-themes and codes was 90, the number of those who could not reach consensus was 11. As a result of the calculation, the reliability of the research was found to be 89% ( $90 / 90+11= 0.89$ ). The researchers repeated the analysis process by re-examining the data together for the codes and sub-themes they could not reach a consensus on, and finalized the analysis. In order to ensure *credibility*, data was collected by obtaining in-depth information and described in detail at the reporting stage. To ensure *transferability* in the research, the information of the study group, the steps related to data collection and analysis are explained in detail. To ensure *confirmability*, two of the participants were asked to read the research findings and results, and questions were asked about whether the data analysis reflected the facts they wanted to express.

## Ethical Issues

Ethical principals were strictly followed through the whole process. Research and publication Before data collection, ethical approval was obtained from the XXX University XXX Ethics Committee (University and ethics committee information will be added after peer review process). In addition, application permission was obtained from the relevant provincial directorate of national education, and then interviews were started.

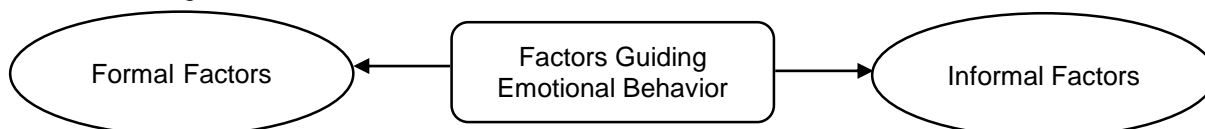
## Findings

### Factors Guiding Emotional Behavior

Within the scope of the first research question, school administrators were asked for their opinions on whether there are rules that guide their emotional behavior in their relations with people in the school environment. Answers to this question analyzed and summarized in figure 1.

**Figure 1**

*Factors Guiding Emotional Behavior*



As seen on figure 1, first theme was determined as Factors Guiding Emotional Behavior. Under this theme, formal and informal feeling rules in the job of school administrators were examined. Analysis showed that the factors direct the emotional behavior of school

administrators were grouped under the sub-themes of (i) formal factors and (ii) informal factors. Formal factors are about feeling rules determined by regulations. Informal factors means the feeling rules advocated by social or ethical norms.

### **Formal Factors**

School administrators stated that they had to limit or hide their emotions in the work environment. They pointed to formal factors as an important reason for this situation. One of the vice principals expressed her/his views on this subject as:

*Regulations, directives and circulars in the school environment limit my feelings. For example; treating all students equally... I do not separate my own child from other children. I don't show him excessive affection at school. If my child is involved in an incident, I do not favor him (VPS4).*

Another administrator stated that the protocol rules guide her/his feelings with the following words:

*I obey the protocol rules in my relations with my superiors. Even if I don't like the person, I respect her/his position (PP5).*

### **Informal Factors**

On the other hand, most of the principals and vice principals stated that informal factors rather than formal factors direct their emotions. For example, an administrator (VPH5) expressed her/his views in this direction as follows:

*Informally, an administrator should always be the one who is moderate and calm. S/he should not live and display her/his emotions at extreme points. I believe in it, and I act like it.*

Some of the administrators said that they developed rules according to themselves and this happened over time, through experience. One of the informal factors that directs emotions is professional ethics. The following statements of an administrator show that some factors such as professional belief also affect how emotions are displayed (VPP2):

*I believe that what is called education is about love. I think that teachers who do not love and show compassion to students do not do their job well.*

According to another view, although the school administrator has a negative feeling during any situation, s/he should be able to maintain her/his calmness and suppress her/his negative emotions as a requirement of being an administrator. Two striking statements exemplifying the views of the administrators who say that their emotional behavior is guided by their conscience rather than the legislation are as follows:

*I am more sincere towards the children of broken families. I'm behaving a little beyond what I should be. A person can sometimes be torn between legislation and conscience (VPH3).*

*Legislation in education does not cover everything. Invisible rituals are actually more dominant (VPH2).*

It was observed that a significant part of the administrators stated that being friendly, moderate and calm, and acting naturally and sincerely is the most important requirement in

school administration. In addition, according to them, an administrator should remain calm, smile and behave sincerely even if s/he gets angry. A participant who defended this view said,

*I think rationally during an event instead of giving sudden reactions. I don't show my all emotions. If there is a mistake and I made it, I also know how to apologize for that. I would do this even if it was a preschooler in front of me (VPP3).*

Another administrator (VPS3) emphasized that the administrator should act equally and fairly by saying,

*I treat all my colleagues equally and fairly. I show my love to the teachers I love outside of school. I treat them the way I treat others. When the student I like makes a mistake, I get angry with her/him as I am with the others. If a task is given, I will give it to the person who does the job best.*

Another administrator said that being friendly is a requirement of the school administration and said

*I don't come to school with a sullen face. I forget my troubles at school. No matter what I live, there is no sullen face. I always smile (VPP5).*

It can be concluded that there are formal feeling rules shaped by regulations but school administrators mostly manage their emotions according to informal rules such as professional ethics.

### Ability to Display Expected Emotions

Secondly, the school administrators were asked for their opinions on whether they could always display the emotions expected of them in their relations. The opinions of school administrators were grouped under four sub-themes and given in Figure 2.

**Figure 2**

*Ability to Display Expected Emotions*

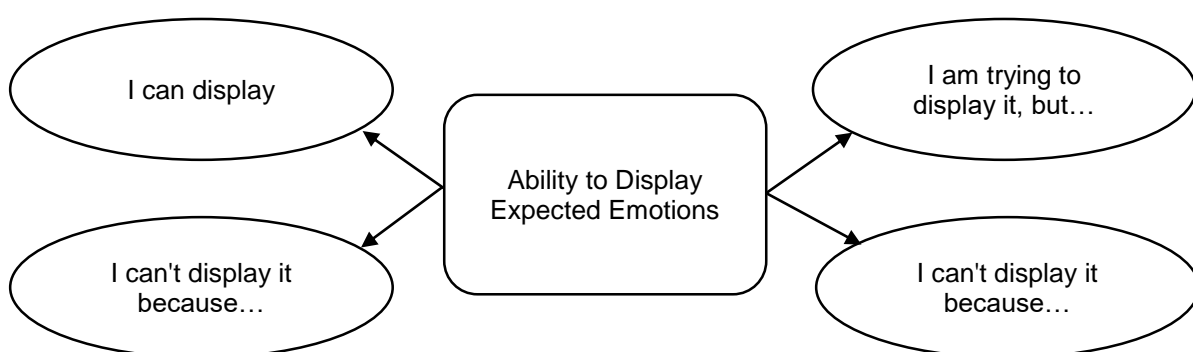


Figure 2 summarizes the second theme: Ability to display expected emotions, that examines administrators' ability to manage their emotions according to feeling rules which they stated at the first question. Four sub-themes emerged from their answers: (i) I can display, (ii) I am trying to display it, but..., (iii) I can't display it because... and, (iv) I don't display it because...

### ***I Can Display***

A significant number of school administrators stated that they were able to display the emotions expected from them. One of the participants expressed her/his opinion in this direction,

*For example, the teacher routinely goes to classes late. S/he is worried about that I will get angry when s/he sees me. But I warn her/him with soft words. I'm not angry, I'm smiling (VPP5).*

Participants stated that they put themselves into the shoes of the people in front of them and they empathize. For example, one participant expressed her/his views in this regard as

*Student's absenteeism is high, parents came to school for this reason. First I listen to the parent, I understand her/him. I would definitely put myself in the parents' shoes. Why was the child absent? His parents live in the village. In order for his father to come to the city centre, someone must take care of the animals in the barn. These children are villager. Either the student is going to harvest or the student whose mother has cancer is waiting for her. In such cases, I put myself in that parent's shoes. I understand her/his feeling. I will do whatever I have to do as my own child. I look at the sincerity of the parent. I express my feelings. By paying attention to the tone without offending or spilling... I would behave like this, whether the person in front of me is a student, a parent or a member of the Ministry (PH5).*

### ***I Am Trying To Display It, But...***

On the other hand, some of the school principals and vice principals indicated that they tried to display the emotions expected from them, but they had difficulties. An administrator exemplifies these views as

*They expect more than I can do. Everyone wants us to take shape in their own way. For example; the student did not come to school, the absenteeism expired. The parent came to school about this. We made several warning calls before, but they were never there. Then s/he came and ask, 'What should we do, sir? Help us!' I get angry about it, but most of the time I hide it and stay calm (VPH3).*

Some of the participants stated that they could not display the expected emotions, along with their reasons. It was observed that one of the administrators thought that s/he would not know what people's expectations would be, so s/he could not show the expected emotions, while another had the idea that no one could show the expected emotions. One participant, who stated that because of her/his character s/he could not show the emotions that people expected, said:

*I think that I cannot express the emotions that people expect from me clearly and transparently. It's partly about culture and partly about character. I can't show my love to people enthusiastically. I'm not pushing, either. This is my character (VPP1).*

### ***I Can't Display It Because...***

Some of the participants explained that they did not deliberately display the emotions expected from them and explained the reason for this. An administrator who said that s/he was realistic and therefore did not display every desired emotion expressed her/his words as follows:

*No. I'm not the type to say what anyone wants to hear from me. I'm not an educator who says what parents want to hear. I'm realistic. I don't offend anyone. In private schools, they usually say what parents want to hear. This is not possible for me. It's against my principles. I tell the truth what it is, I express how I feel (VPP4).*

### ***I Don't Display It Because...***

It was observed that some administrators think that it will not be possible for them to display all the expected emotions, and that no one can even do this. A school administrator, who believes that s/he is abused when s/he always displays the expected emotions, said,

*One of the teachers at school is always late for school. We ignored the first time. But he did second, and third. When the repetitions increase, I show my anger. I think goodwill is always open to abuse (VPS5).*

Another administrator, who had the same thoughts, said,

*There may be unfair requests. For example, one of my colleagues arrives late and makes it a habit. He keeps asking me to ignore it. I can't do it (PH3).*

Another participant said,

*I do not display. For example, the student knows that I love her/him and s/he wants me to ignore some of her/his behaviors. I'm not ignoring this in order to treat everyone equally. I do not fulfill the student's expectations (VPH1).*

and stated that s/he did not display in the name of equality.

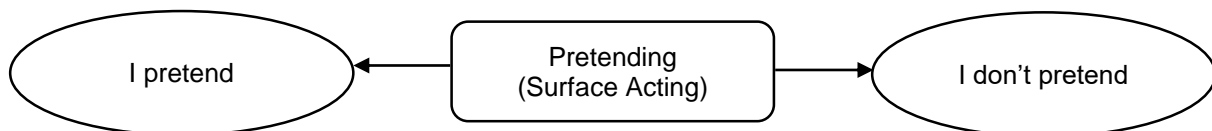
Results in this theme show that some of the principals can obey the feeling rules and display the expected emotions at the expense forcing themselves. Also, it is understood that, some principals can not behave in line with the expectations even if they want while some others do this deliberately.

### **Pretending (Surface Acting)**

Within the scope of the research questions, the school administrators were asked for their opinions about whether they acted or pretend in order to display appropriate emotions in their relations. Two sub-themes appeared and given in Figure 3.

**Figure 3**

*Pretending (Surface Acting)*



As seen on Figure 3, some school administrators fake or hide their emotions and pretend as they feel the expected emotions. On the other hand there are administrators who say they always show what they really feel. Two sub-themes obtained from this theme: (i) I pretend and (ii) I don't pretend.

### ***I Pretend***

Majority of the principals and vice principals participating in the research stated that they act within the boundaries of the school as a requirement of being an administrator. They defended that an administrator should not bring her/his sadness and personal problems to the school environment. One participant, who stated that the educator is an actor, said,

*The teacher is an actor. I act to cheer up people. I also pretend not to show my sadness both to the students and to my colleagues (VPP4).*

Another participant, who had the same opinion, supported her/his view with the following example:

*I don't like football. I don't know the current player names. I pretend to be interested in. It would be unreasonable to say that football is a vain business in the presence of football fans. I can't make fun of people's values, I have no right (PP4).*

The participants, who stated that they acted as a requirement of management, expressed that they concealed their sadness, anger and personal problems in the school environment, they kept a smile on their faces and they tried to remain calm in every situation. The following statements of one of the participants can be given as an example:

*For example, a teacher comes to the room with a fury and s/he is very angry. If I talk to her/him with an anger, it will put things in a deadlock. That's why I'm acting. I'm listening to her/him. I actually don't have time. I'm shaking my head. I calm her/him down. Then I express my solution suggestions and send her/him (PP2).*

The expression of one of the school administrators, who said that s/he usually felt the need to play a role in his relations with the parents, is as follows:

*For example, the parents come with a lot of requests. According to them, they have normal requests and rights. However, there are dozens of students' and their parents, it is not possible for me to do all of them. They come and talk about their problems, while I pretend to listen and do my job at the same time. Although I do not think so, I say that they are right and I make suggestions for the situation (VPS1).*

One of the participants, who said s/he acts for increasing the success of the students, stated her/his opinion:

*I play many roles from morning to evening in order to increase the desired behaviors of the students and reduce their undesired behaviors. I scare students. Sometimes 'You are actually a very smart kid!' I say. Actually s/he is not. 'What a ladylike girl you are.' I say. I play a role in order to increase the desired behaviors of the students (VPP1).*

### ***I Don't Pretend***

School administrators, who said that they did not act to display the appropriate emotions, stated that acting was not sincere and realistic. It was observed that these participants indicated that they displayed the emotions they felt and they did not pretend. One of the school administrators said,

*No, I don't pretend to be. I don't like that behavior. I feel as if I am a fraud. If I'm sad, I'm sad, if I'm happy, I'm happy (PP5).*

stating that s/he does not play a role in her/his relations with people. Another participant, who had the same opinion, said that s/he thought it was hypocrisy to display an

emotion he did not feel. A school administrator who stated that s/he did not play a role in her/his relations with people in the school environment said,

*I always display the emotion I feel. This also applies to my relationships with my superiors. I have nothing to do with politics and trade unions. If something is wrong, I will say it anywhere (PS1).*

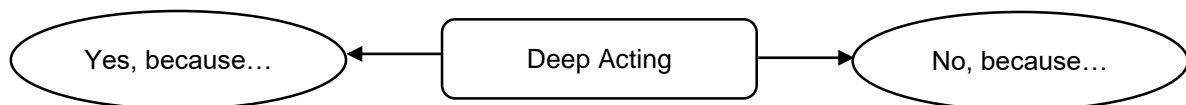
To summarize, all the administrators, pretending or not pretending, have advocated their views as fair and thought that ethically their position is right.

## Deep Acting

Within the scope of another question of the research, the school administrators were asked their opinions about whether they tried to feel the emotion they should feel at that moment in their relations with people in the school environment, whether they forced themselves to feel the appropriate emotion or not. Answers to this question have been analyzed under the predefined theme called deep acting which means one forces herself/himself to feel expected emotions innerly. Also, content analysis results put forth two sub-themes which can be seen on Figure 4.

**Figure 4**

Deep Acting



As seen on Figure 4, administrators answers emerged two sub-themes: (i) Yes, because... and (ii) no, because...

### Yes, Because...

The vast majority of the school administrators expressed that they tried to feel the appropriate emotions. School administrators generally stated that they try to love students equally. One of the participants with this view said,

*There are very successful students. I love them very much, but I keep this love secret so as not to separate them from other students. We must treat all students equally (VPS1).*

A school principal, who argues that being positive about everything, expressed that s/he forced herself/himself to love people with these statements:

*Yes, I am trying to love someone especially I do not love. I believe that I have to go ten steps to the person who takes one step. I try to see the positive in the negative. Especially with students. Even if s/he is very naughty, 'S/he is a child, s/he can do it.' I say, I try to love every child (PP2).*

One of the school administrators, who believes that they should empathize with people as a requirement of management in the school environment, expressed this opinion with these statements:



*I definitely do not pretend to be. If there's an event, I'll get into it. I never listen to someone standing up. We sit down, we will get a cup of tea. I try to understand the person in front of me. I try to experience the same thing with her/him (PH5).*

One of the school administrators, who thought that they should display the appropriate emotion for the school climate, said,

*Yes, we are a family at school. I love people with their faults. A teacher may have had a personal fault with me. Maybe I don't have relationship with her/him outside, but I try to love that person so as not to affect the climate of the school (PS4).*

The statements of a vice principal who thinks that s/he should be calm as an administrator at the time of an unexpected situation in the school environment were as follows:

*Yes, it does. Before I started working here, I worked at the district boarding school for years. I encountered arguments, theft, and many health problems in student dormitories. At first I was panicking, I was afraid. But even though I was afraid, I didn't show it. I tried to overcome my fear. As experience increases, people change as well (VPP5).*

### **No, Because...**

On the other hand, some of the school administrators stated that they do not try to feel an emotion that they do not feel. One of the administrators, who said that s/he did not force herself/himself to feel an emotion even though s/he didn't feel like it, said,

*No. I don't try to force an emotion I don't feel. But I act (PP4).*

while another said,

*No. I don't force myself. I don't try to feel an emotion that I don't feel emotionally (VPS3).*

One of the school administrators, who stated that s/he only did her/his job at school and did not force herself/himself, said,

*I do my job at school. I care about whether people are doing their job. If I don't love someone for personal reasons, I don't force myself to love her/him. I can't, even if I try (VPS2).*

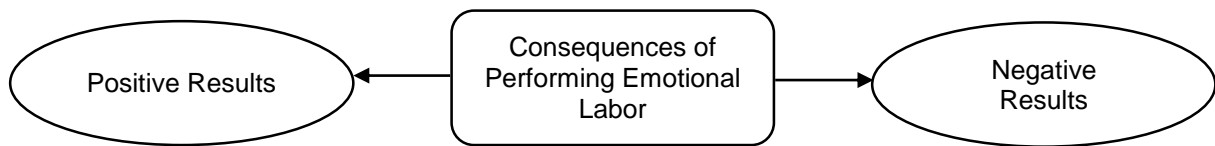
while another said,

*I do whatever is necessary for my job. I don't go out of my way. I don't push myself too hard. I try not to offend anyone (VPH3).*

Findings on deep acting shows that majority of the administrators try to feel the expected emotions in the school environment. On the other hand, it is understood that some administrators do not prefer to force themselves saying I simply do my job.

### **Consequences of Performing Emotional Labor**

Lastly, in line with the research questions, school administrators were asked about their opinions on the positive and negative consequences of their efforts to manage their emotions in their relations with people in the school environment. Content analysis results produced both positive and negative results as abstracted in Figure 5.

**Figure 5***Consequences of Performing Emotional Labor*

As seen on Figure 5, principals both suffer and benefit from performing emotional labor in their relations in the school environment.

### **Positive Results**

An important part of the participants indicated that emotional labor had positive results. One of the participants, who said that s/he has positive communication with people because s/he can manage her/his emotions in the school environment, and thinks that this contributes to the positive school climate, expressed her/his opinion with the following statements:

*I have good relations with the people around me. I have a feeling of being a good person. Since I am open to communication, people can tell their problems without hesitation and ask me for something (PP1).*

School administrators stated that being able to manage their emotions is beneficial in terms of

*maintaining the continuity of the organizational climate (VPP1)*

and

*preparing a positive environment (VPS2)*

A school administrator who said that s/he preferred to be soft-spoken and formal at school and that s/he could manage her/his emotions, stated that s/he could provide

*positive communication (VPH5)*

at school. As the participants managed their emotions, they matured, they were more cautious and foresighted; therefore, they stated that they got to know people better, gained their trust and were accepted. One of the school principals who had these views said,

*I am cautious. I can take precaution. Anticipation is an important feature in administration (PH2).*

while another said,

*It has matured me a lot. No more hatred. Emotionally, I am stronger than before (PH3).*

Some of the school administrators think that they have a feeling of psychological relief, happiness, success and being a good person over time because they manage their emotions. One of the school administrators who had these views said,

*It gives me psychological relief because I behave well. I am solving problems. I feel happy. I am happy and peaceful because I am altruistic (PS2).*

## Negative Results

On the other hand, the participants stated that displaying emotional labor also had negative results for them. While talking about the negative results, the majority of the participants stated that they were psychologically tired and worn out, while some of them stated that they were physically tired. A participant with this view expressed her/his opinion as

*I get tired psychologically. I feel worn out. People often come with problems. S/he doesn't come to help or to ask how I am (PP1).*

Another participant said,

*I get very tired when I go home. I feel as if I'm beaten. At the end of the day, I have a headache, there is a joyless situation at home. For example, there is an organization, I have to do the work of my friend who does not do her/his duty. At that time, I can't get angry. I can't react. Because I suppress my anger, I get tired both physically and emotionally (VPH3).*

It has been observed that some administrators say that they are unhappy because they have to manage their emotions and sometimes hide their real emotions as a requirement of being an administrator. The administrators, who could not express their feelings comfortably in the school environment, said that this situation caused them stress, tension, anger, discomfort and regret. One participant said,

*"If I restrain my emotions, it turns out to be anger towards my own family after a while. I cannot show my own children the understanding and tolerance I show to other people's children (VPP5).*

and another participant said,

*I always feel under pressure. I am not comfortable psychologically. This wears me out over time (PH4).*

One of the administrators stated that s/he is not seen as an authority because s/he manages her/his emotions with the following statements:

*I think my words are ignored by my colleagues because I don't act like a prescriptive administrator towards anyone. This is psychologically tiring for me (VPS10).*

Some participants stated that when they go home in the evening, they have a headache, their blood pressure rises, and they suffer from insomnia. One of the school administrators expressed this opinion as

*My blood pressure rises due to stress. I have a headache when I come home. I have fatigue, weakness, depressed mood (PS2).*

while another said,

*The feeling of unhappiness, regret and anger fills my whole heart. I can't relieve my feelings. This upsets me a lot (VPP1).*

A school principal who said that s/he sometimes could not express her/his real feelings and suppressed them since the school principal was consulted as the solution authority in a negative incident in the school, said,

*This can cause you to be unable to sleep for a while when you lay your head on the pillow (PH2).*

It can be concluded that emotional labor effects school administrators both positively and negatively. Positive consequences are generally about creating a positive communication and

school environment. On the other hand they suffer from this process both psychologically and physically.

### **Conclusion, Discussion and Implications**

This research was conducted to clarify the phenomenon of “emotional labor in school administration” based on school administrators’ opinions and experiences. It is observed that the emotional behaviors of the school administrators are mostly driven by informal factors such as personal characteristics and professional ethics. Administrators stated that being friendly, moderate and calm, and acting naturally and sincerely are the most important requirements in school administration. In addition, according to them, an administrator should smile and behave sincerely even if s/he gets angry. Also, official rules such as laws and regulations are the factors that limits their emotions. Administrators who say that official factors direct their emotions, state that they suppress their own emotions, hide them or show emotions they do not feel within the framework of these rules. As O’Conner (2008) stated, although teaching (also principalship) is closely related to emotions, standards or education policies do not address and organize this part of the work. So, prominence of informal factors may be related to this absence of formal feeling rules about principalship. Unlike Hochschild's (1983) flight attendant who have to smile even if s/he is not in a good mood, there are no concrete laws or work protocols regulating the social relations and emotion display rules of school principals in Türkiye. Stated official rules by the participants are not directly related to emotions but we understood that some principals interpret some of their duties such as “establishing a positive school climate” in this manner.

School administrators in USA use several emotion regulation strategies to cope with their emotionally demanding work and behave in line with expectations (Hauseman, 2021). Chinese school administrators adopt a paternalistic leadership style in order to display appropriate emotions and develop positive relationships in the school environment. Management is largely a job done through relationships. Relationships between administrators and staff require emotional bonding. A successful school administrator facilitates and supports mutually beneficial relationships with students, teachers and other education stakeholders of the school community. They do this by displaying high levels of trust, empathy, and emotional labor. School administrators believe in the power of listening and dialogue (Qian & Walker, 2021). Our results also show that school administrators can often display the emotions expected from them in their relations with people in the school environment, but most of them make a significant effort to do so. An important part of these emotional efforts are realized by putting themselves in the place of the people they communicate with and empathizing with them.

Canadian principals in Quebec are experiencing anger because of their staffs’ complaints and getting anxious when they see the situations are going worst. They are generally inhibiting themselves in such emotionally forcing times (Poirel & Yvon, 2014). According to the results of a study conducted in Israel, school administrators tend to suppress their emotions in order to ensure harmony among staff or at school in general. These school administrators emphasize that they engage in surface acting behavior due to cultural norms that make it impossible to express negative emotions (Arar & Oplatka, 2018). According to our findings, the majority of school administrators use surface acting strategy. They stated that they generally did not reflect the negative emotions they felt such as anger, sadness, fear, and they acted to display the appropriate emotion for the situation. On the contrary, it was observed

that when they were faced with a discipline problem in a joyful moment, they acted if they needed to display negative emotions. School administrators also acted to bring students desired behaviors, to motivate teachers and other staff, and to appease an angry parent or anyone. Similar findings were also found in previous studies (Arar & Oplatka, 2018; Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014). Goleman, Boyatzis, and McKee (2002) describe the administrator as an emotional guide for other stakeholders and emphasize that s/he has a great role in the formation of the emotional climate in the organization. Therefore, it can be concluded that school administrators suppress their emotions or display emotions they do not feel in their relations with students, staff or parents in order to provide and maintain a positive school climate.

One of the reason was lack of time that administrators justified their behavior of surface acting. Supporting our results, Wang et al. (2022) found that “time demands, such as the fast work pace, long work hours and lack of time, all work in concert to increase the likelihood of emotionally draining situations” and make the job more difficult and so stressful.

School administrators display deep acting behavior, in other words, they try to feel an emotion that they do not actually feel, and they force themselves to feel it. Emphasizing concepts such as equality, empathy, positive school climate, respect, authority, being unprejudiced, and being positive, the participants stated that they display deep acting behavior as a requirement of being an administrator. Similarly, Akin (2011) found that when teachers are trying to develop positive attitudes towards students with disciplinary problems or when they are unhappy or nervous, they display deep acting behaviors in order to be nice to their students as a requirement of being a teacher. Kiral (2016), reported that administrators often display deep acting behavior. In the aforementioned study, it is argued that the administrators with deep acting behavior are more effective than the administrators who use surface acting behavior or do not use emotional labor at all. In previous studies (Brotheridge & Lee, 2003; Gardner, Fischer & Hunt, 2009) it has been suggested that the best way for people to manage their emotions is deep acting behavior. In these studies, the positive effect of deep acting behavior on both personal and organizational success is mentioned.

It can be claimed that the school administrator's attempt to feel these emotions sincerely in order to be able to display her/his emotions in harmony with social and organizational expectations is first of all an indicator of sincerity and quite valuable. As emphasized by the participants, the effort to transform their emotions into the way they should be "as a requirement of being a school administrator" can also be associated with managerial ethics. It can be thought that emotional labor displayed as a requirement of professional ethics and moral behavior will not have negative results caused by surface acting. Costakis, Gruhlke, and Su (2020) stated that emotional labor should not be evaluated positively or negatively, but may result in negative job outcomes (such as low job satisfaction, burnout, and intention to leave) depending on the emotional regulation strategy. In their study, a positive relationship was found between deep acting behavior and job satisfaction. Especially in jobs that require direct contact with service users, it is argued that deep acting behavior is required against surface acting behavior in order to improve job results.

Results indicate that school principals mostly experienced negative consequences such as psychological and physical fatigue, weariness, unhappiness, stress, tension, nervousness, headache, regret, insomnia, blood pressure, and discomfort. Not surprisingly, it is observed that these negative consequences are experienced more frequently by the school administrators who generally use the surface acting behavior. Maxwell and Riley (2017)

reported that surface acting is decreasing wellbeing and job satisfaction of school principals. Our results added a new brick to the literature, clarifying the specific feelings of school administrators in this process of performing emotional labor and experiencing decreased levels of wellbeing and job satisfaction.

School administrators listed the positive results of their emotional labor as follows: Positive communication and school climate, happiness, psychological relief, getting to know people better, success, gaining people's trust, being more cautious and foresighted, being accepted, maturity, the feeling of being a good person. When examined the positive and negative results together, it can be evaluated that the negative consequences are mostly related to the individual herself/himself while positive consequences are mostly related to the social relations in the school. So, it can be claimed that school administrators are personally suffering from the negative consequences of emotional labor to create a positive school climate.

### **Suggestions for Policy Makers**

School administrators are in a key position for schools to achieve their goals and success. They are at the forefront of those who will establish the network of relations and communication environment necessary to create a positive organizational culture and school climate. However, as it is known, there is no school for school administrators in Türkiye (Bursalioglu, 2021), also teacher candidates who are also administrator candidates are not given adequate training on the management of human relations at school during their teacher education. Integrating the subject of emotional labor into the curriculum in education faculties can be an effective step in this direction. The awareness to be gained in this regard can provide to less negative psychological results by creating the understanding that the effort of school administrator to display their emotions appropriately is part of her/his duties. A similar effect can be created by giving in-service training on emotional labor to school administrators who are currently working.

Some school administrators stated that trying to display appropriate emotions in order to establish positive human relations in the school environment is not suitable for their personality and character. However, displaying appropriate emotions in certain situations while managing human relations at school is not a choice but a necessity. Therefore, when choosing school administrators, candidates who can empathize, cope with stress, control their emotions and make an effort to display the appropriate emotion in spesific situations can be preferred. In order to make such a selection, challenging scenarios can be created for candidates and asked how they will behave in such situations and how they will solve these problems. The responses received can be evaluated in the decision process in the selection of school administrators.

In this study, it was determined that the effort to manage their emotions in the school environment caused many negative results in school administrators. It can be said that one of the important reasons for this is that they have to pretend to feel the emotions they do not feel or they force themselves to feel it. Undoubtedly, it is the most ideal to create an organizational culture and school climate where school administrators can act with more real feelings. However, the realities of the school environment show that there will always be crises, conflicts and problems (see Yamamoto, Gardiner, & Tenuto, 2014). Hence, in such situations, both surface acting and deep acting will be necessary in order to maintain communication with

people in the most appropriate way. Psychological support and guidance service options can be offered to school administrators, especially in order to cope with the negative consequences of surface acting.

### **Some Limitations and Suggestions for Future Research**

Our results demonstrated that school administrators face several negative psychological and physical consequences because of displaying emotional labor. Further research should examine in which specific situations they feel inadequate, how they experience this process specifically, and especially what they do to rehabilitate themselves if they do so.

The data of this research includes school administrators working in schools affiliated to the Ministry of National Education in a province located in the Central Black Sea Region. It can be suggested that further studies in this field should be carried out in different regions of Türkiye. Thus, the literature in this field can be developed by determining how school administrators experience emotional labor in different regions and schools, and what similarities and differences exist.

The qualitative method was adopted in this study. Although the qualitative method allows in-depth data collection and a more detailed examination of the subject, it is a fact that it has some limitations. One of these limitations concerns the generalizability of the results. Further research with mixed method can be suggested for both to be able to examine the emotional labor experiences of school administrators in detail and to be able to draw and interpret more generalizable conclusions.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Contribution rate for the first author is approximately 55% while this rate is 45% for the second author.

### **Support and Acknowledgment**

This research was not supported by any organization.

### **Statement of Conflict of Interest**

There are no any conflict of interest.

## References

- Akin, U. (2011, September 13-16). *Emotional labor in Turkish elementary school teachers: Patterns from public and private schools*. The European Conference on Educational Research [Paper presentation]. Berlin, Germany.
- Akin, U. (2021). Exploring the relationship between emotional labor and organizational commitment levels of teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 61-82. Retrieved April 27, 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284532.pdf>
- Akin, U., Aydin, I., Erdogan, C., & Demirkasimoglu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155-169. Retrieved April 27, 2023, from <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-013-0138-4>
- Arar, K., & Oplatka, I. (2018). Emotion display and suppression among Arab and Jewish assistant principals in Israel: The key role of culture, gender and ethnicity. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 173-191. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0030>
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri [Views of teachers regarding whether school administrators take teachers' state of emotions into consideration or not]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404. Retrieved April 27, 2023, from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17087>
- Ashkanasy, N. M., & Humphrey, R. H. (2011). A multi-level view of leadership and emotions: Leading with emotional labor. *Sage Handbook of Leadership*, 363-377. Retrieved April 27, 2023, from [http://portal.sabalift.com/Portals/6/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4/ch08\\_ashkanasy.pdf](http://portal.sabalift.com/Portals/6/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4/ch08_ashkanasy.pdf)
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.5465/amr.1993.3997508>
- Aydin, I. (2016). Eğitimde duygusal emek [Emotional labor in education]. In I. Unal & Y. Kocak Usuel (Eds.), *Eğitim bilimleri yazıları [Writings on educational sciences]* (pp. 169-183). Gazi.
- Basim, H. N., Begenirbas, M., ve Can Yalcin, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü [Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496. Retrieved April 27, 2023, from [https://www.researchgate.net/profile/H-Nejat-Basim/publication/275612434\\_Ogretmenlerde\\_Kisilik\\_Ozelliklerinin\\_Duygusal\\_Tukenmeye\\_Et\\_kisi\\_Duygusal\\_Emegin\\_Aracilik\\_Rolu/links/570e1bd908aed31341d16de4/Oegretmenlerde-Kisilik-Ozelliklerinin-Duygusal-Tuekenmeye-Etkisi-Duygusal-Emegin-Aracilik-Rolue.pdf](https://www.researchgate.net/profile/H-Nejat-Basim/publication/275612434_Ogretmenlerde_Kisilik_Ozelliklerinin_Duygusal_Tukenmeye_Et_kisi_Duygusal_Emegin_Aracilik_Rolu/links/570e1bd908aed31341d16de4/Oegretmenlerde-Kisilik-Ozelliklerinin-Duygusal-Tuekenmeye-Etkisi-Duygusal-Emegin-Aracilik-Rolue.pdf)
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 96-110. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1177/000271629956100107>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2020). *A model of emotional leadership in schools: Effective leadership to support teachers' emotional wellness*. Routledge.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education, and technology. *Educational Insights*, 10(2), 55-65. Retrieved April 27, 2023, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=18651b7573ed4c146e4d09a6ab83a7473c9a04d7>
- Brotheridge, C. M., & Grandey A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 17-39. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Bursalioglu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış [New structure and behavior in school administration]*. Pegem.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>



- Chen, J., Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). School leaders' emotional experiences and capabilities: Perspectives, challenges, and prospects. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(4), 311-313. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00564-y>
- Costakis, H. R., Gruhlke, H., & Su, Y. (2020). Implications of emotional labor on work outcomes of service workers in not-for-profit human service organizations. *Human Service Organizations: Management, Leadership, & Governance*, 45(1), 29-48. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1080/23303131.2020.1818157>
- Carikci, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zeka yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki (Bilecik ili örneği) [The relationship between school administrators' levels of using their emotional intelligence competencies in business life and emotional labor and conflict resolution strategies (the case of Bilecik)]*. (Publication No. 526657) [Master's thesis, Gazi University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved April 27, 2023, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gardner, W., Fischer, D., & Hunt, J. (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity? *The Leadership Quarterly*, 20(3), 466-482. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.011>
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School.
- Goc, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme [An investigation on the relationship between emotional labor and job satisfaction of school administrators]*. (Publication No. 471013) [Master's thesis, Canakkale Onsekiz Mart University]. YÖK National Thesis Center. Retrieved April 27, 2023, from, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the work place: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95. Retrieved April 27, 2023, from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grandey, A. A. (2003). When the show must go on: Surface and deep acting as predictors of emotional exhaustion and service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.5465/30040678>
- Guy, M. E., & Newman, M. A. (2004). Women's jobs, men's jobs: Sex segregation and emotional labor. *Public Administration Review*, 64(3), 289-298. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2004.00373.x>
- Hauseman, C. (2021). Strategies secondary school principals use to manage their emotions. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 630-649. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734211>
- Heffernan, A., MacDonald, K., & Longmuir, F. (2022). The emotional intensity of educational leadership: A scoping review. *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2042856>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Iszatt-White, M. (2009). Leadership as emotional labour: The effortful accomplishment of valuing practices. *Leadership*, 5(4), 447-467. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1742715009343032>
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15-42. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1989.tb00019.x>
- Jin, M. H., & Guy, M. E. (2009). How emotional labor influences worker pride, job satisfaction, and burnout: An examination of consumer complaint workers. *Public Performance & Management Review*, 33(1), 88-105. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.2753/PMR1530-9576330104>

- Kiral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 71-88. Retrieved April 27, 2023, from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/24399/258648>
- Lazanyi, K. (2010). Who benefits from emotional labour? *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 4(3-4). Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.22004/ag.econ.94398>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liao, H. S., Luo, S. Y., Tsai, M. H., & Chen, H. C. (2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>
- Newman, M. A., Guy, M. E., & Mastracci, S. H. (2009). Beyond cognition: Affective leadership and emotional labor. *Public Administration Review*, 69(1), 6-20. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.4337/9781848449343.00024>
- O'Conner, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Park, V., & Datnow, A. (2022). Principals' emotions in school improvement: the role of people, practices, policies, and patterns. *School Leadership & Management*, 42(3), 256-274. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2071863>
- Pervaiz, S., Ali, A., & Asif, M. (2019). Emotional intelligence, emotional labor strategies and satisfaction of secondary teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 721-733. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0350>
- Philipp, A., & Schupbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labor on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 494-504. Retrieved April 27, 2023, from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021046>
- Poirel, E., & Yvon, F. (2014). School principals' emotional coping process. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.37.3.04>
- Qian, H., & Walker, A. (2021). Building emotional principal-teacher relationships in Chinese schools: Reflecting on paternalistic leadership. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(4), 327-338.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of management review*, 12(1), 23-37. Retrieved April 27, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00563-z>
- Salami, S. O. (2007). Moderating effect of emotional intelligence on the relationship between emotional labour and organizational citizenship behaviour. *European Journal of Social Sciences*, 5(2), 142-150. Retrieved April 27, 2023, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3276fc812c82fe9ae924a41dd8b61388450ea9e0#page=142>
- Savas, A. C. (2012). Okul mudurlerinin duygusal zeka ve duygusal emek yeterliklerinin, ogretmenlerin is doyumunu duzeylerine etkisi [The effect of emotional intelligence and emotional labor competencies of school principals on teachers' job satisfaction levels]. *Dumlupinar Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 139-148. Retrieved April 28, 2023, from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55795>
- Silbaugh, M. W., Barker, D. B., & Arghode, V. (2023). Emotional labor, emotional intelligence, and burnout among school principals: Testing a mediational model. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1904511>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7, 379-398. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Toprak, M., & Karakus, M. (2020). Outcomes of school administrators' emotions. In J. Chen & R. B. King (Eds.). *Emotions in Learning, Teaching, and Leadership: Asian Perspectives* (pp. 165-183). Routledge.
- Toremeh, F., & Cankaya, I. (2008). Yonetimde etkili bir yaklasim: Duygu yonetimi [An effective approach in management: Emotion management]. *Kuramsal Egitimbilim*, 1(1), 33-47. Retrieved April 28, 2023, from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304106>
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.356>
- Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2022). Time demands and emotionally draining situations amid work intensification of school principals. *Educational Administration Quarterly*, <https://doi.org/10.1177/0013161X221132837>
- Wrobel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581-592. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>
- Yamamoto, J. K., Gardiner, M. E., & Tenuto, P. L. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(2), 165-183. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1741143213499260>
- Yildirim, A., ve Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research in social sciences]*. Seckin.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. Retrieved April 28, 2023, from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/621947>
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology and Health*, 16(5), 527-545. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1080/08870440108405525>
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1080/03634520701586310>
- Zheng, X., Shi, X., & Liu, Y. (2020). Leading teachers' emotions like parents: Relationships between paternalistic leadership, emotional labor and teacher commitment in China. *Frontiers in Psychology*, 11: 519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00519>
- Zheng, X., Yin, H., & Wang, M. (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China. *Teachers and Teaching*, 24(8), 965-979. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1508432>



DOI: 10.18039/ajesi.1315238

## Negative Emotions in Children's Drawings and Their Emotion Regulation Strategies

Gülhan YILMAZ BURSA<sup>1</sup>

**Date Submitted:** 15.06.2023 **Date Accepted:** 20.11.2023 **Type<sup>2</sup>:** Research Article

### Abstract

This research was carried out in order to reflect the negative emotions of children on their paintings and to examine the strategies they use while regulating these emotions. The phenomenological design was adopted in this study in accordance with the qualitative research approach. The participants were chosen by means of homogeneous sampling and on a voluntary basis. The data of this study, which was conducted with a total of 50 children aged between 6 and 10 years, were obtained through drawing and interview techniques. The children were allowed to draw the emotions they assumed as negative in their natural environment without time limitation. Then, one-to-one semi-structured interviews were conducted with each child about the picture they drew. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was seen that there were no negative emotions such as anxiety and fear in the pictures and interviews of the six-year-old children. On the other hand, these feelings were encountered in ten-year-old children. According to another result, feelings such as jealousy, loneliness and insecurity were not encountered in children in the ten-year-old group, unlike the children in the six-year-old group. It was observed that children generally included feelings of sadness and anger in their drawings. In addition, it is noteworthy that ten-year-old children also include anxiety and fear. In the context of emotion regulation strategies, it was revealed that ten-year-old children used more emotion regulation strategies than six-year-old children.

**Keywords:** children's drawings, negative emotions, emotion regulation, examining drawing, emotion regulation strategies.

**Cite:** Yılmaz Bursa, G. (2024). Negative emotions in children's drawings and their emotion regulation strategies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 265-283. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1315238>



<sup>1</sup> Asst. Prof. Dr., Anadolu University, Yunus Emre Vocational School of Health Services, Department of Child Development, Turkey, [gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr](mailto:gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2124-7013>

<sup>2</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 07.01.2022 and issue number 243334.

## Introduction

Emotions play a crucial role in an individual's survival, sustaining life, avoiding negative events, approaching positive events, interacting with others, and maintaining those interactions. The intensity and frequency of emotions are significant factors in individuals' ability to sustain their vital activities (Cole, Michel, and Teti, 1994). This intensity and frequency can positively or negatively impact individuals' experiences. For instance, when an individual becomes angry and reacts by hitting someone, it may lead to punishment, whereas anxiety about an upcoming exam can motivate the person to study. Humans are social beings and cannot be isolated from emotions. Additionally, to sustain life, individuals need to develop adaptive skills (Yüksel, 2004). These adaptive skills are linked to an individual's social development and subsequent emotional growth. The beginning of a child's education, spending more time in the school environment than with their family on many occasions, and interacting with peers and teachers contribute to the development of a child's social environment (Berk, 2015).

Children, during peer interactions, start to understand their own emotions, express themselves, comprehend others' emotions, and subsequently regulate their emotions. Emotion regulation involves strategies such as situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitive change, and response modulation (Gross and Thompson, 2007). These strategies play an effective role in the experience, thinking, and transformation of emotions into action. By employing these strategies, children develop the skills to understand and express their own emotions, recognize others' emotions, and cope with their own emotions. Moreover, in the school environment, children learn how to focus on their emotions, express them, and manage them. The ways in which children communicate with their peers significantly impact their emotion regulation skills, as acceptance by peers is crucial during the school years. Sustaining interaction with peers progresses in parallel with the presence of appropriate emotion regulation strategies (Kopp, 1989). Difficulties in emotion regulation skills, especially during early childhood, can lead to behavioral problems in later life (Eisenberg and Fabes, 1992).

## Problem Situation

The ability to regulate emotions is associated with better psychosocial and physical health. Successful emotion regulation, especially during adolescence, plays a role in an individual's mental health, contributing to subjective well-being (McRae et al., 2012), and is considered a significant mediator for positive developmental outcomes (Eisenberg, Sadovsky, and Spinrad, 2005). For a child to learn how to regulate their emotions successfully, it is essential for them to be aware of their emotional experiences (Cole, Martin, and Dennis, 2004). Understanding and being aware of both positive and negative emotions, known as emotional awareness, strengthens a person's ability to monitor their emotional experiences (Gratz and Roemer, 2004; Gross, 2015), positively affecting emotion regulation strategies. Individual differences can be observed in the use of emotion regulation strategies (Ochsner and Gross, 2007). These differences primarily involve individuals' cognitive and neural mechanisms, as well as their emotional response and emotional experience.

Research indicates that difficulties in emotion regulation are a risk factor for various psychiatric disorders such as substance use, eating disorders, anxiety, depression, and other personality disorders (Fox et al., 2007; Fox, Hong, and Sinha, 2008). Children who struggle

with regulating their emotions and cannot effectively use strategies may experience emotional negativity and, consequently, have difficulty establishing positive communication with their peers. As a result, they may encounter various problems in social acceptance by their surroundings (Santrock, 2011). Problems in emotion regulation can lead individuals to experience emotional and behavioral problems (Gross, 1998). Therefore, the positive development of emotion regulation skills plays a role in various aspects, including academic achievement and social adaptation.

After family and peer interactions, another factor influencing children's emotion regulation skills is teachers. It is known that there is a positive interaction between the quality of the relationship established by the teacher with the student and the child's emotion regulation skills (Pianta and Stuhlman, 2004). Many studies have demonstrated a connection between a child's early academic achievements and the development of emotion regulation skills (Graziano et al., 2007; Hughes, Cavell, and Jackson, 1999). Additionally, the teacher serving as a role model and guiding children in coping with problems and emotional situations is crucial for the child's ability to handle challenges (Graziano et al., 2007).

Children begin to engage in drawing with crayons or pencils after a certain psychomotor development. Initially, these drawings may be scribbles, but later they continue with line and figure experiments that reflect their inner world (Yavuzer, 2012). In addition to drawing facial expressions of emotions belonging to others, children may use drawing as a means of expressing their own emotions when they cannot verbally communicate them. Around the ages of 4-5, children start depicting facial features expressing emotional expressions related to human figures (Buckalow and Bell, 1985; Cox, 2005). In times when they struggle to express their own emotions, children can use drawing as a tool for relaxation and emotion regulation (Drake and Winner, 2013; Cox, 2005). Malchiodi (2013) categorizes children's artistic development into six stages: scribbling, basic shapes, starting human figures and schema, developing visual schema, realism, and adolescence. These stages have their own characteristics, and there may be transitions between some stages. The development of visual schema corresponds to the concrete operations period according to Piaget's cognitive development stages (Piaget and Inhelder, 1971). During this period, children make an effort to evaluate events or objects they see in their environment and assign meaning to them. Additionally, detailed and realistic drawings begin to increase, and children start depicting others, not just themselves, in their drawings, moving away from egocentrism (Yavuzer, 2012). During this period, children are more likely to include emotions and compositions involving emotions in their drawings (Golomb, 1992; Cox, 2005; Bonoti and Misailidi, 2006).

There are six basic emotions in humans: happiness, sadness, fear, anger, disgust, and surprise (Ekman, Friesen, and Ellsworth, 1972). Drawings of facial expressions corresponding to these emotions develop with age (Golomb, 1992; Bonoti and Misailidi, 2006). For example, children aged 4-5 can more easily draw the emotion of happiness. Following this, in the concrete operations period, emotions such as fear, anger, disgust, and surprise follow sadness (Bonoti and Misailidi, 2006; Brechet, Picard, and Baldy, 2007). Especially during the concrete operations period, children start to include depictions of emotions considered negative alongside positive emotions. Examining the literature, it is observed that many studies have explored various positive and negative emotions in children's drawings (Afşaroğlu Eren, 2017; Einarsdottir, Dockett, and Perry, 2009; Elma and Erzen, 2022; Öveç, 2012; Ramazan and Öveç, 2017; Yüksel et al., 2015).

The age range of 6-10 is considered a period of rapid development of children's artistic skills. During the preschool period, they move away from egocentric understanding, start associating their drawings not only with themselves but also with other entities and phenomena, and enter the developmental period of visual schemas. The fundamental problem statement of the research is to uncover which negative emotions 6-10-year-old children express in their drawings, how they convey these emotions, and how they employ regulation strategies. Examining the emotional expressions in the drawings of children in this age group is crucial for understanding the development of emotional regulation skills. Understanding what emotions children express in their drawings, evaluating their emotional development, and anticipating potential challenges are essential aspects addressed by this research.

## **Purpose and Significance of the Study**

Many studies involving children indicate the use of drawings to express emotions. These drawings generally encompass the six basic emotions (happiness, sadness, fear, disgust, anger, and surprise) (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009). When studies conducted after early childhood are examined, drawings of negative emotions such as depression and anxiety, in addition to these emotions, are observed (Çelik, 2018; Küçükşen Öner, 2010). A review of the literature reveals that emotion regulation is mainly studied with preschool children and adolescents. There has not been an extensive study on which negative emotions Turkish children in the age groups of six and ten focus on, how they convey these negative emotions in their drawings, and how they regulate these emotions. Particularly, understanding what negative emotions pre-adolescent children are aware of based on age and gender, how they regulate these negative emotions, is aimed to provide preliminary information for emotion regulation training programs that may be conducted in the future. Therefore, considering the studies conducted with children on emotions and emotion regulation strategies, there is a need for further research to reveal which negative emotions children express, how they convey these negative emotions in their drawings, and how they regulate these negative emotions.

The significance of the research can be evaluated from several perspectives such as developing understanding for emotional development, guidance for educational practices, interventions for well-being, artistic expression and therapy, and awareness for family and society. Children's emotional development has a significant impact on their overall quality of life. This research, by understanding the negative emotions expressed in the drawings of children aged 6-10 and examining how they regulate these emotions, can contribute to a better understanding of their emotional development processes. The results of the research can provide guidance to teachers and professionals working with children in understanding and supporting children's emotional worlds. This is crucial for designing and implementing pedagogical strategies that support the development of emotional skills within the classroom. Emotional problems during childhood may be indicators of more serious difficulties that may arise in later years. Therefore, understanding and supporting children's emotional regulation skills can contribute to preventing mental health problems that may occur in later years. Children can express their emotional feelings easily through drawing. Understanding how emotions are expressed in drawings can contribute to psychological applications. Additionally, the results of the research can help parents better understand their children's emotional worlds. This information can increase awareness in society about supporting and understanding the emotional health of children. In conclusion, this research can be an important step in understanding children's emotional expression and regulation skills. Therefore, examining how

children reflect their negative emotions in their drawings and how they regulate these emotions constitutes the purpose of this study. In line with this purpose, the research aims to answer the following questions:

1. What are the negative emotions that children reflect in their drawings?
2. Is there a difference in the negative emotions indicated by children based on gender and age?
3. Is there a difference in how children reflect their negative emotions in drawings based on gender and age?
4. Do the environments where children live show differences in the negative emotions they reflect in their drawings?
5. Is there a difference in the strategies children use to regulate their negative emotions based on gender and age?
6. Are there differences in the negative emotions that children find challenging to regulate?

These questions aim to provide a more detailed understanding of children's emotional expression abilities, emotional awareness, and emotion regulation skills.

## Method

### Research Design

This research is a qualitative study conducted to examine the negative emotions portrayed in the drawings of children aged six to ten and to explore the strategies they use to regulate these emotions. The study is carried out following a phenomenological design. In qualitative research, phenomenology allows for the revelation of an individual's experiences related to a phenomenon, the understanding of the nature of their views on that phenomenon, and the description of these experiences in detail (Creswell, 2007; Merriam, 2013). The phenomenological approach is beneficial in the examination of children's drawings as it provides an opportunity to view the drawings holistically, facilitating the unveiling of the meanings attributed to what is depicted in the drawings, enabling communication with their inner worlds, and allowing the symbolization of interpersonal events by concentrating experiences on a single visual representation (Malchiodi, 2013). Based on this perspective, the phenomenological approach has been employed in the examination of children's drawings in this research.

### Participants

This research aims to investigate the negative emotions expressed in drawings by children aged six to ten who reside in Eskişehir province. The participants of this study were a total of 50 children, 23 six-year-olds (13 boys and 10 girls) and 27 ten-year-olds (12 boys and 15 girls), living in the Eskişehir province of Turkey. The method of homogeneous sampling, which allows the formation of a subgroup with similar qualities or characteristics among the participants, has been employed in the selection process (Creswell, 2009).

The developmental stage considered as the period of the development of visual schemas (ages 6-10) witnesses a rapid improvement in children's artistic skills. During this phase, they tend to move away from egocentric structures and begin associating their



drawings not only with themselves but also with others. Moreover, they start using real schemas in the drawings of objects (Malchiodi, 2013). Gardner (1982) describes the age range covered by this period as the "golden age of expression through drawing," emphasizing the creative abilities of these children and their ability to express themselves without inhibition. Winner (1982) also states that the drawings of this age group resemble those of modern painters. Based on these expressions, the boundaries of the research group have been set by selecting the starting and ending age groups of the developmental stage of visual schemas, specifically six and ten years old. The study aims to observe whether there are differences based on age.

## Data Collection Tools and Process

The data for this research were collected through drawing and interview techniques. Drawing serves as a criterion allowing the tracking of a child's developmental characteristics and is used as a method to help reflect the child's inner world (Yavuzer, 2012). Before starting the study, information such as the purpose of the study, estimated duration, and application method was discussed and explained to the parents. After obtaining approval from the parents, one-on-one interviews were conducted with the children. Appointments were scheduled with children who wanted to participate, and then discussions about negative emotions were held with the children. The negative emotions expressed by the children were noted. Each child was provided with a comfortable environment to draw without time constraints. The researcher provided A4-sized drawing paper and dry and pastel paints with various colors to each child. Subsequently, the children were asked to draw pictures related to negative emotions, and they were informed that they could draw more than one negative emotion if they wished. After the drawing session, individual interviews were conducted with each child. Questions such as "What can you name this drawing? Can you tell me about your drawing? What is happening in this picture? Which emotion did you draw?" were asked to initiate communication with the child. This allowed the child to express their emotions and explain the events depicted in the drawing from their perspective.

In the second stage of the data collection process, interviews were conducted. The questions for the semi-structured interview form were initially prepared by the researcher and then presented to two different experts with a Ph.D. in the field for their opinions. After this stage, the final version was prepared. The researcher used the semi-structured interview form to ask questions to the children. The semi-structured interview allows flexibility and the opportunity to ask additional questions if needed, enabling in-depth acquisition of subjective information about the children (Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2011). Using both drawing and interview techniques together provides complementary sources of information for forming judgments about the child (Halmatov, 2015). After the drawing narrative, the children were asked how they regulated these negative emotions. The answers given by the children were recorded. Additionally, the researcher took notes during the interviews. This comprehensive approach aimed to collect data on the topic. The data collection process of the study took approximately six months due to the one-on-one nature of the interviews and the determination of the data collection time and place by the children themselves.

## Data Analysis

The data obtained through drawing and interview techniques were analyzed using content analysis. Content analysis allows for an in-depth examination of the data, helping to minimize overlooked codes and themes (Yıldırım and Şimşek, 2011). The data obtained through interviews were transferred to a computer environment in written form. The data were transformed into meaningful codes, and similar ones were classified. In this study, the technique of expert opinion was employed to enhance the credibility of the findings, which is one of the techniques used to increase the credibility of qualitative research (Twycross and Shields, 2005; Glesne, 2013). Data from 10 randomly selected children, who were part of the study, were provided to two experts with experience in content analysis. Barber and Walczak (2009) mentioned that having different experts code and categorize 20% of the data of the participants and then having the researcher and experts come together to reach a consensus on codes and themes is a method that increases the credibility of the study. The reliability formula of Miles and Huberman (2015) was used to calculate the reliability coefficient of the study. A reliability coefficient above 70% is considered sufficient for the study to be reliable. The reliability of this research was calculated as 98%, indicating high reliability. In cases where there was a disagreement among coders, a consensus was reached. Direct quotations from children's opinions were included to represent their views accurately.

## Ethical Issues

In this study, all rules specified within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were adhered to. In this context, ethical approval (approval number: 243334, approval date: 7.01.2022) was obtained from the Anadolu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board Ethics Committee. Regarding research ethics, parents of children planned to participate in the study were first informed about the purpose of the research, estimated duration, implementation method, and the role of their child in the research. The researcher provided contact information, such as a phone number and email address, to parents so that they could easily reach out if they had any questions. After obtaining consent from the parents, individual interviews were conducted with the children, explaining the purpose of the research and their role in it. It was emphasized that the child could leave the study at any time, take breaks if needed, and if they chose to withdraw from the study at the end, they could retrieve their artwork. Children were given the option to affix a sticker with a happy face emoji on the informed consent form if they wanted to participate or a sticker with a neutral face emoji if they did not wish to participate. The form included the parent's signature at the beginning, indicating their approval for their child's participation. Children who wanted to participate were informed that the study could be conducted in an environment of their choice, and the selection of time and place was left to the children's decision. Children were also shown the images included in the final version of the article, and their permission was sought to include these images in the article.

## Findings

The findings were derived from the combined interpretation of the data from drawings and interviews. Therefore, the findings are presented under a single heading.

The first finding addressed in parallel with the research questions is the negative emotions expressed by children. Table 1 presents the names of the negative emotions expressed by children and the age groups in which these emotions were observed.

**Table 1.**

*Negative Emotions Expressed by Children*

<b>Negative Emotions</b>	<b>Six-Year-Olds</b>	<b>Ten-Year-Olds</b>
Sadness	X	X
Anger	X	X
Jealousy	X	-
Loneliness	X	-
Boredom	X	X
Insecurity	X	-
Fear	-	X
Anxiety	-	X

*Note: "X" indicates the expression of the respective emotion in the drawings, "-" indicates the absence of the emotion*

When children were asked the question "Which emotions are negative?", six-year-olds mentioned sadness, anger, jealousy, loneliness, boredom and insecurity. Ten-year-old children mentioned sadness, anger, boredom, fear and anxiety as negative emotions. Fear and anxiety were not mentioned by the six-year-olds, and jealousy, loneliness and insecurity were not mentioned by the ten-year-olds. Table 2 shows the negative emotions that children included in their drawings according to gender and age group.

**Table 2.**

*Negative Emotions In Children's Drawings*

<b>Negative Emotions Drawn</b>	<b>Six-Year-Olds</b>			<b>Ten-Year-Olds</b>			<b>Final Total*</b>
	<b>Girl</b>	<b>Boy</b>	<b>Total</b>	<b>Girl</b>	<b>Boy</b>	<b>Total</b>	
Sadness	8	12	20	5	9	14	34
Anger	2	4	6	3	7	10	16
Fear	-	-	-	3	1	4	4
Anxiety	-	-	-	1	2	3	3

*\*Since the children drew more than one negative emotion, the final total was more than the total number of children.*

The table presents the negative emotions expressed in drawings by children, categorized by age group and gender. In Table 2, when the drawings depicting negative emotions by children are examined, it is observed that the majority of children (f: 34) drew the emotion of sadness. Additionally, another prominent negative emotion encountered in the drawings is anger (f: 16). Unlike the drawings of children in the six-year-old group, the drawings of children in the ten-year-old group include the emotions of fear (f: 4) and anxiety (f: 3). Below are examples of some negative emotions depicted in the drawings of six-year-old children (6G1, 6G10):

**Figure 1.**  
*Negative Emotions In Six-Year-Olds' Drawings (6G1, 6G10)*



I get sad when I can't go to my grandmother. That's why I drew sadness.



...(child's name) took my water bottle. I scream at him to give it back. I am angry.

Below are examples of negative emotions expressed by ten-year-old children (10B5, 10B11, 10G3, 10G6):

**Figure 2.**  
*Negative Emotions In Ten-Year-Olds' Drawings (10B5, 10B11, 10G3, 10G6)*



I cried a lot when my grandfather died. To relieve my sadness, I hugged my toys, went out to the balcony and got some fresh air.



My sister slaps me. I was so sad, I cried



Darkness scares me so much because I can't beat it



I get very stressed while taking exams. I'm breathing deeply but my heart is beating so fast. 'I'm having a hard time'

Table 3. presents the environments in which children stated that they experienced negative emotions in their drawings.

**Table 3.**

*Environments Where Children Experienced Negative Emotions In Their Drawings*

Six-Year-Olds	School Environment			Outdoor Environment			House Environment			
	Friend	Alone	Total	Family	Friend	Alone	Total	Family	Alone	Total
<b>Sadness</b>	10	-	10	-	5	-	5	3	2	5
<b>Anger</b>	4	-	4	-	1	-	1	-	1	1
<b>Fear</b>	-	-	0	-	-	-	0	-	-	0
<b>Anxiety</b>	-	-	0	-	-	-	0	-	-	0
Ten-Year-Olds	School Environment			Outdoor Environment			House Environment			
	Friend	Alone	Total	Family	Friend	Alone	Total	Family	Alone	Total
<b>Sadness</b>	1	-	1	1	4	1	6	4	3	7
<b>Anger</b>	5	-	5	1	3	-	4	1	-	1
<b>Fear</b>	-	-	0	-	1	-	1	2	1	3
<b>Anxiety</b>	1	1	2	-	-	-	0	-	1	1

When Table 3 is examined, the environments in which children express their negative emotions vary, including the school environment, outdoor environment, and home environment. Children in the six-year-old group have depicted the feeling of sadness more often in the school environment (f: 10), particularly with their friends. Following that, there are depictions in the outdoor environment (f: 5) and home environment (f: 5). The feeling of sadness is illustrated with friends in the school environment (f: 10) and in the outdoor environment (f: 5). In the home environment, it is depicted as feeling lonely (f: 2) or with family members (f: 3). The six-year-old group has represented the feeling of anger in the school environment with friends (f: 4), in the outdoor environment with friends (f: 1), and alone in the home environment (f: 1). There are no depictions of anxiety and fear in the drawings.

Ten-year-old children have depicted the feeling of sadness in the school environment (f:1), outdoor environment (f: 6), and home environment (f: 7). In the school environment, the feeling of sadness is illustrated with friends (f: 1), in the outdoor environment with friends (f: 4) and family (1), both alone (f: 1), and in the home environment with family members (f: 4) and alone (f: 3). The feeling of anger is depicted in the school environment with friends (f: 5), in the outdoor environment with family (1) and friends (3), and in the home environment with family members (f: 1). The feeling of fear is illustrated in the outdoor environment with friends (f: 1), in the home environment with family members (f: 2) and alone (f: 1). There is no depiction of fear in the school environment. The feeling of anxiety is illustrated with friends (f: 1) and alone (f: 1), and alone (f: 1) in the home environment. Anxiety is not depicted in the outdoor environment. When Table 3 is generally examined, it is observed that both six and ten-year-old children give more place to friend figures when depicting negative emotions in their drawings. Unlike the six-year-old group, the ten-year-old group tends to depict the feeling of fear more in the home environment and the feeling of anxiety more in the school environment.

Table 4 and Table 5 provide information on the strategies for regulating negative emotions based on the gender of six-year-old children.

**Tablo 4.***Strategies Used By Six-Year-Old Girls To Regulate Negative Emotions*

<b>Situation Selection</b>	<b>Situation Modification</b>	<b>Attentional Deployment</b>	<b>Cognitive Change</b>	<b>Response Modulation</b>
<i>Avoidance (Forgetting or disregarding the situation)</i> -Trying to forget about it	<i>Changing the Environment</i> -Going somewhere else	<i>Diverting your attention to something else</i> -Counting numbers (silently, up to 10) -Keeping oneself busy with something else (drinking water) -Focusing on other things (checking the bag)	<i>Evaluation (Thinking about the Cause-Effect)</i> -Talking about the event that caused the emotion -Talking to the teacher (complaint) -Talking to someone	<i>Exercise</i>
	<i>Getting Support</i>	<i>Distracting One's Mind (Having Fun)</i> -Playing with a stress wheel -Listening to funny things -Playing a Game (Alone or with friends)	<i>Changing the Significance of the Situation</i>	<i>Relaxation</i> -Sitting down -Shouting when no one is around
		<i>Reflection</i> -Hold back so as not to cry	<i>Encouraging Oneself</i> -Telling oneself not to cry	
			<i>Positive Thinking</i> -Thinking about things that make one happy (Thinking about one's babyhood)	

Note: Emotion regulation strategies are titled according to Gross' (1999) strategies.

**Tablo 5.***Strategies Used By The Six-Year-Old Boys To Regulate Negative Emotions*

<b>Situation Selection</b>	<b>Situation Modification</b>	<b>Attentional Deployment</b>	<b>Cognitive Change</b>	<b>Response Modulation</b>
<i>Avoidance (Forgetting or disregarding the situation)</i>	<i>Changing the Environment</i> -Going somewhere else	<i>Diverting your attention to something else</i> -Helping someone (mom) -Engaging in something else (eating, drinking water, washing one's face)	<i>Evaluation (Thinking about the Cause-Effect)</i> -Talking to the teacher (complaint) -Talking to someone -Apologising	<i>Exercise</i> -Taking deep breaths
	<i>Getting Support</i>	<i>Distracting One's Mind (Having Fun)</i> -Playing a Game (Alone or with friends)	<i>Changing the Significance of the Situation</i>	<i>Relaxation</i> -Sitting down -Resting
		<i>Reflection</i> - Showing physical reactions (clenching one's teeth or body)	<i>Encouraging Oneself</i>	
			<i>Positive Thinking</i> -Thinking about what makes one happy (mom making the favourite cake)	

Note: Emotion regulation strategies are titled according to Gross' (1999) strategies.

As is seen in Tables 4 and 5, the six-year-old girls and boys used similar techniques, except for exercise (response modulation) and self-encouragement (cognitive change) strategies. Some of the female students stated that they encouraged themselves by saying 'I prevent myself from crying and I tell myself not to cry' when they were faced with the emotion of sadness. The male students said that they used breathing exercises by saying, 'I take deep breaths to relieve my sadness', 'I breathe quickly to avoid crying' and 'If I am at school, I want my crying to stop and then it does stop when I take deep breaths', when they feel sad.

In Table 6 and Table 7, strategies for regulating negative emotions are presented for the ten-year-old children based on gender.

**Table 6.**

*Strategies Used By The Ten-Year-Old Girls To Regulate Negative Emotions*

Situation Selection	Situation Modification	Attentional Deployment	Cognitive Change	Response Modulation
Avoidance (Forgetting or disregarding the situation) -Not seeing the dark -Trying to forget (wiping it out of head)	Changing the Environment -Going somewhere else (to some place calm / another place by running away from what one fears)	Diverting your attention to something else -Counting numbers (silently, up to 10) -Keeping oneself busy with something else (doing homework) -Not paying attention physically (Closing eyes) -Thinking about other things	Evaluation (Thinking about the Cause-Effect) -Doing self-talk -Trying to solve the problem -Talking to the teacher (complaint) -Talking to someone	Exercise -Taking deep breaths
	Getting Support -Hugging the parent	Distracting One's Mind (Having Fun) -Playing a Game (Alone or with friends) -Doing activities (drawing a picture, reading a book) -Occupying oneself with technological devices (watching television)	Changing the Significance of the Situation -Trying to deal with fear (saying oneself that he/she'll beat the darkness) -Comforting oneself (you can do this)	Relaxation -Shouting at oneself (or scream) in front of the mirror
		Reflection -Hitting something (hitting a toy, squeezing the dough) - Showing physical reactions (pinching oneself or clenching one's fist)	Encouraging Oneself -Telling oneself positive things (there were times you got better scores)	
			Positive Thinking -Thinking about things that make one happy (Thinking about happy memories)	

*Note: Emotion regulation strategies are titled according to Gross' (1999) strategies.*

**Tablo 7.***Strategies Used By The Six-Year-Old Boys To Regulate Negative Emotions*

<b>Situation Selection</b>	<b>Situation Modification</b>	<b>Attentional Deployment</b>	<b>Cognitive Change</b>	<b>Response Modulation</b>
Avoidance (Forgetting or disregarding the situation) -Trying to forget (wiping it out of head) -Trying not to think about something	Changing the Environment -Going somewhere else (in class)	Diverting your attention to something else -Counting numbers (silently, up to 10) -Not paying attention physically (Closing eyes)	Evaluation (Thinking about the Cause-Effect)	Exercise -Taking deep breaths
	Getting Support -Going to a parent (when scared)	Distracting One's Mind (Having Fun) -Being engaged with technological devices (video games, listening to songs, watching movies, playing games on the phone)	Changing the Significance of the Situation	Relaxation -Sitting down -Taking a bath -Looking around -Hug a toy
		Reflection -Hitting something (hitting the table, armchair or punching bag) -Hitting a friend -Making physical contact with oneself (hitting oneself, pressing on one's eyes)	Encouraging Oneself	
			Positive Thinking -Thinking about things that make one happy (Thinking about happy memories)	

*Note: Emotion regulation strategies are titled according to Gross' (1999) strategies.*

The ten-year-old girls, unlike their male peers, used techniques within cognitive change strategies such as evaluating, changing the importance of the situation, encouraging oneself, and thinking about positive things. Cognitive change as one of the emotion regulation strategies was not expressed by the ten-year-old boys.

An overall evaluation of the emotion regulation strategies used by six- and ten-year-old children from negative emotions shows that ten-year-old children used more emotion regulation strategies. Moreover, both age groups explained the strategies of response modulation (breathing exercise, sitting down, shouting when no one is present), changing the environment as situation modification (going elsewhere), attracting one's attention to something else as attentional deployment (counting numbers, dealing with something else) and distraction (playing games) by using similar expressions. However, while the ten-year-old children talked about using technology as a technique to distract their mind, the six-year-olds did not. In reflection as an attentional deployment strategy, the six-year-old children had physical contact with themselves (clenching their teeth and body), the ten-year-old children hit a chair, a toy, a



punching bag or a friend in addition to having physical contact with themselves (clenching their fist, pinching themselves).

The children were asked whether there were any negative emotions in which they had difficulty in regulating, and these emotions are presented in Table 8.

**Tablo 8.**

*Negative Emotions Children Had Difficulty In Regulating*

Negative Emotions	Six-Year-Olds			Ten-Year-Olds			Final Total
	Girl	Boy	Total	Girl	Boy	Total	
<b>Difficult to Regulate</b>							
Sadness	1	1	2	1	1	2	4
Anger	1	8	9	3	7	10	19
Fear	-	-	-	1	-	1	1
Anxiety	-	-	-	1	2	3	3

*Note: Six-year-old children were not evaluated with regard to fear and anxiety since they did not mention these emotions in their interviews and drawings.*

The children in both age groups stated to have difficulty in regulating anger with statements such as 'I can't stop my anger, I hit something', 'When someone hits me, I'll hit too, I don't stop my anger', 'I not able to stop my anger'. For regulating sadness, they said, 'I try not to cry but I can't help it', 'I was very sad when my grandfather died. I couldn't breath properly as I was constantly crying. I couldn't stop being sad.' The ten-year-old children state that they had difficulty by saying, 'I get very stressed while taking an exam. I'm breathing deeply, but my heart is beating so fast. I'm having a hard time', 'I'm so afraid of exams that I once had a nosebleed. I can't do anything'. A girl who had difficulty in regulating fear said, 'Darkness scares me a lot because I can't beat it.' Overall, the children were observed to have difficulty in regulating anger. Unlike the six-year-olds, the ten-year-old children stated that they had difficulty in regulating their emotions of fear and anxiety as well.

## Conclusion, Discussion and Implications

Many findings were reported in this study that aimed to examine how children reflect their negative emotions in drawings and the strategies they use when regulating these emotions. The results of these findings are addressed and discussed below in line with the literature.

The first result of the study is that children include the emotion of sadness in their drawings more than other emotions (See Table 2). This result is also supported by the previous studies in the literature. Studies on the representation of emotions in drawings have shown that children can draw happiness and sadness emotions much earlier than emotions like fear, anger, or disgust (Bonoti & Misailidi, 2006; Brechet, Picard, & Baldy, 2007). According to another result, it was observed that there was a difference and an increase in the rate of drawing the emotion of anger, which comes after sadness, according to age and gender (See Table 2). Similarly, in a study conducted by Brechet (2013) with 6-8-year-old children, it was found that boys depicted the emotion of anger more than girls, and there was an increase in expressing and representing the emotion of anger with age. Gür and Koçak (2016) also found

gender differences in depicting negative emotions, such as anger, in a study with a five-year-old age group, indicating that boys depicted this emotion more frequently.

According to another result, anger is the emotion that children have the most difficulty in regulating (see Table 8). In line with this result, many studies in the literature show that the expression of anger increases with age. It is seen that the frequency of anger turning into aggressive behavior increases intensely especially towards middle childhood, and the reason for this is the problems experienced with peers (Hubbard, 2001; Dougherty, 2006; Oolup, Brown, Nowicki, & Aziz, 2015; Rohlf, Busching, & Krahe, 2017).

In the study, it was concluded that six-year-old children did not include anxiety and fear in their drawings and did not mention these emotions in the interviews (See Table 2). When the drawings of ten-year-old children were analyzed, it was seen that exam anxiety was included as a sense of anxiety. In Turkey, ten-year-old children attend the last grade of primary school and take more courses. The difficulty level of the exams of the courses they take increases and teachers rely heavily on these exams for grading. In addition, ten-year-old children's awareness of centralized exams is increasing and all these may lead to an increase in children's anxiety levels about exams. Therefore, it is thought that exam anxiety is expressed by children. When the studies in the literature are examined, it is seen that there are six basic emotions (happiness, sadness, fear, disgust, anger and surprise) in the drawings of children in early childhood (Elma & Erzen, 2022; Öveç, 2012; Ramazan & Öveç, 2017; Yüksel et al., 2015), but in studies conducted with older age groups, it is seen that in addition to these emotions, anxiety is also included in children's drawings (Afşaroğlu Eren, 2017; Çelik, 2018).

It was observed that the six-year-old children had higher rates of drawing emotions related to friendships in their drawings compared to the ten-year-old children (See Table 3). Additionally, the six-year-old group drew sadness and anger more often in the school environment, while the ten-year-old group drew sadness at home and anger at school more frequently. Rosenberg (1979) stated that children in the early childhood period interpret their emotions by associating them with their close environment, such as family and friends. Especially during this period, children are in close contact with their immediate environment and gradually begin to establish relationships with more distant surroundings as they age (Gülçay, 2009; Gültekin Akduman, 2012). Children who start primary school give more importance to their social relations and show an opening from the family to the society. By the age of ten, children tend to choose a specific number of friends and make efforts to feel belonging to a group. However, friendships in this age group are relatively short-lived, with approximately 50-70% of them lasting for a year (Berndt, 2004; Santrock, 2021). Therefore, it is thought that in the drawings of the six-year-old group, children are more influenced by their close environments, showing a greater emphasis on their friends, but this emphasis on friendship in drawings decreases with age. The fact that ten-year-old children depict sadness more in the home environment, especially in boys, is considered to be related to the fear of situations such as rejection or bullying by friends, leading them to reflect this emotion in their own homes (Smith, Shu, & Madsen, 2001; Kring & Gordon, 1998).

When looking at the overall use of emotion regulation strategies for negative emotions by children, it is observed that the ten-year-old group tends to use more emotion regulation strategies (See Table 6-7). A review of the literature indicates statements about individuals' emotion regulation skills developing in association with age (Berk, 2015; Gross, 1999; Santrock, 2011). The findings presented in this study align with the existing literature. In addition to age-related accumulation of emotional experiences, factors such as temperament,

parenting, culture, and individual differences also influence emotion regulation strategies (Eisenberg & Zhou, 2000). The age factor considered in this study is thought to be influential in the diversity of employed emotion regulation strategies.

In conclusion, it has been observed that the expressed and depicted emotions vary according to age. While sadness is the most depicted emotion, an increase in the expression of anger with age and challenges in regulating anger have been identified. Additionally, it has been determined that emotion regulation strategies used by children also increase with age. Based on the results of this study, some recommendations can be made. In this context, it is suggested to conduct supportive training for regulating negative emotions such as anger and exam anxiety in children, and research on how children depict positive emotions and how these emotions change with age is recommended.

### **Conflict of Interest Statement**

This study declares that there is no financial conflict of interest with any institution, organization, or individual.

### **Acknowledgement**

I thank who were involved in data collection, as well as children who participated research.

## References

- Afşaroğlu-Eren, E. (2017). Çocuğun kendi dili içinden resmini değerlendirmek-duygu ve renk çemberi ile çocuk resimlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 158-182.
- Barber, J. P., & Walczak, K. K. (2009). Conscience and critic: peer debriefing strategies in grounded theory research. *Ann Arbor*, 1001 (48), 109-1259.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa*. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed). Ankara: Nobel Akademik Press.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.
- Bonoti, F., & Misailidi, P. (2006). Children's developing ability to depict emotions in their drawings. *Perceptual and motor skills*, 103(2), 495-502.
- Brechet, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces: Do boys draw angrier faces than girls?. *Sex Roles*, 68, 378-389.
- Brechet, C., Picard, D., & Baldy, R. (2007). Expression of emotions in the drawing of a man in the 5 to 11-year-old child. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61(2), 142-153
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.
- Çelik, F. Y. (2018). *9-12 yaş grubu çocukların çizdikleri resimlerle depresyon, kaygı ve özsaygı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Unpublished Master's Thesis, Işık University).
- Drake, J. E., & Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition and Emotion*, 27(3), 512-520.
- Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15(3), 394-417.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings*. Oxford: Pergamon Press.
- Elma, Y. E., & Erzen, V. (2022). 48-72 Aylık Çocukların duygular temasına yönelik gerçekleştirilen çizimlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3),539-555. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1111473>
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, 179(2), 217-232.
- Eisenberg, N., & Zhou, Q., (2000). Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 11(3),166-71.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Sage Publications, Inc.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109-118.
- Fox, H. C., Axelrod, S. R., Paliwal, P., Sleeper, J., & Sinha, R. (2007). Difficulties in emotion regulation and impulse control during cocaine abstinence. *Drug and Alcohol Dependence*, 89(2-3), 298-301. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2006.12.026>

- Fox, H. C., Hong, K. A., & Sinha, R. (2008). Difficulties in emotion regulation and impulse control in recently abstinent alcoholics compared with social drinkers. *Addictive Behaviors*, 33(2), 388–394.
- Gardner, H. (1982). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık Press.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Graziano P. A., Reavis R. D., Keane S. P., & Calkins S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Gratz, K., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1–26.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), In *Handbook of emotion regulation* (ss. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 107-120.
- Gür, Ç., & Koçak, N. (2016). 5 Yaş (48 60 Ay) Çocukların duygu tanımlamaları ve nedenleri üzerine bir araştırma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 2407-2421.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Press.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child development*, 72(5), 1426-1438.
- Hughes J. N., Cavell, T. A., & Jackson T. (1999). Influence of teacher–student relationship on childhood aggression: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173–184.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(3), 686-703.
- Küçükşen Öner, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde renk ve duygu ilişkisi ve kırmızının öğrencilerde yarattığı kavramsal ve simgesel çağrışımlar* (Unpublished PhD Thesis, Marmara University).
- Malchiodi, C., A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. İstanbul: Nobel Yayıncılık Press.
- McRae, K., Jacobs, S. E., Ray, R. D., John, O. P., & Gross, J. J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 2–7. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.10.003>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık Press.
- Ochsner, K., & Gross, J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. J. J. Gross (Ed.), In *Handbook of emotion regulation* (ss. 87-109). New York: Guilford Press.
- Oolup, C., Brown, J., Nowicki, E., & Aziz, D. (2016). The emotional experience and expression of anger: Children's perspectives. *Child And Adolescent Social Work Journal*, 33, 279-292.
- Öveç, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları (sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi* (Unpublished PhD Thesis, İstanbul: Marmara University).

- Ramazan, O. & Öveç, Ö. (2017). 66-72 aylık çocukların sevgi, mutluluk, korku, üzüntü duygularını tanımlama durumlarının ve resmederken kullandıkları renklerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 265-289.
- Rohlf, H., Busching, R., & Krahé, B. (2017). Longitudinal links between maladaptive anger regulation, peer problems, and aggression in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63(2), 282-309.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child: A study of the development of imaginal representation*. London and New York: Routledge Press.
- Pianta, R., & Stuhlman M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Press.
- Santrock, J. W. (2021). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Press.
- Smith, P. K., Shu, S. ve Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. J. Jovonen ve S. Graham, (Ed.), In *Peer harassment in school* (p. 332-351). New York: Guilford Publications.
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? Part 3 issues relating to qualitative studies. *Paediatric Nursing*, 17, 35-36.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: The psychology of thearts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yavuzer, H. (2012). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Press.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Press.
- Yüksel, M. Y., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S., & Elif, Ç. A. P. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların "iyi" ve "kötü" kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.



DOI: 10.18039/ajesi.1384032

## Die Förderung der rezeptiven Kompetenz durch Reziprokes Lesen im DaF-Unterricht: Zur Stellung des Kooperativen Lernens im Hinblick auf die Verbesserung des Leseverstehens<sup>1</sup>

Selma AKOL GÖKTAŞ<sup>2</sup>, Rahim ŞENTÜRK<sup>3</sup>**Date Submitted:** 31.10.2023 **Date Accepted:** 06.01.2024 **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

Die Fähigkeit zur Rezeption von Texten im DaF-Unterricht ist eine zentrale Schlüsselkompetenz, die sich auch auf andere sprachliche Kompetenzen auswirkt. Der Faktor »Kooperatives Lernen« scheint ebenfalls eine große Rolle bei der Entwicklung dieser Kompetenz zu spielen. Er beeinflusst sowohl die Lernaktivierung als auch die Lehrmethode für den DaF-Unterricht. Reziprokes Lesen ist eine kooperative Methode zur Texterschließung der Studenten/-innen, bei der sie auf vier Gruppen verteilt werden, vier unterschiedliche Aufgaben bearbeiten und das Lernen gemeinsam verwirklichen. Allerdings nimmt die Leseförderung durch diese neue Methode gegenüber klassischen Methoden aus unterschiedlichen Gründen einen geringeren Stellenwert im DaF-Unterricht ein. Das Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, wie und inwieweit die kooperative Methode »Reziprokes Lesen« die derzeit verfügbare Lesekompetenz der Studierenden fördern kann. In Übereinstimmung mit dem Ziel der Studie wurde versucht, die Antworten auf die folgenden Fragen zu suchen: Wie kann die Methode »Reziprokes Lesen« im Kontext des DaF-Unterrichts die Leseverstehenskompetenz der Studenten/-innen fördern und Lesestrategieanwendung erweitern?, Welche Beiträge bieten die Methode »Reziprokes Lesen« hinsichtlich des Kooperativen Lernens den Studenten/-innen?, Ist die Methode »Reziprokes Lesen« am Erschließungsprozess des Textes im DaF-Unterricht gewinnbringend?, Auf welche persönlichen Erfahrungen greifen die Studenten/-innen während des Prozesses des Reziproken Lesens und nach der Anwendung der Methode? Zwecks der Umsetzung der theoretischen Grundlagen dieser Methode wurde im ersten Studienjahr 2022-2023 eine praxisorientierte Anwendung mit 35 Studenten/-innen (Niveau B1, Deutschlehrausbildung) im DaF-Unterricht an der Universität Trakya durchgeführt. Anschließend wurden eine Umfrage bezüglich der Ansichten der Studenten/-innen über Reziprokes Lesen und ein Mini-Test zum bearbeiteten Text eingesetzt, die beide für den Vergleich der traditionellen mit der kooperativen Methode des Leseverstehens relevant sind. Weiterhin wurde erörtert, über welche Vor- und Nachteile das Reziproke Lesen im Vergleich zu traditionellen Lesemethoden im DaF-Unterricht verfügt. Nach einem Forschungsüberblick wurden die Einsatzmöglichkeiten dieser kooperativen Methode im DaF-Unterricht vorgestellt.

**Schlüsselwörter:** Reziprokes Lesen, Kooperatives Lernen, rezeptive Textkompetenz, Lesedidaktik, DaF-Unterricht

ö **Cite:** Akol Gökteş, S. & Şentürk, R. (2024). Die Förderung der rezeptiven Kompetenz durch Reziprokes Lesen im DaF-Unterricht: Zur Stellung des Kooperativen Lernens im Hinblick auf die Verbesserung des Leseverstehens. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 284-310. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1384032>



<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrages, der auf dem XVI. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress in İstanbul (08.- 10.05.2023) vorgetragen wurde.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği, [selmaakol@trakya.edu.tr](mailto:selmaakol@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1755-1322>

<sup>3</sup> Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği, [rahimsenturk@trakya.edu.tr](mailto:rahimsenturk@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3053-6784>

<sup>4</sup> Diese Studie wurde mit Genehmigung der Ethikkommission der Universität Trakya vom 28.12.2022 und unter der Nummer 11/33 durchgeführt.



DOI: 10.18039/ajesi.1384032

## Developing Receptive Competence through Reciprocal Reading in the Lesson of GFL: The Importance of Cooperative Learning in Improving Reading Comprehension<sup>1</sup>

Selma AKOL GÖKTAŞ<sup>2</sup>, Rahim ŞENTÜRK<sup>3</sup>

**Gönderim Tarihi:** 31.10.2023    **Kabul Tarihi:** 06.01.2024    **Türü:** Araştırma Makalesi

### Abstract

The ability to receive texts in GFL lessons is a central key competence that also has an impact on other linguistic competences. The factor "cooperative learning" also seems to play a major role in the development of this competence. It influences both the learning activation and the teaching method for GFL lessons. Reciprocal reading is a cooperative method for students' text comprehension in which they are divided into four groups, work on four different tasks and realize the learning together. However, compared with classical methods, reading promotion through this new method occupies a lower position in GFL lessons for various reasons. The purpose of the study is to investigate how and to what extent the cooperative method of "Reciprocal Reading" can promote students' currently available reading skills. In accordance with the aim of the study, an attempt was made to seek answers to the following questions: How can the "Reciprocal Reading" method in the context of GFL teaching promote students' reading comprehension competence and expand reading strategy application?, What contributions does the "Reciprocal Reading" method offer to students in terms of cooperative learning?, Is the "Reciprocal Reading" method profitable in the process of developing the text in GFL teaching?, What personal experiences do students access during the process of Reciprocal Reading and after applying the method? For the purpose of implementing the theoretical principles of this method, a practical application was carried out with 35 students (level B1, Program of German Language Teaching) in GFL lessons at Trakya University in the first academic year 2022-2023. Subsequently, a survey regarding the students' views on Reciprocal Reading and a mini-test on the edited text were used, both of which are relevant for comparing the traditional with the cooperative method of reading comprehension. Furthermore, the advantages and disadvantages of Reciprocal Reading compared to traditional reading methods in GFL lessons were discussed. After a research overview, the possible applications of this cooperative method in GFL lessons were presented.

**Keywords:** reciprocal reading, cooperative learning, receptive text competence, didactics of reading, GFL teaching.

**Cite:** Akol Gökteş, S. & Şentürk, R. (2024). Developing Receptive competence through reciprocal reading in the lesson of GFL: The importance of cooperative learning in improving reading comprehension. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 284-310. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1384032>

<sup>1</sup> This article is a revised and expanded version of the paper presented at the XVI. Turkish International German Studies Congress in İstanbul (8-10. 05. 2023).

<sup>2</sup> Dr., Trakya University, Faculty of Education, German Language Teaching, [selmaakol@trakya.edu.tr](mailto:selmaakol@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1755-1322>

<sup>3</sup> Res. Assist., Trakya University, Faculty of Education, German Language Teaching, [rahimsenturk@trakya.edu.tr](mailto:rahimsenturk@trakya.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3053-6784>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Trakya University, dated 28.12.2022 and issue number 11/33.



## Einleitung

Die Fähigkeit zur Rezeption der Texte im DaF-Unterricht<sup>9</sup> ist eine zentrale Schlüsselkompetenz, die sich auch auf andere sprachliche Kompetenzen auswirkt. Der Faktor „Kooperatives Lernen“ scheint auch eine große Rolle in dieser Schlüsselkompetenz zu spielen. Kooperatives Lernen, das eine interaktive Lernform ist, beeinflusst sowohl die Textauswahl als auch die Form des Unterrichts wie Frontalunterricht, Unterricht mit kooperativem Lernen, Unterricht mit selbstorganisiertem Lernen usw. für den DaF-Unterricht. Je nach der Unterrichtsform ändern sich auch die Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Großkreis, Plenum, Frontalunterricht und Großgruppenmoderation (Schwerdtfeger, 2003; Rösler, 2012). Westhoff (1997) beschreibt das Lesen als einen interaktiven Prozess, bei dem Informationen aus dem Text und bereits vorhandene Kenntnisse zusammen kombiniert und wahrgenommen werden. Das Lesen im fremdsprachlichen Unterricht und im Alltag hat ganz unterschiedliche Funktionen. Unter den anderen Zwecken wie Erhalten von Informationen über das Land und Menschen der Zielsprache, Lernen der Sprache etc. hat das Lesen im Fremdsprachenunterricht das bestimmte Ziel, um die Lesekompetenz der Studenten/-innen mit Hilfe Lesestrategien weiterzuentwickeln. Aus der anderen Perspektive wurden viele neue Medien mit unterschiedlichen Funktionen im 21. Jahrhundert weiterentwickelt, die auch Lesegewohnheiten beeinflussen. Fast alle Bücher haben sowohl die Versionen im Print als auch in elektronischen Medien. Dazu werden schriftliche Quellen auf verschiedenen Plattformen wie Web-Werkzeugen, App-Applikationen durch Ton, Videos und Grafiken unterstützt. Infolgedessen wurde es im Laufe der Zeit in den Unterrichten angefangen, die Aussage „Sehen Sie bitte zuerst das Video an oder Hören Sie bitte zuerst den Text und dann beantworten Sie bitte die Aufgaben zum Text“ statt der folgenden Aussage „Lesen Sie bitte zuerst den Text und dann beantworten die Aufgaben“ verwendet zu werden. Unter all diesen Gesichtspunkten zeigt es, dass diese Entwicklungen die Lesegewohnheit der Studenten/-innen verändern und auch eine innovative Perspektive in den Leseunterricht bringen. Andererseits spielen die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Texte und die richtige Auswahl dieser Texte für das Textverständnis der Studenten/-innen eine wesentliche Rolle. Die Studenten/-innen können individuell lesen, indem sie eine oder mehrere der verschiedenen Lesetechniken bzw. Lernstrategien anwenden, wie z.B. selektives Lesen, intensives Lesen, globales Lesen, stilles Lesen, extensives Lesen, strukturierendes Lesen, orientierendes Lesen, kursorisches Lesen, sich Notizen machen, Wörter und Ausdrücke analysieren, Textinhalte vorhersagen, Bedeutungen aus dem Kontext ableiten (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000; Bimmel, 2012). Neben den individuellen Lesemethoden je nach eigener Vorliebe sind auch kooperative Lesemethoden wie „reziprokes Lesen“ vorhanden. Solche Methoden wirken sich sowohl auf die Auswahl der Texte für den Unterricht als auch auf die Unterrichtsmethode aus.

Reziprokes Lesen ist eine von Palincsar & Brown (1984) entwickelte Methode des kooperativen Lernens zur gemeinsamen Texterschließung in einer Studentengruppe. Es kann auch als kollektives Verstehen, kooperatives Lesen und Interpretieren bezeichnet werden, um dichte und abstrakte Texte verständlicher zu machen. In der Literatur wird dieses Verfahren auch als „reziprokes Lehren“ verwendet (Aeschbacher, 1989, S. 194). Während es sich vor den 2000er Jahren in Bezug auf den kommunikativen Ansatz um Gruppenarbeit handelte, erlangte das neue Konzept des kooperativen Lernens danach Bekanntheit. Beide Begriffe können manchmal synonym verwendet werden (Rösler, 2012, S. 98). Diese Methode ist ein

---

<sup>9</sup> Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Prozess des gemeinsamen Verstehens, Analysierens und Interpretierens eines Textes auf Gruppenbasis, indem man sich vom individuellen Leseverständnis in eine andere Dimension bewegt und den Prozess der Wissenserstellung selbst leitet. Der Austausch der vom individuell erarbeiteten Text erschließenden Informationen und die Verwendung der Lesestrategien sind für die Entwicklung der Lesekompetenz sehr wichtig. Das Ziel des Reziproken Lesens besteht darin, den Studenten/-innen die Lesestrategien und -techniken zu vermitteln und das sinnentnehmende Lesen der Studenten/-innen weiterzuentwickeln (Borsch, 2015; Wocken, 2017; König, 2009). Viele Studien zeigen, dass diese Methode sich auf unterschiedliche Weise positiv auf die Lesekompetenz der Studenten/-innen auswirkt. Diese vier Phasen, insbesondere Klären, Fragen, Zusammenfassen, Vorhersagen, die in der Methode angewendet werden, tragen auf folgende Weise zur Entwicklung einer Kompetenz zum sinnverstehenden Lesen der Studenten/-innen bei: Diese Phasen erhöhen die Geschwindigkeit und das Verständnis des Textes. Mithilfe dieser Phasen lernen sie, Schlussfolgerungen aus dem Text zu ziehen, Zusammenhänge zu erkennen, Vorhersagen zu treffen, Perspektiven zu bilden und die zugrundeliegende Bedeutung des Textes zu identifizieren (Schünemann et. al. 2017; Koşar & Akbana, 2021; Tseng & Yeh, 2018; Majadly & Massarwa, 2020; AlSaraireh & Ku Hamid, 2016; Huang & Yang, 2015; Reshadi-Gajan et. al. 2020; Ahmadi & İsmail, 2012; Stricklin, 2011; Völlinger & Spörer, 2010; Brüning, 2006). Alle Phasen dieser Art des Lesens sind sehr effektiv. „Mithilfe dieser Methode erwerben alle SchülerInnen gleichmäßig die Fähigkeit, die Inhalte aus anspruchsvollen Texten zu extrahieren und sie für den Unterricht aufzubereiten, da die SchülerInnen jeweils für eine Aufgabe verantwortlich sind“ (Kuckuck & Röder, 2017, S. 233). In diesem Sinne wirkt sich diese Methode positiv auf den Unterricht und die sprachlichen Leistungen der Studenten/-innen aus. Während dieses Prozesses hat Student/-in Aufgaben, die unbedingt bewältigt werden müssen. Diese Aufgaben werden von jedem/-r Studenten/-in der Reihe nach ausgeführt. Andererseits zielt reziprokes Lesen (ebenfalls eine aufgabenorientierte Methode) darauf ab, mit Aufgaben zur sprachlichen Entwicklung der Studenten/-innen beizutragen. Der Ablauf des reziproken Lesens ist wie folgt: „Hier wird ein Lesetext in einzelne Abschnitte gegliedert und Gruppen mit je 4 Teilnehmern gebildet. Jedes Gruppenmitglied erhält eine Rollenkarte mit einem der folgenden Arbeitsaufträge. Nach dem Lesen des ersten Abschnitts in Einzelarbeit werden Aufträge A-D durchgeführt“ (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2017, S. 62). Jedes Mitglied der Gruppe übernimmt eine Aufgabe, die auf seiner Rollenkarte steht. Die Rollenkarten enthalten folgende Aufgaben, die jeder dabei erledigen muss:

**A.** stellt inhaltliche Fragen zum Text, die von den anderen Gruppenmitgliedern beantwortet werden sollen,

**B.** fasst den Text zusammen, die anderen Mitschüler entscheiden, ob die Hauptinformationen enthalten ist,

**C.** fordert die anderen zum Erklären unbekannter Lexik oder Erklärungen unklarer Stellen im Text auf, die Gruppenmitglieder klären gemeinsam Verstehenslücken,

**D.** stellt eine Hypothese auf, wie der Text weitergehen könnte (Funk et.al, 2017, S. 62).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die vier Aufgaben visuell.

**Abbildung 1**

*Rollenbilder und Strategiefolge (Spörer, Koch, Schünemann & Völlinger, 2016, S. 65)*



Nachdem jeder Abschnitt und jede Aufgabe abgeschlossen sind, werden die Karten gewechselt, bevor ein neuer Abschnitt beginnt. Je nach Abschnitt sollen die Rollen A – D, die Fragensteller/-in, Zusammenfasser/-in, Erklärer/-in, Prognoseentwickler/-in beinhalten (Linh Ha, 2015, S. 226), neu zugeordnet werden. Auf diese Weise wird jede/-r Student/-in während des gesamten Prozesses jede einzelne Aufgabe erledigen. Dadurch wird der Text klarer, genauer und leichter für alle Studenten/-innen verständlich. Wie zu sehen ist, kann die Reihenfolge der Aufgaben bei dieser Methode je nach Wissenschaftler (Palincsar & Brown, 1984; Funk, 2017; Spörer, 2016; Linh Ha, 2015) variieren. Obwohl sich die Rollen nicht ändern, ist die Reihenfolge der Aufgaben laut Funk (2017) wie folgt Fragen, Zusammenfassen, Klären und Vorhersagen, wenn man sich Spörer (2016) ansieht, sieht man, dass die folgende Reihenfolge eingehalten ist Klären, Fragen, Zusammenfassen und Vorhersagen.

Bei der ersten Aufgabe vom Reziproken-Lesen erlernen die Studenten/-innen selbst die Fragen an die Texte zu stellen. Im Hinblick auf die Lesefähigkeit ist es sehr sinnvoll. Durch ihre eigenen Fragen lernen sie selbständig die Texte zu entschlüsseln. Es ist für sie nützlicher und effektiver beim Textverstehen, dass sie die Fragen zu den Informationen im Text erstellen, die sie benötigen, anstatt die vorhandenen Fragen zu beantworten (Westhoff, 1997, S. 24). Kooperatives Lesen kann als Lernstrategie sowie Lesestrategie, „[s]trategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt [...]“ (Wolff, 2007, S. 72), in den Unterricht integriert werden oder es kann sichergestellt werden, dass die Studenten/-innen voneinander lernen. So lernen sie nicht nur in Gruppenarbeiten wie gemeinsames Arbeiten und gemeinsames Lernen, sondern sie erfahren auch die Lesestrategien wie Zusammenfassen, Stellen der Fragen, Erklären unbekannter Wörter und Fortsetzen des Textes in den vier Aufgaben. Solche Lesestrategien, die ein Mittel sind, das hilft, den Inhalt der Texte zu erfassen, sind sehr wesentlich für Leseverstehen. „Zu den Zielen gehört deshalb auch, dass sie miteinander arbeiten lernen, voneinander lernen, soziale Verantwortung übernehmen und Gruppenprozesse selbst steuern“ (Rösler, 2012, S. 98). Es hilft ihnen nicht nur, den Inhalt der Texte richtig zu verstehen, sondern auch ihre fremdsprachliche Lesekompetenz effektiv zu entwickeln und es ist eine bewiesene Tatsache, „[d]ass kooperative Lernformen vor allem die Zeit für authentische Kommunikation in der Zielsprache und für Übungsmöglichkeiten der einzelnen Lernenden deutlich erhöhen, wodurch die Sprachproduktion wie auch die Sprachrezeption gefördert werden können [...]“ (Würffel, 2007, S. 3). Reziprokes Lesen trägt auf diese Weise zur Erweiterung der Lesefertigkeit von Studenten/-innen bei.

## Problemstellung

In den heutigen modernen aktuellen Ansätzen geht es primär darum, einen fremdsprachlichen Text bei der Entwicklung der Rezeptionsfähigkeit kohärent und kohäsiv zu rezeptieren, sondern nicht die einzelnen Wörter des Textes oder den grammatikalischen Inhalt der Sätze zu kennen. Aus diesem Grund können die klassischen Methoden für die Entwicklung der Lesekompetenz unzureichend sein. Das bloße Lesen des Textes, das Unterstreichen oder Auffinden unbekannter Wörter und das Lösen von Fragen im Zusammenhang mit dem Text sind für die Entwicklung der Lesekompetenz oft nicht effektiv; es sollten auch andere innovative Methoden eingesetzt werden. Die effektive Verwendung des Reziproken Lesens kann dazu beitragen, dass eine angenehme Atmosphäre im Klassenraum geschaffen wird, um die Hilfe zur Weiterentwicklung der Lesekompetenz zu leisten. Die positiven Wirksamkeiten zählt Hild (2009) wie folgt auf: „Es wird ein Inhalt gelernt; Wissen wird (re)konstruiert und damit gefestigt; Fertigkeiten wie Schreiben werden trainiert; über den Lernweg werden soziale Ziele verfolgt; Lernstrategien werden angewendet und reflektiert; Haltungen wie Respekt oder Verantwortungsübernahme können sich entwickeln und weil die Lehrperson die Steuerung zu einem großen Teil abgibt, wachsen Selbstständigkeit, Disziplin und Eigenverantwortung“ (Hild, 2009; S. 86). Auf ähnlicher Weise stellt Miličević (2016) fest, dass „man durch das kooperative Lernen das Deutschlernen im Unterricht fördern kann und damit die Motivation der Studenten wecken, eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen ermöglichen und neben der Fachkompetenz auch die soziale Kompetenz sowie die Methodenkompetenz steigern“ (Miličević, 2016, S. 37). Aus den Ausführungen lässt sich schließen, dass Reziprokes Lesen vielfältige Vorteile auf den Lernprozessen hat. Allerdings ist diese neue Methode im DaF-Unterricht aus verschiedenen Gründen weniger bevorzugt, wie fehlende Leseförderung und Motivation, Missbrauch von Lesestrategien, feste Gewohnheiten der Lehrkräfte, Zeitmangel, Sprachmangel, Angst vor dem Gebrauch der Fremdsprache (Hoch, 2013; Henseler & Surkamp, 2010). Unter all diesen Perspektiven wird untersucht, wie sich die Zusammenarbeit auf das Textverständnis der Studenten/-innen auswirkt. Darüber hinaus wird basierend auf den Forschungsergebnissen und studentischen Meinungen diskutiert, ob diese Methode in verschiedene Lehrveranstaltungsarten aufgenommen werden sollte, indem Kriterien wie Funktionalität, Anwendbarkeit und Wirksamkeit berücksichtigt werden.

## Ziel und Relevanz der Studie

Wie von vielen Fachexperten erwähnt, ist die kommunikative Kompetenz das wichtigste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Unter dem Begriff „kommunikative Kompetenz“ versteht man „[d]ie kommunikativ angemessene Handlungsfähigkeit der Studenten in unterschiedlichen Situationen [...]“ (Funk et. al., 2017, S. 48). Um dieses Lernziel zu erreichen, müssen die Lehrkräfte Gelegenheiten für Studenten/-innen bieten, in denen sie mit der Zielsprache kommunikativ und angemessen handeln können. Dies kann durch den Einsatz von verschiedenen Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit im Unterricht erreicht werden. „Es ist bewiesen, dass ein Lernklima, das von gegenseitiger Akzeptanz und wechselseitigem Voneinanderlernen geprägt ist, zu einem besseren Unterricht beiträgt“ (Fischer, 2006, zitiert nach Funk et. al., 2017, S. 49). In diesem Sinne stellt Reziprokes Lesen eine gute Form des sozialen Lernens dar. Anhand dieser Methode interagieren die Studenten/-innen miteinander im Klassenzimmer und die Methode beeinflusst positiv sowohl soziale Prozesse als auch Lernprozesse der Studenten/-innen. In dieser Methode kann Interaktion mit

der Text-Beschäftigung durch vier Aufgaben in Gruppenarbeit durchgeführt werden. Aus dieser Hinsicht wird Reziprokes Lesen als eine der kooperativen Sozialformen bezeichnet.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, zu untersuchen, wie und inwieweit die kooperative Methode „Reziprokes Lesen“ die derzeit verfügbare Lesekompetenz der Studenten/-innen fördern kann. Dadurch werden die Funktionen zur Stellung des Kooperativen Lernens im Hinblick auf die Verbesserung des Leseverstehens gezeigt. Es wird evaluiert, ob kooperatives Lernen im DaF-Unterricht zum Leseverständnis der Studenten/-innen beiträgt und ihre effektive Lesestrategieverwendung auf die Texte verbessert. In dieser Studie werden die Hypothesen überprüft, dass der Einsatz von Strategien der Methode „Reziprokes Lesen“ in der Unterrichtsumgebung und das kooperative Lernen das Leseverständnis der fremdsprachlichen Texte verbessern. Unter diesem Zweck werden die Fähigkeiten der Studenten/-innen zum gemeinsamen Lernen und die Bedeutung des kooperativen Lernens im Hinblick auf die Verbesserung des Leseverständnisses untersucht. Nach einem Forschungsüberblick werden die Einsatzmöglichkeiten dieser kooperativen Methode im DaF-Unterricht vorgestellt, in dem Gruppenarbeit und gemeinsames Lernen ebenso wichtig sind wie individuelles Lernen. In diesem Zusammenhang sind die aus der vorliegenden Studie gewonnenen Daten und Ergebnisse von großer Bedeutung. In Übereinstimmung mit dem Zweck der Studie wurde versucht, die Antworten auf die folgenden Fragen zu suchen.

- Wie kann die Methode „Reziprokes Lesen“ im Kontext des DaF-Unterrichts die Leseverstehenskompetenz der Studenten/-innen fördern und Lesestrategieanwendung (Klären, Fragen, Zusammenfassen und Vorhersagen) erweitern?
- Welche Beiträge bieten die Methode „Reziprokes Lesen“ hinsichtlich des Kooperativen Lernens den Studenten/-innen?
- Ist die Methode „Reziprokes Lesen“ am Erschließungsprozess des Textes im DaF-Unterricht gewinnbringend?
- Auf welche persönlichen Erfahrungen greifen die Studenten/-innen während des Prozesses des Reziproken Lesens und nach der Anwendung der Methode?

## Forschungsmethode

### Forschungsdesign

In dieser Studie wurde das Einzelgruppe-Nachtest-Modell angewendet, das das vorexperimentelle Modell ist. „In diesem Modell wird die unabhängige Variable auf eine zufällig ausgewählte einzelne Gruppe angewendet und die Wirkung auf die abhängige Variable beobachtet“ (Karasar, 2020, S. 130). Aus der folgenden Tabelle 1 geht das Forschungsdesign hervor, bei dem es sich um die Auswahl der Gruppe, die Anwendung der Methode und die Datensammlungsmethode handelt.

**Tabelle 1**

*Forschungsdesign*

Gruppe	Prozess	Nachtest
G	X	O

Die symbolische Betrachtungsweise des Forschungsdesigns lässt sich wie folgt erklären:

**G** = behandelte Gruppe,

**X** = experimenteller Prozess,

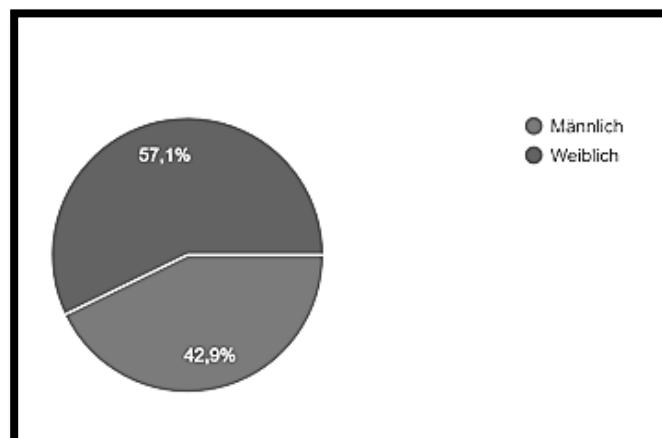
**O**= gibt die Messung an, die von den Teilnehmern/-innen genommen wurde.

## Untersuchungsteilnehmer

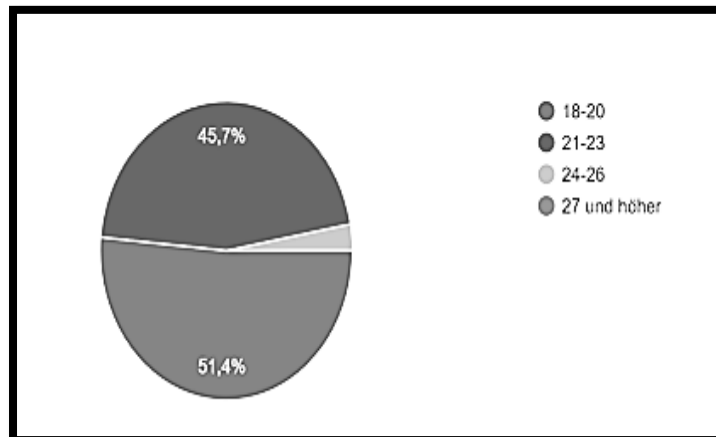
An der Untersuchung nahmen insgesamt 35 türkische Studenten/-innen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trakya teil, die im ersten Studienjahr 2022-2023 im Lehramtsstudium studieren. Die Forschungsgruppe der Studie wurde durch die leicht zugängliche Fallstichprobenmethode bestimmt, die der Forschung Geschwindigkeit und Praktikabilität verleiht, indem sie einen einfachen Zugang aus der Umgebung in der Nähe des Forschers bietet (Yıldırım & Şimşek, 2013). Die Teilnahme an den Vorlesungen Lesekompetenz I-II im ersten Studienjahr des Bachelorstudiums ist ein Faktor und eine Voraussetzung bei der Auswahl der Deutschlehramtskandidaten/-innen für die Forschungsgruppe. Untersuchungsteilnehmer wurden ausgewählt, um auf freiwilliger Basis an der Studie mitzuarbeiten. Studentinnen sind erwartungsgemäß unverhältnismäßig mehr als Studenten:

### Grafik 1

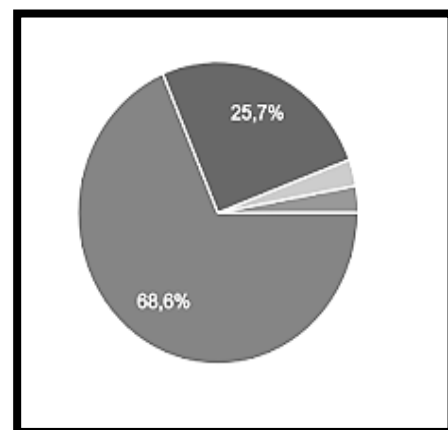
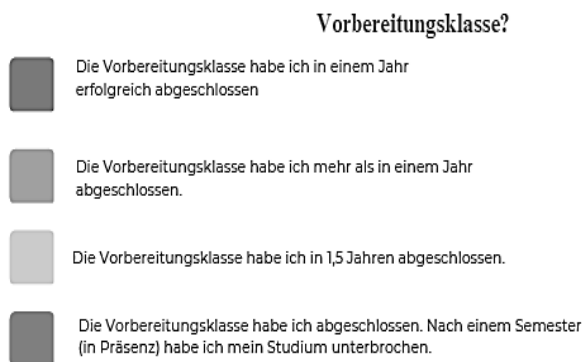
*Geschlecht der Studenten/-innen*



Wie in der Grafik zu sehen ist, haben sich 20 Studentinnen und 15 Studenten freiwillig an der Praxis beteiligt. Der Anteil der Studentinnen betrug 57,1 Prozent und der Studenten 42,9 Prozent.

**Grafik 2***Alter der Studenten/-innen*

Aus der Grafik ist ersichtlich, dass 51,4 Prozent der Studenten/-innen in der Altersgruppe der 18- bis 20-Jährigen sind. Fast die Hälfte (45,7 Prozent) ist zwischen 21 und 23 Jahre alt. 2,9 Prozent der verbleibenden Minderheit in der Grafik sind zwischen 24 und 26 Jahre alt. Ganz allgemein lässt sich anhand der Grafik sagen, dass das Durchschnittsalter der Studenten/-innen recht jung ist.

**Grafik 3***Stand der deutschen Vorbereitungsklasse*

Wie in der Grafik zu sehen ist, haben 24 Studenten/-innen (68,6 Prozent) die Vorbereitungsklasse im ersten Jahr abgeschlossen. Die Quote derjenigen, die die Vorbereitungsklasse mit 2 oder mehr Wiederholungen wiederholen, liegt bei 25,7 (9 Studenten/-innen) Prozent. Der Rest der Studenten/-innen hat aufgrund des Aussetzens vom Studium in 1,5 Jahren abgeschlossen. Aus dieser Grafik lässt sich schließen, dass die meisten Teilnehmer/-innen die deutsche Vorbereitungsklasse im ersten Jahr erfolgreich abgeschlossen haben. Die Grafiken enthalten bisher die demografischen Informationen der Teilnehmer/-innen. Aus den Daten geht hervor, dass es sich hauptsächlich um junge

Teilnehmer/-innen im Alter zwischen 18 und 23 handelt und dass sie ähnliche Raten wie Männer und Frauen aufweisen.

## Datenerhebungsinstrumente

Der in die Methode eingesetzte authentische Text ist ein sogenannter Sachtext<sup>10</sup>, dessen Thema Obdachlosigkeit, bzw. das Leben auf der Straße von 17-jährigem Paul ist. Der aus dem 12. Kapitel entnommene Text besteht aus 38 kurzen Zeilen sowie 5 Absätzen, und anstelle von vorgefertigten Fragen bereiteten die Forscher/-innen zum Text Fragen mit unterschiedlichen Fragetypen vor. Am Ende der Anwendung der Methode wurden sie gebeten, den Test zur Erfassung des Leseverständnisses zu lösen, in dem die Bearbeitungszeit etwa 15 Minuten betrug und dessen Fragen zum Text als Multiple-Choice-Aufgabe, Richtig-Falsch-Aufgabe und Zuordnungsaufgabe konstruiert. Um die Ziele dieser Forschung zu erreichen, wurde zuerst das Instrument Fragebogen benutzt. „Der Fragebogen ist eine systematische Erhebungsmethode. Bei diesem Verfahren werden Daten erhalten, indem bestimmten Personen eine Reihe von Fragen gestellt werden“ (Kıncal, 2020, S. 125). Die Umfrage wurde anhand von Google Forms erstellt, nach einem Pilotdurchlauf mit Teilnehmern/-innen aktualisiert und die Antworten der Studenten/-innen gingen automatisch ein. Alle Studenten/-innen wurden dann aufgefordert, die Umfrage der Meinungsäußerung zur Verwendung der vier Lesestrategien und die Reziproken-Lesen-Methode auszufüllen. Der Fragebogen wurde von insgesamt 35 Studenten/-innen an der Deutschlehrausbildung ausgefüllt. Der Fragebogen enthält demografische und wertende Fragen. Bei demografischen Fragen gibt es geschlossene Fragen zur Ermittlung von Geschlecht, Alter und Bildungsniveau. Bei den Wertungsfragen wurde eine fünfstufige Likert-Skala verwendet. „Likert-Fragen enthalten eine Aussage, die eine Einstellung oder Meinung zum untersuchten Thema enthält, sowie Optionen, die den Grad der Zustimmung zu dieser Aussage anzeigen“ (Turan, Şimşek & Aslan, 2015, S.190). Durch den Fragebogen, bei dem es um die Aussagen ihren während der Anwendung der Methode Reziprokes Lesen gewonnenen Erfahrungen gemäß geht, haben die Studenten/-innen den Grad der Zustimmung bewertet.

## Datenerhebungsverfahren

Vor Anwendung der Methode wurde eine Pilotstudie mit insgesamt 8 Studenten/-innen aus 2 Gruppen durchgeführt. In der Pilotstudie erklärten die Forscher den Studenten/-innen sorgfältig, wie sie die vier Aufgaben vom Reziproken Lesen anwenden können, um den Text zu verstehen. Inhaltsbezogene Fragen zu stellen, war die erste Aufgabe, die ihnen vorgestellt wurde. Die Studenten/-innen wurden angewiesen, Fragen zu wichtigen Aspekten des Absatzes zu stellen. Dabei sollen sie sich in die Lage einer Lehrkraft versetzen, der überprüfen will, ob jeder von ihnen den Textinhalt wirklich verstanden hat. Die zweite gelehrte Aufgabe war das Zusammenfassen. Sie wurden zunächst gebeten, die in dem Absatz beschriebene Hauptidee zu identifizieren und dann aus dem Text die wichtigsten Fakten zu extrahieren, die über diese Idee berichtet wurden. Abschließend wurden sie aufgefordert, die extrahierten Informationen in eigenen Worten wiederzugeben. Die Studenten/-innen versuchten, mit eigenen Worten den Textabschnitt zusammenzufassen und die anderen überprüften die

---

<sup>10</sup> Der aus dem Lehrwerk Netzwerk B1.2 entnommene Text ist "Geld regiert die Welt/ Kein Geld – Leben auf der Straße" (Dengler, Mayr-Sieber, Rusch & Schmitz, 2017, S., 28)



Zusammenfassung oder fügten etwas hinzu. Die dritte Aufgabe war, unbekannte Wörter zu erklären. Die Forscher forderten alle Gruppenmitglieder auf, unbekannte Wörter und unverständliche Stellen des Textes zu identifizieren, die in einen Absatz eingebettet waren. Dann modellierten sie, wie man herausfinden könnte, was ein Wort oder eine Phrase wirklich bedeutet, indem man Kontextinformationen aus dem Text nutzt oder sein Vorwissen zu dem jeweiligen Thema aktiviert. Um die letzte Aufgabe „Vorhersagen“ zu veranschaulichen, wurden sie schließlich gebeten, sich daran zu erinnern, was sie bereits aus dem Text gelernt hatten, und dann einzuschätzen, welche Art von Informationen in dem folgenden Absatz wiedergegeben werden können. Je nach Länge und thematischem Umfang des Textes betrug die Anwendungszeit der Methode etwa eine Unterrichtsstunde. Basierend auf den Feldnotizen und den Meinungen der Studenten/-innen, die während der Pilotstudie aufgenommen wurden, wurden der Plan und der Ablauf für die Implementierung der Methode überprüft und Vorkehrungen getroffen. Die schriftlichen und visuellen Materialien für die Anwendung wurden gemeinsam mit den Studenten/-innen erstellt und sie aktiv in den Prozess eingebunden.

Nach der Anwendung der Pilotstudie wurde die Hauptstudie eine Woche später durchgeführt, an der insgesamt 35 Studenten/-innen teilnahmen. Die Methode wurde während der Unterrichtsstunden im Unterricht „Lesefertigkeit II“ von zwei Forschern durchgeführt. Nach der Erläuterung zur Anwendung der Reziproken-Lesen-Methode und der Vermittlung der vier Lesestrategien vom Reziproken-Lesen wurden Studenten/-innen aufgefordert, Vierergruppen zu bilden. Insgesamt wurden sieben Gruppen zusammengestellt, in denen jeweils ein/-e Student/-in als Beobachter dabei waren, der sowohl den Text laut vorlesen, Fragen zum Absatz des Textes stellen, als auch seine eigene Meinung äußern kann. Die Studenten/-innen, die die Rolle des Beobachters übernahmen, wurden der Gruppe zugeteilt. Auf Wunsch konnten jedoch auch andere Gruppenmitglieder, die eine andere Rolle als die Beobachterrolle einnahmen, auch die Moderatorenrolle übernehmen. Jedes Gruppenmitglied übernahm eine andere Rolle in Übereinstimmung mit den Aufgaben vom Reziproken Lesen. Die Zusammenstellung der Gruppen änderte sich im Verlauf der Anwendung der Methode nicht, während jede Aufgabe mindestens einmal von den Gruppenmitgliedern ausgeübt wurde. Die Reihenfolge der Aufgaben wurde angewendet wie folgt: Fragen, Zusammenfassen, Klären und Vorhersagen (Funk et. al., 2017, S. 62). Zunächst beschrieben zwei Forscher vier Lesestrategien ausreichend, damit die Studenten/-innen die Methode gut verinnerlicht und mit den Abläufen der Methode vertraut gemacht sind. Während der Methode konnten die Gruppenmitglieder bei Schwierigkeiten Hilfe von ihren Freunden/-innen und den für die Unterstützung zur Verfügung stehenden Forschern erhalten. Die Studenten/-innen durften keine Wörterbücher benutzen, aber sie konnten sich Notizen machen. Es dauerte etwa 40 Minuten, bis sie den Text verarbeitet hatten. Am Ende der Durchführung der Methode gaben die Forscher/-innen Rückmeldungen zur Anwendung der vier Aufgaben des Reziproken Lesens. Danach gaben sie auch Feedbacks, wie die Zusammenarbeit in den sieben Gruppen war und funktionierte.

## **Datenanalyse**

Um die Umfrage- und Testergebnisse zu analysieren und statistische Daten zu erhalten, wurden Google Forms und Excel verwendet. Damit man die Darstellung der Umfrage und das Verständnis erleichtern kann, werden die gegebenen Antworten der Studenten/-innen klassifiziert. Um die Gleichheit der Items zu gewährleisten, wurde jeder Antwortskala eine Zahl auf einer fünfstufigen Likert-Skala zugeordnet. Dadurch kann der Mittelwert der Antwortskala

als Zustimmungsgrad oder als Ablehnungsgrund in Prozent interpretiert werden. Aus den einzelnen Antwortskalen wurde der Gesamtmittelwert jeder Skala berechnet und interpretiert. Der Notendurchschnitt der Studenten/-innen wurde berechnet, indem der Mittelwert der Testergebnisse genommen und bis zu 100 Punkte erzielt wurden.

## Ethische Fragen

Die Studie wurde mit Genehmigung der Ethikkommission für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen der Universität Trakya vom 28.12.2022 und unter der Nummer 11/33 durchgeführt.

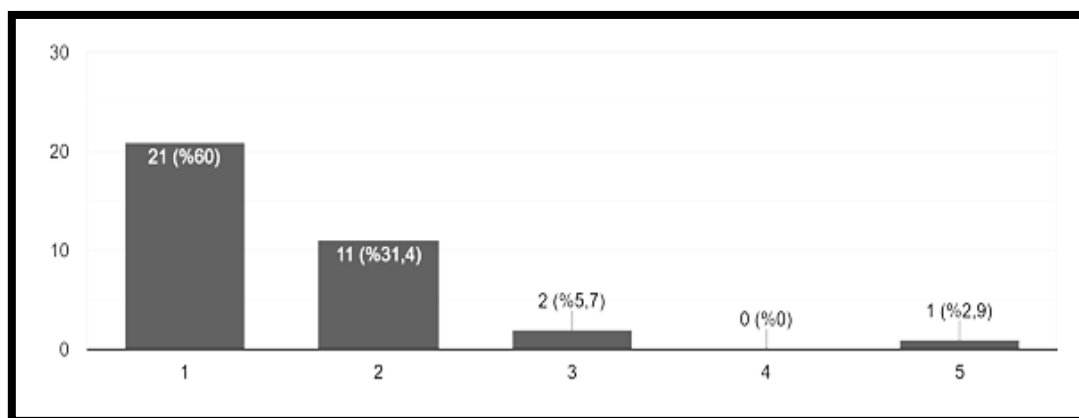
## Befunde

In diesem Abschnitt werden die Erkenntnisse aus Fragebogen und dem Nachtest detailliert dargestellt. Neben allgemeinen Informationen zur Reziproken-Lesen-Methode wurde auf Lesestrategien beim Leseverstehen fokussiert. Die folgenden Grafiken zeigen die Ansichten und Aussagen der Studenten/-innen zu der Methode »Reziprokes Lesen«. In diesem Sinne geben diese Grafiken Aufschluss darüber, ob die Studenten/-innen diese Methode zur Verbesserung ihrer Lesefähigkeiten mögen oder nicht.

### Grafik 4

*Die Wirkung des reziproken Lesens auf die Motivation und Zusammenarbeit der Studenten/-innen*

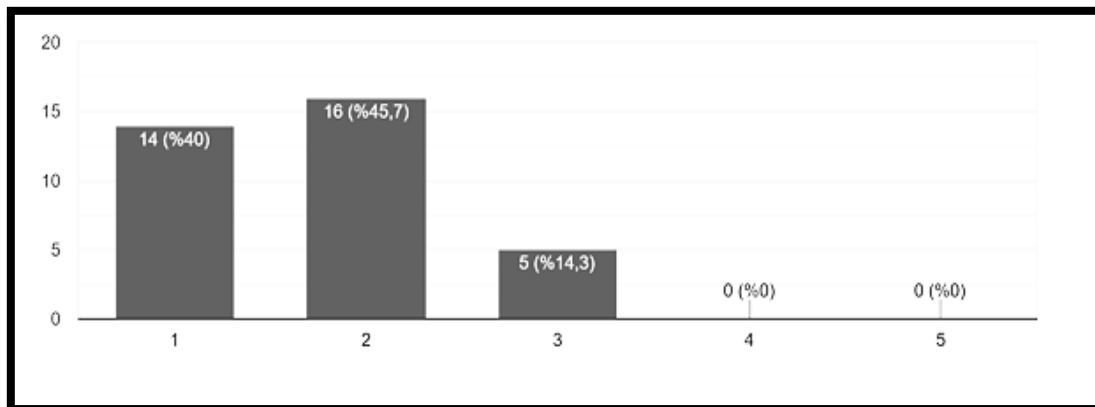
Es hat mir Spaß gemacht, kreativ und gemeinsam zu arbeiten.



Aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Studenten/-innen (60 Prozent) Spaß hat, kreativ und gemeinsam zu arbeiten. Dieser Quote folgen 11 Studenten/-innen mit 31,4 Prozent. Während 2 von ihnen angaben, sich bezüglich dieser Aussage unentschlossen zu fühlen, antwortete 1 Student/-in, dass sie dieser Aussage nicht zustimmen. Aus dem Gesamtbild der Grafik ergibt sich, dass es den meisten Studenten/-innen gefallen hat, kreativ und kooperativ zu arbeiten.

**Grafik 5***Funktionen der Aufgaben beim Leseverstehensprozess*

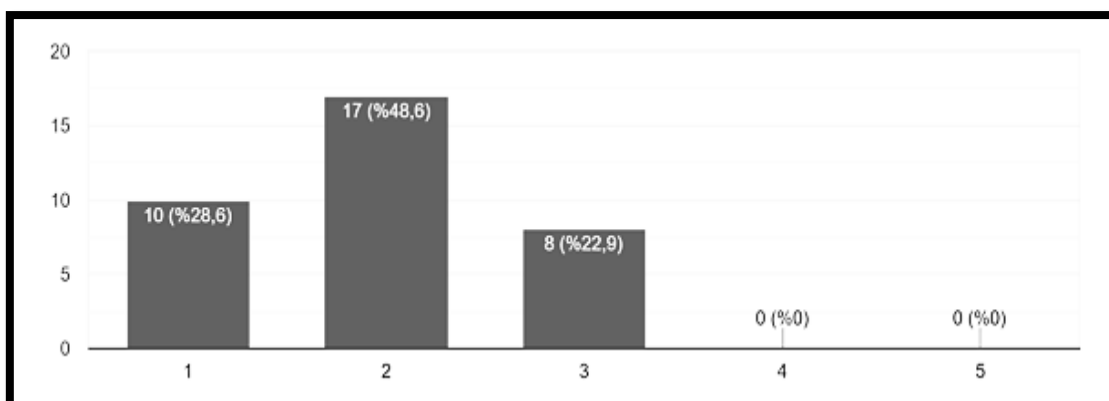
Die Aufgaben haben mich zum Lesen angeregt und mir Raum zum Verstehen gegeben.



Wie in der Grafik zu sehen ist, haben die Studenten/-innen mit 45,7 Prozent mit der Aussage »ich stimme zu« beantwortet. Die darauffolgenden 14 Studenten/-innen (40 Prozent) gaben an, voll zuzustimmen. Schließlich gaben 3 Studenten/-innen an, unentschlossen zu sein. Die Grafik zeigt uns, dass die Antworten »ich stimme nicht zu oder stimme nie zu« nicht gefunden wurden. Generell lässt sich aus der Grafik ableiten, dass die Aufgaben den Großteil von ihnen zum Lesen anregen und den Verstehensprozess erleichtern.

**Grafik 6***Effekt des reziproken Lesens auf die Aktivierung des Vorwissens*

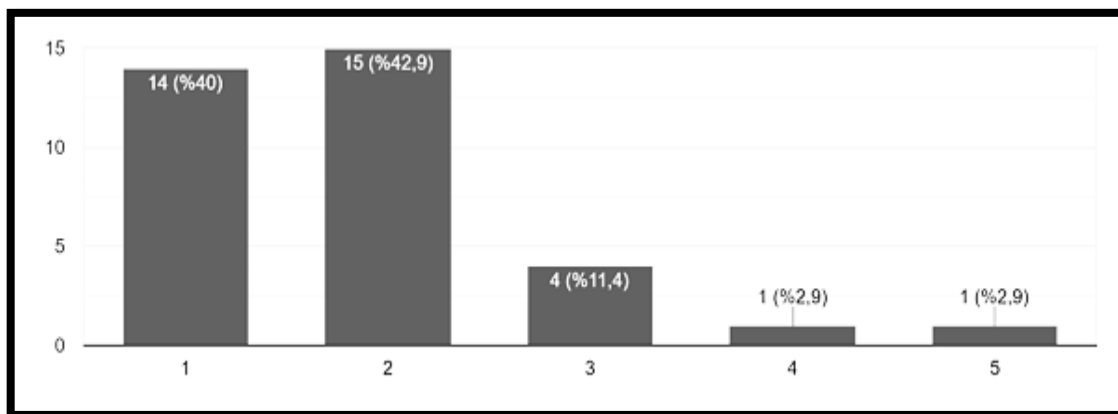
Durch reziprokes Lesen Methode konnte ich mein Vorwissen aktivieren.



Die Grafik 6 zeigt die Effekte des Reziproken Lesens auf die Aktivierung des Vorwissens bei den Studenten/-innen. Während 48,6 Prozent der Studenten/-innen dieser Aussage zustimmen, stimmen 28,6 Prozent von ihnen voll zu. Die restlichen 8 Studenten/-innen (22,9 Prozent) waren unentschlossen. Aus dieser Grafik lässt sich ableiten, dass die Mehrheit der Studenten/-innen dank dieser Methode ihr Vorwissen aktivieren konnte. Nur ein kleiner Prozentsatz der Studenten/-innen gab an, in dieser Aussage unentschlossen zu sein.

**Grafik 7***Der Effekt des reziproken Lesens auf die Texterschließung*

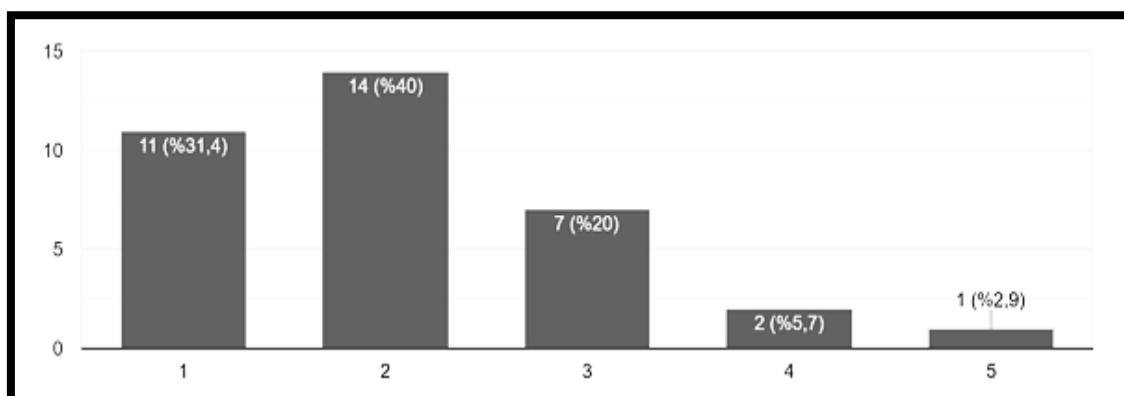
Durch reziprokes Lesen Methode konnte ich den Inhalt, den Titel und den Hauptgedanke des Textes verstehen und erfassen.



Aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Studenten/-innen Reziprokes Lesen Methode hinsichtlich der Texterschließung gut gefunden hat. 42,9 Prozent der Studenten/-innen gaben an, dem zuzustimmen, während 40 Prozent angaben, dem voll zuzustimmen. Eine/-r der verbleibenden Studenten/-innen gab an, dass sie/er niemals zustimmen würde, und andere/-r Student/-in gab an, dass sie/er nicht zustimmt. Nur 3 von ihnen (11,4 Prozent) haben bekannt gegeben, bei dieser Aussage unentschlossen zu sein.

**Grafik 8***Effekt des reziproken Lesens auf die Fortsetzung des Textes*

Durch reziprokes Lesen Methode konnte ich den Rest des Textes besser vermuten und planen.



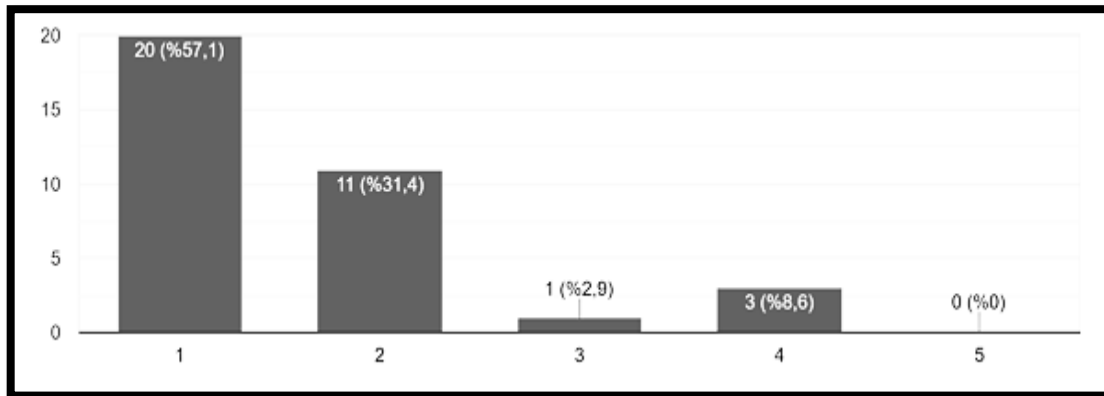
Mit Hinblick auf die Fortsetzung des Textes im Unterricht zeigte sich, dass die 14 Studenten/-innen (40 Prozent) zu dieser Aussage »ich stimme zu« angegeben haben. Daneben haben 11 Studenten/-innen (31,4 Prozent) ergaben, dass sie zu dieser Aussage voll zustimmen. Nur eine/-r der Studenten/-innen gab an, dass sie/er nie zustimmt, und die anderen beiden antworteten, dass sie nicht zustimmen würden. Nur 7 Studenten/-innen fühlten

sich unentschlossen. Aus dem Gesamtbild wird ersichtlich, dass das reziproke Lesen den meisten Studenten/-innen hinsichtlich der Fortsetzung des Textes gefallen hat.

### Grafik 9

*Effekt der Aufgaben auf die Motivation beim Leseverstehen*

Die vier Aufgaben haben mich mehr als sonst zum Leseverstehen motiviert.

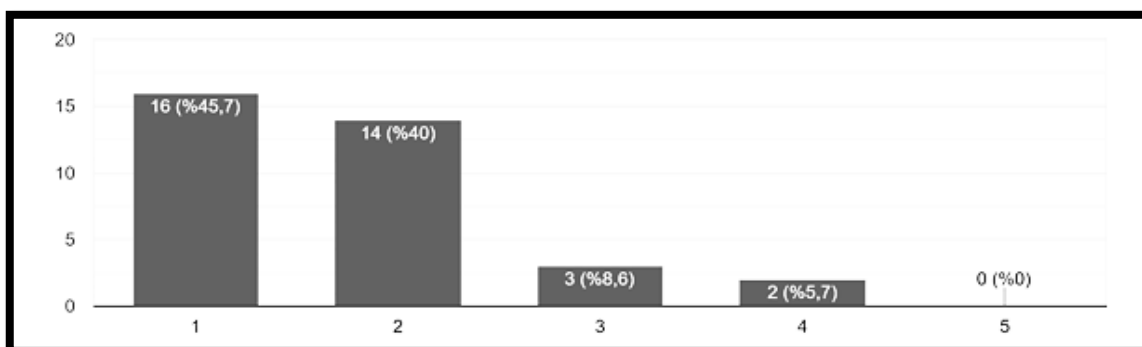


Die Grafik zeigt uns, dass die vier Aufgaben in der Gruppenarbeit funktionell und effektiv sind und somit die Motivation der Studenten/-innen beim Leseverstehen hoch ist. Die Mehrheit der Studenten/-innen (57,1 Prozent) war mit diesen Aufgaben bezüglich des Motivationsfaktors voll zufrieden und die 11 Studenten/-innen (31,4 Prozent) sind damit zufrieden. Während nur 1 Student/-in unentschlossen zu dieser Aussage ist, gaben die anderen 3 Studenten/-innen an, dass sie nicht zustimmen.

### Grafik 10

*Beseitigung der Verständnisprobleme durch Reziprokes Lesen*

Durch reziprokes Lesen Methode konnte ich die Inhalte besser verstehen und Verständnisprobleme schnell klären.



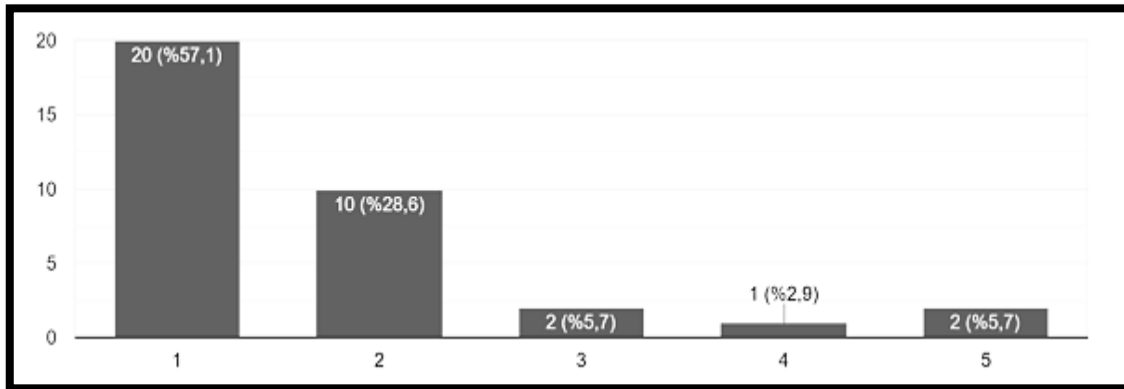
Wie in der Grafik zu sehen ist, konnten die meisten Studenten/-innen (45,7 Prozent) durch Reziprokes Lesen den Inhalt des Textes verstehen und die Probleme beim Textverstehen rasch verdeutlichen. Die 14 Studenten/-innen (40 Prozent) stimmen nur dieser Aussage zu. Während nur 3 Studenten/-innen unentschlossen sind, stimmen 2 Studenten/-

innen nicht zu. Aus der Grafik entziehen wir, dass die Mehrheit der Studenten/-innen das reziproke Lesen hinsichtlich des Verstehens der Inhalte gut gefunden haben.

### Grafik 11

*Die Wirkung von Sozialformwechsel auf Textverstehen*

Anhand von der Gruppenarbeit als Sozialform habe ich den Text besser verstanden.

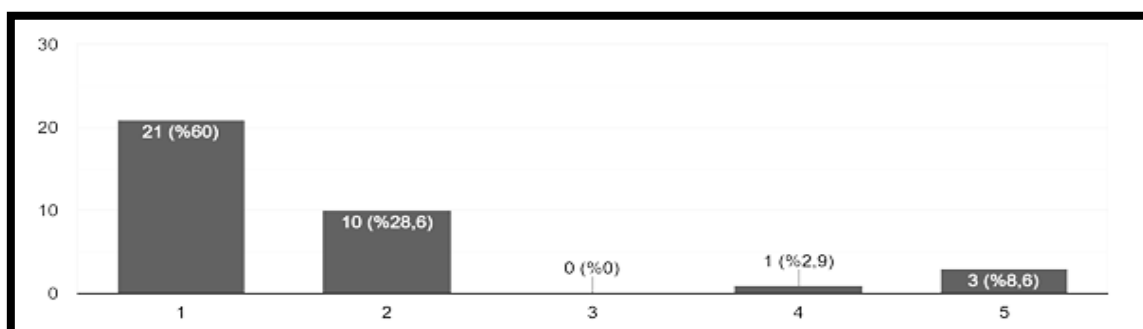


Im Hinblick auf den Sozialformwechsel konnte die Mehrheit der Studenten/-innen (57,1 Prozent) den Text verstehen. Im anderen größten Verhältnis der Grafik gaben 10 Studenten/-innen (8,6 Prozent) die Antwort »ich stimme zu«, während nur 2 Studenten/-innen erklärten, unentschlossen zu sein. Nur 2 Studenten/-innen stimmten nie zu und 1 Student/-in stimmte nicht zu. Generell lässt sich aus der Grafik schließen, dass mit Hilfe der Gruppenarbeit, die für diese Methode speziell ist, die Mehrheit der Studenten/-innen den Text kooperativ besser verstehen konnte.

### Grafik 12

*Lust beim ganzen Prozess des reziproken Lesens*

Die ganzen Prozesse vom Leseverstehen haben mir Spaß gemacht.



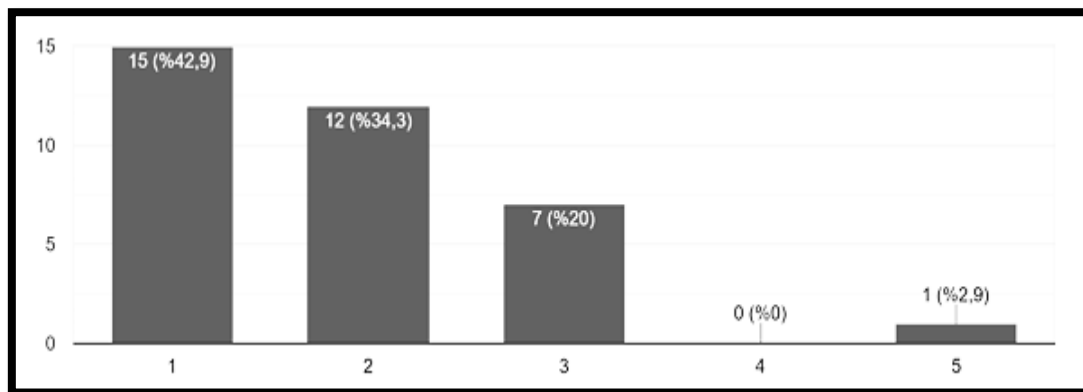
Die Grafik 12 zeigt, dass alle Prozesse des Leseverstehens insgesamt bei 21 Studenten/-innen (60 Prozent) Spaß gemacht haben. Insgesamt 10 Studenten/-innen gaben an, dieser Aussage zuzustimmen. Nur 3 Studenten/-innen gaben an, dass sie dem niemals zustimmen, während 1 Student/-in angab, nicht zuzustimmen. Es versteht sich, dass die

überwiegende Mehrheit von Studenten/-innen die Methode in allen Leseverstehensprozessen mag.

### Grafik 13

*Effekte des reziproken Lesens auf kooperative Textarbeit*

Nach meiner Meinung war die Kooperative Textarbeit mit der Methode "reziprokes Lesen"gewinnbringend.

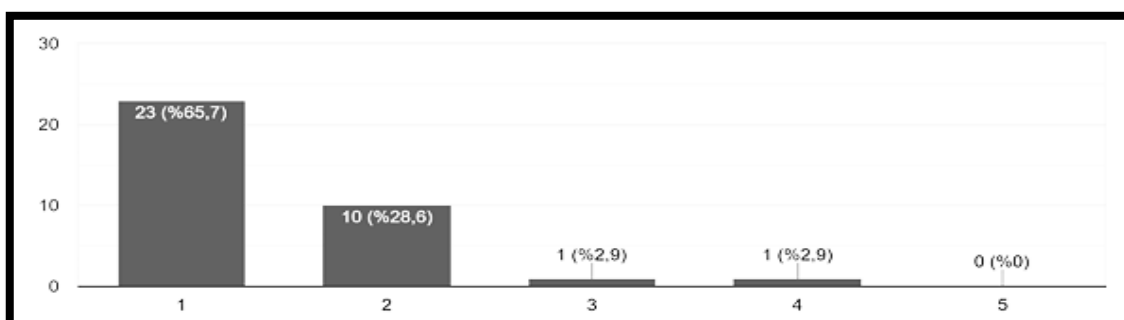


Aus der Grafik 13 wird ersichtlich, dass die 15 Studenten/-innen (42,9 Prozent) reziprokes Lesen hinsichtlich der kooperativen Textarbeit gewinnbringend gefunden haben. Die anderen 12 Studenten/-innen stimmten zu dieser Aussage zu. Während nur 7 Studenten/-innen bei dieser Aussage unentschlossen sind, stimmte 1 Student/-in nie zu. Es versteht sich, dass eine große Mehrheit die Methode, die eine gemeinsame Textarbeit ermöglicht, als vorteilhaft empfindet.

### Grafik 14

*Aktive Teilnahme an der Reziproken Lesens-Methode während der Anwendung*

Durch die Methode des reziproken Lesens war ich bei einer Lerngruppe aktiv am Prozess der Texterschließung beteiligt.

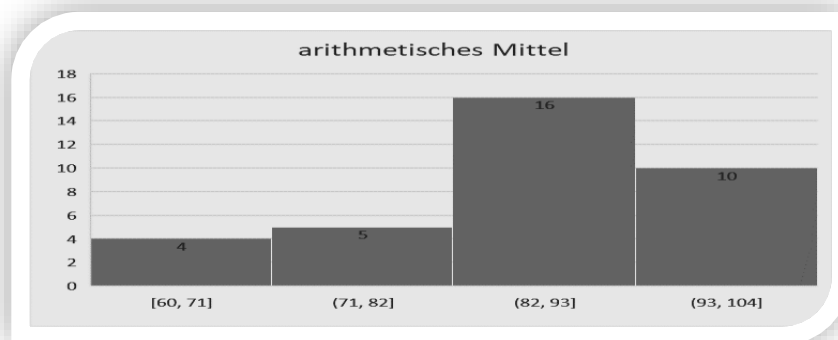


Die Grafik 14 zeigt, dass die Mehrheit der Studenten/-innen (65,7 Prozent) bei der Lerngruppe am Prozess der Texterschließung aktiv beteiligt ist. 10 Studenten/-innen (28,6 Prozent) stimmten der Aussage zu. Während nur 1 Student/-in unentschlossen ist, gab 1

Student/-in an, nicht zuzustimmen. Die nächste Tabelle umfassen die Meinungen<sup>11</sup> der Studenten/-innen zu allen Leseverstehensprozessen und den allgemeinen Funktionen des reziproken Lesens.

### Grafik 15

*Das Ergebnis des Nachtests zum Leseverstehen*



Aus dieser Grafik wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Studenten/-innen gute Noten im Nachtest bekommen hat. Insgesamt haben 35 Studenten/-innen am Nachtest teilgenommen. 16 Studenten/-innen erzielten einen arithmetischen Durchschnitt von 82,93 Punktzahl. Im Weiteren liegt der arithmetische Durchschnitt von 10 Studenten/-innen 93,104 Punktzahl. Während 5 Studenten/-innen im Nachtest eine durchschnittliche Punktzahl von 71,82 erzielten, erhielten die anderen 4 Studenten/-innen 60,71 Punkte. Wie in der Grafik zu sehen ist, beträgt der niedrigste Notendurchschnitt 60,71. Daraus kann man schließen, dass die meisten Studenten/-innen im Nachtest hohe Punktzahlen erhielten, den Text gut verstanden und die vier Aufgaben bewältigt haben.

Die folgende Tabelle zeigt die Meinungen der Studenten/-innen zu allen Leseverstehensprozessen und der Methode des Reziproken Lesens. Alle Meinungen der Studenten/-innen wurden durch Google-Forms erhoben. Die erhaltenen Daten wurden zunächst in sinnvolle Themen unterteilt und kodiert.

### Tabelle 2

*Die Meinungen der Studenten/-innen zu allen Leseverstehensprozessen und der Methode*

Thema	Kode	Frequenz (n=35)
<b>Aufgaben</b>		
<b>Struktureller Aspekt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aufgaben waren gleichmäßig verteilt und ausreichend.</li> <li>-Es war ziemlich nützlich, die Aufgaben waren ziemlich gut, es war genug für mich.</li> <li>- Aufgaben waren in Ordnung. gleichmäßig verteilt war.</li> <li>- Aufgaben sind sehr klar und präzise.</li> <li>- Der Wechsel der Aufgaben aller machte die Arbeit produktiv. Ich habe mehr als das, was ich durch das Lesen für mich selbst bekommen habe.</li> </ul>	5

<sup>11</sup> Die Studenten/-innen versuchten, im Fragebogen auf die folgende Frage zu antworten: Beschreiben Sie bitte, wie die Aufgaben zum Leseverstehen des Textes für dich waren! (die vier Aufgaben von Reziprokes Lesen: Fragen, Zusammenfassen, Klären, Vorhersagen).



**Tabelle 2***Weitermachen*

<b>Thema</b>	<b>Kode</b>	<b>Frequenz (n=35)</b>
<b>Aufgaben</b>		
<b>Inhaltlicher Aspekt</b>	-Ich denke, die alle Aufgaben waren angemessen und sehr logisch. -Die Aufgaben waren gut, ich glaube, die Fortsetzung der Geschichte konnte ich am meisten schreiben, alle Aufgaben waren in einem zusammenhängenden Ganzes.	2
<b>Teamarbeit</b>		
	-Teamarbeit und Verantwortlichkeiten waren ausreichend und produktiv, ich denke, 4 Studenten/-innen ist eine ausreichende Zahl für diese Art von Arbeit, weder zu viel noch zu wenig.	1
<b>Aktive Beteiligung</b>		
	-Ich denke, es hält die ganze Gruppe aktiv. Ich denke, es hilft uns sehr, den Text in seiner Gesamtheit zu verstehen. - Gut, Spaß, ich war aktiv und das ist gut für mich.	2
<b>Gruppenarbeit &amp; Sozialform</b>		
	-Ich denke, es ist eine ziemlich gute Sozialform, den Text zu verstehen und miteinander zu kommunizieren und Deutsch zu sprechen. Ich kann für mich sagen, dass es bei mir gewirkt hat und viel Spaß gemacht hat. - Gruppenarbeit hat mir Spaß gemacht und mir geholfen, mich besser zu konzentrieren. - Es war eine gute Gruppenarbeit.	3
<b>Sprachliche Handlungsfähigkeit</b>		
	-Es war eine gute Möglichkeit, in der Zielsprache zu schreiben, zu lesen, zu hören und zu verwenden.	1
<b>Interaktion</b>		
	- Interaktiver Fortschritt in der Methode war auch angenehmer und flüssiger als andere Techniken. - Dank der Methode habe ich gesehen, dass ich es schaffen kann, und während der Arbeit mit meinen Freunden haben wir uns gegenseitig geholfen und Informationen ausgetauscht.	2
<b>Effizienz der Methode</b>		
	- Diese Methode war nett und lustig und hat mir geholfen, den Text zu verstehen. - Diese Methode hat mir geholfen, den Text besser zu verstehen, und ich würde sie auf jeden Fall gerne anwenden. - Diese Methode gab mir eine gesündere Art zu lesen, sie erlaubte mir, den Text vollständig zu verstehen. - Ich verstand beim Lesen leichter, aber beim Zuhören hatte ich Schwierigkeiten, den Text zu verstehen, ich merkte, dass mein Vokabular fehlte, ich machte gerne mit, obwohl ich Gruppenarbeit nicht mochte. - Vorlesen, zusammenfassen, eine Frage stellen, Text fortsetzen. Ich habe es vorher gemacht. Es war schön, das wieder zu erleben. Ich wollte es schon. Ich hoffe, es geht weiter. - Eine andere und notwendige Erfahrung	6

Aus der Tabelle geht hervor, dass in erster Linie die Aufgaben unterschiedliche sprachliche, interaktive, kontextuelle und strukturelle Merkmale aufweisen. Es zeigt sich, dass diese 4 Aufgaben, die Gruppenarbeit ermöglichen, ein Bewusstsein für die Übernahme von Verantwortung in der Teamarbeit schaffen. Darüber hinaus brachten die Teilnehmer/-innen zum Ausdruck, dass es authentische und lebensnahe Aufgaben gibt, die eine aktive Teilnahme der Studenten/-innen ermöglichen. In diesem Fall gab es ihnen die Möglichkeit, die Zielsprache zu verwenden und auszuprobieren. Aus den Meinungen der Studenten/-innen wird ersichtlich, dass die Interaktionsmöglichkeit zwischen den Studenten/-innen beim Reziproken Lesen eine Hauptrolle spielt. Durch diese Interaktionen versuchen sie, die Zielsprache in authentischen Aufgaben zu handeln. Dies motiviert sie, sich sprachlich aktiv zu beteiligen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studenten/-innen die Funktion und Wirksamkeit der Methode beim Leseverstehen positiv beurteilen.

### **Fazit, Diskussion und Vorschläge**

Das kooperative Lernen hat sich als ein wichtiger Faktor erwiesen, der sowohl die Lerneraktivierung als auch die Lehrmethoden im DaF-Unterricht beeinflusst. Obwohl das Reziproke Lesen einige Vorteile gegenüber traditionellen Lesemethoden aufweist, wie eine gesteigerte Motivation und die richtige Anwendung von Lesestrategien, wird es im DaF-Unterricht noch nicht ausreichend genutzt. Die diesem Kooperativen Lernen zugrundeliegende Zielsetzung zur Gruppenarbeit der Studenten/-innen, bei der sie sowohl zusammenarbeiten als auch mehr als alleine lernen, ihre Denkweisen erweitern und Lernstrategie anwenden, bleibt von Bedeutung als innovative und strukturierte Lehr- und Lernform. Reziprokes Lesen gegenüber den herkömmlichen Lehrmethoden beruht einerseits auf einem Konsens darüber, dass nicht nur Wissen oder Inhalte des Unterrichts, sondern auch Denkweisen der Studenten/-innen durch die Austauschprozesse beim Lernen rekonstruiert werden und Lernstrategien vom Reziproken Lesen hilfreich für den Erwerb der Fertigkeiten sind. Allerdings kann die Möglichkeit, dass die Studenten/-innen nicht wissen, wie sie die Methode richtig anwenden, als Einschränkung der Methode »reziprokes Lesen« angesehen werden. Aus diesem Grund wird empfohlen, dass die Lehrkräfte die Methode einige Male mit den Studenten/-innen üben, um ein besseres Ergebnis zu erzielen. So erzielen sie, die sich an die einzelnen Phasen der Methode gewöhnen, positivere Ergebnisse im Prozess des Textverständnisses und der Sprachentwicklung.

Die Methode hat mehrere Beiträge, wie z.B. den Studenten/-innen ins Zentrum des Unterrichts zu bringen, ihre aktive Teilnahme am Unterricht sicherzustellen und einen Text gemeinsam zu analysieren, indem sie kollaborativ am Leseverständnisprozess teilnehmen. Reziprokes Lesen bietet den Studenten/-innen die Möglichkeit, durch vier funktionale Aufgaben kollaborativ den Text zu entschließen und zu verstehen. Darüber hinaus kann diese Methode auf jedem Sprachniveau beim Leseverstehen durchgeführt werden. Bei dieser Methode versuchen sie nicht nur, Informationen zu verstehen, sondern versuchen auch, mentale Fähigkeiten auf hohem Niveau einzusetzen. Beispielsweise zielen Aufgaben wie das Finden der Hauptidee des Textes und die Vorhersage, wie der nächste Abschnitt weitergehen könnte, auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten der Studenten/-innen ab. Die effektive Verwendung des Reziproken Lesens kann dazu beitragen, dass eine angenehme Atmosphäre im Klassenraum geschaffen wird, um die Hilfe zur Weiterentwicklung der Lesekompetenz zu leisten. Es bietet auch Anlässe die Verständnisprobleme zu lösen. Es wurden jedoch vielversprechende Einsatzmöglichkeiten für diese Methode identifiziert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das kooperative Lernen durch Reziprokes Lesen einen wertvollen

Beitrag zur Verbesserung des Leseverstehens im DaF-Unterricht leisten kann. Es wird empfohlen, diese Methode weiter zu erforschen und ihre Implementierung in den Unterricht zu fördern. Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie und den Erkenntnissen zur Förderung der rezeptiven Kompetenz im DaF-Unterricht durch Reziprokes Lesen, ergeben sich folgende Vorschläge:

- Lehrkräfte sollten diese kooperative Methode aktiv in den Unterricht integrieren, um die Lesekompetenz der Studenten/-innen zu verbessern. Dabei können sie die Studenten/-innen in Gruppen einteilen und ihnen unterschiedliche Aufgaben zur Texterschließung geben.
- Es ist wichtig, dass Lehrkräfte mit den theoretischen Grundlagen und den praktischen Aspekten des Reziproken Lesens vertraut sind. Fortbildungen oder Workshops können ihnen helfen, diese Methode effektiv im Unterricht einzusetzen und die Vorteile des kooperativen Lernens zu nutzen.
- Um die Wirksamkeit des Reziproken Lesens zu steigern, sollten Lehrkräfte eine motivierende Lernumgebung schaffen. Dies kann durch die Auswahl interessanter und relevanter Texte, die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Studenten/-innen sowie die Förderung von Diskussionen und Austausch in den Lerngruppen erreicht werden.
- Zusätzlich zu diesen vier Aufgaben des Reziproken Lesens kann wie in dieser Studie noch eine weitere Rolle »Beobachter/-in« hinzugefügt werden. Dies ermöglicht es dem/der Beobachter/-in, gemeinsam mit der Lehrkraft zu beobachten, wie die Methode »Reziprokes Lesen« funktioniert, die Mängel zu erkennen und seine/ihre eigenen Gedanken sowohl zur Methode als auch zum Text zu äußern.
- Die Techniken wie Audioaufnahmen von Gruppenarbeiten oder Lautes Denken, bei denen die Studenten/-innen den Inhalt des Textes vergleichen, diskutieren und analysieren, können sehr hilfreich sein, um das Sprachenlernen als weiteres Ziel zu fördern. Solche Techniken können in diese Methode einbezogen werden.
- Lehrkräfte sollten den Lernprozess der Studenten/-innen während des Reziproken Lesens genau beobachten und ihnen regelmäßig Feedbacks geben. Dies ermöglicht den Studenten/-innen, ihre Fortschritte zu erkennen und gezielt an ihren Schwächen zu arbeiten.

Diese Vorschläge sollen Lehrkräften dabei helfen, das Reziproke Lesen als wirksame Methode zur Verbesserung der rezeptiven Kompetenz ihrer Studenten/-innen (bzw. Schüler/-innen) im DaF-Unterricht einzusetzen.

### **Erklärung zum Beitragssatz von Forschern**

Beide Forscher/-innen trugen gleichermaßen zur Studie bei.

### **Konflikterklärung**

- Die Autoren/-innen stehen in keiner Verbindung mit einer Organisation, die ein direktes oder indirektes finanzielles Interesse an dem in der Studie behandelten Thema hat.

- Die Autoren/-innen haben keine potenziellen Interessenkonflikte in Bezug auf die Forschung, Autorschenschaft und/oder Veröffentlichung dieses Artikels angegeben.

## Literaturverzeichnis

- Aeschbacher, U. (1989). "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. In: Beiträge zur Lehrerbildung 7, 2, S. 194-204.
- Ahmadi, M.R. & İsmail, H. N. (2012). Reciprocal Teaching Strategy as an Important Factor of Improving Reading Comprehension. *Journal of Studies in Education*, Vol. 2, No. 4, S. 153-173.
- AlSaraireh, M. Y. A. & Ku Hamid, K. M. N (2016). The Effect of the Reciprocal Teaching Model on Developing Jordanian Students' Reading Comprehension at Mutah University. *International Journal of Linguistics*, Vol. 8, No. 6, S. 69-93.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien- Bausteine der Lernerautonomie. *Deutsch als Fremdsprache, Heft 46,3-10*. München: Hueber.
- Borsch, K. (2015). Kooperatives Lernen: Theorie - Anwendung - Wirksamkeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brüning, L. (2006). Lesekompetenzförderung durch Kooperatives Lernen. In: *Lernende Schule*, 9 /33, S. 30-32.
- Dengler, S., Mayr-Sieber, T., Rusch, P. & Schmitz, H. (2017). Netzwerk B1.2 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett.
- Fischer, S. (2006). Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF. München: Meidenbauer.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & /Wicke, R. E. (2017). DLL4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett Langenscheidt.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2010). Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, S. 87-92.
- Hild, P. (2009). Kooperatives Lernen. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-102.
- Hoch, C. (2013). Kooperative Leseverfahren im Italienischunterricht. In: Klein, E., Meißner, F.-J. & Prokopowicz, T. (Hrsg.). *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des Aachener GMF-Tages 2011*. GiF: on 1, Giessener Elektronische Bibliothek. S. 216-245.
- Huang, C. T. & Yang, S. C. (2015). Effects of Online Reciprocal Teaching on Reading Strategies, Comprehension, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 52(3), S. 381-407.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 32. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- König, P. (2009). Förderung der Lesekompetenz durch kooperative und selbstgesteuerte Lernformen. Hamburg: Igel Verlag.
- Koşar, G. & Akbana, Y. E. (2021). The Impact of Reciprocal Teaching on Pre-Service English-as-a-Foreign-Language Teachers' Reading Comprehension Skills. *Journal of Language Education and Research*, 7 (2), S. 280-294.
- Kuckuck, M., & Röder, J. (2017). Förderung des Leseverstehens im Geographieunterricht durch reziprokes Lesen am Beispiel eines Textes zur Entwicklungszusammenarbeit. In: Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.). *Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden*. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 231-244.
- Linh Ha, B. (2015). Lesekompetenzförderung durch Kooperatives Lernen. In: *Deutschunterricht im interkulturellen Kontext*, 3. Internationale Deutschlehrertagung, Fremdsprachenhochschule - Nationaluniversität Hanoi, S. 225-230.
- Majadly, H. & Massarwa, S. (2020). The strategic impact of reciprocal teaching on the metacognitive reading comprehension of Arabic language texts among Arab students in Israel. *Int. J. Innovation and Learning*, Vol. 27, No. 2, S. 212-228.
- Miličević, K. (2016). Kooperatives Lesen im DaF-Unterricht. Unveröffentlichte Magisterarbeit. J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1, 117-175.

- Reshadi-Gajan, E., Assadi, N. & Davatgari Asl, H. (2020). Reading-Metacognitive Strategy Awareness and Use in Reciprocal Teaching Settings: Implementing a Computerized RMSA System. *Journal of Educational Computing Research* 0(0), S. 1–30.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V. A. & Brunstein, J. C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45 (4), S. 395–415.
- Schwerdtfeger, I. C. (2003). Sozialformen: Überblick. In: Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen etc.: Francke, S. 247–251.
- Spörer, N., Koch, H., Schünemann, N. & Völlinger, V. A. (2016). Das Lesetraining mit Käpt'n Carlo für 4. und 5. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung des verstehenden und motivierenden Lesens. Göttingen: Hogrefe. S. 7-103.
- Stricklin, K. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher*, Vol. 64, No. 8, S. 620-625.
- Tseng, S. S. & Yeh, H. C. (2018). Integrating reciprocal teaching in an online environment with an annotation feature to enhance low-achieving students' English reading comprehension. *Interactive Learning Environments*, Vol. 26, S. 789-802.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Völlinger, V. A. & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3), S. 191-205.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. Berlin: Langenscheidt.
- Wocken, H. (2017). Reziprokes Lesen. Texte verstehen durch strategisches Lesen und kooperatives Lernen. In: Gercke, M. et. al. (Hrsg.). *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151-164.
- Wolff, D. (1998). Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70-77.
- Würffel, N. (2007). Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, S., Würffel, N. (Hrsg.). *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, S. 1–32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

## Extended Abstract

### Introduction

The ability to receive texts in GFL<sup>12</sup> lessons is a central key competence, which also has an impact on other linguistic competences. The factor “cooperative learning” also seems to play a major role in this key competence. Depending on the form of instruction, the social forms such as individual, partner, and group work, large circle, plenary, frontal instruction, and large group facilitation also change (Schwerdtfeger, 2003; Rösler, 2012). Westhoff (1997) describes reading as an interactive process in which information from the text and pre-existing knowledge are combined and perceived together.

Reciprocal reading is a method of cooperative learning developed by Palincsar & Brown (1984) for shared text comprehension in a group of students. It can also be referred to as collective comprehension, cooperative reading, and interpretation to make dense and abstract texts more comprehensible. In the literature, this process is also used as “reciprocal teaching” (Aeschbacher, 1989, p. 194). The goal of Reciprocal Reading is to teach students reading strategies and techniques and to develop students' sense-taking reading (Borsch, 2015; Wocken, 2017; König, 2009). Many studies show that this method has a positive impact on students' reading skills in different ways. Each member of the group takes on a task that is on their role card:

- A. asks content questions about the text to be answered by the other group members,
- B. summarizes the text, the other classmates decide if the main information is included,
- C. asks the others to explain unknown lexis or explain unclear parts of the text, group members clarify gaps in understanding together,
- D. hypothesizes how the text might proceed (Funk et.al, 2017, p. 62).

After each section and task is completed, cards are switched before a new section begins. Depending on the section, the roles A - D, which include questioner, summarizer, explainer, forecaster (Linh Ha, 2015, p. 226), should be reassigned. In this way, each student will complete each task throughout the process. As can be seen, the order of tasks in this method can vary depending on the researcher (Palincsar & Brown, 1984; Funk, 2017; Spörer, 2016; Linh Ha, 2015). In today's modern current approaches, the primary goal is to coherently and cohesively receive a foreign language text in the development of receptive ability, rather than knowing the individual words of the text or the grammatical content of the sentences. For this reason, the classical methods for developing reading skills may be insufficient. Simply reading the text, underlining or finding unknown words, and solving questions related to the text are often not effective for developing reading literacy; other innovative methods should be used.

The purpose of the present study is to investigate how and to what extent the cooperative method of “Reciprocal Reading” can promote students' reading skills currently available. In accordance with the purpose of the study, an attempt was made to seek answers to the following questions.

---

<sup>12</sup> German as a Foreign Language

- How can the “Reciprocal Reading” method in the context of teaching GFL promote students' reading comprehension competence and extend reading strategy use (clarifying, questioning, summarizing, and predicting)?
- What contributions does the Reciprocal Reading method offer students in terms of cooperative learning?
- Is the method “Reciprocal Reading” profitable in the process of developing the text in DaF lessons?
- What personal experiences do the students draw on during the process of Reciprocal Reading and after using the method?

## Method

The authentic text used in the method is a so-called non-fiction text, the topic of which is homelessness, or life on the street of 17-year-old Paul. The text, taken from the 12th chapter, consists of 38 short lines as well as 5 paragraphs, and instead of prefabricated questions, the researchers prepared questions with different types of questions about the text. At the end of the application of the method, they were asked to solve the reading comprehension test in which the processing time was about 15 minutes and its questions about the text were constructed as multiple choice task, true-false task and matching task.

A total of 35 Turkish students from the Faculty of Education, Trakya University, who are studying in the first year of teacher education in 2022-2023, participated in the study. The research group of the study was determined by the easily accessible case sampling method, which gives speed and practicality to the research by providing easy access from the environment close to the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2013). After the application of the pilot study, the main study was conducted one week later, in which a total of 35 students participated. The method was carried out during the lessons in the “Reading Skill II” lesson by two researchers. After the explanation on the application of the Reciprocal Reading Method and the teaching of the four reading strategies from Reciprocal Reading, students were asked to form groups of four. A total of seven groups were formed, each with one student as an observer who could both read the text aloud, ask questions about the paragraph of the text, and express his/her own opinion. To analyze the survey and test results and obtain statistical data, Google Forms and Excel were used. In order to facilitate the presentation of the survey and understanding, the given answers of the students are classified. To ensure equality of items, each response scale was assigned a number on a five-point Likert scale. The overall mean of each scale was calculated and interpreted from the individual response scales. The students' grade point average was calculated by taking the mean of the test scores and scoring up to 100 points.

## Findings

16 students achieved an arithmetic average of 82.93 points. Further, the arithmetic average of 10 students is 93.104 score. While 5 students scored an average score of 71.82 in the posttest, the other 4 students scored 60.71 points. Therefore, it can be concluded that most

of the students scored high in the posttest, understood the text well, and mastered the four tasks.

The majority of students (60%) enjoy working creatively and collaboratively. This rate is followed by 11 students with 31.4%. While 2 of them stated that they felt undecided about this statement, 1 student responded that they disagreed with this statement. From the responses, it appears that most students enjoyed working creatively and cooperatively.

The majority of students found Reciprocal Reading Method to be good in terms of text development. 42.9% of the students said they agreed, while 40% said they fully agreed. One of the remaining students indicated that they would never agree, and other students indicated that they disagreed. Only 3 of them (11.4%) announced that they were undecided on this statement.

In addition, the participants expressed that there are authentic and real-life tasks that allow students to actively participate. In this case, it gave them the opportunity to use and try out the target language. From the students' opinions, it can be seen that the interaction opportunity between the students plays a main role in Reciprocal Reading. Through these interactions, they try to act the target language in authentic tasks. This motivates them to actively participate linguistically. In summary, the students positively evaluate the function and effectiveness of the method in reading comprehension.

## **Conclusion and Discussion**

Cooperative learning has been shown to be an important factor influencing both learner activation and teaching methods in GFL lessons. Although Reciprocal Reading has some advantages over traditional reading methods, such as increased motivation and proper use of reading strategies, it is still underutilized in GFL lessons. The underlying goal of this cooperative learning for students to work in groups, both collaborating and learning more than alone, expanding their thinking and applying learning strategies, remains of importance as an innovative and structured form of teaching and learning. Reciprocal reading versus traditional teaching methods is based, on the one hand, on a consensus that not only knowledge or content of teaching, but also ways of thinking of students are reconstructed through the exchange processes in learning, and learning strategies from reciprocal reading are helpful for skill acquisition. However, the possibility that students do not know how to use the method properly can be considered as a limitation of the Reciprocal Reading method. For this reason, it is recommended that teachers practice the method a few times with students to achieve a better result. Thus, getting used to each stage of the method, they achieve more positive results in the process of text comprehension and language development.

The method has several contributions, such as bringing the students to the center of the lesson, ensuring their active participation in the lesson, and analyzing a text together by participating collaboratively in the reading comprehension process. Reciprocal reading provides students the opportunity to collaboratively decide and comprehend the text through four functional tasks. Teachers should actively integrate this collaborative method into instruction to improve students' reading skills. In doing so, they can divide students into groups and give them different tasks for text decoding. To increase the effectiveness of Reciprocal Reading, teachers should create a motivating learning environment. This can be achieved by



selecting interesting and relevant texts, considering students' individual needs and interests, and encouraging discussion and sharing in learning groups. Teachers should closely monitor students' learning during Reciprocal Reading and provide them with regular feedback. This enables students to recognize their progress and to work specifically on their weaknesses.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Both researchers contributed equally to the study.

### **Statement of Conflict of Interest**

- The authors are not affiliated with any organization that has a direct or indirect financial interest in the topic addressed in the study.
- The authors did not declare any potential conflicts of interest related to the research, authorship, and/or publication of this article.



DOI: 10.18039/ajesi.1288700

## Metaphorical Perspectives of Parents whose Children Attended Early Intervention Process<sup>1</sup>

Esra ORUM ÇATTIK<sup>2</sup>, Ahmet İlhan YETKİN<sup>3</sup>

Date submitted: 27.04.2023

Date accepted: 10.01.2024

Type<sup>4</sup>: Research Article

### Abstract

The most critical element of early intervention processes is the family. Increasing the awareness of families by experts in early childhood and participating in early intervention processes in this direction brings along many positive contributions for parents and their children. For this reason, it is thought that the perspectives of parents on early intervention and how they perceive this process are very important. In this study, it is aimed to examine the metaphorical perspectives of parents whose children have attended early intervention processes regard of "Early Intervention". In this research, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The data were derived from the demographic information of families and children and through a data collection form consisting of: "Early intervention is ... for me" because ...". Thirty three parents, whose children were diagnosed with autism spectrum disorders, Down syndrome, speech-language disorder etc., participated in this study. They completed the sentence appropriately. Data were analyzed by content analysis. During the analysis, the data were extracted and coded, and categories were created, and validity and reliability were determined and interpreted. As a result, 22 metaphors were reached, and grouped under five categories. The findings showed that parents' metaphors include; guidance, importance and criticality; the necessity of early implementation, long-term outcomes and adaptability of early intervention.

**Keywords:** early intervention, metaphor analysis, parent involvement, parents perspective, qualitative research.

**Cite:** Orum Çattık, E., & Yetkin, A. İ. (2024). Metaphorical perspectives of parents whose children attended early intervention process. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 311-327. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1288700>



<sup>1</sup> The article was presented at a 6th National Interdisciplinary Early Childhood Intervention Congress 2022 as an oral presentation.

<sup>2</sup> (Corresponding author) Assist. Prof., Eskişehir Osmangazi University, Education Faculty, Special Education Department, Türkiye, eocattik@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9080-3311>

<sup>3</sup> Assist. Prof., İnönü University, Education Faculty, Special Education Department, Türkiye, ahmetilkhan.yetkin@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>

<sup>4</sup> This study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 25.04.2022 and issue number 315301.

## Introduction

The services provided to the child and his/her family at risk or with special needs in the first 36 months of life are called early intervention (Odom & Wolery, 2003; Tomris & Çelik, 2022). In early intervention, it is aimed to reduce the effects of genetic and biological problems on the child, to facilitate the adaptation of both the child and the parent to the situation of being at risk or inadequacy, to increase the quality interaction between the family and the child, and to support the development areas holistically (Franz et al., 2022; Guralnick & Bruder, 2019; Ribeiro et al., 2022; Tomris & Çelik, 2022). In addition, it is aimed to make the applied methods and strategies a part of daily routines, to use evidence-based interventions, and to plan all these actions in interdisciplinary cooperation in a way to get the fastest possible results (Perera, 2011; Walsh et al., 2012). Similarly, when we look at the foundations of special education in early childhood, which includes early intervention, the importance and criticality of early intervention; avoidance of the risk situation; positive effects of the environment and early practices on the child's development; effective results of early intervention programs; the headings of meeting family needs and expectations are put forward (Bakkaloğlu, 2020; Karoly et al.; 2006; McWilliam, 2010). Early intervention, which begins with the evaluation process of the child and family, continues with determining the needs of the child and family regarding their strengths and weaknesses, providing appropriate services and monitoring the development process (Guralnick, 2019). Supporting the development areas of services given to the child by professionals working in different disciplines; the services provided to the family are social support, supporting parenting skills and ensuring active participation in the process. Ensuring the active participation of the family in the process is one of the factors that most affect the success of early intervention (Franz et al., 2022).

Active participation of parents in early intervention is possible if they understand the positive effects of early intervention processes on the development of their children, develop a positive perspective on early intervention processes, and are willing to participate in the process (Mahoney & Wiggers, 2007). The effect of early intervention on the development of children and its contribution to the family is better understood and its importance is increasing with the results of scientific research carried out in recent years (Bottema-Beutel et al., 2021; Tüfek & Elbasan, 2022). Many studies show that the contribution and long-term effects of early intervention can be much greater with the use of family-centered interventions and the active participation of the family (Franz et al., 2022; Orum-Çattık et al., 2020). The results of studies using family-centered interventions show that the involvement of the family in the process has many positive effects on both the child and the parent (Najdowski et al., 2010; Siller et al., 2013). The early intervention programs in the literature also state that the participation of the parents in the early intervention process is one of the most important variables of the program and that the parent should take an active part in the early intervention program (Boyd et al., 2014; Kasari et al., 2014; Siller & Morgan, 2018). It is believed that increasing the active participation of families in early intervention processes will positively affect their views on this process (Orum-Çattık et al., 2020).

Although there are social validity findings of studies (Nevill et al., 2018) in which parents actively participate in the early intervention processes of their children, no qualitative research has been found in the literature that aims to directly determine the views and perceptions of the concept of early intervention. A study was found in the national literature examining metaphorical perspectives on the concept of early intervention. However, in this research, the participants are preschool teacher candidates (Akman et al., 2018). This research was needed

in order to better understand the effects of early intervention on the families whose children benefit from early intervention and who are one of the stakeholders involved in the process, to understand what effects the early intervention process has on parents and to make suggestions about what studies can be done in the literature in order to increase positive views on early intervention.

## **Purpose of the Study**

In the study, it is aimed to reveal the metaphorical perspectives of parents whose children continue special education in early childhood regarding the concept of "early intervention". For this purpose, the following questions were answered in this study:

1. What are the metaphors for early intervention by parents whose children have participated in and/or are still involved in the early intervention process?
2. In what category are the metaphors collected in terms of their common characteristics?
3. What are the reasoned explanations of the mentioned metaphors?

## **Method**

### **Research Design**

In this study, phenomenological (phenomenology) design, one of the qualitative research methods, was used. Phenomenology is a qualitative research design used to interpret the opinions and perceptions of individuals by examining a subject about which there is not enough information (Creswell, 2013). The phenomenology design was used in this research to reveal parents' perceptions of early intervention through metaphors. Metaphors are tools that help to effectively explain another concept, object or situation by attributing meaning to it other than its primary meaning (Deant-Szokolszky & Szokolszky, 1993). In this context, there can be no single appropriate metaphor that fully elucidates a phenomenon. However, different metaphors have the power to show different aspects of a phenomenon and reveal different qualities (Morgan, 1998). Metaphors are one of the most powerful mental tools that structure, direct and control our thoughts about the formation and functioning of events (Saban, 2007). Today, metaphors have begun to be used as data collection tools in many different disciplines. In this context, in the field of educational sciences; It has been used as a tool for professional thinking, professional identity development, a pedagogical tool, a reflection tool, an evaluation tool and a change tool in teaching (Saban, 2007).

### **Study Group**

The participants of this study are 33 parents whose children have benefited from or are still using early intervention services for at least 3 months in the Developmental Support Unit of a university in Turkey, which provides early intervention and counseling services to children with special needs and their families. Parents who participated in the study were required to volunteer to participate in the study and to observe the early intervention services received by their children at risk or with special needs at least 2 days a week. The aforementioned information was obtained with the permission of the unit and parents from the records of the

units where the parents received service. After the participants were given detailed information about the study, they were asked to sign the "Voluntary Participation Form". Demographic information about the participants is given in Table 1.

**Table 1**

*Demographic Information on Participants*

<b>Demographic Characteristics</b>	<b>Category</b>	<b>N</b>
Age range	25 and under	1
	26-35	12
	36-45	18
	46 and above	2
Gender	Female	21
	Male	12
Educational Status	Primary school	2
	Middle school	1
	High school	10
	Associate Degree	3
	Undergraduate	14
	Graduate	3

Accordingly, one of the 33 parents participating in the study is under the age of 25; 12 of them are between the ages of 26-35; 18 of them are between 36-45 years old and two of them are 46 years old and over. The average age of the parents is 37,4. 21 of them are female; 12 of them are male. When the educational status is examined, it is seen that the two parents are in primary school; a parent's secondary school; 10 parents' high school; associate degree of three parents; it is seen that 14 parents have undergraduate degrees and three parents have graduate education degree. Some descriptive information about their children was collected from parents through the data collection forms given to them. This information is given in Table 2.

**Table 2***Demographic Characteristics of Children Benefiting from Early Intervention*

<b>Code</b>	<b>Age</b>	<b>Gender</b>	<b>Diagnosis</b>	<b>Starting Age to EI</b>	<b>Duration of EI</b>
C1	6	F	CP	6 month	30 month
C2	4	M	DS	1 year	24 month
C3	3.5	M	ASD	2 year	12 month
C4	5	M	ASD	2 year	12 month
C5	4	M	UR	2.5 year	6 month
C6	3	M	UR	2.5 year	6 month
C7	5.5	M	ASD	2 year	12 month
C8	5	M	DS	10 month	26 month
C9	6	M	ASD	2 year	12 month
C10	5	M	DS	10 month	26 month
C11	5	M	DS	2 year	12 month
C12	5	M	ASD	1 year	24 month
C13	3	M	ASD	2 year	12 month
C14	2.5	M	ASD	2 year	6 month
C15	5	M	ASD	1 year	24 month
C16	3.5	M	ASD	2.5 year	6 month
C17	4.5	M	ASD	2 year	12 month
C18	5	M	ASD	2.5 year	6 month
C19	5	M	SLD	2 year	12 month
C20	6	M	DS	2 year	12 month
C21	5	M	ASD	1.5 year	18 month
C22	5	F	ASD	1.5 year	18 month
C23	3	M	UR	2.5 year	6 month
C24	3	F	ASD	2 year	12 month
C25	5	F	ASD	2 year	12 month
C26	6	M	ASD	2.5 year	6 month
C27	6	M	ASD	2 year	12 month

**Table 2**  
(Contunieve)

C28	6	F	ASD	2 year	12 month
C29	5	M	CP	1.5 year	18 month
C30	6	F	ASD	2 year	12 month
C31	3	F	ASD	2.5 year	6 month
C32	4	F	ASD	2.5 year	6 month
C33	6	M	ASD	2.5 year	6 month

C: Child; EI: Early Intervention; F: Female; M: Male; ASD: Autism Spectrum Disorder; DS: Down syndrome; SLD: Speech Language Disorder; UR: Under Risk; CP: Cerebral palsy

When Table 2. is examined, it is seen that the ages of the children vary between 2.5 and 6, and the average age is 4.7; It is seen that eight of them are girls and 25 of them are boys. It is seen that the age of children to start early intervention is 6 months at the earliest and 2.5 years at the latest. When the diagnoses of the children were examined, two (6.6%) children had CP; DS of five (15%) children; 22 (66.6%) children had ASD; one (3%) child was diagnosed with SLD and three (9%) children were at risk.

## Setting

The data collected in the study were carried out in a classroom located in the building where the Developmental Support Unit of the relevant university, which provides early intervention and counseling services to children with special needs and their families, is located. The classroom has the capacity to accommodate all participants. There are desks in the classroom where participants can easily fill out the forms.

## Data Collection Tools and Process

In the study, data were collected from the participants through a data collection form. In the first part of the data collection form, which consists of two parts, there are descriptive information such as the gender, age, education level of the parents, the age and gender of the child, the age at which s/he started early intervention and how long s/he has benefited from early intervention services. In the second part of the form, in order to determine the metaphors of the participants about early intervention, "Early intervention is ..... for me, because ....." sentence is included. The sentence in question is a phrase frequently used in studies on determining the metaphorical perceptions of the participants. Before the data collection form was distributed to the participants, explanations were given about what the metaphor was and they were given a few examples on how to complete the sentence. The examples given are composed of different concepts that do not evoke early intervention. Then, the participants were asked to complete the sentence by thinking about a single metaphor related to early intervention. No time limit was specified for the participants to fill out the form.

## Data Analysis

In the study, the data collected from the parents were analyzed by content analysis. Content analysis is explained as conceptualizing and organizing the data obtained in the literature, explaining the concepts in question with themes, and quoting and interpreting the statements of the people whose opinions were taken under these themes (Yıldırım & Şimşek, 2006). While conducting content analysis in this research, first of all, the data obtained were sorted, put in order and coded. Then, categories were created, and the validity and reliability of the obtained data were ensured. Finally, the data were interpreted. The forms collected from the parents during the sorting phase were checked by both researchers to ensure that the information was filled in completely and appropriately, and the forms that were filled incorrectly or incompletely enough to affect the research data (not completing the sentence properly, leaving the dotted places blank, inconsistency in the meaning of the metaphor and the explanation sentence) etc.) were excluded from the study. As a result of this examination, two of the 35 forms collected at the beginning of the research were excluded from the study and 33 forms were reached. The 33 forms obtained are numbered starting from one. The forms listed during the coding phase were read by both researchers and the metaphors in the forms were given sequence numbers. The metaphors listed with the codes obtained from the parents are listed one below the other. After listing, 22 metaphors were reached. The metaphors listed were examined in terms of common characteristics, highlighted features and perspectives on early intervention. In the case of the use of the same metaphors, the expressions written after the expression "because" were taken into consideration and it was examined whether they expressed the same thing in these expressions. Similar metaphors are collected under the same theme and categories are formed. After this stage, a total of five categories were obtained. The obtained themes, metaphors, categories and reasoned expressions are presented using figures and tables. The meanings of the categories obtained based on the relevant literature were interpreted and discussed based on the literature.

## Validity and Reliability

Validity and reliability are the two main criteria required to guarantee the results of the research in the research (Yıldırım & Şimşek, 2006). In order to ensure validity in this research, before the data collection forms were distributed, the parents were explained about the study and given information about the meaning of the metaphor and why it was used, the voluntary participation approval was obtained orally and in writing, the participants did not limit the time to fill out the form, the participants filled out the forms independently of each other and no guidance was given regarding the question. Both researchers worked together throughout the entire analysis process. Reliability between encoders has been calculated to ensure reliability. The consistency of this process with parents' metaphorical perceptions of early intervention was confirmed by two experts who have experience in qualitative research and have studies in the field of ASD. At this stage, the experts created categories by coding the data independently of each other and these codes and categories were compared with the codes and categories created by the researchers. Reliability calculation was made using the formula  $[\text{Same decision number} / (\text{same decision number} + \text{different decision number}) \times 100]$  (Miles & Huberman, 1994). The calculated reliability average is 93%.



## **Credibility and Ethics**

In this study, some precautions were taken by the researchers in order to increase the credibility during the data collection, data analysis and reporting of the findings. From the beginning to the end of the research, the two researchers held regular meetings, during which each issue was discussed in detail and a mutual agreement was reached. All processes of the research are recorded. Before collecting data from the participants, they were given information about the purpose and process of the study; It was explained to them that their participation in the study was voluntary and that they can leave the study at any time and in such a case, the data obtained from them will be destroyed. Then, verbal and written consent was obtained from the participants.

Before starting the research process, the necessary applications were made to the Scientific Research and Publication Ethics Committee of the relevant university and permission was obtained that there was no ethical objection to the conduct of the research. Written permission was obtained from the educational support unit in order to collect the research data and to obtain information about whether the parents followed the early intervention services. The names of the participants were kept confidential, and they were given code names. It is stated that the data obtained will be used in scientific studies. Before the data collection forms were given to the parents, the purpose for which the information was collected was explained in detail. In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were carried out. In the ethical evaluation made by XXX University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 25.05.2022, it was determined that there was no objection to the implementation of the study. The ethics evaluation protocol number is 315301.

## **Ethical Issues**

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were carried out.

## **Ethics Committee Consent Information**

Name of the committee that made the ethical evaluation: Anadolu University

Date of ethical evaluation decision: 25.04.2022

Ethic evaluation protocol number: 315301

## **Findings**

In this study, it was aimed to reveal the metaphor perceptions of parents regarding early intervention. Findings are illustrated and explained in figures and tables in the following paragraphs. These findings are included in the following headings.

## Categories of Metaphors Created According to Common Characteristics

The 22 metaphors obtained were divided into five categories according to their common characteristics. Accordingly, the categories created for early intervention are guidance, criticality, earliness, long-term effects and individualizability. These categories are shown in Figure 1.

**Figure 1**

*Categories established for early intervention*



## Metaphors Identified for Categories and Examples

The metaphors collected under the categories created with the data collected from the parents are shown in the tables. The metaphors and explanations for the guidance category are shown in Table 3.

**Table 3**

*Parents' Perceptions of Early Intervention in the Guiding Category*

Metaphor Name	f	Because...
Light	3	"It served to lift the dark veil in front of my child and myself. It guided both our and our child's future.." (P3)
Tree	1	"It gave my child a chance to get professional education and create a roadmap."(P12)
Pole Star	1	"It guides us in an environment where we are all alone, especially in this diagnosis, when everyone is in the dark.."(P5)
Sun	3	"Hope was born in us and will serve to make everything beautiful."(P21)
Light in Tunnel	1	"Lighting our way."(P8)

When the metaphors under the guidance category are examined, it is seen that three parents liken the concept of light, one parent to the tree, one parent to the pole star, three parents to the sun and one parent to the light in the tunnel. When the reasoned statements were examined, the parents emphasized the enlightening and guiding features of early intervention for them.

The metaphors and explanations for the criticality category are shown in Table 4.

**Table 4***Early Intervention Perceptions of Parents in the Criticality Category*

<b>Metaphor Name</b>	<b>f</b>	<b>Because...</b>
Key	1	"If you have a special child, early education opens locks like a key." (P5)
Lifeguard	2	"It came to the rescue of my child and me." (P30)
Vital importance	2	"The fact that my child received support during this period made us believe that he would get results that would affect his whole life." (P17)
Crucial time	2	"We bring the learning capacity and perceptions of the early child to the highest level at this crucial time." (P1)
Emergency response	3	"It is a lifesaver such as the intervention of a doctor to a patient who will die of blood loss or to reach the hospital." (P2)
Oxygen tube	1	"It is vital for us." (P14)
First aid	2	"Intervening as intensely as possible at the earliest time saves lives." (P33)

When the metaphors under the criticality category were examined, the concept of early intervention was answered as one parent key, two parents lifeguard, two parents vital importance, three parents crucial time, three parents emergency response, one parent oxygen tube and two parents first aid. In the reasoned explanations in this category, it is seen that parents emphasize the importance of the effects of early intervention on development. Metaphors for the category of earliness and their explanations are found in Table 5.

**Table 5***Parents' Perceptions of Early Intervention in the Earliness Category*

<b>Metaphor Name</b>	<b>f</b>	<b>Because...</b>
Starting the day early	1	"Just as you get up early during the day, take off early and get things done, this is also the case." (P11)
Urgent	1	"It should be presented as soon as possible for his own independence." (P4)
Early ringing alarm	1	"The earlier it starts the more effective it will be." (P10)

When the metaphors under the category of earliness were examined, the concept of early intervention was answered by one parent as starting the day early, a parent as urgent, and a parent as an early ringing alarm. When the reasoned explanations in this category are examined, it is seen that parents emphasize the positive effects of starting the early intervention process as early as possible. The metaphors and explanations for the long-term effects category are given in Table 6.

**Table 6***Parents' Perceptions of Early Intervention in the Long-Term Effects Category*

<b>Metaphor Name</b>	<b>f</b>	<b>Because...</b>
Protector	1	"Since we cannot always be with her in this life, the education she received in this period will protect and watch over her."(P19)
A long journey	1	"This is a useful journey where knowledge is shared and experience is increased at every stop."(P23)
Investment	2	"It is the best investment that prepares my child for the future."(P24)
Permanence	1	"Everything transferred during this period becomes permanent."(P20)
Metamorphosis	1	"We get good results with time and patience. ."(E18)

When the metaphors under the long-term effects category were examined, the concept of early intervention was answered as a parent protector, a parent a long journey, two parent investment, a parent permanence, and a parent metamorphosis. When the reasoned explanations in this category are examined, it is seen that parents emphasize the long-term effects of early intervention on their children's development. The metaphors and explanations for the individualizability category are given in Table 7.

**Table 7***Parents' Perceptions of Early Intervention on the Individualizability Category*

<b>Metaphor Name</b>	<b>f</b>	<b>Because...</b>
Unique	1	"This process can be tailored to each child's needs."(P29)
Rainbow	1	"Although it contains all colors, it is special for the child and adds color to his life."(P16)

When the metaphors under the last category, individualizability, were examined, a parent as uniqueness and a parent as a rainbow answered the concept of early intervention. When the reasoned explanations in this category were examined, it was seen that parents emphasized the adaptability and flexibility of early intervention according to the child's developmental characteristics and individual differences.

### **Conclusion, Discussion and Implications**

In this study, it is aimed to reveal the metaphorical perspectives of parents whose children continue the early intervention process regarding the concept of "early intervention". For this purpose, data were collected and analyzed through data collection forms from the participants. In line with the findings obtained, 22 metaphors and five categories were reached. The reasoned explanations obtained from the parents for each category are shown on the tables. In the following paragraphs, the findings from this research are discussed. When the metaphors of parents for the concept of "early intervention" are examined in terms of meaning,

it is seen that all of the metaphors are positive. This result is thought to be important in terms of showing that parents can have positive attitudes about early intervention even if they participate in the early intervention process only by observing their children.

When the categories obtained from the study are examined, it is seen that these categories are consistent with the goals of early intervention and the basic foundations of special education in early childhood (Franz et al., 2022; Perera, 2011; Ribeiro et al., 2022; Tomris & Çelik, 2022). Accordingly, in the guiding category, parents emphasized the extent of the early intervention process to facilitate the adaptation of both the child and the parent to the risk or inadequacy situation (McConachie & Diggle, 2007). In the early time and criticality category, they focused on reducing the effects of genetic and biological problems on the child (Cooper, 2022). In the category of long-term effects it is fundamental to support the areas of development holistically, to increase the qualified interaction between the family and the child and to make it part of the daily routines (Romano & Schnurr, 2022; Vivanti et al., 2022). And finally, the planning of all services provided in the category of individualization in accordance with the needs of the family and the child directly (Cooper, 2022; McConachie & Diggle, 2007). This result is thought to be important in terms of seeing that the early intervention process provided to children and parents achieves its goals.

The fact that the categories obtained by the parents regarding the early intervention process are so parallel to the goals of the early intervention process is thought to be due to several variables. The first of these is the educational status of the parents. When the educational status of the parents is examined, two parents primary school; a parent's secondary school; 10 parents' high school; associate degree of three parents; it is seen that 14 parents have undergraduate education and three parents have graduate education. Accordingly, more than half of the parents (51%) graduated from undergraduate or higher education. In this study, it is thought that the high level of education of parents enables them to better understand the effects of the early intervention process.

Another variable is the time it takes for parents to start the early intervention process and benefit from early intervention with their children. When the participants' benefit from early intervention was examined, 10 participants (30%) were six months; 14 participants (42%) 12 months; three participants (9%) 18 months; three participants (9%) 24 months; two participants (6%) benefited from early intervention processes for 26 months. Accordingly, the shortest period in which participants benefit from early intervention is 6 months. It is thought that this period is not a very short time for them to understand the early intervention process in depth. When the age of the participants to start the early intervention process was examined, it was seen that one participant (3%) was six months old; two participants (6%) were 10 months old; three participants (9%) were 12 months old; three (9%) participants were 18 months old; It was observed that 15 participants (45%) started to benefit from early intervention at 24 months of age and nine (27%) participants at 30 months of age. Accordingly, 27% of the participants started the early intervention process at 18 months or earlier. It is known that starting early intervention as early as possible facilitates rapid results in reducing possible developmental problems, risk situations, and supporting development at the highest level (Bailey et al., 2004; Cooper, 2022; Guralnick, 2011; Ramey & Ramey, 1998). It is thought that the fact that the participants benefited from this process relatively early enabled them to see the effect of early intervention on the development of their children, and this situation was reflected in their answers.

In the literature, a study was found in which metaphorical perceptions about the concept of early intervention were examined. Although the participant group in this study is pre-service teachers, the metaphors produced are largely consistent with the findings of this study (Akman et al., 2018). Accordingly, the most frequently used metaphors in the related study were first aid, medicine, lifesaving, lifeguard, life buoy and life, whereas in this study, similar to the above, lifeguard (2); first aid (2); vital importance (2) and emergency response (3) are among the most frequently used metaphors. The following metaphors are starting the day early under the category of earliness (1), urgent (1), an early ringing alarm (1), protector under the category of long-term effects (1), a long journey (1), investment (1), permanence (1), metamorphosis (1), and finally, the unique (1) and rainbow (1) metaphors in the category of individualizability. Accordingly, it is seen that parents mostly focus on the guidance and criticality of early intervention. It can be thought that the reason for this situation is that parents participated in the early intervention process relatively early and saw the short-term effects of the process on the development of their children. This finding is consistent with the findings of other studies examining the effects of the early intervention process on parent and child outcomes in the literature (Akman, 2018; Karaoğlu, 2011; Tomris, 2020). In addition, when the diagnoses of the children of the parents participating in the study were examined, two (6.6%) children had CP; DS of five (15%) children; 22 (66.6%) children had ASD; one (3%) child was diagnosed with SLD and three (9%) children were at risk. Accordingly, the children who were diagnosed with DS and ASD the most participated in the early intervention process in this study. When these deficiencies are examined, DS can be determined before birth; ASD is a disorder whose symptoms occur in the early period. The findings of studies examining the effects of early intervention on children with ASD and DS show that early intervention has positive and rapid effects on these disabilities (Franz et al., 2022; Ribeiro et al., 2022; Robles-Bello et al., 2022). This can be explained by the fact that the categories obtained from the parents in this study emphasize the guidance and criticality of early intervention. One of the least emphasized categories by parents in the study was the category of individualizability. The fact that individualization, which is very important in terms of the field of special education and early intervention services, was expressed less in this study can be interpreted as that individualization is applied less during the early intervention practices of their children or that even if individualization is applied, parents cannot distinguish it.

Finally, this study was carried out with the participation of 33 parents who benefited from early intervention processes in the developmental support unit of a university in Turkey. Although it is not possible to generalize the findings obtained, this research can be carried out with a larger number of participants in different environments. In addition, the data collected in the study were collected from parents who had followed the early intervention process for a long time (at least six months). A similar study can be carried out with parents who have just started this process, and the results obtained can be compared. In this study, data were collected from parents of children in different disability groups. In another study, disability groups can be examined separately and the effects of the early intervention process on disability types can be compared.

### **Contribution Rate of the Researchers**

The contribution rate of both researchers to the research is 50%. Researchers worked together in all stages of research planning, data collection, data analysis, writing and reporting of findings.

### **Support and Acknowledgment**

This research is not funded by an institution.

### **Statement of Conflict of Interest**

There is no conflict of interest with any person or institution in the research.

## References

- Akman, B., Karlıdağ, İ., ve Özen Z. Z. (2018). The Perception of early childhood education pre-service teachers on the concept of early intervention. *Elementary Education Online*, 17(3). s. 1631-1643 <http://ilkogretim-online.org.tr> doi 10.17051/ilkonline.2018.466406
- Bailey D.B., Hebbeler K., Scarborough A., Spiker D., & Mallik S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.887>
- Bakkaloğlu, H. (2020). *Erken çocukluk özel eğitiminde temel konular [Basic issues in early childhood special education]*. Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6384>
- Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Sandbank, M., & Woynaroski, T. G. (2021). Research Review: Conflicts of Interest (COIs) in autism early intervention research a meta-analysis of COI influences on intervention effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(1), 5-15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13249>
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 366-380. doi: 10.1007/s110803-013-1877-9
- Cooper, M. (2022). Reducing special education costs by providing early intervention for autistic children. *Behavioral Interventions*, 37(2), 397-414. <https://doi.org/10.1002/bin.1839>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE.
- Deant-Read, C. H., & Szokolszky, A. (1993). Where Do Metaphors Come From? *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242.
- Franz, L., Goodwin, C. D., Rieder, A., Matheis, M., & Damiano, D. L. (2022). Early intervention for very young children with or at high likelihood for autism spectrum disorder: An overview of reviews. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(9), 1063-1076. <https://doi.org/10.1111/dmnc.15258>
- Guralnick M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infant Young Child*, 24(1), 6-11. <https://doi.org/10.1097%2FIYC.0b013e3182002cfe>
- Guralnick, M. J. (2019). *Effective early intervention: The developmental systems approach*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2019). *Early intervention*. (Ed) Johnny L. Matson, İçinde Handbook of intellectual disabilities (s. 717-741). Springer: Cham.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2006). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Rand Corporation.
- Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., ... & Senturk, D. (2014). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism. *Pediatrics*, 134(1), 72-79. doi:10.1542/peds.2013-3229
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children & Schools*, 29(1), 7-15. <https://doi.org/10.1093/cs/29.1.7>
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>
- McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. The Guilford Press



- Morgan, G. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor (Images of Organization). Çev, Gündüz Bulut, İstanbul: MESS Yayınları.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a homebased parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107. doi: 10.1002/bin.298
- Nevill, R. E., Lecavalier, L., & Stratis, E. A. (2018). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(2), 84-98. <https://doi.org/10.1177/1362361316677838>
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., ve Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589-610. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>
- Perera, J. (2011). *Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges*. In J. Rondal, J. Perera & D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.109>
- Ribeiro, M. F., Barreto, J. B. M., & Sousa-Gomes, V. (2022). Early intervention in autism spectrum disorder: An integrative literature review. *European Psychologist*. 7(4), 338–351. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040/a000475>
- Robles-Bello, M. A., & Sánchez-Teruel, D. (2022). The Family-Centred Practices Scale: Psychometric properties of the Spanish version for use with families with children with Down syndrome receiving early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development*. <https://doi.org/10.1111/cch.12970>
- Romano, M., & Schnurr, M. (2022). Mind the gap: Strategies to bridge the research-to-practice divide in early intervention caregiver coaching practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 64-76. <https://doi.org/10.1177/0271121419899163>
- Saban, A., Kockeber, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective Teachers's Conceptions Of Teaching And Learning Revealed Through Metephor Analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Siller, M., & Morgan, L. (2018). *Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: Years 2013 to 2015*. In M. Siller & L. Morgan (Eds.) *Handbook of parentimplemented interventions for very young children with autism*. (pp. 1-21). Springer International.
- Siller, M., Hutman, T., & Sigman, M. (2013). A parent-mediated intervention to increase responsive parental behaviors and child communication in children with ASD: A randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 540-555. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-012-1584-y>
- Tomris, G. (2020). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Tomris, G., ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Tüfek, M. T., ve Elbasan, B. Çocukluk çağında erken müdahalede hedef odaklı yaklaşımlar: geleneksel derleme. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 101-111. <https://doi.org/10.52881/gsbdergi.955986>

- Vivanti, G., Bent, C., Capes, K., Upson, S., Hudry, K., Dissanayake, C., & Victorian ASELCC Team. (2022). Characteristics of children on the autism spectrum who benefit the most from receiving intervention in inclusive versus specialised early childhood education settings. *Autism Research*, 15(11), 2200-2209. <https://doi.org/10.1002/aur.2815>
- Walsh, R. L., Kemp, C. R., Hodge, K. A., & Bowes, J. M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 103-128. Doi: 10.1177/0162353212440610
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



DOI: 10.18039/ajesi.1387036

## Development of Scientific Attitude Scale for Secondary School Students<sup>1</sup>

Büket ŞEREFLİ GÜNEY<sup>2</sup>, Handan DEVECİ<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 07.11.2023 **Date Accepted:** 17.01.2024 **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

Today, using higher order thinking skills to make decisions about the events and situations one encounters on a daily basis has become a necessity. Scientific attitude has an important place in the decision-making process of individuals because it involves higher-order thinking skills. Individuals with scientific attitude can make more effective decisions by interpreting the events and situations they encounter in the decision-making process. This study aims to develop a reliable and valid scale to measure the scientific attitudes of secondary school students. For this purpose, an item pool was created by analyzing the relevant literature and previously developed scales. The created item pool was presented to the opinions of field experts, pre-service teachers, teachers and secondary school students to evaluate the content validity of the scale. Adjustments were made to the scale items according to these opinions. After conducting an exploratory factor analysis (EFA) to test the construct validity of the scale, a 22-item, six-dimensional structure emerged. This structure was confirmed by confirmatory factor analysis (CFA). In addition, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated for the reliability of the scale and the difference between the item total scores of the lower and upper 27% groups were examined. Thus, a reliable and valid Scientific Attitude Scale for Secondary School Students consisting of six dimensions and 22 items in five-point Likert type was developed. This scale can be used to determine the level of scientific attitude of secondary school students and to examine its relationship with different variables.

**Keywords:** scientific attitude, secondary school students, scale development.

**Cite:** Şereflı Güney, B., & Deveci, H. (2024). Development of Scientific Attitude Scale For Secondary School Students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 328-344. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1387036>



<sup>1</sup>The scale included in this study was developed within the scope of the doctoral thesis titled "The Effect of Teaching Socioscientific Issues in Social Studies Course on Scientific Attitudes" and the studies related to the scale were also included in the thesis.

<sup>2</sup>(Corresponding author) Research assistant, Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey, [buket.serefli@kku.edu.tr](mailto:buket.serefli@kku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8110-2943>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey, [hanil@anadolu.edu.tr](mailto:hanil@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-9765-211>

<sup>4</sup>This study was carried out with the approval of the Ethics Committee of Anadolu University dated 28.02.2023 and numbered 478866.



DOI: 10.18039/ajesi.1387036

## Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

Büket ŞEREFİLİ GÜNEY<sup>2</sup>, Handan DEVECİ<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 17.11.2023 Kabul Tarihi: 17.01.2024 Türü<sup>4</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Günümüzde bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları olay ve durumlara ilişkin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak karar vermeleri yaşamın gerekliliği haline gelmiştir. Bilimsel tutum üst düzey düşünme becerilerini içerdiği için bireylerin karar verme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bilimsel tutuma sahip bireyler karar verme sürecinde karşılaştıkları olay ve durumları yorumlayarak daha etkili karar verebilirler. Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin bilimsel tutumlarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla ilgili literatür ve daha önce geliştirilmiş ölçekler incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu ölçeğin kapsam geçerliğini değerlendirmek üzere alan uzmanlarının, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve ortaokul öğrencilerinin görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda ölçek maddelerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için yapılan açımlayıcı faktör analizinin (AFA) ardından 22 maddelik, altı boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yapı Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve alt ve üst %27'lik grupların madde toplam puanları arasındaki fark incelenmiştir. Böylece beşli likert tipinde altı boyut ve 22 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek ortaokul öğrencilerinin bilimsel tutum düzeylerini belirlemek ve farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelemek üzere kullanılabilir.

**Anahtar kelimeler:** bilimsel tutum, ortaokul öğrencileri, ölçek geliştirme.

**Atf:** Şerefli Güney, B., ve Devenci, H. (2024). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 328-344. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1387036>

<sup>1</sup>Bu çalışmada yer verilen ölçek "Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyobilimsel Konuların Öğretiminin Bilimsel Tutumlara Etkisi" başlıklı doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup, ölçek ile ilgili çalışmalara tezde de yer verilmiştir.

<sup>2</sup> (Sorumlu yazar) Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [buket.serefli@kku.edu.tr](mailto:buket.serefli@kku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8110-2943>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [hanil@anadolu.edu.tr](mailto:hanil@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-9765-211>

<sup>4</sup>Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 28.02.2023 tarih ve 478866 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla değişip geliştiği günümüzde bireyler günlük yaşamlarında bu değişim ve gelişimden kaynaklanan çeşitli olay ve durumlarla karşılaşmaktadır. Bireylerin karşılaştıkları bu olay ve durumlar karşısında verecekleri kararları sahip oldukları bilgi ve becerilerinin yanı sıra tutumları da etkilemektedir. Bilimsel tutumları farklı olan bireylerin olay ve durumlara bakış açıları da farklılık gösterdiği için özellikle bilimsel tutum bireylerin karar verme süreçlerinde etkili olmaktadır.

Bireylerin karşılaştıkları olay ve durumları yorumlama biçimi, bu olay ve durumların neden ve nasıl gerçekleştiğini merak etmeleri ve zihninde canlandırmaları bilimsel tutum olarak tanımlanmaktadır (Genç, 2020). Bilimsel tutum bireylerin bilgi üretmesini, problem çözmesini ve araştırma yeterliliklerini uygulamaya aktarmalarını kolaylaştıran araştırmacı davranış ve düşüncelerdir (Rao 1999'dan aktaran Çakır, 2012). Bilimsel tutum; karar vermeyi erteleme, eleştirel düşünme, açık fikirlilik, merak, akla uygunluk, alçakgönüllü olma (Bhaskar, 2010; Çilenti, 1998; Noll, 1935; Pasaribu ve diğerleri, 2023; Pitafi ve Frooq, 2012) gibi boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlardan karar vermeyi erteleme, karar vermeden önce kanıt toplamayı ifade etmektedir. Eleştirel düşünme kanıt aramanın yanı sıra bilginin kaynağını sorgulamayı gerektirmektedir. Açık fikirlilik bireylerin farklı düşüncelere saygı duymalarını ve güvenilir kaynaklar karşısında fikirlerini değiştirmelerini içermektedir. Bireylerin keşfetme davranışını harekete geçiren etken ise merak olarak belirtilmektedir. Merak araştırma yapmaya yöneltirken akla uygunluk da araştırma sürecine rehberlik etmektedir. Akla uygunluk boyutuna göre akıl yürütme batıl inançlar karşısında üstündür. Bilimsel tutuma sahip bireylerin kesin olarak ne kadar az bilgiye sahip olunabileceğinin farkında olması ise alçakgönüllü olma olarak adlandırılmaktadır (Pitafi ve Frooq, 2012).

Bilimsel tutum, problem çözümede, fikirleri ve bilgiyi değerlendirmede veya karar vermede belirli bir yaklaşımın benimsenmesini içermektedir (Gauld, 1982). Bilimsel tutum, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerdiği için bireylerin günlük yaşam deneyimlerini yorumlayabilmelerini sağlamaktadır (Osman ve Halim, 2004). Bilimsel tutuma sahip bireyler karşılaştıkları sorunlar karşısında araştırmacı ve eleştirel bir yaklaşım sergilemektedirler. Bireylerin çevrelerindeki sorunları tanıma ve çözme isteğiyle çözüm yolları aramaları da bilimsel tutuma sahip olduklarının göstergeleridir. Bu bireyler seçecekleri çözüm yollarını inanarak uyguladıkları da çözümlerine yapılan eleştirilere değer vermektedirler (Başaran, 1978'den aktaran Demirbaş ve Yağbasan, 2006). Bunun yanı sıra bilimsel tutuma sahip bireyler yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken kişisel ve toplumsal yararı gözetmektedirler (Özdemir ve Macaroğlu, 2002). Bilimsel tutumda bilişsel boyutlar ön planda olduğu için bilimsel tutumun akademik başarıya etki eden bir faktör olduğu söylenebilir (Kristiani, 2015). Kaur(2013), bilimsel tutumun geliştirilmesinin eğitimin bir parçası olduğunu ve rastlantılara bırakılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Şan ve Boran (2013) ise bilimsel tutuma sahip bireylerin sayısı az olduğu için tespit edilmelerinin ve yeteneklerinin geliştirilerek doğru şekilde değerlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedirler.

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları yorumlayabilmeleri ve sorunlara çözüm bulmaları gerekmektedir. Bu nedenle bireylerin bilimsel tutumlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bireylerin bilimsel tutumlarının geliştirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla bilimsel tutum düzeylerinin ortaya çıkarılmasının bilimsel tutumun geliştirilmesine ilişkin çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bilimsel tutum ile ilgili farklı öğretim basamaklarına yönelik geliştirilen ölçeklerin olduğu görülmektedir. Moore ve Foy (1997) ortaokul ve lise

öğrencileri için altı alt boyuttan oluşan 40 maddelik Bilimsel Tutum Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Moore ve Foy (1997)'un geliştirdiği Bilimsel Tutum Ölçeği'ni Demirbaş ve Yağbasan (2006) Türkçe'ye uyarlamıştır. Uyarlanan bu ölçek tek boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Pitafi ve Frooq (2012) lise öğrencilerinin bilimsel tutum düzeylerini belirlemek amacıyla sekiz alt boyut ve 40 maddeden oluşan Bilimsel Tutum Ölçeği'ni geliştirmiştir. Keçe ve diğerleri (2020) tarafından lise öğrencilerinin bilimsel tutum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bilimsel tutum ölçeği ise dört boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca Güçer ve diğerleri (2020) öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeylerini belirlemek amacıyla iki alt boyut ve 23 maddeden oluşan Öğretim Elemanları Bilim Tutum Ölçeği'ni geliştirmiştir. Bunun yanında geliştirilen bilimsel tutum ölçeklerinde fen bilimleri dersine yönelik maddelerin olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde yalnızca ortaokul öğrencileri için geliştirilen geçerli ve güvenilir bir bilimsel tutum ölçeğine ulaşılmamıştır. İlkokulda öğrencilere araştırma, gözlem ve iletişim gibi temel düzeydeki bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Ortaokul ise problem çözme, kanıt kullanma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmaya başlandığı öğretim basamağıdır (MEB, 2018b). Bilimsel tutum da üst düzey bilimsel süreç becerilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin bilimsel tutumlarının belirlenmesi, onların üst düzey bilimsel süreç becerilerini kazanma durumlarına ilişkin bilgi sağlayabilir. Bu nedenle ortaokulda öğrencilerin bilimsel tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu önem doğrultusunda bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilimsel tutumlarını belirlemek için ortaokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

## Yöntem

Bu bölümde madde havuzunun oluşturulması, çalışma grubu ve etik konular hakkında bilgi verilmiştir.

### Madde Havuzunun Oluşturulması

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'ni geliştirebilmek için ilk olarak alan yazın taraması yapılmış, bilimsel tutumu belirlemeye yönelik veri toplama araçları incelenmiştir (Demirbaş ve Yağbasan, 2006; Güçer ve diğerleri, 2020; Keçe ve diğerleri, 2020; Moore ve Foy, 1997; Pitafi ve Frooq, 2012). Bunun yanı sıra bilimsel tutuma ilişkin ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar incelenerek bilimsel tutumun temel özellikleri belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına karar verilirken sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanlarından ve daha önce bilimsel tutum ölçeği geliştirme çalışması yapan fen bilimleri alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutları; karar vermeyi erteleme, eleştirel düşünme, açık fikirlilik, merak, akla uygunluk, alçakgönüllü olma olarak belirlenmiştir. Böylece karar vermeyi erteleme sekiz, eleştirel düşünme sekiz, açık fikirlilik sekiz, merak sekiz, akla uygunluk on, alçakgönüllü olma altı olmak üzere toplam 48 maddeden oluşan madde havuzu taslak ölçek haline getirilmiştir. Taslak ölçek hakkında alan uzmanların görüşünü almak amacıyla "Uzman Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Bu formda taslak ölçekteki her madde için "Uygun", "Uygun değil", "Uygun ancak düzeltilmeli" ve "Öneri/Açıklamalar" şeklinde bölümlere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra taslak ölçek altıncı sınıf öğrencilerine uygulanarak ölçeğin tamamlanma süresi, okunabilirliği ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçek sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan bir tez çalışması kapsamında kullanılacağı için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da ölçek ile ilgili görüşleri alınmıştır. Son olarak maddeler

üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği beşli likert ölçek tipinde tasarlanmıştır. Ölçekte “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beş öncül sıralaması oluşturulmuştur.

## Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit olasılıklı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Basit olasılıklı örnekleme yöntemi katılımcıların evrenden rastgele yöntemle seçildiği örnekleme türüdür. Bu yöntemde katılımcılar araştırma sürecine dahil olmak için eşit şansa sahiptir (Ekiz, 2020). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kırıkkale ilindeki resmi ortaokullardan rastgele seçilmiş yedi resmi ortaokulda öğrenim gören toplam 620 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 320’si erkek, 300’ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ayrı örneklem grubu oluşturulmuştur. AFA için 337 öğrenciye ulaşılmıştır ancak yedi öğrenci bir madde için iki seçenek işaretlediği veya birden fazla maddeyi boş bıraktığı için analizler dışında tutulmuştur. DFA için 283 öğrenciye ulaşılmış ancak üç öğrenci bir madde için iki seçenek işaretlediği veya birden fazla maddeyi boş bıraktığı için analizler dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda taslak ölçeğin ön uygulamasında AFA için 330, DFA için 280 olmak üzere toplam 610 altıncı sınıf öğrencisinden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir.

## Etik Konular

Araştırma için bir kamu üniversitesinin “Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu”ndan 478866 evrak numaralı 28.02.2023 tarihli izin belgesi ile gerekli izinler alınmıştır. Ardından Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 515481 evrak numaralı 13.04.2023 tarihli izin belgesi ile ölçme aracını ortaokul öğrencilerine uygulamak için izin alınmıştır. Ölçeğin uygulanacağı okul müdürleri ile görüşülmüş araştırmanın amacı hakkında okul müdürleri bilgilendirilmiştir. Araştırmacı ölçeği uygulayacağı öğrencilere kendini tanıtmış, ölçek ve araştırma hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra ölçek gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Etik kurallar gereğince katılımcılardan ölçeğe kendilerini tanıttığı bilgileri yazmamaları istenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği’nin; kapsam geçerliği, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

## Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği’nin Kapsam Geçerliği

Taslak ölçek formu beş sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı, iki ölçme ve değerlendirme alan uzmanı, bir fen bilimleri eğitimi alan uzmanı, iki sosyal bilgiler öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Altı sosyal bilgiler öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi yapılarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçek maddelerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca taslak ölçek

ön uygulamadan önce altı altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış öğrencilerin ölçek maddelerini sesli okumaları ve anlamadıkları maddeleri ve kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Taslak ölçeği alan uzmanları öğrenci düzeyine uygunluk, madde ile boyut ilişkisi, maddelerin açık ve anlaşılır olması, öğretmenler ve öğretmen adayları öğrenci düzeyine uygunluğu, ortaokul öğrencileri ise açık ve anlaşılır olması bakımından değerlendirmişlerdir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için alan uzmanları, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

### **Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi**

AFA ile bir ölçme aracında yer alan maddelere verilen yanıtlardan yola çıkarak genel yapı ve faktörlerini tanımlamak, faktörler ve maddeler arasındaki ilişkiyi dolayısıyla yapı geçerliğini belirlemek amaçlanmaktadır (Çokluk Bökeoğlu ve diğerleri, 2022). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS 21.0 paket programı kullanılarak AFA yapılmıştır. AFA yapılmadan önce veri setinin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Bartlett Testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygun olması için Bartlett Testi'nin anlamlılık düzeyinin  $p < 0,05$ ; KMO değerinin ise 0,60'tan büyük olması gerekmektedir (Güçlü, 2020). Bu doğrultuda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği için KMO değeri ,81 olarak belirlenmiştir. Bartlett Testi sonucunda çıkan ki-kare değeri ise anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 1387,172$ ;  $sd=231,000$ ;  $p < ,001$ ). Sonuç olarak 330 öğrenciden elde edilen veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği için AFA yapılırken öz değerleri 1 veya 1'den büyük olan faktörler kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Çokluk ve diğerleri, (2016) herhangi bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için faktör yükünün en az ,32 olması gerektiğini belirtse de Can (2020) en azından %10'luk bir ilişkiyi açıklayabilmesi adına az sayıda maddenin faktör yükünün en az ,30 olarak kabul edilebileceğini açıklamıştır. Bu bağlamda ölçekte bulunan bir madde için faktör yükü değeri en az ,30 olarak kabul edilirken diğer maddeler için faktör yükleri en az ,32 olarak benimsenmiştir. Birden fazla faktör ile ilişkisi olan ve faktör yükü değerleri arasında 0,10'dan daha az fark bulunan maddeler binişik madde olarak belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Bunların yanı sıra döndürme yöntemi olarak oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır. Eğik döndürme olarak da adlandırılan oblimin döndürme kuramsal faktörler arasında ilişki gerektirecek bir kuramsal yapı söz konusuysa birbiriyle ilişkili olan faktörlerin oluşturduğu bir yapıyı ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Can, 2020). AFA analizi ve oblimin döndürme sonucu ortaya çıkan yapıya, faktörlerin açıkladığı varyans oranlarına ve maddelerin toplam korelasyon değerlerine aşağıdaki Tablo 1'de yer verilmiştir.



**Tablo 1***Bilimsel Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları ve Maddelerin Toplam Korelasyon Değerleri*

Madde No.	Faktörler						Madde Toplam Korelasyon Değerleri
	F1 (Karar Vermeyi Erteleme)	F2 (Açık Fikirlilik)	F3 (Eleştirel Düşünme)	F4 (Merak)	F5 (Akla Uygunluk)	F6 (Alçakgönüllü Olma)	
Madde 1	,464						,702
Madde 5	,477						,770
Madde 6	,712						,416
Madde 7	,450						,807
Madde 9		,404					,795
Madde 12		,337					,769
Madde 13		,494					,719
Madde 17			,652				,651
Madde 20			,313				,743
Madde 21			,361				,762
Madde 26				,456			,730
Madde 27				,536			,640
Madde 28				,481			,660
Madde 31				,791			,419
Madde 32		,318		,710			,439
Madde 33				,568			,687
Madde 35					,364		,807
Madde 36					,720		,497
Madde 37					,621		,595
Madde 45						,380	,672
Madde 46						,844	,390
Madde 47						,633	,483
<b>Faktörlerin Açıkladığı Varyans Oranları</b>							
<b>Açıklanan Varyans</b>	%20,252	%9,009	%7,234	%6,452	%6,284	%5,133	
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>							%54,364

Tablo 1 incelendiğinde AFA sonucunda altı boyuttan ve 22 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yapıya göre 1, 5, 6, ve 7. maddeler Karar Vermeyi Erteleme; 9, 12 ve 13. maddeler Açık Fikirlilik; 17, 20 ve 21. maddeler Eleştirel Düşünme; 26, 27, 28, 30 ve 31. maddeler Merak; 35, 36 ve 37. maddeler Akla Uygunluk; 45, 46 ve 47. maddeler Alçakgönüllü Olma boyutlarında yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ,318 ile ,844 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerleri ise ,390 ile ,807 arasında değişiklik göstermektedir. Büyüköztürk (2020) madde korelasyon

değerinin en az ,30 olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Tablo 1'de Karar Vermeyi Erteleme boyutunun açıkladığı varyans oranının %20,252; Açık Fikirlilik boyutunun açıkladığı varyans oranının %9,009; Eleştirel Düşünme boyutunun açıkladığı varyans oranının %7,234 olduğu görülmektedir. Bunun yanında Tablo 1'de Merak boyutunun açıkladığı varyans oranının %6,452; Akla Uygunluk boyutunun açıkladığı varyans oranının %6,284; Alçakgönüllü Olma boyutunun açıkladığı varyans oranının %5,133 olduğu görülmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı ise %54,364'tür. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %40 ile %60 arasında olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Tavşancıl, 2019).

### Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

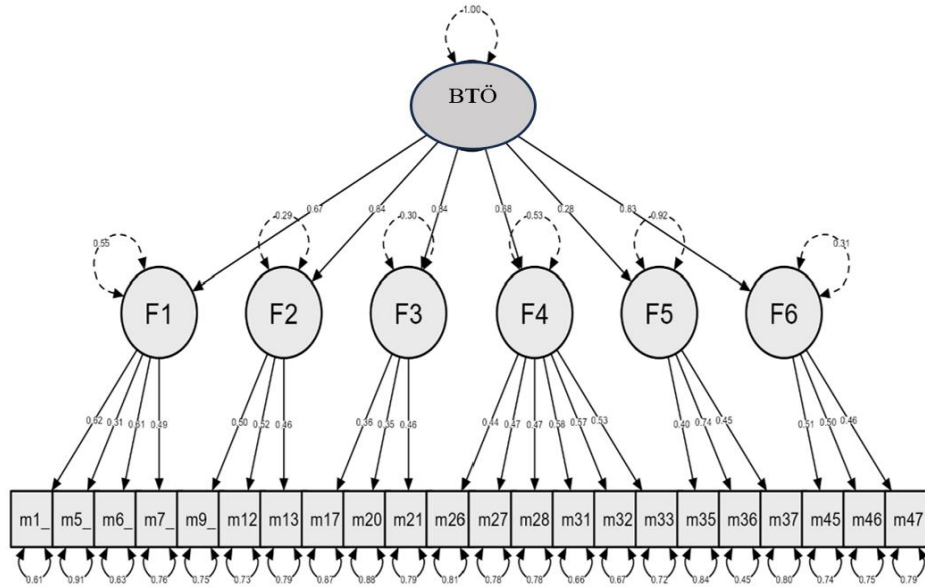
AFA sonucunda ortaya çıkan altı boyutlu ve 22 maddeli yapıyı doğrulamak için ölçek AFA sonucuna göre düzenlenmiş ve DFA yapılmıştır. DFA için 280 öğrenciden elde edilen veriler JASP 0.17.21 paket programı ile analiz edilerek uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin uyum indeksi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*DFA Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksi	Model Değerleri	Ölçütler
$X^2/sd$	1,28	$0 \leq X^2 / df \leq 2 =$ mükemmel uyum
RMSEA	0,038	$\leq,05 =$ mükemmel uyum
TLI	0,90	$\geq,90 =$ kabul edilebilir uyum
IFI	0,92	$\geq,90 =$ kabul edilebilir uyum
CFI	0,92	$\geq,90 =$ iyi uyum
GFI	0,98	$\geq,95 =$ mükemmel uyum
SRMR	0,048	$<,05 =$ mükemmel uyum

Tablo 2'de ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde  $x^2/sd$ , RMSEA, GFI ve SRMR değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği, CFI değerinin iyi uyum, TLI ve IFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir (Çokluk Bökeoğlu, 2022; Şekercioğlu, 2009). Elde edilen bu değerler doğrultusunda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin faktör yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin DFA sonucunda gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere ve hata varyanslarına Şekil 1'de yer verilmiştir.

**Şekil 1****DFA Diyagramı**

Şekil 1 incelendiğinde, standartlaştırılmış madde faktör yük değerlerinin ,30'dan yüksek olduğu, bununla ilişkili standartlaştırılmış hata varyanslarının ,61 ile ,12 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, faktörlerin kendisi ile ilişkilendirilen maddelere ait varyansın yaklaşık olarak %50 ve daha fazlasını açıkladığını göstermektedir.

**Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmaları**

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri ikiden fazla değer alabileceğinden Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarına ilişkin değerlere Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3***Bilimsel Tutum Ölçeğinin Boyutlarının Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları*

Boyut	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı
Karar Vermeyi Erteleme	,659
Açık Fikirlilik	,528
Eleştirel Düşünme	,556
Merak	,793
Akla Uygunluk	,630
Alçakgönüllü Olma	,732
<b>Toplam</b>	<b>,781</b>

Tablo 3 incelendiğinde ölçme aracının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ,781 olduğu görülmektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı için 0,8 ile 1,0 aralığının yüksek derecede güvenilir, 0,61 ile 0,80 aralığının oldukça güvenilir, 0,41 ile 0,60 aralığının düşük güvenilirlikte olduğu; 0,00 ile 0,40 aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığı kabul edilmektedir (Yaşar, 2014; Kılıç, 2016). Bu bağlamda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra ölçeğin boyutlarının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının ,528 ile ,793 aralığında değiştiği görülmektedir. Karar Vermeyi Erteleme, Akla Uygunluk, Merak ve Alçakgönüllü Olma boyutları oldukça güvenilir değer aralığındayken Açık Fikirlilik ve Eleştirel Düşünme boyutları düşük güvenilirlik değer aralığında yer almaktadır. Akbulut (2010)'a göre Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı madde sayısına duyarlı olduğu için maddeler arası korelasyon incelenmelidir. Bu doğrultuda ölçme aracında yer alan her bir boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçekte yer tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği iç tutarlılığa sahiptir.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeğinin güvenilirliğini sınamak için ölçme aracından alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin ölçme aracından aldığı puanlar büyüklük sırasına göre sıralanmıştır. Daha sonra 280 öğrenci alt ve üst %27'lik gruplar ( $n^{alt}=75$ ,  $n^{üst}=75$ ) olarak belirlenmiştir. Grupların ölçekteki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Alt ve üst gruptan elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için madde ortalama puanları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Mann Whitney U Testi Analizine İlişkin Değerler*

Madde No.	Madde-Toplam Korelasyonu	z Alt %27-Üst %27
Madde 1	,53	-7,920*
Madde 5	,33	-5,843*
Madde 6	,43	-6,381*
Madde 7	,43	-6,530*
Madde 9	,46	-5,889*
Madde 12	,47	-6,936*
Madde 13	,39	-5,182*
Madde 17	,42	-5,388*
Madde 20	,35	-5,238*
Madde 21	,40	-5,969*
Madde 26	,36	-3,816*

**Tablo 4***Devam*

Madde No.	Madde-Toplam Korelasyonu	z Alt %27-Üst %27
Madde 27	,52	-6,659*
Madde 28	,50	-6,100*
Madde 31	,51	-6,650*
Madde 32	,50	-7,423*
Madde 33	,47	-5,664*
Madde 35	,20	-3,480*
Madde 36	,40	-5,769*
Madde 37	,33	-4,991*
Madde 45	,45	-6,927*
Madde 46	,39	-4,821*
Madde 47	,42	-5,393*

\*  $p < ,001$ 

Tablo 4'e göre alt ve üst %27 gruplarına ilişkin analizler sonucunda ölçme aracındaki maddelerin madde toplam korelasyonları ,20 ile ,53 arasında değişmektedir. Ayrıca Tablo 4'te ölçekteki tüm maddelerinin z değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği yüksek güvenilirliğe sahiptir ve bu ölçekteki maddeler bireyleri ayırt etmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilimsel tutum, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları olay ve durumlara ilişkin karar verme süreçlerinde etkili olduğu için bireylerin bilimsel tutumlarının geliştirilmesi ve belirlenmesi önemlidir. Bilimsel tutumun boyutları incelendiğinde bilimsel tutumun, üst düzey bilimsel süreç becerilerini kapsadığı görülmektedir. Üst düzey bilimsel süreç becerileri bireylere ortaokulda kazandırılmaya başlanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin bilimsel tutumları belirlenerek üst düzey bilimsel süreç becerilerine sahip olma durumları hakkında bilgi edilebilir. Alan yazın incelendiğinde yalnızca ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen bir bilimsel tutum ölçeğine rastlanılmamıştır (Demirbaş ve Yağbasan, 2006; Güçer ve diğerleri, 2020; Keçe ve diğerleri, 2020; Moore ve Foy, 1997; Pitafi ve Frooq, 2012). Bu kapsamda çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilimsel tutum düzeylerini ölçmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle madde havuzu oluşturulmuş ve madde havuzu uzmanların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşüne sunulmuştur. Ön uygulamadan önce ölçek altı altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Böylece kapsam geçerliği

için gerekli işlemler yapılmıştır. Ardından taslak ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak AFA yapılmıştır. AFA sonucunda altı boyuttan oluşan ve 22 maddeli bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapıyı doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda faktör yapısı doğrulanmıştır. Son olarak güvenirlik çalışmaları yapılarak ölçek geliştirme süreci sonlandırılmıştır. Sonuç olarak Karar Vermeyi Erteleme, Açık Fikirlilik, Eleştirel Düşünme, Merak, Alçakgönüllü Olma ve Akla Uygunluk olmak üzere altı boyuttan oluşan, 22 maddelik, beşli likert tipinde geçerli ve güvenilir bir Bilimsel Tutum Ölçeği geliştirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli bilimsel tutum ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir. Moore ve Foy (1997) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri için Bilimsel Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Pitafi ve Frooq (2012) lise öğrencilerine yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği geliştirmişlerdir. Keçe ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen Bilimsel Tutum Ölçeği'nin de lise öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Güçer ve diğerleri (2020) ise öğretim elemanları için Öğretim Elemanları Bilim Tutum Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ayrıca Moore ve Foy (1997)'un geliştirdiği Bilimsel Tutum Ölçeği'ni Demirbaş ve Yağbasan (2006) Türkçe'ye uyarlamışlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Bağ ve Çalık (2021a) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için fen bilimleri dersi kapsamında Kuvvetin Etkileri Ünitesine Yönelik Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği geliştirilmiştir. Bağ ve Çalık (2021b) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için fen bilimleri dersi kapsamında Maddenin Özellikleri Ünitesine Yönelik Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeğini de geliştirmişlerdir. Korkmaz ve diğerleri (2011) ise öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirmiştir. Alan yazındaki bilimsel tutum ölçekleri ve bilimsel tutum ölçeğine benzer ölçekler incelendiğinde fen bilimleri dersine ilişkin maddelerin ve yalnızca fen bilimleri dersine yönelik ölçeklerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen bilimsel tutum ölçeği, yalnızca ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu için hedef kitlesi bakımından; yalnızca bir derse yönelik olmadığı için kapsam bakımından alan yazındaki bilimsel tutum ölçeklerinden farklıdır.

Ortaokul öğrencilerinin bilimsel tutum düzeylerini ölçmek için geliştirilen bu ölçek ortaokul öğrencilerine ilişkin yapılan ilişkisel araştırmalarda da kullanılabilir. Bunun yanı sıra Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Tutum Ölçeği farklı örneklemelere uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrar edilebilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarlar bu araştırmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar bu araştırmada çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

## Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamaları SPSS çözümlenmeleri (1. Baskı)*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Bağ, H., ve Çalık, M. (2021a) Kuvvetin Etkileri Ünitesine Yönelik Geçerli ve Güvenilir Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-24.
- Bağ, H., ve Çalık, M. (2021b). Maddenin Özellikleri Ünitesine Özgü Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(1), 148-165.
- Bhaskar, R. (2010). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (28. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (9. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Çakır, N. Ç. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ve bilimsel tutum ile fen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:Kütahya örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Çilenti, K. (1988). Fen bilgisi öğretimi. B. Özer (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri* (ss. 1-94) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö., Koçak, D., ve Güleröğlu, H. D. (2022). *Ölçme aracı uyarlama el kitabı (1. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-299.
- Gauld, C.F. (1982). The scientific attitude and science education: A critical reappraisal. *Science Education*, 66, 109–121.
- Genç, M. (2020). Sosyobilimsel konular ile bilim-tutum ilişkisi. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (s. 1-11) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güçer, H., Fırat, N. Ş., ve Yurdabakan, İ. (2020). Öğretim elemanlarının bilimsel tutum ölçeğinin geliştirilme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 358-375.
- Kaur, M. G. (2013). Scientific in relation to critical thinking among teachers. *Educationia Confab*, 2(8), 24-29.
- Keçe, B., Saraçoğlu, S., ve Bektaş, O. (2020). Bilimsel tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 32-56.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Kristiani, N., Susilo, H., Rohman, F., & Aloysius, D. C. (2015). The contribution of students' metacognitive skills and scientific attitude towards their academic achievements in biology learning implementing Thinking Empowerment by Questioning (TEQ) learning integrated with inquiry learning (TEQI). *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 2(9), 113-120.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara.
- Moore, R. W., & Foy, R. L. H. (1997). The scientific attitude inventory: A revision (SAI II). *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(4), 327-336.
- Noll, V. H. (1935). Measuring the scientific attitude. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30(2), 145.

- Osman, K., & Halim, L. (2004). *Anchoring science education towards scientifically literate Malaysian society: An exploration of children's affective psyche*. An international conference to review research on Science, Technology and Mathematics Education International Centre, Dona Paula, Goa, India December 13-17.
- Özdemir, Ş. A., ve Macaroğlu, E. (27-30 Eylül 2000). *İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık seviyelerinin tespiti*[Bildiri].IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum, Türkiye.
- Pasaribu, P. A., Tanjung, I. F., & Hartono, A. (2023). Scientific attitude and critical thinking. *Annual International Conference on Islamic Education for Students*, 2(1), 569-576.
- Pitafi, A. I., & Farooq, M. (2012). Measurement of scientific attitude of secondary school students in Pakistan. *Academic Research International*, 2(2), 379.
- Şan, İ., ve Boran, A. İ. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeyleri (Malatya Örneği). *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 434-454.
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (6. Baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.



## Extended Abstract

### Introduction

Individuals reach multiple events and situations resulting from this change and development in their daily lives in the modern world where science and technology are changing and advancing quickly. In addition to their knowledge and skills, individuals' attitudes also affect the decisions they make in the face of these events and situations. Individuals' scientific attitudes are especially effective in their decisions. Scientific attitude can be defined as individuals' decision making by displaying the behaviors required by qualities such as delaying decision making, open-mindedness, critical thinking, curiosity, rationality and humility in the face of an event or situation. Individuals with a scientific attitude can make sense of daily life issues more easily by using higher order thinking skills. In addition, individuals with scientific attitudes consider the suggestions of others when seeking solutions to the problems they face, and they attach importance to personal and social benefit. For these reasons, it is seen as significant to develop individuals' scientific attitudes. It is as important to identify individuals' scientific attitudes as it is to develop them. When the scientific attitude scales developed for various age groups in the literature are examined, it is seen that there are items related to the science course. In addition, there is no valid and reliable scientific attitude scale for secondary school students. In line with this deficiency, his study aims to develop a valid and reliable scientific attitude scale at the secondary school level.

### Method

By examining the scales developed in the literature and adapted into Turkish, an item pool was created. Furthermore, the basic characteristics of scientific attitude were defined by reviewing scientific attitude studies conducted in Turkey and abroad. Then, the dimensions of the scale were determined as postponing decision-making, critical thinking, open-mindedness, curiosity, rationality, and humility by taking the opinions of experts in the field of social studies education and experts who had previously developed scientific attitude scales. Accordingly, an item pool consisting of a total of 48 items was created, including eight items on postponing decision-making, eight items on critical thinking, eight items on open-mindedness, eight items on curiosity, eight items on rationality, ten items on rationality, and six items on humility.

The study group of the research was determined according to the simple probability sampling method, one of the probability-based sampling techniques. Accordingly, the study group of the research consists of a total of 620 students studying in seven official secondary schools randomly selected from official secondary schools in Kırıkkale in the second semester of the 2022-2023 academic year. In the preliminary application of the draft scale, 330 sixth grade students were reached for exploratory factor analysis (EFA) and 280 for confirmatory factor analysis (CFA). For EFA, 337 students were reached, but seven students were excluded from the analyses because they marked two options for one item or left more than one item blank. For CFA, 283 students were reached, but three students were excluded from the analyses because they marked two options for one item or left more than one item blank. The participants consisted of 320 male and 300 female students.

## Findings

To ensure the content validity of the scale, an expert opinion form was prepared to obtain the opinions of field experts. In this form, besides the items of the scale, sections such as "Appropriate", "Not appropriate", "Appropriate but should be corrected" and "Suggestions / Explanations" were included for each item. Focus group interviews were conducted with pre-service social studies teachers and their opinions on the scale items were obtained. In addition, the draft scale was applied to sixth grade students before the pre-application and students were asked to read the scale items aloud and say the items and words they did not understand. In addition, the completion time of the scale was also analyzed.

EFA was conducted to ensure the construct validity of the scale. Before this analysis, it was tested whether the data set was suitable for factor analysis. Accordingly, the Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) value for the Scientific Attitude Scale for Secondary School Students was determined as .81. The chi-square value obtained as a result of Bartlett's test was found to be significant ( $\chi^2 = 1387.172$ ;  $sd=231.000$ ;  $p<.001$ ). As a result, the data set obtained from 330 students was suitable for EFA. Then, EFA was conducted and oblimin rotation method was used. Factors with eigen values greater than or equal to one were accepted during EFA for the Scientific Attitude Scale for Secondary School Students. The factor loading value for one item in the scale was accepted as at least .30, while the factor loadings for the other items were adopted as at least .32. Items that were related to more than one factor and had a difference of less than 0.10 between factor loadings were identified as overlapping items and were removed from the scale. As a result of EFA, a structure consisting of six dimensions and 22 items emerged. CFA was conducted to verify this structure. When the fit indices of the scale were examined, it was concluded that RMSEA, SRMR, GFI and  $\chi^2/sd$  values showed excellent fit, CFI value showed good fit, TLI and IFI values had acceptable fit values. In line with these values, the factor structure of the Scientific Attitudes Towards Secondary School Students Scale was confirmed.

After the construct validity of the Scale of Scientific Attitudes Towards Secondary School Students was tested, its reliability was also tested. The Cronbach's Alpha value was determined and the difference between the item total scores of the lower and upper 27% groups was analyzed in order to assess the reliability of the scale. It was concluded that the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the measurement tool was .781. In addition, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the dimensions of the scale ranged between .528 and .793. Furthermore, the difference between the item mean scores of the lower and upper 27% groups formed based on the total scores obtained from the measurement tool was examined to test the reliability. Since the data obtained from the lower and upper groups did not show normal distribution, the difference between the item mean scores was calculated using the Mann Whitney U test. As a result of the analysis of the lower 27% and upper 27% groups, the item-total correlations of the items in the measurement tool varied between .20 and .53 and the z values of all scale items were significant. Therefore, the Scientific Attitude Scale for Secondary School Students has high reliability and internal consistency.

## **Conclusion and Discussion**

The purpose of this study was to develop a valid and reliable scale to measure secondary school students' scientific attitudes. For the first step in this direction, an item pool was created, and the necessary procedures for content validity were carried out by presenting it to experts. Then, the draft scale was applied to the study group. EFA was conducted using the data obtained from the study group. With EFA, a structure consisting of six dimensions and 22 items emerged and this factor structure was confirmed with CFA. The scale development process was completed after the scale's reliability was tested. As a result, a 22-item, five-point Likert-type valid and reliable Scientific Attitude Scale consisting of six dimensions, namely Postponing Decision-Making, Open-Mindedness, Critical Thinking, Curiosity, Humility and Rationality, was developed. The scientific attitude scale developed in this study is different from the related studies in the literature in terms of target group and scope.

This scale developed to measure the scientific attitude levels of secondary school students can be used to determine the scientific attitude levels of students. In addition, this scale can be utilized in studies on secondary school students. The Scientific Attitude Scale for Secondary School Students' validity and reliability studies can be repeated by applying it to different samples.

## **Statement of Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest in this research.



DOI: 10.18039/ajesi.1358890

## Evaluation des Habiletés Phonétiques des Etudiants Turcophones en FLE

Meltem ERCANLAR<sup>1</sup>

**Date submitted:** 12.09.2023 **Date accepted:** 04.01.2024 **Type<sup>2</sup>:** Research Article

### Résumé

La compétence phonétique est négligée dans l'enseignement des langues étrangères en général et dans l'enseignement du français langue étrangère en particulier par rapport aux autres compétences. Pourtant, apprendre correctement la prononciation d'une langue est indispensable pour la compétence de communication. Lorsque l'on examine les manuels de français langue étrangère, on constate qu'on accorde peu ou pas de place à l'enseignement et aux exercices de phonétique. De plus, les recherches dans le domaine montrent que la plupart des enseignants de français n'ont pas reçu une formation suffisante sur la phonétique du français et ils considèrent leurs formations sur ce sujet insuffisantes. Cette étude descriptive vise à évaluer les compétences phonétiques en français des étudiants du département de la didactique du FLE à l'Université Anadolu. À ce propos, les données ont été collectées auprès des participants en utilisant la technique de la lecture oralisée et de la dictée. Ces données ont été examinées à l'aide d'une méthode d'analyse d'erreurs, et les sources des erreurs identifiées ont été classées et présentées sous deux titres : les erreurs liées aux habiletés phonétiques réceptives et les erreurs liées aux habiletés phonétiques productives. L'analyse des données révèle que les étudiants ont commis des erreurs principalement au niveau segmental. Les erreurs les plus courantes et évidentes commises par les étudiants turcs lors de la prononciation du français sont ; les liaisons, les erreurs d'articulation des sons en fin de mot et l'emploi incorrect des phonèmes inexistants en turc tels que les voyelles nasales et le /E muet/. Il est possible de déduire que ces erreurs proviennent de la différence entre les formes orale et écrite du français et de l'influence de la langue maternelle (turc). Pour remédier à ces erreurs phonétiques commises par les étudiants turcs lors de l'apprentissage du français, cette étude propose notamment l'inclusion de la formation phonétique dans la formation initiale et continue des enseignants et l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et des méthodes efficaces pour améliorer les compétences phonétiques des étudiants.

**Mot-Clés:** analyse d'erreurs, liaison, phonétique, perception phonétique, prononciation du français.

**Cite:** Ercanlar, M. (2024). Evaluation des habiletés phonétiques des étudiants turcophones en FLE. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 345-364. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1358890>



<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Université Anadolu, Département de Français Langue Etrangère, [meltemercanlar@anadolu.edu.tr](mailto:meltemercanlar@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3175-9162

<sup>2</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bursa Uludağ University, dated 28.05.2021 and issue number E-92662996-044-15635.



DOI: 10.18039/ajesi.1358890

## The Assessment of French Phonetic Skills of Turkish-Speaking Students

Meltem ERCANLAR<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 12.09.2023

**Kabul Tarihi:** 04.01.2024

**Türü<sup>2</sup>:** Araştırma Makalesi

### Abstract

A correct and understandable pronunciation is undoubtedly fundamental for a learner and speaker of a foreign language. Like grammar and vocabulary, phonetics is also one of the components of communicative competence. Learning the prosody and phonetics of a foreign language is quite different from that of a native language. Therefore, it is very challenging and quite complex to learn to pronounce a foreign language correctly. However, it is widely accepted that the attention given to phonetics in FFL (French as a Foreign Language) methods and teaching practices is insufficient. The general aim of this descriptive research is to assess the receptive and productive phonetic skills of the students from the Department of French as a Foreign Language Education at a state university. The data obtained were examined using an error analysis method, and the sources of the identified errors were classified and presented under two headings: errors related to receptive phonetic skills and errors related to productive phonetic skills. Data analysis reveals that students made errors at both segmental and suprasegmental levels. We classified errors related to students' receptive phonetic skills into four categories: spelling errors, errors related to mother tongue influence, errors related to distinguishing words from each other, and errors related to gender and number identification. As a result of this study, it is suggested that courses in phonetics should be included in language teaching programs for Turkish students who make many mistakes in French pronunciation. Additionally, this study proposes the use of new multimedia technologies and effective methods to improve the phonetic skills of students.

**Anahtar kelimeler:** error analysis, liaison, phonetics, phonetic perception, French pronunciation

**Atıf:** Ercanlar, M. (2024). Evaluation des Habiletés Phonétiques des Etudiants Turcophones en FLE. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 345-364. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1358890>

<sup>1</sup>Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Department of Foreign Languages Education, meltemercanlar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3175-9162

<sup>2</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bursa Uludağ University, dated 28.05.2021 and issue number E-92662996-044-15635.

## Introduction

La prononciation, qui est d'une grande importance dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, est souvent négligée dans l'enseignement des langues étrangères. Lorsque l'on examine les approches de l'enseignement des langues étrangères d'hier à aujourd'hui, il est clair que l'importance accordée à la phonétique a évolué au fil du temps. L'importance accordée à l'écriture dans l'enseignement des langues étrangères avec les méthodes traditionnelles a limité la relation entre le son et l'écriture. Cependant, avec l'émergence des méthodes audio-orales et audio-visuelles, l'importance de la langue orale a conduit à une accélération des études de phonétique, considérant la phonétique comme une compétence nécessaire pour acquérir des compétences en langue orale. La méthode SGAV se démarque à cette époque par l'importance qu'elle accorde à la correction phonétique (Besse, 2004, p. 78). Lorsqu'on en vient à l'approche communicative, il apparaît que l'accent est à nouveau mis sur la communication au détriment des « aspects formels en L2 » tels que la grammaire, le vocabulaire et la phonétique (Germain, 1993, p. 212). Bien que dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) prétendant adopter une approche actionnelle, on accorde une certaine importance aux compétences et à la conscience phonétiques, cela reste limité. Dans la première version du CECRL (2001, p. 85-92), on parle des aptitudes phonétiques et de la compétence phonologique séparément. Alors que les premières sont présentées comme une composante de la capacité d'apprentissage générale liées à la conscience, la dernière est acceptée comme une composante de la compétence linguistique liée à la capacité à prononcer une langue donnée. Dans le volume complémentaire du CECRL (2018, p. 140-141), la maîtrise phonologique a été redéfinie et une nouvelle échelle de la phonologie a été élaborée vu que dans le texte précédent, la compétence phonologique et les descripteurs concernés étaient "suffisamment vastes" et "peu réalistes". Dans cette nouvelle version, quatre domaines ont été identifiés : articulation, prosodie, accent et intelligibilité et comme les sous-catégories de la maîtrise phonologique, on présente;

- « Maîtrise générale du système phonologique (remplaçant l'échelle de 2001)
- Articulation des sons
- Traits prosodiques (intonation, rythme et accent tonique) ».

Ces dernières années, bien que l'importance des compétences phonétiques dans l'enseignement des langues étrangères ait été soulignée et qu'elle soit intégrée aux méthodes d'enseignement, des problèmes persistent encore quant à son enseignement adéquat dans la pratique. Dans l'enseignement des langues dont le système d'écriture est assez différent du système phonologique, comme le français, l'acquisition de compétences phonologiques est à la fois difficile et importante (Gül, 2015). En plus, une bonne compétence phonétique est essentielle afin de communiquer dans une langue étrangère. Comme le soulignent Champagne-Muzar et Bourdages (1998, p. 30-33), les sujets phonétiques contribuent largement à la communication et aux compétences linguistiques :

- « L'apprentissage des unités phonétiques permet de distinguer les mots les uns des autres (p. ex. "c'est assez - c'est taché"),
- La prosodie permet de mettre en évidence certains éléments dans les mots et peut parfois modifier leur sens,

- La prosodie permet également de distinguer le mode d'une phrase (impératif, interrogatif, déclaratif, etc.),
- En français, les unités phonétiques facilitent la distinction des informations telles que le genre, l'âge, la profession et l'identité sociale,
- Elles reflètent l'état émotionnel et les pensées des locuteurs,
- De plus, les compétences phonétiques contribuent aux compétences en expression orale, en compréhension orale et en lecture ».

Cependant plusieurs recherches démontrent que la place accordée à la phonétique dans les méthodes de FLE était insuffisante (Lah, 2017 ; Loiseau, 2008 ; Vychopňová, 2015). D'après l'étude menée par Vychopňová (2015), dans les méthodes de FLE, on aborde généralement les traits segmentaux comme entraînement à la prononciation des voyelles, semi-voyelles et consonnes mais néglige les traits suprasegmentaux comme le rythme et l'intonation. Néanmoins ces derniers appelés également comme les traits prosodiques sont importants et indispensables afin de comprendre et de se faire comprendre dans une langue étrangère. Les informations prosodiques jouent un rôle important car «elles participent grandement au décodage du sens des énoncés». (Dommergues, Ryts et Pépiot, 2015, p. 14). Pendant la communication, particulièrement en face à face, l'intonation « permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée » (Cuq et Gruca, 2003, p. 175). Puisque la prosodie « complète ou modifie le sens du discours, la mauvaise interprétation de la prosodie peut causer des malentendus dans la communication des locuteurs qui ne partagent pas la même langue maternelle » (Vychopňová, 2015, p. 95). Un autre problème lié à l'enseignement de la phonétique concerne les pratiques de l'enseignement dans la classe. Bien que certains exercices de prononciation (segmentaux et suprasegmentaux) soient présents dans les manuels de français, ces exercices sont souvent négligés et ne font pas l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants. Cela peut être dû au manque de connaissances suffisantes des enseignants sur un sujet aussi complexe que la prononciation du français, ainsi qu'à la difficulté des sujets phonétiques pour les élèves, qui peuvent les trouver peu attrayants. On peut se demander où est la source de cette difficulté en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la phonétique. Selon Vychopňová (2015, p. 92), il s'agit de plusieurs raisons concernant les difficultés liées à la prononciation du français par les apprenants tels que « le manque d'un travail systématique sur les faits phonétiques, la surestimation de la composante phonémique (et une prononciation des phonèmes même médiocre qui passe pour satisfaisante) au détriment de la composante prosodique qui s'en trouve négligée, l'insuffisance des méthodes de correction phonétique de la part des enseignants, etc. ». De son côté, Wachs (2013, p. 186) avance que la difficulté de l'enseignement/apprentissage de la phonétique est liée principalement à trois facteurs : la complexité et diversité du contenu, la difficulté de l'évaluation et la légitimité de la matière. Elle ajoute que ;

« les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects suprasegmentaux » (ibid.).

Il nous semble que les enseignants de français ne se sentent pas à l'aise face à cette matière, évidemment difficile à enseigner et à apprendre. Dans son étude menée auprès de 12 professeurs de FLE ayant des expériences variées d'enseignement en Turquie, Varlık (2022) interroge également la formation des enseignants sur la phonétique et les modalités d'intégration de la correction phonétique dans leurs pratiques et elle en conclut que la plupart des professeurs n'ont pas assez d'information et de formation sur les moyens de la correction phonétique. Par ailleurs, les résultats montrent notamment que les professeurs enquêtés "jugent insuffisant le niveau de maîtrise phonologique de leurs étudiants en fin de formation" (p. 96).

Champagne-Muzar et Bourdages (1998, p. 88-89) expriment aussi l'importance de l'évaluation des habiletés phonétiques en classe de FLE. Selon eux, comme la composante phonétique a occupé une place marginale dans l'enseignement du FLE depuis longtemps, « il n'est pas étonnant que l'évaluation des habiletés phonétiques ait été négligée (...) ». Pendant le processus d'évaluation des habiletés phonétiques, il faut tenir compte des habiletés phonétiques réceptives (discrimination auditive) et aussi productives (« la prononciation proprement dite »). L'évaluation de ces habiletés phonétiques réceptives et productives peut se faire au moyen de tests d'habiletés phonétiques préparés par l'enseignant, de tests diagnostiques, de grilles de correction, de la lecture à haute voix ou la conversation dirigée (pour la production), etc. D'une manière générale, les tests de phonétiques « doivent mesurer ce pour quoi ils ont été mis au point (validité), correspondre au matériel, au cours ou au programme visé (validité de contenu) et donner des résultats comparables s'ils sont répétés dans les mêmes conditions (fiabilité) » (ibid. p. 97). De nombreuses études récentes (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 ; Frost, 2021 ; Sauvage, 2019) montrent également l'importance et la difficulté de mesurer objectivement les compétences phonétiques. De nos jours, avec les évolutions technologiques, il est possible d'utiliser les logiciels d'analyse de la parole ou les applications pour évaluer et corriger les habiletés phonétiques. Plusieurs études montrent l'importance et l'utilité de ces systèmes pour faire travailler et évaluer la prononciation (Herment, 2018, Hincks, 2015 ; Sauvage, 2021).

## Problématique

Quand on examine les études menées dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère sur la phonétique, on constate que la plupart d'entre elles se concentrent sur les difficultés de prononciation rencontrées par les apprenants (Onursal Ayırır, 2012 ; Tekcan, 2019). Alors que certaines études remettent en question la place des exercices de prononciation dans les manuels de français (Lah, 2017; Loiseau, 2008), d'autres examinent les différentes variables influençant la prononciation telles que la place du corps dans le développement de la compétence phonologique (Varlık, 2020), les effets de l'anglais comme première langue étrangère sur l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère (Bür & Aycan, 2013; Keşmer, 2019) ou l'enseignement des sons du français avec les jeux (Gürbüz, 2004).

Une prononciation correcte et compréhensible est sans doute fondamentale pour un apprenant et un locuteur d'une langue étrangère. Comme la grammaire et le lexique, la phonétique est également l'une des composantes de la compétence communicative. Apprendre la prosodie et la phonétique d'une langue étrangère est bien différente de celles d'une langue maternelle. C'est pour cette raison qu'il est très difficile et assez complexe



d'apprendre à prononcer correctement une langue étrangère. Cependant on est accepté que la place accordée à la phonétique dans les méthodes de FLE et dans les pratiques de l'enseignement est insuffisante. En Turquie, pendant la formation des enseignants du FLE, l'enseignement de la phonétique est généralement négligé par rapport aux autres composantes. Alors que dans les universités, un module ou un cours spécifique de « phonétique/phonologie » en licence FLE déjà existait dans les programmes nationaux de formation universitaire au métier de professeur de français, la dernière édition du programme (2018) élaboré par le YÖK (Conseil de l'Enseignement Supérieur en Turquie) ne comprenait pas de cours dédié à la phonétique ou à la phonologie. Ce programme a été mis en œuvre dans les universités pendant quatre ans. En 2022 le YÖK a donné aux facultés d'éducation la liberté de préparer leurs propres programmes d'enseignement si bien que plusieurs départements de FLE en Turquie ont commencé à dispenser un cours de phonétique. Le Tableau 1 montre la place de la phonétique dans les programmes d'enseignement du FLE actuels. Mais les étudiants admis au programme en 2018 ont obtenu leur diplôme sans suivre de cours de phonétique.

**Tableau 1**

*La place de la phonétique dans les programmes d'enseignement du FLE actuels*

<b>Le nom de l'université</b>	<b>Le nom du cours</b>	<b>L'heure par semaine</b>
Anadolu	Prononciation du Français I	3 h (Obligatoire)
	Prononciation du Français II	3 h (Obligatoire)
Uludağ	Compréhension Orale et Prononciation	3 h (Obligatoire)
Hacettepe	Phonétique et Orthographe en Français	3 h (Obligatoire)
Gazi	Compréhension Orale et Prononciation en Français	2 h (Obligatoire)
İstanbul	Phonétique et Orthographe en Français	3 h (Obligatoire)
Çukurova	Phonétique et Orthographe en Français	2 h (Obligatoire)
Marmara	Phonétique et Orthographe en Français	3h (Obligatoire)
19 Mayıs	Aucun cours de phonétique	
9 Eylül	Aucun cours de phonétique	

Les recherches dans le domaine et les observations des professeurs montrent que les turcophones apprenant le français rencontrent des difficultés à prononcer correctement la langue cible. Afin d'améliorer la maîtrise phonologique des apprenants, il nous semble nécessaire tout d'abord d'évaluer la situation actuelle des étudiants et déterminer les erreurs les plus courantes commises par les apprenants turcophones. Ainsi il pourrait être possible d'aider les étudiants à surmonter les difficultés de la prononciation du français.

## Objectif

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer les habiletés phonétiques réceptives et productives des étudiants du Département de l'Éducation du Français Langue Etrangère de l'Université Anadolu. Pour ce faire, nous chercherons des réponses aux questions suivantes :

- Quelles sont les principales difficultés de prononciation des étudiants turcophones qui apprennent le FLE ?

- Quelles sont les principales difficultés de perception phonétique des étudiants turcophones qui apprennent le FLE ?
- Quelles sont les raisons qui sous-tendent ces difficultés ?

### **Méthode**

Dans cette recherche, comme notre objectif est de décrire la situation actuelle des étudiants en ce qui concerne les habiletés phonétiques, nous avons eu recours à une méthode de recherche descriptive. Afin de déterminer les erreurs phonétiques commises par les étudiants de FLE, nous avons procédé à l'analyse d'erreurs. L'analyse d'erreurs introduite par Corder (1981) est une méthode utilisée fréquemment dans les études linguistiques afin de soulever les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère. Dans la littérature, il existe de nombreuses classifications différentes d'analyse d'erreur. Tagliante (1994) parle de cinq types d'erreurs : erreurs de type linguistique, erreurs de type phonétique, erreur de type socioculturel, erreurs de type discursif et erreurs de type stratégique. Ce qui nous intéresse dans cette recherche, ce sont les erreurs phonétiques. Comme suggère Tagliante, « l'enseignant doit être en mesure d'examiner les symptômes, de poser son diagnostic et seulement après cela, de proposer un traitement ».

Conformément à notre objectif, afin de diagnostiquer les erreurs des apprenants, nous avons utilisé une grille d'évaluation préparée par la chercheuse selon les critères du CECRL et les propositions de Champagne-Muzar et Bourdages (1998). Cette recherche peut être acceptée comme une évaluation diagnostique car elle vise à déterminer les erreurs des apprenants à traiter ultérieurement.

### **Participants**

Les participants de cette recherche sont des étudiants de deuxième et troisième année qui étudient dans le département de l'enseignement de la langue française à l'Université Anadolu. Les étudiants qui participent à l'étude sont admis au programme en 2019/2020. Donc, ils n'ont pris aucun cours de phonétique du français pendant leur formation. Par ailleurs, ces étudiants ont suivi un enseignement à distance pendant deux ans en raison de la pandémie de Covid-19. C'est pourquoi il est possible de dire que les compétences linguistiques de ces étudiants soient plus faibles que ceux qui suivent un enseignement en face à face. Car, il a été observé que la plupart des étudiants n'ont pas assisté aux cours en ligne pendant l'enseignement à distance. Les participants ont été choisis parmi les volontaires et ils ont signé une attestation de participation volontaire au début de l'étude. Les informations à propos des participants sont présentées dans le tableau 2.

**Tableau 2***Les informations sur les participants*

Numéro d'étudiant	Niveau d'étude	Sexe
E1	troisième année	femme
E2	troisième année	femme
E3	deuxième année	femme
E4	deuxième année	femme
E5	deuxième année	femme
E6	deuxième année	homme
E7	deuxième année	homme
E8	deuxième année	femme
E9	deuxième année	femme
E10	troisième année	femme
E11	troisième année	homme
E12	troisième année	homme
E13	troisième année	homme

## Outils de Collecte des Données

Afin de recueillir les données et de mesurer les habiletés phonétiques des étudiants, nous avons préparé deux activités : l'une est un texte de 180 mots tiré de *Exercices d'oral en contexte, niveau intermédiaire* (Hachette 2002) pour la lecture oralisée et l'autre un texte tiré du *Petit Prince* de A. Saint Exupéry (2007) pour la dictée. Nous avons choisi la lecture oralisée pour évaluer des habiletés phonétiques productive car c'est « une technique qui permet de contrôler la sélection des faits articulatoires et prosodiques » et ainsi « on s'assure que les évaluateurs portent uniquement attention aux traits phonétiques » (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998, p. 91). Pour évaluer la lecture oralisée, nous avons élaboré une grille d'analyse selon les critères énoncés par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) qui comprend cinq parties : la prononciation des sons, l'intonation, le rythme, les liaisons et les enchaînements. Afin d'assurer la fiabilité, on a fait appel à un avis d'expert sur le texte choisi et la grille d'évaluation.

Notre deuxième outil est la dictée qui est acceptée comme une technique efficace pour enseigner et évaluer la prononciation. Comme l'indique Nieberding (1997, p. 144),

« la dictée est d'abord un exercice d'écoute et d'apprentissage de l'écoute. En réalité, elle pose le problème de la compréhension orale, de la difficulté de percevoir des sons, de l'identification du sens du message et de l'interprétation graphique pour des apprenants d'une langue étrangère ».

La dictée est une activité riche exigeant une bonne compétence phonologique (discrimination auditive) et orthographique (la transcription du message entendu). Dans cette étude, la dictée a été utilisée pour mesurer la compétence phonographique des apprenants qui sert à transcrire les sons entendus. Nous avons proposé aux participants la dictée

traditionnelle de contrôle pendant laquelle elles reproduisent le texte lu par la chercheuse (Robert, Rosen & Reinhardt, 2011, p. 146).

## **Processus de Collecte des Données**

Les données de cette recherche ont été collectées au semestre d'hiver de l'année universitaire 2022/2023. En premier lieu, la chercheuse a informé chaque étudiant sur le processus et l'objectif de l'étude. Dans un bureau sans bruit, d'abord on a donné le texte à lire au participant. Avant la lecture, chacun avait cinq minutes pour se préparer, ainsi ils ont lu le texte eux-mêmes (silencieusement). Pendant la lecture oralisée, les données ont été enregistrées par un enregistreur vocal. Ensuite on est passé à l'étape de dictée ; la chercheuse a lu le texte à dicter lentement deux fois et le participant a écrit tout ce qu'il a entendu. À la fin de processus, notre corpus de travail est constitué de 13 productions écrites d'activité de dictée et de 13 enregistrements sonores de lecture oralisée.

## **Validité et Fiabilité**

Dans cette étude qualitative, pour assurer la validité et la fiabilité de la recherche, on a eu recours aux outils de collecte des données divers tels que la lecture oralisée et la dictée. Pour empêcher la perte de données, la lecture oralisée a été enregistrée par un enregistreur vocal. Le déroulement de l'étude et les résultats ont été présentés en détail d'une manière objective. L'analyse des enregistrements audio a été faite objectivement à l'aide d'une grille d'analyse par deux chercheuses ; l'une est bilingue turc/français, l'autre est professeur en FLE qui dispense le cours de phonétique du français.

## **Questions Ethiques**

Pour cette recherche, nous avons obtenu la permission de la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu (n° 419362) en date du 14 Octobre 2022. Nous avons demandé aux participants leur consentement à l'enregistrement des entretiens dont nous avons garanti l'anonymat. Tous les participants de cette recherche ont été informés sur le déroulement de la recherche et ils ont déclaré leur participation volontaire. Toutes les informations sur les participants ont été protégées et nous avons utilisé les codes (E1, E2) afin de ne pas citer leurs noms.

## **Résultats**

Dans cette partie, les résultats obtenus seront présentés en deux parties : les résultats sur les habiletés phonétiques réceptives et les résultats sur les habiletés phonétiques productives.

### **Les résultats sur les habiletés phonétiques réceptives**

Afin de mesurer les habiletés phonétiques réceptives des étudiants, nous avons exercé une activité de dictée. À partir de l'analyse des textes écrits par les étudiants, nous dressons d'abord une liste des erreurs les plus fréquentes et les plus perceptibles.

**Tableau 3***Les erreurs commises par les apprenants pendant la dictée*

<b>Forme correcte</b>	<b>Les erreurs commises par les apprenants</b>
j'ai	*chez
sans personne	*cinq personne *sans person *cent personne (3)
parler	*parle (2) *parlent (2) *parlé
passager	*passage (2)
tout seul	*tous seul
une panne	*un pain (3) *en pain
mécanicien	*mécanicienne
six ans	*seize ans *siz ans
s'était cassé	*cet est case *cet a cassé *cet a case *cette escassé *c'était cassé *c'était casser *c'était passé *c'était cassé
comme je n'avais	*comme jeune *je ne veux
je me préparais	*je me préparer (3) *je me prepare (4) *je me préparé (2) *je me préparé
c'était	*cette étais *cette est *c'étais
une question de vie	*une question de ville
j'avais	*j'avez
à peine	*a pain (2) *apprend (2) *apprendre (3) *a pein *appain *un pain
de l'eau à boire	*de l'au au boir *l'eau à bois
pour huit jours	*bijoux (2) *bijou *pour mesure *pour vie jour *pour bijour
le premier soir	*le première soir
endormi	*undormir *endormir (3) *en dormir
le sol	*le soul (2) *le seul (4)

Tableau 3

Continuer

Forme correcte	Les erreurs commises par les apprenants
toute terre habitée	*tout terre habite *tout terre habite *(...) habiter
j'étais	*j'été
qu'un naufragé	*quand (4) *quel nous faisait *cane refrager *quelle fragile *quand nos fragier
au milieu de l'océan	*aux milieu de ce ans
au lever du jour	*ou leve des jours *au le veux deux jours *toujours *au levé du jour
de petite voix	*petite boire *petite fois (2) *(...) toi
m'a réveillé	*ma réveiller (4) *ma réveillé

Comme on peut le voir dans le Tableau 3., alors que certaines erreurs commises par les étudiants sont dues à l'insuffisance des compétences orthographiques, les autres sont liées aux compétences phonétiques. Lorsque nous avons analysé les erreurs des étudiants, nous les avons classées en quatre catégories : les erreurs orthographiques, les erreurs liées à l'influence de la langue maternelle, les erreurs liées à la distinction des mots et liées à l'identification du genre et du nombre.

- **Les erreurs orthographiques :** Les erreurs tels que « *parlé [parle]* » au lieu de « *parler [parle]* », « *\*c'étais [sete]* » au lieu de « *c'était [sete]* », « *je me préparé [jəməpreparé]* » au lieu de « *je me préparais [jəməpreparé]* » sont des erreurs plutôt orthographiques. Les étudiants peuvent distinguer les sons correctement mais ils ne peuvent pas établir la relation son-graphie. Autrement dit, ils rencontrent des difficultés à distinguer les mots homophones. Par ailleurs, ils ont du mal à écrire correctement les terminaisons des verbes comme dans l'exemple « *s'était cassé* ». Presque aucun étudiant n'écrit correctement « *je me préparais [jəməpreparé]* » et « *s'était cassé [setəkase]* ». Cela peut s'expliquer par leurs manques de connaissance orthographique et grammaticale.
- **Les erreurs liées à l'influence de la langue maternelle :** En didactique, on utilise le terme « interférence » pour désigner les erreurs qui proviennent « des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère » (Öztoğat, 1993, p. 69). Les interférences peuvent se manifester dans divers domaines tels que la phonologie, la lexicologie et la syntaxe. L'influence de la langue maternelle sur la compétence phonologique de l'apprenant a été prouvé par plusieurs recherches (Besse, Demont & Gombert, 2007 ; Boysson-Bardies & Durand, 1991 ; Dufour & Nguyen, 2008 ; Novakova, 2015). Les apprenants peuvent rencontrer la difficulté d'articuler des sons inexistant dans leur langue maternelle ou leurs habitudes articulatoire différents peuvent influencer la perception des sons. Dans notre corpus,

nous avons remarqué que les apprenants turcophones ont tendance à écrire les mots comme ils entendent. Car dans l'alphabet turc, toute lettre écrite est prononcée et chaque lettre correspond à un seul son. C'est pourquoi les étudiants turcs peuvent écrire « parle » au lieu de « parler » ou « passage » au lieu de « passer ».

- **Les erreurs liées à la distinction des mots** : les connaissances des faits phonétiques servent à distinguer les mots les uns des autres. Les erreurs telles que « \*aux milieu de ce ans (au milieu de l'océan) », « \*au le veux deux jours (au lever du jour), \*quand nos fragier (qu'un naufragé) » montrent que quelques étudiants ont du mal à découper les mots correctement. Et ils créent de nouveaux mots qui n'existent pas en français.
- **Les erreurs liées à l'identification du genre et du nombre** : nous avons remarqué que quelques étudiants sont incapables à identifier le genre et le nombre des mots. Ils peuvent écrire « \*mécanicienne » au lieu de « mécanicien », « le première soir » au lieu de « le premier soir ». En outre, pendant la lecture oralisée, ils ont de la difficulté à prononcer les indices qui indiquent le genre et le nombre. Par exemple ils peuvent prononcer le mot « quartier » comme [kartjɛR].

## Les résultats sur les habiletés phonétiques productives

Afin de mesurer les habiletés phonétiques productives des étudiants, nous avons exercé une activité de lecture oralisée. Les enregistrements sonores obtenus ont été analysés à l'aide d'une grille d'évaluation. Nous avons analysé les principales difficultés segmentales (voyelles, nasales, consonnes, etc.) et la réalisation des liaisons et des enchaînements qui influence la mélodie du français. Les erreurs commises par les étudiants les plus fréquentes sont regroupées comme dans le Tableau 4.

**Tableau 4**

*Analyse des erreurs commises par les apprenants pendant la lecture à haute voix*

Forme correcte	Erreurs	Analyse
petits [pəti]	[petit]	<b>La consonne finale non prononcée :</b> En français, en général, on ne prononce pas la consonne finale comme « d », « p », « t », « r », « s ». Nous pouvons conclure que les étudiants ont du mal à distinguer ces consonnes.
nos [nɔ]	[nɔs]	
quartier [kartje]	[kartjɛR]	
tout le monde (tuləmɔ̃d)	[tulɛmond]	
habitants [abitɑ̃]	[ habitant]	
présente [prezɑ̃t]	[prezante]	<b>Le « e » final non prononcé :</b> Une autre règle de la phonétique du français c'est qu'on ne prononce pas le « e » à la fin des mots. On prononce la consonne qui précède le « e » final.
entre [ɑ̃tR]	[entRe]	
laisse [les]	[lese]	
précises [presiz]	[presize]	
chances [[ɑ̃s]	[[ɑ̃se]	
ne connaissent pas [nəcɔ̃nɛspa]	[nəcɔ̃nɛsepa]	<b>Les conjugaisons :</b> La plupart des étudiants ont de la difficulté à prononcer les terminaisons des verbes.
connaissent [cɔ̃nɛs]	[kɔ̃nesan]	
améliorent [ameljɔ̃R]	[ameljɔ̃Re]	
serons [səʁɔ̃]	[serɔ̃]	<b>E muet :</b> Les étudiants ont de la difficulté à décider quand et comment prononcer le « e muet ». Car en turc, il existe deux types de « e » ; ouvert et fermé. « E muet » est un son qui pose des problèmes pour les turcophones. Comme on peut le voir dans les exemples, ils prononcent comme [e] au lieu de [ə].
de [də]	[de]	
ce [cə]	[ce]	
depuis [dəpuʝi]	[depuʝi]	

**Tableau 4***Continuer*

<b>Forme correcte</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Analyse</b>
l'intention [lɛ̃tãsijõ] riverains [Rivrɛ̃] ensemble [ãsãbl]	[lentãsijon] [rivere] [ensãbl]	<b>Les voyelles nasales :</b> Un autre point qui pose problème est ce sont les voyelles nasales qui n'existent pas en Turc. Les étudiants ont de la difficulté de prononcer les voyelles nasales et ils les prononcent comme [n].
quinze ans [kɛ̃ zã] pour imaginer [pu Rimaʒine] cette initiative [se inisjativ]	[kɛ̃z ã]  [puR imaʒine]  [set inisjativ]	<b>Les enchaînements :</b> L'enchaînement est une règle qui permet d'assurer la fluidité du langage. On associe la dernière consonne prononcée d'un mot à la voyelle qui commence le mot suivant. Les étudiants quelques fois oublient de lier ces deux mots et ils donnent une petite pause. Et cela influence négativement la fluidité.
chers habitants [ʃɛR(z)abitã] vous annoncer [vuZanõse] nous aurons [nuɔRõ]	[ʃɛR abitã]  [vu anõse]  [nu ɔRõ]	<b>Les liaisons :</b> En français, trois types de liaisons (obligatoire, facultative, interdite) sont possibles qui facilitent la prononciation et donnent une impression d'unité. En générale, les étudiant maîtrisent les liaisons obligatoires mais certains d'entre eux ont du mal à respecter les liaisons obligatoires et facultatives. Tandis qu'ils doivent ajouter la consonne [z] entre « vous » et « annoncer » pour lier ces deux mots, la moitié d'eux le prononce comme [vu anõse].

### Conclusion, Discussion et Suggestions

L'objectif de cette recherche consistait à évaluer les habiletés phonétiques réceptives et productives des étudiants turcophones de FLE de l'enseignement supérieur. Afin d'arriver à cet objectif, nous avons analysé les erreurs phonétiques commises par les étudiants lors d'une production écrite (la dictée) et orale (la lecture oralisée). Les résultats de l'analyse ont été présentés sous forme de tableau : les habiletés phonétiques réceptives et les habiletés phonétiques productives.

Les résultats sur les habiletés phonétiques réceptives montrent que les étudiants rencontrent des difficultés à distinguer et à transcrire correctement les sons du français. Ils commettent des erreurs d'orthographe, des erreurs liées à l'influence de la langue maternelle, liées à la distinction des mots et liées à l'identification du genre et du nombre. Comme l'indique Tagliante (1994, p. 121), « l'acquisition de l'orthographe des sons en français est un problème bien connu » même pour les locuteurs natifs. Puisque l'alphabet phonétique du français est assez différent de celui du turc, les étudiants turcophones ont du mal à segmenter la chaîne parlée et à identifier particulièrement les mots homophones. Un autre problème rencontré concerne les conjugaisons des verbes ; la plupart des étudiants ne peuvent pas écrire correctement les terminaisons, ils écrivent les autres variations. Conformément à ce résultat, nous avons remarqué qu'ils commettent également beaucoup d'erreurs lors de la prononciation des terminaisons des mots et des verbes. De même, la plupart du temps, ils ne peuvent pas identifier le genre et le nombre des mots, ils oublient d'écrire les suffixes qui donnent de l'information sur le genre, le nombre et l'accord. Cela peut s'expliquer par le fait que les suffixes pluriels et féminins ne se prononcent pas en français.

Quant aux résultats sur les habiletés phonétiques productives, nous pouvons dire que les étudiants ont souvent de la difficulté à prononcer correctement les suites de mots. L'un des



problèmes majeurs concerne la consonne finale et « e » final non prononcé. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ils ne savent pas quand et comment prononcer les terminaisons. Dans ses recherches menées auprès des enfants de différentes nationalités, Boysson-Bardies & Durand (1991) ont montré également l'influence de la langue maternelle sur l'articulation des consonnes finales. Les autres voyelles qui posent problème sont le « e muet » et les voyelles nasales qui n'existent pas en alphabet phonétique turc. Les autres recherches montrent également que le « e muet » (la chute du schwa) et les voyelles nasales sont les sons qui posent problème aux locuteurs étrangers (Briet, Collige et Rassart, 2014 ; Dommergues, Ryts et Pépiot, 2015). Par ailleurs, même si les étudiants qui constituent notre corpus respectent souvent les liaisons, ils ignorent les enchainements. La recherche menée avec les étudiants de la faculté d'éducation de l'Université Hacettepe par Onursal Ayırır (2012) a également montré que les étudiants turcophones ont du mal à identifier les liaisons obligatoires et facultatives en français et ces problèmes concernant les liaisons et les enchainements parfois perturbent la compréhension des phrases et des textes. Comme les étudiants lisent le texte et les mots en s'arrêtant plusieurs fois, ils ne peuvent pas assurer la fluidité et donc ils ne peuvent pas faire les enchainements. En plus, certaines d'entre eux ne savent pas où on doit découper les groupes rythmiques et font des pauses entre les mots.

L'ensemble de ces résultats nous montrent l'importance de la compétence phonétique pour les apprenants du FLE. Les étudiants qui n'ont pas pris le cours de phonétique rencontrent plusieurs problèmes tant au niveau réceptif que productif. Il est indéniable que les difficultés d'ordre phonologique de ces étudiants peuvent perturber la communication et la compréhension en langue cible. Pour le traitement de ces erreurs, nous proposons à présent des solutions pour les apprenants et les enseignants qui peuvent être adaptées aux besoins spécifiques.

Premièrement une formation spécifique en phonétique du français est indispensable à la fois pour les étudiants et les enseignants. Dans la formation initiale et continue des enseignants, l'enseignement de la phonétique / phonologie doit être intégré. Comme le souligne Vychopňová (2015, p. 93) « pour que les élèves s'expriment correctement à l'oral, il faut d'abord que leurs enseignants soient eux-mêmes suffisamment compétents dans ce domaine ». Il vaut mieux que les enseignants de FLE prennent en compte les langues/cultures d'origines des apprenants et il est possible de proposer aux apprenants « des fiches dans lesquels seront synthétisées à la fois quelques caractéristiques essentielles du système phonétique du français en lien avec les autres langues » (Sauvage, 2021 : 96). Par ailleurs, les professeurs doivent déceler les problèmes de prononciation, décider lequel demande une correction et mettre en place une méthode de feed-back adaptée, tout en écoutant l'élève et en répondant à ses propos de manière cohérente sur le plan pragmatique (Abel, 2019, p. 5-6). Varlık (2022) propose également les enseignants d'intégrer la méthode verbo-tonale de correction phonétique à leur cours de français.

Wachs, (2011 : 190) parle de l'importance de la motivation dans l'apprentissage de la prononciation. Selon elle, « si l'apprenant n'est pas motivé pour changer des habitudes qui sont « visibles » par les autres (articuler et accentuer), il ne pourra pas progresser ». Pour les apprenants du FLE, Sauvage (2021, p. 94) propose deux solutions : l'une pour ceux qui se trouvent dans un milieu socioculturel francophone (en France ou à l'étranger), l'autre pour ceux qui vivent dans un milieu socioculturel non-francophone. Ces derniers peuvent se servir des médias numériques (radio, tv, plateforme numérique d'apprentissage, applis, etc.). Grâce à une connexion d'Internet de bonne qualité, il est facile et pratique d'accéder aux médias

audiovisuels francophones et/ou aux plateformes d'apprentissage linguistiques. L'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur (EPAO) et par l'intelligence artificielle (IA) est un domaine encore récent ; les méthodes et les moyens qu'offrent les nouvelles technologies n'ont pas encore été utilisées par plusieurs enseignants et apprenant. Or, les différents types d'activités pédagogiques sur ordinateur peuvent améliorer les performances de compréhension et de production des apprenants (Abou Haidar, 2021; ACPLS, 2020).

En conclusion, la phonétique ne peut plus être négligée dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les difficultés et les obstacles que les apprenants de FLE rencontrent peuvent être surmontés à l'aide d'une conscience et d'une formation suffisante sur la phonétique. À cette fin, les activités diverses et les outils numériques authentiques et multimodaux doivent être intégrés dans l'éducation formelle et informelle des apprenants.

## Bibliographie

- Abel, C. (2019). La formation continue en didactique de la prononciation—un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4439> (Consulté le 5.7.2023).
- Abou Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique: enseigner et apprendre autrement? *Alsic [Online]* 24 (2). <http://journals.openedition.org/alsic/5739> (Consulté le 26.7.2023).
- Akyüz, A., & al. (2002). *Exercices d'Oral en Contexte. Niveau Intermédiaire*. Paris : Hachette.
- Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes [ACPLS], (2020). *Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies : Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur*. Language Research Centre (LRC), Université de Calgary. <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/call-lit-review-fr.pdf> (Consulté le 10.05.2023).
- Besse, H. (2004). *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris : Didier.
- Besse, A. S., Demont, E., & Gombert, J. É. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie française*, 52(1), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.09.001> (consulté le 15.7.2023).
- Briet, G., Collige, V., & Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.
- Boysson-Bardies, B. D., & Durand, C. (1991). Tendances générales et influence de la langue maternelle : Les consonnes terminales dans le babillage et les premiers mots. *L'Année psychologique*, 91(1), 139-157. [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1991\\_num\\_91\\_1\\_29450](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1991_num_91_1_29450) (consulté le 1.7.2023).
- Bür, B., ve Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen ingilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 193-207. <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-9194e1f1-c661.pdf> (Consulté 11.7.2023).
- Champagne-Muzar C. et Bourdages J.-S. (1998), *Le point sur la phonétique*, Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaireavec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 10.7.2023).
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique du Français langue Etrangère et Seconde*. Paris : Pug.
- Dommergues, J. Y., Ryts, E., & Pépiot, E. (2015). Linguistique, Psycholinguistique et Enseignement des Langues : Théorie et Pratique. M. Barik-Dohalska & K. S. Vychopňová (Ed.) Dans *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE* (p. 12-25) Prague : Université Charles de Prague. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=5325764> (Consulté le 1.3.2023).
- Dufour, S., & Nguyen, N. (2008). L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (27), 39-49.
- Frost, D. (2021). Prosodie, intelligibilité et compréhension : l'évaluation de la prononciation lors d'un stage court. *Les Langues Modernes*, 3(2020), 76-90 (<hal-03542338>). (consulté le 5.4.2023)

- Gagnon, Y.C. (2011). *L'Étude de Cas comme Méthode de Recherche* [Version Numérique]. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*. Paris : Clé International.
- Gül, S. (2015). Ses Bilgisi- Sesbilim ve Dil Öğretimi. E. Korkut & İ. Onırsal Ayırır (Ed.) Dans *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (p. 35-56) Ankara: Seçkin.
- Gürbüz, G. (2004). Fransızcadaki seslerin oyunlarla öğretimi. *Dil Dergisi*, (124), 82-94. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=556808> (consulté le 22.7.2023)
- Keşmer, Ö. E. (2019). *Sesletim çerçevesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızca üzerindeki etkisi* (Numéro de parution: 560583) [Thèse de doctorat, Université de Marmara]. YÖK Centre national des thèses. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Consulté le 20.6.2023).
- Herment, S. (2018). Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(1), 73-88. <https://doi.org/10.3917/rfla.231.0073> (consulté le 20.7.2023).
- Hincks, R. (2015). Technology and Learning Pronunciation. Reed, M. & Levis, J.M. (Eds), Dans *The Handbook of English Pronunciation*, (505-519), Chichester, Wiley Blackwell.
- Lah, M. (2017). "Vous avez un petit accent" : Enseignement de la prononciation aux apprenants de Français langue étrangère. *Linguistica*, 57(1), 171-183. <https://doi.org/10.4312/linguistica.57.1.171-183> (Consulté le 25.7.2023).
- Loiseau, Y. (2008). De la phonétique et de l'oralité dans les manuels de FLE : Le cas de Connexions 3. *Synergies Espagne*, 1, 123-132.
- Novakova, S. (2015). La Phonétique en Cours de FLE : L'Actualité Tchèque. M. Barik-Dohalska & K. S. Vychopňová (Eds.) Dans *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Prague: Université Charles de Prague. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=5325764> (Consulté le 1.3.2023).
- Nieberding, B. (1997). Didactique de la dictée en FLE. Sur les exercices de discrimination phonétique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 19(1), 144-157.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca Duyduğunu Anlama Becerisinde Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlardan Biri : Ulama. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 31-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45185/565767> (Consulté le 15.6.2023).
- Öztokat, N. (1993). Analyse des erreurs/ analyse contrastive dans *Grammaire et Didactique des Langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, pp. 66-75.
- Robert, J.P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire Classe en FLE : Une Approche Actionnelle et Pragmatique*. Paris : Hachette.
- Saint-Exupéry, A. (2007) *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard.
- Sauvage, J. (2019) Phonétique et didactique, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Enligne], 16-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/4276> (Consulté le 30.4. 2023).
- Sauvage, J. (2021). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. *Studii de Lingvistică*, 11, 85-103. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ab28abe5-b6ca-4ca8-b57f-a5f0b946f14d%40redis> (Consulté le 30.4.2023).
- Tagliante, C. (1994). *La Classe de Langue*. Paris : Clé International.

- Tekcan, N. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlara yaklaşımları ve çözüm önerileri* (Numéro de parution: 567717) [Thèse de doctorat, Université de Marmara]. YÖK Centre national des thèses. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Consulté le 20.7.2023).
- Varlık, M. (2020). Le corps dans la correction phonétique des turcophones. *Synergies Turquie*, (13), 15-25. <http://gerflint.fr/Base/Turquie13/varlik.pdf> (Consulté le 25.2.2023).
- Varlık, M. (2022). *La Didactique de la Prononciation Dans la Formation des Professeurs de Français en Turquie* (Numéro de parution: 745523) [Mémoire de master, Université de Marmara]. YÖK Centre national des thèses. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Consulté le 20.7.2023).
- Vychopňová, K. S. (2015). La Phonétique dans l'Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères dans les Méthodes de FLE. M. Barik-Dohalska & K. S. Vychopňová (Eds.) Dans *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Prague: Université Charles de Prague. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=5325764> (Consulté le 1.3.2023).
- Wachs, S. (2013). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de linguas modernas*, (14), 183-196. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687> (Consulté le 10.7.2023)

## Extended Abstract

### Introduction

A correct and understandable pronunciation is undoubtedly fundamental for a learner and speaker of a foreign language. Like grammar and vocabulary, phonetics is also one of the components of communicative competence. Learning the prosody and phonetics of a foreign language is quite different from that of a native language. Therefore, it is very challenging and quite complex to learn to pronounce a foreign language correctly. However, it is widely accepted that the attention given to phonetics in FFL (French as a Foreign Language) methods and teaching practices is insufficient.

In Turkey, during the training of FFL teachers, phonetics teaching is generally neglected compared to other components. While in universities, a module or specific course on "phonetics/phonology" for FFL already existed in the national programs for training French teachers, the latest edition of the program (2018) elaborated by YÖK (Higher Education Council in Turkey) did not include a dedicated course on phonetics or phonology. This program was implemented in universities for four years. In 2022, YÖK gave faculties of education the freedom to prepare their own teaching programs, and as a result, several FFL departments in Turkey began to offer a phonetics course. But students admitted to the program in 2018 graduated without taking a phonetics course.

Research in this field and observations from teachers show that Turkish-speaking learners of French encounter difficulties in pronouncing the target language correctly. To improve the phonological proficiency of the learners, it seems necessary first to assess the current situation of the students and identify the most common errors made by Turkish-speaking learners. By doing so, it could be possible to assist the students in overcoming the difficulties of French pronunciation. The general aim of this research is to assess the receptive and productive phonetic skills of the students from the Department of French as a Foreign Language Education at X University. Within the scope of this objective, we will seek answers to the following questions:

- What are the main difficulties Turkish-speaking students learning French as a foreign language have experienced in pronunciation?
- What are the main difficulties of Turkish-speaking students learning French as a foreign language have experienced in phonetic perception?
- What are the reasons underlying these difficulties?

### Method

In this research, since our objective is to describe the current situation of the students regarding their phonetic skills, we employed a descriptive research method. To determine the phonetic errors made by the French as a Foreign Language (FFL) student, we conducted an error analysis. The error analysis, introduced by Corder (1981), is a method frequently used in linguistic studies to identify errors made by learners of a foreign language. In the literature, there are numerous different classifications of error analysis. In line with our objective of diagnosing the learners' errors, we used an evaluation grid prepared by the researcher based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) criteria and the proposals of Champagne-Muzar and Bourdages (1998). This evaluation grid allowed us to

systematically analyze and categorize the phonetic errors made by the students in their FFL learning process.

The participants in this research are second and third-year students enrolled in the Department of French Language Education at X University. These students were admitted to the program during the academic year 2019/2020. It's important to note that none of these students have taken any courses in French phonetics during their academic training. To collect data and measure the students' phonetic skills, we have prepared two activities: one is a 180-word text taken from "Exercices d'oral en contexte, niveau intermédiaire" (Hachette 2002) for the reading aloud task, and the other is a text excerpt from "Le Petit Prince" by A. Saint Exupéry for the dictation task.

## Findings

The data obtained were examined using an error analysis method, and the sources of the identified errors were classified and presented under two headings: errors related to receptive phonetic skills and errors related to productive phonetic skills. Data analysis reveals that students made errors at both segmental and suprasegmental levels. We classified errors related to receptive phonetic skills of students into four categories: spelling errors, errors related to mother tongue influence, errors related to distinguishing words from each other, and related to gender and number identification. Regarding the errors related to productive phonetic skills, the most common errors were "the unpronounced final consonant and the unpronounced final "e" in French, incorrect pronunciation of verb conjugations, pronunciation of nasal vowels and liaison".

## Conclusion and Discussion

The results concerning receptive phonetic skills show that the students encounter difficulties in distinguishing and accurately transcribing the sounds of French. They make spelling errors, errors related to the influence of their native language, errors related to distinguishing between words, and errors related to identifying gender and number. As Tagliante (1994, p. 121) indicates, "the acquisition of spelling in French is a well-known problem," even for native speakers. Since the French phonetic alphabet is quite different from that of Turkish, they struggle to segment the spoken chain and particularly identify homophonic words. We can say that students often have difficulty pronouncing sequences of words correctly. As the students read the text and the words by stopping several times, they cannot ensure the fluency. Some of them do not know where to cut the rhythmic groups and make poses between the words.

All these results show us the importance of phonetic competence for FLE learners. Students having not taken the phonetics course encounter several problems both at the receptive and productive levels. It is undeniable that the phonological difficulties of these students can disrupt communication and understanding in the target language. As a result of this study, it is suggested that courses in phonetics should be included in language teaching programs for Turkish students who make many errors in French pronunciation. Additionally, incorporating phonetics training into pre-service and in-service teacher education and integrating new media technologies into education to enhance students' phonetic skills are recommended.



DOI: 10.18039/ajesi.1316766

## A Structural Equation Model of Writing Anxiety, Writing Motivation and Academic Motivation of Students<sup>1</sup>

Hacer DENİZ<sup>2</sup>, Sezgin DEMİR<sup>3</sup>

Date submitted: 19.06.2023

Date accepted: 25.01.2024

Type<sup>4</sup>: Research Article

### Abstract

Writing anxiety causes various problems in the writing process, makes it difficult for the person to produce text and can prevent the act of writing. Writing motivation supports writing skills by affecting the writing process positively. The purpose of this research is to determine relationships between students' writing anxiety, writing motivation and academic motivation. The research was carried out with the correlational design in the quantitative method. The population of this research consist of secondary school students and the sample consist of 1037 secondary school students, 577 of whom are females (55.64%) and 460 of them are males (44.36%) in Elazığ province centre in 2020-2021 academic year. As a result of the correlation test, hierarchical regression analysis, it was determined that students' writing anxiety meaningful was predicted the writing motivation ( $r=-.65$ /strong) and academic motivations ( $r=-.37$ /medium) by 53%. Structural equation model fit was verified. While writing process, avoidance and writing pleasure latent variables explain 11% of consubstantiated extrinsic motivation, this rate increased to 45% when writing motivation was added to the equality. Although writing process, avoidance and writing pleasure variables explained 39% of the unmotivation and 32% of the extrinsic motivation reflected internal, it was observed that the regression coefficient for the two equations increased to 70% with the addition of writing motivation as the predictive variable.

**Keywords:** academic motivation, intrinsic and extrinsic motivation, writing education, writing anxiety, writing motivation

**Cite:** Deniz, H., & Demir, S. (2024). A structural equation model of writing anxiety, writing motivation and academic motivation of students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 365-385. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1316766>



<sup>1</sup> This study is based on the doctoral seminar titled "Investigation of the Relationships between Students' Writing Anxiety, Writing Motivation, Internal and External Motivation using Structural Equation Modeling" accepted at Firat University during the 2020-2021 academic year.

<sup>2</sup> (Corresponding author) Dr., Turkish Language Teaching Application and Research Center, Trabzon University, Trabzon, Turkey, e-mail: [hacerdeniz@trabzon.edu.tr](mailto:hacerdeniz@trabzon.edu.tr), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2604-1893>.

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr., Department of Turkish Language Education, Firat University, Elazığ, Turkey, e-mail: [sezgin.demir@firat.edu.tr](mailto:sezgin.demir@firat.edu.tr), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>.

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Firat University, dated 30/04/2019 and issue number 325933.



## Introduction

Writing anxiety is a tension that occurs against writing at a level that prevents a person from producing text successfully. Indeed writing anxiety, caused by unreasonable negative thoughts (Wallace, 1994), cognitive skills such as attention, thinking, memory (Ormrod, 2006; Stober & Esser, 2001; Eysenck et al., 2007; Serinkan, 2008) and by reducing motivation (Martinez et al., 2011; Gottfried, 1982), hamper learning and performance (Tobias & Deutsch, 1980; Sanders-Reio, 2010) raised physiological problems such as ugly handwriting and abdominal pain; affected negatively their writing skills. Writing anxiety, which may increase due to some of these problems, prevents the development of mind-language skills as well as writing and causes the person to feel more inadequate and avoid writing. However, instead of escaping from writing, anxiety and anxiety-related problems can be overcome by doing motivating stable writing exercises (Heaney, 2011; Reeves, 1997). Writing skill is a multidimensional process that requires energy and effort. This process causes students to feel inadequate and unsuccessful, and their motivation to write decreases (Çakır, 2010).

Motivation is the energy that activates the person for a specific purpose. Motivation arising from factors such as impulse, desire, need (Freud, 2019; Wentzel, 1996; Maslow, 1991; Murray, 1960), as it ensures willingness to continue with the targeted action (Jung 2016; Selçuk, 2010; Wlodkowski, 1978), it is an important factor in the acquisition and successful use of knowledge and skills (Ormrod, 2006). At this point, the concept of academic motivation emerges. Academic motivation affects academic success by supporting skills such as learning, processing and managing information. (Amrai et al., 2011). Academic motivation necessitates students to initiate learning and engage in the process with interest, while also adjusting their beliefs and attitudes following the learning process (Ames, 1990). Academic motivation is regulated by internal elements, such as goals, curiosity, interest, personal preferences, and talents, as well as external influences, such as teachers and family (Hidi & Harackiewicz, 2000). Internal motivation pertains to a student's inherent fascination with a certain subject, whereas external motivation is influenced by the rewards or incentives linked to the process of learning (Ryan & Deci, 2000). Also, a lack of motivation is characterized by a lack of initiative or drive to acquire knowledge or take action. The quality of education and the academic motivation that influences academic achievement also affect the language skills that form the basis of academic tasks (Fillmore, 1976). The tiring process of writing skill highlights motivation. Troia et al. (2012) asserted that motivation for writing skills is distinct from motivation for other language skills, and that it plays a significant role in the development of students' writing abilities.

Motivation is required for successful and effective writing (Ling et al., 2021; Latif, 2019; Wilson & Czik, 2016). It supports factors such as motivation to write, willingness to write, attention, care, self-efficacy perception, and enables the individual to use skills such as creativity, self-regulation, analysis-synthesis and sequencing in the writing process. Besides, self-efficacy belief (Pajares, 2003), knowledge and skill level, self-regulation skill, problem solving skills and writing habit (Burning & Horn, 2000; Iran-Nejad et al., 2007), metacognitive thinking (Aston, 1994); decreases anxiety while writing increases motivation and performance, (Pajares et al., 2007). However, writing motivation, anxiety, distress, interest, etc. it's prevented emotions and ensures the continuity of writing desire (Boscolo et al., 2006). Problems experienced in the writing process decrease the motivation of writing (Pajares et al., 2006), negatively affect the students' self-confidence and academic achievement and motivation. When the views of Pajares et al. (2006) and Boscolo et al. (2006) are evaluated, the

relationship between writing anxiety and writing motivation draws attention, and the idea that writing motivation can also predict academic motivation emerges. In addition, it strengthens the idea that writing anxiety may be related to academic motivation, especially through writing motivation. The writing anxiety of secondary school students, who have learned the writing skill and are now in an important period of development towards the functional writing process, can pose an important problem for their writing success and academic motivation. Therefore, writing motivation should be supported for a quality education and to decrease writing anxiety.

## **Problem Situation**

Writing anxiety is one of the effects that prevent the writing process from being carried out successfully. Problems experienced in the writing process reduce writing motivation (Pajares et al., 2006), negatively affecting students' self-confidence, academic success and motivation. Therefore, examining the relationship between students' writing anxiety, motivation and academic motivation is thought to be important for both their writing development and academic success. Relationships between students' writing motivations and writing skills were examined (Akyol & Aktaş, 2018; Canitezer, 2014; Graham et al., 2018; Ersoy ve Çetin, 2023; Fatihi et al., 2023; Liao & Wong, 2010; Süğümlü et al., 2019; Takımcıgil Özcan, 2014). The relationship between students' academic motivation and their desire to communicate in a second language has been examined (Cao, 2022). The academic motivation of students and foreign language anxiety have been examined (Heydarnejad et al., 2022). Between students' writing anxiety and language learning motivations (Alico, 2016; Sabti et al., 2019; Silva et al., 2016; Zerey & Müjdecı, 2023), self-efficacy perceptions at the level of language difficulties with their level of motivation (Brouwer, 2010), between writing anxiety and motivations at a moderate level (Akbarov & Aydoğan, 2018; Ngeow, 2007; Rahimi & Zhang, 2019; Siska et al., 2021; Soleimani et al., 2020; Tunagür, 2021), between writing anxiety and self-efficacy (Martinez et al., 2011) meaningful relationships were found. Nevertheless, there was no discernible association observed among the students' levels of writing anxiety, writing motives, and writing talents (Tsao et al, 2017). Significant relationships were found between students' writing anxiety, motivation and self-efficacy perceptions (Piniel ve Csizér, 2015; Wiltse, 2000) However, the relationship between middle school students' writing anxiety and motivation, academic motivation has not been examined, it is a gap that needs to be filled in the literature for the development of writing. In this study, it was aimed to examine the relationship between secondary school students' writing anxiety, writing motivation and academic motivation using SEM.

## **Purpose and Significance of the Study**

The main purpose of writing education is to give students the habit of using their writing skills functionally throughout life. In achieving this basic goal, students' attitudes towards writing, such as anxiety, fear, desire and motivation, have an impact on their ability to create original and aesthetic texts. The purpose of this study is to determine the relationship between middle school students' writing anxiety, writing motivation and academic motivation. For this purpose, it is aimed to contribute to the literature.

## Method

Quantitative research method was used in the research. This research method is based on the collection of numerical data and its evaluation with numerical expressions.

### Research Design

The research was carried out with the correlational desing. The researches carried out with the correlational desing are carried out on the sample selected from a universe, and it is aimed to numerically describe the trends, attitudes or views across the universe (Creswell, 2018). In this context, structural equation model was used in determining the relations. This type of research is based on determining the direction and magnitude of the effect of at least one independent variable on at least one dependent variable. In correlational research; The fundamental weakness, which arises from the illusion that one variable causes the other due to the possibility of a third variable or variables affecting the relationship between two variables, can be improved by path analysis (Christensen et al., 2015).

### Universe and Sample

The population of this research consist of secondary school students in the 2020-2021 academic year in Turkey. Since the universe of the research is too large to be reached, the accessible universe (Fraenkel et al., 2011) is the public secondary school students in Elazig province center in 2020-2021.

**Table 1**

*Sample of the research*

Demographic characteristics		<i>n</i>	%
<b>Grade</b>	5 <sup>th</sup> grade	236	22.76
	6 <sup>th</sup> grade	250	24.11
	7 <sup>th</sup> grade	283	27.29
	8 <sup>th</sup> grade	268	25.84
<b>Gender</b>	Female Student	577	55.64
	Male Student	460	44.36
<b>Total</b>		<b>1037</b>	<b>100</b>

There are 41 secondary schools and 5 education districts in the accessible universe. Random sampling was used to select 2 secondary schools from each educational district. These secondary schools name were written on identical papers, divided into bags according to the education regions, a random school choosing by mixing the schools in the bags thoroughly, and they were taken back to the bag by taking note. When the same school was choosing, the process was repeated until the different school was selected.

The sample of the research is 1037 secondary school students, 577 of whom are females and 460 of them are males. Since the target universe is 27.150, the confidence level of the sample with 1037 elements for  $\alpha=.03$  is 97% (Çingı cited in 1994, Büyüköztürk et al., 2014), the margin of error is  $\pm 3$  (A. Can, 2018).

## Data Collection Tools

### *The Writing Motivation Scale*

Cronbach's alpha (.89) reliability coefficients of the scale, which was developed by researchers for students aged 9.5-14, with a single factor of 13 items, are quite reliable, internal consistency (.85) and structural reliability of the factors (.89) are at a good level. (Deniz & Demir, 2020). The scale was confirmed by confirmatory factor analysis ( $\chi^2=83.05$ ,  $sd=61$ ,  $RMSEA=.038$ ,  $GFI=.95$ ,  $AGFI=.93$ ,  $CFI=.99$ ,  $NNFI=.99$ ,  $NFI=.97$ ,  $SRMR=.039$ ).

### *The Writing Anxiety Scale*

Cronbach's alpha reliability coefficients of the scale developed by Deniz and Demir (2019) in five-point likert type which includes three-dimensional 26-items; the Writing Process is .85, Avoidance is .84, Writing Pleasure is .74, and across the scale is .89. The building reliability Writing Process of the factors is .92, Avoidance is .93, Writing Pleasure is .72. The internal consistency coefficient (.88) of the scale confirmed by confirmatory factor analysis is good ( $X^2/sd=2.13$ ,  $X^2-sd=333.02$ ,  $RMSEA=.042$ ,  $NFI=.94$ ,  $NNFI=.96$ ,  $CFI=.97$ ,  $GFI=.91$ ,  $AGFI=.90$ ,  $SRMR=.052$ ).

### *Scale of Motivation in Education*

The scale developed in 12-item with five-point likert in French (Vallerand & Thill, 1989), Kara (2008) adapted the 12-item triple-type likert in to Turkish. Reliability values of the scale; Consubstantiated Extrinsic Motivation is .79, Internally Extrinsic Motivation Reflected Internal is .80, Intrinsic Motivation is .78 and Unmotivation .78 is .84 for the overall scale. The scale was confirmed by Fidan and Eren (2017, p.485) ( $\chi^2(58)=170.72$ ;  $\chi^2/df=2.94$ ;  $TLI=.92$ ;  $CFI=.93$ ;  $RMSEA=.05$ ).

## Data Collection Process

In order to carry out the research, the necessary permissions were obtained from the "Firat University Social and Humanities Scientific Research Ethics Committee", the Publication Ethics Board", the "Ministry of National Education" and the governorship of Elazığ province. Then, school administrators were interviewed and border and branch information and application permissions were obtained. In the data collection process, "parent consent form" and "participant consent form" were used. It is based on willingness.

## Data Analysis

Structural equation modeling, unlike traditional regression analysis, enables researchers to develop and test multivariate complex models by taking measurement errors of observed variables into account (Karagöz, 2017). Multiple normality analysis was performed, and the kurtosis and skewness values of the observed variables were found to be between +2 and -2 (Tabachnick & Fidell, 2013) In this direction, it can be said that these values and graphics indicate a normal distribution.

Correlation test, structural regression and hierarchical regression analysis were carried out to determine the relationship direction and level of dependent and independent variables. According to Davis (1971), the interpretation of the correlation coefficient ( $r$ ) is a negligible

relationship between 01 and .09; low relationship between .10 and .29; medium from .30 to .49; strong from .50 to .69; .70 and after, as a very strong relationship; according to Cohen (1988), the multiple regression coefficient,  $.0196 \geq R^2$  is small;  $.1300 \geq R^2$  medium;  $.2600 \geq R^2$  is interpreted as large effect size (S. Özsoy & G Özsoy, 2013).

## Trustworthiness

Cronbach's alpha coefficients are high in the Writing Motivation Scale (.92), the Writing Anxiety Scale (.88) and the sub-dimensions (.80); Scale of Motivation in Education (.43) is low, the scale's Consubstantiated Extrinsic Motivation (.67), Unmotivated (.72), Extrinsic Motivation Reflected Internal (.70), Intrinsic Motivation (.71) dimensions are quite reliable.

## Role of the Researcher

The introduction, findings, discussion and implications were written by first autor, who conducted the data collection and analysis process. Introduction, methods and conclusion were written by Demir, who designed the research and carried out the analysis.

## Ethical Issues

Collect the data, necessary permissions were obtained from the "Firat University Social and Human Sciences Scientific Research" with decision numbered 10, and Publication Ethics Committee" and the "Ministry of National Education" with the document numbered 97132852/302.14.01.

## Findings

In this section, the findings obtained from the analyzes are tabulated and interpreted.

**Table 2**

*Multiple Linear Correlation Results*

Scales	1.	1.1.	1.2	1.3.	2	3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.
1. WRITING ANXIETY		.71**	.82**	.81**	-.65**	-.37**	-.26**	.42**	.37**	-.40**
1.1. Writing Process			.57**	.25**	-.27**	-.21**	-.18**	.33**	.28**	-.17**
1.2. Avoidance				.46**	-.37**	-.34**	-.25**	.47**	.42**	-.35**
1.3. Writing Pleasure					-.76**	-.31**	-.18**	.24**	.21**	-.38**
2. WRITING MOTIVATION						.33**	.20**	-.23**	-.18**	.38**
3. ACADEMIC MOTIVATION							.64**	-.64**	-.10**	.73**
3.1. Consubstantiated Extrinsic Motivation								-.32**	-.36**	.36**
3.2. Unmotivated									.50**	-.39**
3.3.Extrinsic Motivation Reflected Internal										-.38**
3.4. Intrinsic Motivation										

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

In Table 2, a very strong negative correlation was found between writing motivation and writing pleasure ( $r=-.76, p<.01$ ). This is an indicator that anxiety meaningful reduces writing pleasure and motivation. A strong negative relationship between writing anxiety and writing motivation ( $r=-.65, p<.01$ ) shows that anxiety towards writing meaningfully reduces writing motivation and habit.

Writing anxiety with academic motivation ( $r=-.37, p<.01$ ), intrinsic motivation ( $r=-.40, p<.01$ ); avoidance with academic motivation ( $r=-.34, p<.01$ ), intrinsic motivation ( $r=-.35, p<.01$ ); negatively between academic motivation ( $r=-.31, p<.01$ ) and intrinsic motivation ( $r=-.38, p<.01$ ); unmotivated with writing anxiety ( $r=.42, p<.01$ ), extrinsic motivation reflected internal ( $r=.37, p<.01$ ); unmotivated with the writing process ( $r=-.33, p<.01$ ); there was a moderate positive correlation between avoidance and unmotivation ( $r=.47, p<.01$ ) and extrinsic motivation reflected internal ( $r=.42, p<.01$ ). It can be said that writing anxiety, which is one of the basic skills of students during the education process, negatively affects academic attitude and success.

There is a moderate positive correlation between writing motivation and academic motivation ( $r=.33, p<.01$ ) and intrinsic motivation ( $r=.38, p<.01$ ); a low negative correlation was found between writing motivation and unmotivation ( $r=-.23, p<.01$ ) and extrinsic motivation reflected internal ( $r=-.18, p<.01$ ). Extrinsic motivation associated with writing anxiety ( $r=-.26, p<.01$ ); academic motivation with writing process ( $r=-.21, p<.01$ ), consubstantiated extrinsic motivation ( $r=-.18, p<.01$ ) and intrinsic motivation ( $r=-.17, p<.01$ ); academic motivation by avoidance ( $r=-.25, p<.01$ ); negatively between writing pleasure and academic motivation ( $r=-.18, p<.01$ ); academic motivation with writing process ( $r=-.21, p<.01$ ), consubstantiated extrinsic motivation ( $r=.28, p<.01$ ), unmotivated with writing pleasure ( $r=.24, p<.01$ ) and inward positive meaningful relationships were determined between the extrinsic motivation reflected internal ( $r=.21, p<.01$ ). Findings pointing to the role of language skills in ensuring mental, psychological and affective development can be considered as indicators of the effect of writing motivation and anxiety, as well as writing skills, on academic success.

**Table 3**  
*Multiple Linear Correlation Results According to Gender Variable*

Gender	Scales	2. WRITING MOTIVATION	3. ACADEMIC MOTIVATION	3.1. Consubstantiated Extrinsic Motivation	3.2. Unmotivated	3.3.Extrinsic Motivation Reflected Internal	3.4. Intrinsic Motivation
Female	1. WRITING ANXIETY	-.70**	-.30**	-.17**	.39**	.33**	-.35**
	1.1. Writing Process	-.37**	-.22**	-.14**	.34**	.26**	-.22**
	1.2. Avoidance	-.42**	-.27**	-.18**	-.43**	.40**	-.31**
	1.3. Writing Pleasure	-.75**	-.24**	-.11*	.21**	.18**	-.32**
	2. WRITING MOTIVATION		-.26**	.13**	-.21**	-.15**	.30**
Male	1. WRITING ANXIETY	-.58**	-.43**	-.34**	.44**	.37**	-.42**
	1.1. Writing Process	-.16**	-.21**	-.23**	.33**	.30**	-.15**
	1.2. Avoidance	-.29**	-.39**	-.31**	-.49**	.40**	-.36**
	1.3. Writing Pleasure	-.75**	-.37**	-.25**	.24**	.18**	-.41**
	2. WRITING MOTIVATION		.38**	.25**	-.21**	-.16**	.43**

**Table 3***Continue*

Gender	Scales	2. WRITING MOTIVATION	3. ACADEMIC MOTIVATION	3.1. Consubstantiated Extrinsic Motivation	3.2. Unmotivated	3.3. Extrinsic Motivation Reflected Internal	3.4. Intrinsic Motivation
	<b>1. WRITING ANXIETY</b>	<b>-3.28**</b>	<b>2.41*</b>	<b>2.92**</b>	-0.97	-0.73	1.32
	<b>1.1. Writing Process</b>	<b>-3.63**</b>	-.17	1.49	.18	-.69	-1.16
<b>Zdifference</b>	<b>1.2. Avoidance</b>	<b>-2.39*</b>	<b>2.16*</b>	<b>2.22*</b>	-1.04	.00	.90
	<b>1.3. Writing Pleasure</b>	.00	<b>2.30*</b>	<b>2.32*</b>	-.51	.00	1.66
	<b>2. WRITING MOTIVATION</b>	.00	-1.66	<b>-1.99*</b>	.00	.16	<b>-2.41*</b>

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

In Table 3, writing anxiety and writing motivation relationships meaningfully differ between females ( $r=-.70$ ,  $p<.01$ ) (negative/very strong) and males ( $r=-.58$ ,  $p<.01$ ) (negative/strong). The difference between writing motivation and writing process relationships is meaningfully in females ( $r=-.37$ ,  $p<.01$ ) (negative/medium), males ( $r=-.16$ ,  $p<.01$ ) (negative/low). ( $-3.63<2.58$ ,  $p<.01$ ). Writing motivation and avoidance relationships differ meaningful between females ( $r=-.42$ ,  $p<.01$ ) (negative/medium), males ( $r=-.29$ ,  $p<.01$ ) (negative/low) ( $-2.39<1.96$ ,  $p<.05$ ). Relationships between academic motivation and writing anxiety, avoidance, and writing pleasure were found to differ meaningfully between females and males ( $p<.05$ ). The relationship between extrinsic motivation and writing anxiety in females ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ) (negative/minor) and males ( $r=-.34$ ,  $p<.01$ ) (negative/moderate) differ meaningfully ( $2.92<2.58$ ,  $p<.01$ ). The difference between the relationships between girls' extrinsic motivation and writing motivation ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ), avoidance ( $r=-.18$ ,  $p<.01$ ) and writing pleasure ( $r=-.11$ ,  $p<.01$ ), and the relationship between males' extrinsic motivation ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ), writing motivation, avoidance ( $r=-.31$ ,  $p<.01$ ) and writing pleasure ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ) are meaningfully ( $p<.05$ ). It can be said that the relationship between writing anxiety and academic motivation is higher as a result of men's interest in numerical fields and language skills lagging behind. The relationship between intrinsic motivation and writing motivation differs meaningfully in females ( $r=.30$ ,  $p<.01$ ) (positive/medium) and males ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ) (negative/medium) ( $-2.41<1.96$ ,  $p<.05$ ).

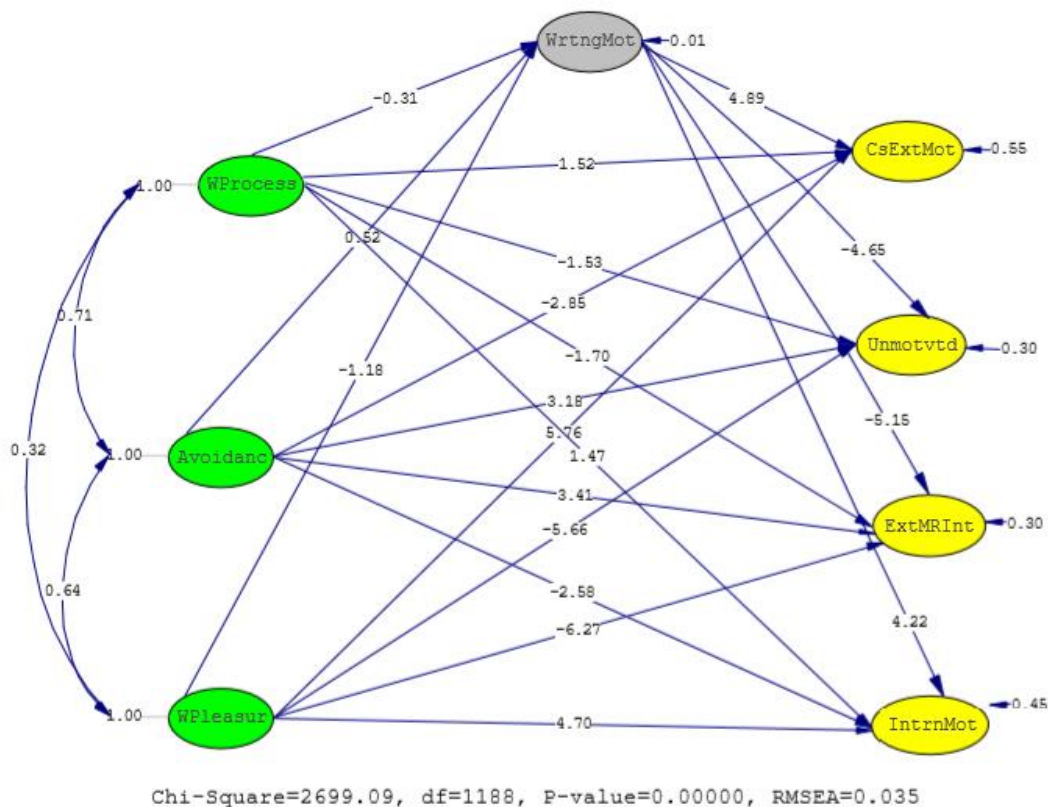
As a result of the structural regression analysis, it was observed that p value (.00000) was meaningful at the level of .01. Since structural regression and path analysis are carried out with large samples, p value is meaningful, alternative fit indices should be considered for model fit (Çokluk et al., 2012). Standardized error loads (greater than .30 or less than .90) of all items are desirably at the level of .05; the t-values (above 2.58) are meaningful at .01 level. Therefore, it can be said that the analysis can be continued with all items.

**Table 4**  
*Model Fit Extents*

Fit Extents	Value	Fit
$\chi^2$	2699.09	$p > .05$
$\chi^2/df=1188$	2.27	Perfect Fit
RMSEA	.035	Perfect Fit
Standardized RMR	.045	Perfect Fit
NFI	.97	Perfect Fit
NNFI	.98	Perfect Fit
CFI	.98	Perfect Fit
GFI	.91	Good Fit
AGFI	.90	Good Fit

The chi-square value 2699.09 ( $\chi^2 > .05$ ) is not as meaningful as desired.  $\chi^2/df$  (2699.09/1188) ratio being less than 3 at 2.27 indicates that the model has a perfect fit (Sumer, 2000). RMSEA's .035 (RMSEA  $< .05$ ), SRMR's .045 (SRMR  $< .05$ ), NFI, NNFI and CFI values above .95 fit perfectly; GFI and AGFI values above .90 indicate good fit. Findings indicate that the structural model has a good fit. (Table 4).

**Figure 1**  
*Structural model*



A negative statistical relationship was found between the writing process and writing pleasure variables, which are the sub-dimensions of the Writing Anxiety Scale, and the writing



motivation latent variables (Figure 1). It can be said that a one-point increase in the writing process variable causes a decrease of .31 points in the latent variable of motivation for writing and a one-point increase in writing pleasure causes a 1.18 point decrease in students' writing motivation. While there were positive correlations between writing process and writing motivation, extrinsic motivation and intrinsic motivation associated with writing variables, negative correlations were found between writing process and writing pleasure variables and the implicit extrinsic motivation and unmotivated latent variables. With the avoidance sub-dimension, positive correlations were detected between the extrinsic motivation and intrinsic motivation, and the negative correlation between consubstantiated extrinsic motivation and intrinsic motivation. Meaningful positive relationships were found between the extrinsic motivations of the secondary school students associated with their writing motivations and their intrinsic motivations. Structural relationships were determined negatively between students' writing motivations, inwardly extrinsic motivation reflected internals and unmotivated in education.

**Table 5***Structural Relationship and Equations Between Extrinsic Latent Variables*

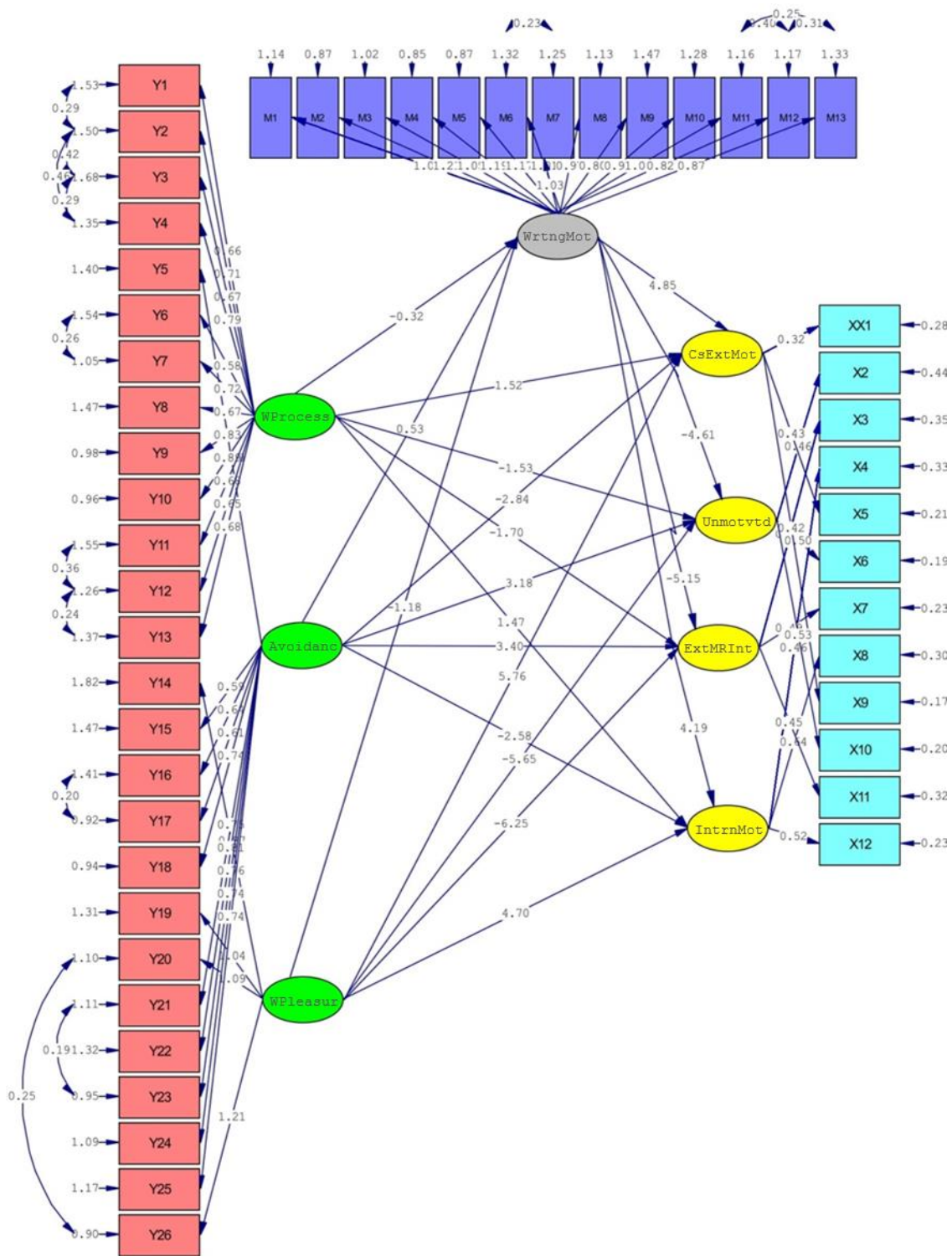
Structural Relationships	Standardized Loads	t-value
Writing Process→Consubstantiated Extrinsic Motivation	1.52	3.21
Writing Process→Unmotivated	-1.53	-3.29
Writing Process→Extrinsic Motivation Reflected Internal	-1.70	-3.35
Writing Process→Intrinsic Motivation	1.47	3.70
Writing Process→Writing Motivation	-.31	-6.71
Avoidance→Consubstantiated Extrinsic Motivation	-2.85	-3.78
Avoidance→Unmotivated	3.18	4.29
Avoidance→Extrinsic Motivation Reflected Internal	3.41	4.21
Avoidance→Intrinsic Motivation	-2.58	-4.09
Avoidance→Writing Motivation	.52	9.08
Writing Pleasure→Consubstantiated Extrinsic Motivation	5.76	3.44
Writing Pleasure→Unmotivated	-5.66	-3.45
Writing Pleasure→Extrinsic Motivation Reflected Internal	-6.27	-3.49
Writing Pleasure→Intrinsic Motivation	4.70	3.35
Writing Pleasure→Writing Motivation	-1.18	-21.65
Writing Motivation→Consubstantiated Extrinsic Motivation	4.89	3.43
Writing Motivation→Unmotivated	-4.65	-3.33
Writing Motivation→Extrinsic Motivation Reflected Internal	-5.15	-3.37
Writing Motivation→Intrinsic Motivation	4.22	3.54
Structural Equations		R <sup>2</sup>
Writing Motivation=-0.32*Writing Process+0.53*Avoidance-1.19*Writing Pleasure		.99
Consubstantiated Extrinsic Motivation=4.85*Writing Motivation+1.52*Writing Process-2.84*Avoidance+5.76*Writing Pleasure		.45
Unmotivated=-4.61* Writing Motivation-1.53* Writing Process+3.18*Avoidance-5.65*Writing Pleasure		.70
Extrinsic Motivation Reflected Internal=-5.09*Writing Motivation-1.70*Writing Process+3.40*Avoidance-6.25*Writing Pleasure		.70
Intrinsic Motivation =4.19*Writing Motivation+1.47*Writing Process-2.58*Avoidance+4.70*Writing Pleasure		.55

**Table 5***Continue*

<b>Reduced Form Equations</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Writing Motivation=-0.32* Writing Process+0.53*Avoidance-1.19*Writing Pleasure	.99
Consubstantiated Extrinsic Motivation=-0.020*Writing Process-0.29*Avoidance-0.031*Writing Pleasure	.11
Unmotivated=- 0.069* Writing Process+0.76*Avoidance-0.15*Writing Pleasure	.39
Extrinsic Motivation Reflected Internal=-0.084* Writing Process+0.72*Avoidance-0.17*Writing Pleasure	.32
Intrinsic Motivation=0.15* Writing Process-0.38*Avoidance-0.30*Writing Pleasure	.30

The writing process experienced by middle school students for writing explains 99% of the writing motivations of measured anxiety of avoidance and writing pleasure latent variables (Table 5). While writing process, avoidance and writing pleasure latent variables explain 11% of consubstantiated extrinsic motivation, this rate increased to 45% when writing motivation was added to the equality. Although writing process, avoidance and writing pleasure variables explained 39% of the unmotivation and 32% of the extrinsic motivation reflected internal, it was observed that the regression coefficient for the two equations increased to 70% with the addition of writing motivation as the predictive variable. While the intrinsic motivation latent variable of the writing process, avoidance and writing pleasure variables predicted 30%, it was determined that the predictive rate increased to 55% with the addition of writing motivation as the predictive variable (Table 5).

**Figure 2**  
Structural regression path analysis



Chi-Square=2699.09, df=1188, P-value=0.00000, RMSEA=0.035

After the proposed modifications among observed variables M12-M11, Y4-Y2, Y12-Y11, Y26-Y20, Y13-Y12, Y3-Y2, Y7-Y6, Y2-Y1, Y23-Y21, Y17-Y16, M13-M11, M7-M6, M12-M13 and Y3-Y4 which will contribute the most to  $X^2$  among the second part correction indices; while  $X^2$  value from 3580.51 fell to 2699.09, df from 1202 to 1188, RMSA from .044 to .035;

AGFI from .87 increased to .91. Therefore, it can be said that the modification performed strengthens the model fit (Figure 2).

**Table 6***Hierarchical Regression Analysis Results*

WRITING ANXIETY	B	SHB	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> change	F	F change	p
<b>Model 1</b>	3.788	.053		71.679	.000					
WRITING MOTIVATION	-.450	.016	-.654	-27.791	.000	.43	.427	772.318	772.318	.000
<b>Model 2</b>	3.114	.072		43.107	.000					
WRITING MOTIVATION	-.405	.015	-.588	-26.158	.000	.51	.078	527.776	162.628	.000
Unmotivated	.121	.009	.287	12.753	.000					
<b>Model 3</b>	2.955	.075		39.202	.000					
WRITING MOTIVATION	-.398	.015	-.577	-26.080	.000	.52	.018	377.778	38.995	.000
Unmotivated	.089	.011	.211	8.368	.000					
Extrinsic Motivation Reflected Internal	.066	.011	.156	6.245	.000					
<b>Model 4</b>	3.141	.114		27.473	.000					
WRITING MOTIVATION	-.387	.016	-.562	-24.150	.000					
Unmotivated	.084	.011	.199	7.745	.000	.53	.002	285.529	4.710	.000
Extrinsic Motivation Reflected Internal	.061	.011	.144	5.647	.000					
Intrinsic Motivation	-.023	.011	-.055	-2.170	.030					
<b>Model 5</b>	3.200	.149		21.484	.000					
WRITING MOTIVATION	-.386	.016	-.561	-24.079	.000					
Unmotivated	.083	.011	.197	7.628	.000	.53	.000	228.362	.380	.000
Extrinsic Motivation Reflected Internal	.060	.011	.141	5.421	.000					
Intrinsic Motivation	-.022	.011	-.051	-2.001	.046					
Consubstantiated Extrinsic Motivation	-.008	.012	-.015	-.616	.538					

In Table 6, regression equality included writing motivation in the first step, academic motivation in the second step, extrinsic motivation reflected in education in the third step, intrinsic motivation in education in the fourth step, and consubstantiated extrinsic motivation in education in the last step. It is observed that the 5 models realized are also meaningful. In the first model ( $f(1035-1)=527.776$ ,  $p<.01$ ), writing anxiety ( $\beta=-.654$ ) was found to be a meaningful predictor of writing motivation ( $R=.65$ ,  $R^2=.43$ ). In Model 2 ( $f(1034-2)=527.776$ ,  $p<.01$ ), which contributes meaningful, respectively, writing motivation ( $\beta=-.588$ ) and unmotivation ( $\beta=.287$ ) at a large level ( $R=.71$ ).  $R^2=.51$ ); according to the 3rd model ( $f(1033-3)=377.778$ ,  $p<.01$ ),

respectively, the motivation of writing ( $\beta = -.577$ ), unmotivation ( $\beta = .211$ ) and inwardly extrinsic motivation reflected internal ( $\beta = .156$ ) ( $R = .72$ ,  $R^2 = .52$ ); according to model 4 ( $f(1032-4) = 285.529$ ,  $p < .01$ ), respectively, writing motivation ( $\beta = -.562$ ), unmotivation ( $\beta = .199$ ), inwardly extrinsic motivation reflected internal ( $\beta = .144$ ) and intrinsic motivation ( $\beta = -.055$ ) great level ( $R = .73$ ,  $R^2 = .53$ ); according to the 5th model ( $f(1031-5) = 228.362$ ,  $p < .01$ ), respectively, writing motivation ( $\beta = -.561$ ), unmotivation ( $\beta = .197$ ), inwardly extrinsic motivation reflected internal ( $\beta = .141$ ), intrinsic It was determined that motivation ( $\beta = -.051$ ) and consubstantiated extrinsic motivation ( $\beta = -.015$ ) were predicted at a high level ( $R = .73$ ,  $R^2 = .53$ ). While writing anxiety has a positive relationship with unmotivation and extrinsic motivation reflected internal; it shows a negative relationship with writing motivation, intrinsic motivation and identified consubstantiated extrinsic motivation. According to the last model, the regression equation regarding the predictive of writing motivation and intrinsic and extrinsic motivation for education is that; "Writing anxiety= $(-.386 \times \text{writing motivation scale score}) + (.083 \times \text{Unmotivated scale score}) + (.060 \times \text{extrinsic motivation reflected internal scale score}) + (-.022 \times \text{intrinsic motivation scale score}) + (-.008 \times \text{consubstantiated extrinsic motivation scale score}) + (3.200)$ ". In regression equation, writing anxiety explained 43% of the variance of writing motivation, this ratio increased to 51% with the addition of motivation towards education, and to 53% with the addition of intrinsic motivation; In the fifth stage, it is observed that it remains at 53% with the addition of consubstantiated extrinsic motivation (Table 6). Based on the findings, it can be said that writing anxiety reduces writing motivation of students and prevents writing and language development. The second highest relation of writing anxiety with the unmotivated dimension shows that, by decreasing academic motivation, it negatively affects students' learning and usage skills and their desire to learn.

### Conclusion, Discussion and Implications

There is a strong negative correlation relationship between writing anxiety and motivations of secondary school students, low relationships between writing motivations and writing process, medium relationships between avoidance and very strong relationships between writing pleasure. This is an indication that writing anxiety causes to avoid writing and decrease students' their writing motivation to. Likewise, a negative correlation has been found between anxiety about writing in a foreign language and motivation for writing (Sabti et al., 2019; Zerey & Mijdeci, 2023). Also it has been stated that adolescents' motivation to write affects their reading and writing skills (Magnifico, 2013). Nevertheless, there was no discernible association observed among the students' levels of writing anxiety, writing motives, and writing talents (Siska et al., 2021). However, while a moderate negative relationship was found between students' writing anxiety and writing motivation (Akbarov & Aydoğlan, 2018; Ngeow, 2007; Rahimi & Zhang, 2019; Soleimani et al., 2020), significant relationships were found between their motivational beliefs towards writing and their attitudes towards academic and digital writing (Graham et. all, 2018). A significant relationship was found between university students' language learning motivation and writing anxiety (Alico, 2016). Pajares (2003), stated that students' anxiety decreased their motivation to write because they negatively affected their self-efficacy. The findings indicate that peer results demonstrate a decrease in writing anxiety and an increase in writing motivation (Tunagür, 2021). Furthermore, the significant causal impact of writing anxiety on self-assessment of writing is unfavorable, but writing motivation has a positive effect (Tsao et al, 2017).

While there was a meaningful relationship between writing anxiety and unmotivation, intrinsic and extrinsic motivation reflected internal, there was no meaningful relationship with consubstantiated extrinsic motivation. It was found that middle school students' writing anxiety great predicted writing and academic motivation. Cao (2022) contends that students' academic motivation positively influences their inclination to engage in second language communication. It has been stated that intrinsic motivation allows students to be more successful in caring for the difficult tasks that demonstrate their competence, but the quality of the task is not important for students with extrinsic motivation (Garcia & Caso, 2004). In this respect, supporting the intrinsic motivation will affect the writing motivation positively. Relationships between the students' writing motivations and their extrinsic motivation reflected internals is low; a moderately meaningful relationship was found between their inner motivations. On the other hand, a low level of relation was found between negative feelings towards Turkish lessons and intrinsic and extrinsic motivation for education (Fidan & Eren, 2017). Likewise, a correlation has been discovered between the urge to learn English and the motivation to excel academically (Silva et al., 2016). Corroborating the results, it was ascertained that performance-oriented assessment diminished students' foreign language anxiety and bolstered their academic motivation (Heydarnejad et al., 2022). It has been determined that teachers' motivation strategies in the classroom affect students' writing skills, attitudes and self-confidence (Cheung, 2018). Similarly, moderately significant relationships were found between students' writing motivation and attitudes and their writing skills (Ersoy & Çetin, 2023). In experimental studies examining students' writing skills, writing anxiety and writing motivation together, it has been concluded that writing anxiety and motivation are negatively affected (Fatihi et al., 2023; Tunagür, 2021).

It was found that the relationship between males' writing motivation and anxiety was lower compared to females, and their relationship between writing motivations and intrinsic and consubstantiated extrinsic motivations, writing anxiety and academic motivations were higher. Therefore, motivation problems of females are mostly caused by anxiety, it can be said that the reason for men is avoiding from writing. Although they have more writing anxiety than boys, girls have higher self-confidence and motivation (Pajares & Valiante, 2001). Gömleksiz and Serhatlıoğlu (2014) determined that intrinsic, extrinsic and extrinsic motivation reflected internals of female teacher candidates for knowing and stimulation is higher than male candidates. Writing motivations of female students in the studies (Akyol & Aktaş, 2018; Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2022; Brouwer, 2010; Süğümlü et al., 2019; Takımcıgil Özcan, 2014) and their academic motivations (Seyis, 2011) was found to be more than males. It was found that the relationship between cognitive difficulties of writing and writing motivations differed in terms of gender in the 5th and 8th grades (De Smedt et al., 2018). On the other hand, it was determined that the writing motivations of 8th grade students did not differ significantly according to the gender variable (Caniztezer, 2014). Akbarov and Aydoğan (2018) found that male students' writing motivation is higher than female students.

Reduce the anxiety of female students, process-based writing and evaluation should be adopted, and unreasonable negative thoughts about sharing the writings should be overcome. Topics can be selected for male students according to their interests writing strategies and activities such as writing blogs and sharing articles on the internet can be used.

Students or teachers' opinions can be taken at to reveal all factors affecting students' motivation and writing skills. Different and effective suggestions of solution can be reached through correlational design studies with other factors affecting students' motivation to write.

**Contribution Rate of the Researchers**

The contribution rate of the first author to the research is 60%, and the second author is 40%.

**Statement of Conflict of Interest**

Authors there's no financial/personal interest or belief that could affect their objectivity  
The authors saw the final version of the article and approved to submit it to the journal.

## References

- Akbarov, A., & Aydoğan, H. (2018). The relationships between writing anxiety, motivation for English learning and self-reported English skills. *Journal of Linguistic Intercultural Education*, 11(1), 7-21.
- Akyol, H., & Aktaş, N. (2018). The relationship between fourth-grade primary school students' story-writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061211>
- Alico, C. J. (2016). Writing anxiety and language learning motivation: Examining causes, indicators, and relationship. *Communication and Linguistics Studies*, 2(1), 6-12. <https://doi.org/10.11648/j.cls.20160201.12>
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Aston, J. A. (1994). Collaborative planning and the classroom context: tracking, banking, and transformations. *Making thinking visible: writing, collaborative planning and classroom inquiry*. L. Flower, D. L. Wallance, L. Norris & R. E. Burnett (Ed.). National Council of Teachers of English.
- Boscolo, P., Favero L. D., & Borghetto, M. (2006). Writing on an interesting topic: Does writing foster interest. *Writing and motivation*. 73-91. S. Hidi, & P. Boscolo (Ed.). Elsevier.
- Bozgün, K., & Akın Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu. [Writing Motivation of Primary School Fourth Grade Students]. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Brouwer, K. L. (2010). *Writing motivation of students with specific language impairments* (Order No.3411993). Unpublished doctoral dissertation. The Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/734722501?accountid=15927>
- Siska, S., Syahid, A., & Miftah, M. Z. (2021, December). The correlations among writing motivation, anxiety and proficiency. In *Proceedings of International Conference on English Language Teaching (INACELT)* (Vol. 5, No. 1, pp. 139-151).
- Burning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E. Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods]. Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? [Why is writing skill difficult to gain in foreign language teaching?] *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Cao, G. (2022). Toward the favorable consequences of academic motivation and L2 enjoyment for students' willingness to communicate in the second language (L2WTC). *Frontiers in Psychology*, 13, 997566.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. [Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS]. Pegem Akademi.
- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. [The writing motivations of eight grade students and their levels of success in writing]. Unpublished doctoral dissertation. Necmettin Erbakan University. Institute of Education Sciences, Konya.
- Cheung, Y. L. (2018). The effects of writing instructors' motivational strategies on student motivation. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 55. DOI 10.14221/ajte.2018v43n3.4
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı.



- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]. (2<sup>nd</sup>. Ed.). Pegem.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi*. [The relation between students' writing anxiety with writing disposition]. Unpublished master's thesis. Firat University. Institute of Education Sciences, Elazığ.
- Deniz, H., & Demir, S. (2019). Development of the Writing Anxiety Scale: reliability and validity study. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TLCE)*. 8(2), <https://doi.org/1034-1051.10.7884/teke.4414>
- Deniz, H., & Demir, S. (2020). Development of the Writing Motivation Scale: reliability and validity study. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3-4), 269-286. <https://doi.org/10.30703/cije.640584>
- Ersoy, E., & Çetin, D. (2023). Investigation of the Relationship between the Writing Autonomy and Writing Skill of Students Learning Turkish as a Foreign Language. *Shanlax International Journal of Education*, 11, 114-131. <https://doi.org/10.34293/education.v11iS1-July.6117>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*. 7(2). 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fathi, J., Rahimi, M., & Liu, G. Z. (2023). A preliminary study on flipping an English as a foreign language collaborative writing course with video clips: Its impact on writing skills and writing motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 659-675. <https://doi.org/10.1111/jcal.12772>
- Fidan, M., & Eren, A. (2017). Relationships between the profiles of middle school students' attitudes towards Turkish course and motivations for education. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 480-493. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017024892>
- Fillmore, L. W. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Stanford University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Freud, S. (2019). *İçguduler ve baskılama*. [Instincts and their vicissitudes (1915)]. (D. Öztürk Trans.). Tutku.
- Garcia, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141-159. <https://doi.org/10.2307/1593665>
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Prospective teachers' perceptions of academic motivation levels. *The Journal of Turkish Social Research*, 17(3), 99-128.
- Gottfried, A. E. (1982). Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *Journal of School Psychology*, 20(3), 205-215. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(82\)90050-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(82)90050-4)
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. DOI:10.1111/1467-9817.12245
- Heydarnejad, T., Tagavipour, F., Patra, I., & Farid Khafaga, A. (2022). The impacts of performance-based assessment on reading comprehension achievement, academic motivation, foreign language anxiety, and students' self-efficacy. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1-21.
- Iran-Nejad, A., Watts, J. B., Venugopalan, G., & Xu, Y. (2007). The wholetheme window of dynamic motivation in writing to learn critical thinking: a multiple—source perspective. *Writing and motivation*. 31-50. S. Hidi & P. Boscolo (Ed.). Elsevier.
- Jung, C. G. (2016). *Analitik psikoloji Sözlüğü*. (N. Nirven Trans.). Pinhan Yayıncılık.

- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. [SPSS and AMOS applied qualitative-quantitative-mixed scientific research methods and publication ethics]. Nobel.
- Latif, M. M. A. (2019). Unresolved issues in defining and assessing writing motivational constructs: A review of conceptualization and measurement perspectives. *Assessing Writing*, 42. <https://doi.org/0.1016/j.asw.2019.100417>
- Liao, M. T., & Wong, C. T. (2010). Effects of dialogue journals on L2 students' writing fluency, reflections, anxiety, and motivation. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 139-170.
- Ling, G., Elliot, N., Burstein, J. C., McCaffrey, D. F., MacArthur, C. A., & Holtzman, S. (2021). Writing motivation: A validation study of self-judgment and performance. *Assessing Writing*, 48, 100509. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100509>
- Magnifico, A. M. (2013). "Well, I have to write that." a cross-case qualitative analysis of young writers' motivations to write. *International Journal of Educational Psychology*, 2(1), 19-55. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.17>
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.5>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Murray, H. A. (1960). Historical trends in personality research. *Perspectives in Personality Research*, 3-39. Springer Science+ Business Media.
- Ngeow, K. Y. (2007). "If I don't do, I lose": A grounded theory study of Chinese adult learners' writing motivation (Order No.3243794). Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, School of Education, Bloomington. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/304855257?accountid=15927>
- Ormrod, J. E. (2006). *Essentials of educational psychology*. Pearson.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary educational psychology*, 26(3), 366-381. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: a developmental perspective. *Writing and motivation*, 141-162. S. Hidi, & P. Boscolo (Ed.). Elsevier
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. *Motivational Dynamics In Language Learning*, 81, 164-194.
- Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2019). Writing task complexity, students' motivational beliefs, anxiety and their writing production in English as a second language. *Reading and Writing*, 32(3), 761-786. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9887-9>
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal*, 86(6), 38-45.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

- Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain -specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates* (Order No. 3409651). Unpublished doctoral dissertation. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, Maryland, Collage Park. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/722953669?accountid=15927>
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The Impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL Learners. *SAGE open*, 9(4), 2158244019894289.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi. [Education psychology]*. (18<sup>th</sup> Ed.). Nobel.
- Serinkan, C. (2010). Liderlik ve motivasyonda güncel konular. [Current issues in leadership and motivation.]. *Liderlik ve motivasyon: geleneksel ve güncel yaklaşımlar, [Leadership and motivation: traditional and contemporary approaches]*. 149-177. C. Serinkan (Ed.). Nobel.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. [Relationship between high school students' motivation, emotional intelligence and academic achievement]*. Unpublished master's thesis. Karadeniz Technical University. Institute of Education Sciences, Trabzon.
- Soleimani, H., Hamasaid, H. H., & Saheb, B. M. (2020). L2 Writing Anxiety, Writing Self-efficacy and Writing Motivatio: as Correlates of Global L2 Writing Performance. *Koya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 156-165.
- Da Silva, D., McInerney, D. M., McInerney, V., & Dowson, M. (2006). Comparing EFL motivation and general academic motivation. In *SELF Research Centre biennial international conference proceedings*.
- Stober, J., & Esser, K. B. (2001). Test anxiety and metamemory: General preference for extrinsic over internal information storage. *Personality and Individual Differences*. 30(5). 775-781. <https://doi.org/10.1016/S0191>
- Tsao, J. J., Tseng, W. T., & Wang, C. (2017). The effects of writing anxiety and motivation on EFL college students' self-evaluative judgments of corrective feedback. *Psychological reports*, 120(2), 219-241. <https://doi.org/10.1177/0033294116687123>
- Süğümlü, U., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). Relationship between writing motivation levels and writing skills among secondary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487-492. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553345>
- Tabachnick, G. B., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics Boston: Pearson*.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi. [Evaluation of writing motivations and story writing skills in elementary fourth grade students]*. Unpublished master's thesis. Sakarya University. Institute of Education Sciences, Sakarya.
- Tobias, S., & Deutsch, T. (1980). Prior achievement. anxiety and instructional method. In *88th Annual Meeting of the American Psychological Association*, 88, 1-23.
- Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). *Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5–28. doi:10.1080/10573569.2012.632729
- Tunagür, M. (2021). The Effect of Peer Assessment Application on Writing Anxiety and Writing Motivation of 6th Grade Students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 96-105. <https://doi.org/10.34293/education.v10i1.4352>
- Wallace, D. L. (1994). Teaching collaborative planning: creating a social context for writing. L. Flower, D. L. Wallance, L. Norris & R. E. Burnett (Ed.). *Making thinking visible: writing, collaborative planning and classroom inquiry*, 48-66. National Council of Teachers of English.
- Wentzel, K. R. (1996). Introduction: New perspectives on motivation at school. J. Juvonen & K. R. Wentzel (Ed.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 1-8. Cambridge University Press.

- Wilson, J., & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education, 100*, 94-109. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.004>
- Wiltse, E. M. (2000). The effects of motivation and anxiety on college students' use of instructor comments. Unpublished doctoral thesis. Department of Adult Learning and Technology and The Graduate School of The University of Wyoming, Laramie. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304641132?accountid=1592>
- Wlodkowski, R.J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide*. National Education Association.
- Zerey, M. Ö., & Müjdeci, Ş. (2023). Interrelations Among Tertiary EFL Students' Foreign Language Writing Motivation, Anxiety, and Achievement. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 23*(1).



DOI: 10.18039/ajesi.1301815

## Multidimensional Psychological Flexibility Inventory Short Form (MPFISF) for Adolescents: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study<sup>1</sup>

Ahmet ALKAL<sup>2</sup>, Sabahattin ÇAM<sup>3</sup>

Date Submitted: 24.05.2023 Date Accepted: 16.01.2024 Type<sup>4</sup>: Research Article

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the validity and reliability of the Multidimensional Psychological Flexibility Inventory Short Form (MPFI-SF) developed by Rolffs, Rogge, and Wilson (2016) in an adolescent sample by adapting it into Turkish. A total of 995 volunteer high school students, 430 girls and 565 boys, participated in the study. The ages of the students ranged between 14-18 and the mean age was 15.32. EFA, CFA and criterion validity analysis were conducted as validity analysis. As a result of EFA, a two-factor structure with 24 items explaining 68'03% of the total variance was obtained. The factor loadings of the items in the inventory ranged between .68 and .91. CFA results showed that the goodness of fit indices ( $\chi^2/Sd=2.197$ ; CFI=.97; NFI=.92; IFI=.96; TLI=.95; RMSEA=.072; SRMR=.032) were at acceptable levels. Correlation analyses related to criterion validity were found to be significant in the expected direction. Cronbach Alpha and test-retest reliability coefficients were calculated to determine the reliability of the inventory. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was .97 for the psychological flexibility subscale and .96 for psychological rigidity; the test-retest reliability was .85 for the psychological flexibility subscale and .83 for psychological rigidity. As a result, it can be said that the CBPEE-CF is a valid and reliable instrument that can be used to determine the psychological flexibility levels of adolescents.

**Keywords:** multidimensional psychological flexibility inventory, psychological flexibility, psychological inflexibility, validity, reliability

**Cite:** Alkal, A., & Çam, S. (2024). Multidimensional psychological flexibility inventory short form (MPFISF) for adolescents: Adaptation to Turkish, validity and reliability study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 386-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1301815>



<sup>1</sup> This study was produced from the doctoral thesis titled "Investigation of the Effect of Psycho-education Program Based on Positive Psychology Approach on Adolescents' Risky Behaviors and Psychological Flexibility".

<sup>2</sup> (Corresponding author) Lect. Dr., Bingöl University, Vocational School of Social Sciences, Turkey, [aalkal@bingol.edu.tr](mailto:aalkal@bingol.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4610-5732>

<sup>3</sup> Assoc. Dr., Çukurova University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey, [sabahcam@cu.edu.tr](mailto:sabahcam@cu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2262-6357>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Çukurova University, dated 01.03.2021 and issue number E-95704281-604.02.02-37638.



DOI: 10.18039/ajesi.1301815

## Ergenler İçin Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu (ÇBPÉE-KF): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

Ahmet ALKAL<sup>2</sup>, Sabahattin ÇAM<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 24.05.2023 Kabul Tarihi: 16.01.2024 Türü<sup>4</sup>: Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmada, Rolffs, Rogge ve Wilson (2016) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu'nun (ÇBPÉE-KF) Türkçeye uyarlanarak ergen örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 430'u kız 565'i erkek olmak üzere toplam 995 gönüllü lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 14-18 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 15.32'dir. Geçerlik analizi kapsamında AFA, DFA ve ölçüt geçerliği analizi gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %68'03'ünü açıklayan 24 maddelik iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Envanterde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .68 ile .91 arasında bir değer aldığı görülmüştür. DFA sonuçları, uyum iyiliği indekslerinin ( $\chi^2/Sd=2.197$ ; CFI=.97; NFI=.92; IFI=.96; TLI=.95; RMSEA=.072; SRMR=.032) kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçüt geçerliğine ilişkin yapılan korelasyon analizleri beklendiği yönde anlamlı bulunmuştur. Envanterin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. ÇBPÉE-KF'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı psikolojik esneklik alt boyutu için .97 ve psikolojik katılık için ise .96; test-tekrar test güvenilirliği psikolojik esneklik alt boyutu için .85 ve psikolojik katılık için ise .83 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ÇBPÉE-KF'nin ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenilebilir.

**Anahtar kelimeler:** çok boyutlu psikolojik esneklik envanteri, psikolojik esneklik, psikolojik katılık, geçerlik, güvenilirlik

**Atf:** Alkal, A. ve Çam, S. (2024). Ergenler için çok boyutlu psikolojik esneklik envanteri kısa formu (ÇBPÉE-KF): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 386-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1301815>

<sup>1</sup> Bu çalışma "Pozitif Psikoloji Yaklaşımına Dayalı Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Riskli Davranışları ve Psikolojik Esneklikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör. Dr., Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Türkiye, [aalkal@bingol.edu.tr](mailto:aalkal@bingol.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4610-5732>

<sup>3</sup> Doç. Dr. Sabahattin ÇAM, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [sabahcam@cu.edu.tr](mailto:sabahcam@cu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2262-6357>

<sup>4</sup> Bu çalışma Çukurova Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 01.03.2021 tarih ve E-95704281-604.02.02-37638 sayılı Etik Kurul onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

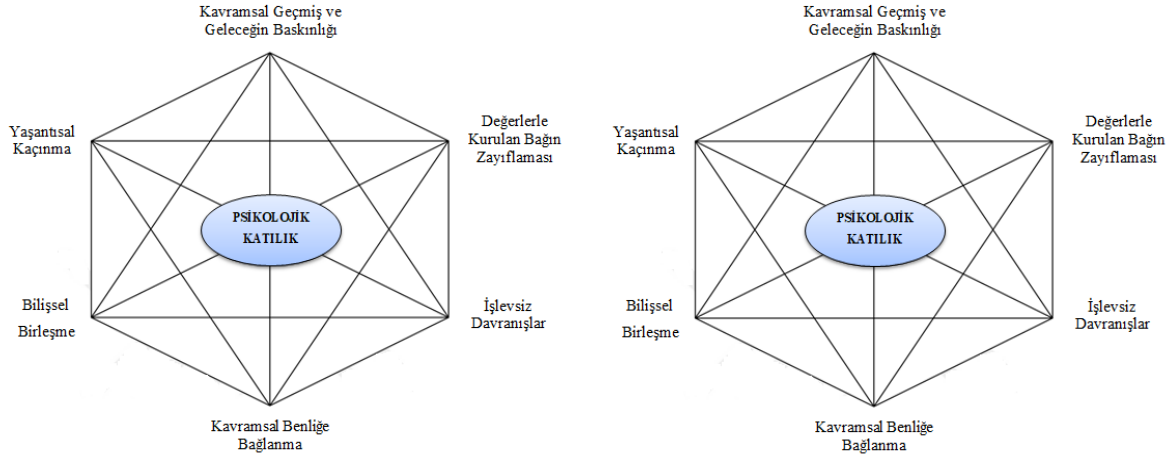
Psikolojik esneklik, yeni kuşak veya üçüncü dalga bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarından ampirik veriler ve yaygınlık açısından önde gelen kabul ve kararlılık terapisinin temel kavramıdır. Psikolojik esneklik, kişinin yaşadığı an ile temas ederek, içsel yaşantılarına yönelik açık bir tutumla ve değerleri doğrultusunda kararlı bir şekilde eyleme geçebilmesi veya değerlerine hizmet edecek davranış değişikliklerine gidebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes, Villatte, Levin ve Hildebrandt, 2011). Bir başka ifadeyle şimdiki an'da ortaya çıkan düşünce veya duyguları doğrudan kabul veya reddetmeden ve yargılamadan farkında olmayı, durumu değerlendirmeyi ve buna bağlı olarak davranışı sürdürmeyi veya değiştirmeyi ifade etmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; McCracken ve Morley, 2014). Psikolojik esneklikte farkındalık, kabul ve değer temelli yaşam teşvik edilerek olumsuz bilişlerle etkileşim biçiminin değiştirilmesi amaçlanmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Burada önemli olan acı veren içsel yaşantılardan kaçınmak için girişimlerde bulunmak yerine onları deneyimlemeyi kabul etmektir. Yani birey, iyi ve anlamlı bir yaşam için önünde engel gibi duran olumsuz duygu, düşünce ve anılarını fark edip onları değiştirmeye, kontrol altına almaya ya da sıklıklarını veya yoğunluklarını azaltmaya çalışmamaktadır (Ciarrochi, Bilich ve Godsell, 2010). Kontrol edici ve kaçınmacı davranış örüntüleri, kısa sürede acıyı ve sıkıntıyı azaltsa da uzun vadede psikolojik sıkıntının artmasına neden olmaktadır. Nitekim deneysel ve klinik araştırmalar hoş olmayan bilişleri ve duyguları değiştirmenin, bastırmanın veya kontrol etmeye çalışmanın aslında bunun sonucunda ortaya çıkan deneyimsel kaçınmanın psikolojik sıkıntıyı arttırabileceğini göstermektedir (Longmore ve Worrell, 2007).

Psikolojik esneklik, kabul, bilişsel ayrışma, an'da olma, bağlamsal benlik, değerler ve değerler doğrultusunda davranışlar olmak üzere birbiriyle ilişkili altı süreçten oluşmaktadır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2012). Kabul, kişinin kendisine acı veren düşünceler, duygular, dürtüler ve anılara karşı açık olması, onlarla mücadele etmeyi bırakması ve onlara istemli olarak kendi iç dünyasında yer açmasıdır (Harris, 2016). Bu tutum olumsuz içsel yaşantıların kaçınılan bir olay olma fonksiyonunu değiştirmekte ve içsel yaşantıları oldukları gibi ilgiyle ve merakla izlenen olaylar haline getirmektedir. Bu da kişinin hem dikkat ve yürütücü işlevlerinin kendi hayatı için daha önemli alanlara yöneltmesine fırsat vermekte, hem de olumsuz içsel yaşantıları sürekli olarak gündelik bilişsel içerikte tutmasını engellemektedir (Yavuz, 2015). Bilişsel ayrışma, kişinin düşünceleri ile kendisi arasına mesafe koyması ve onlardan bir adım geride durmasıdır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011). Düşüncelere kapılmak ve onlar tarafından hırpalanmak yerine düşüncelerin gelip geçmesine izin vermek, kişinin hem düşüncelerinin içinde kaybolmasını ve bunalmasını engeller, hem de düşünce sürecini izleyerek daha etkili bir biçimde yanıt vermesini kolaylaştırır (Harris, 2016). An'da olma, kişinin tüm farkındalığı ile şimdi ve burda olma hali ve hem iç hem de dış dünya ile temas edebilmesidir. Şuan an'da olanlara gönüllü ve esnek bir biçimde odaklanarak dikkat etmeyi içermektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). Bağlamsal benlik, kişinin kendisini yani 'ben'i yaşadığı olaylardan ayırmasıdır. Bu süreç kişinin an'da gerçekleşen belirli bir olaydan ayrılmış, olayın gözlemcisi ya da deneyimleyicisi olarak daha sağlam bir benlik geliştirmesine katkı sağlar (Luoma, Hayes ve Walser, 2017). Değerler, bireylerin gündelik yaşam rutininden uzaklaşarak kendilerine "Bu hayatı ne için yaşıyorum?" sorusuna verdikleri cevapları ifade etmektedir (Harris, 2016). Bireylerin değerlerinin netleşmesi, aile, inanç, iş gibi yaşam alanlarını bu değerler doğrultusunda yönlendirmelerini sağlamaktadır (Blackledge ve Hayes, 2001; Harris, 2016). Değerler doğrultusunda davranışlar ise, değerlerin rehberliğinde harekete geçmektir (Harris, 2016). Kastedilen mükemmel olmak değil kişisel değerler doğrultusunda belirli

alanlarda hedefler belirlemek ve bu hedeflere uygun davranışlarda bulunmaktır (Hayes, 2004). Bu altı sürecin her biri, bireylerin değişen ve zorlu yaşam koşullarına ne kadar iyi uyum sağlayabileceklerini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006). Psikolojik esneklik Şekil 1'de verilen altıgen model ile ifade edilmektedir.

### Şekil 1

*Psikolojik Esneklik ve Psikolojik Katılık Modeli (Hayes ve diğerleri, 2006)*



Psikolojik katılık, kişinin olumsuz duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve içsel deneyimlerini kontrol etmeye çalışması ya da bu deneyimlerinden kaçınması olarak tanımlanmaktadır (Levin, Luoma, Lillis, Hayes ve Vilardaga, 2014). Bu bağlamda bireylerin istenmeyen ya da zor düşünce ve duyguların ortaya çıkmasını önleme, kaçma, kaçınma, bastırma veya başka bir şekilde kontrol etmeye çalışması psikolojik katılığı temsil etmektedir (Hayes, Wilson, Gifford, Follette ve Strosahl, 1996). Psikolojik katılık, davranış repertuarının sınırlı olduğuna ve aynı zamanda değerler doğrultusunda gerçekleştirilecek olan davranışlar üzerinde katı bir egemenlik oluşturduğuna işaret etmektedir. Davranış repertuarının sınırlı olması, kişinin davranışının iç ve dış faktörler tarafından pozitif veya negatif pekiştirme süreçleri ile şekillenmesine neden olabilmektedir. Bu da kişinin uzun vadeli hedefleri ile uyumlu olmayan davranışlar sergilemesine yol açmakta ve kişinin psikolojik, sosyal, ailevi ve mesleki olmak üzere hayatının birçok alanında işlevselliğini engellemektedir (Yavuz, 2015).

Psikolojik katılık, birbiri ile ilişkili altı süreçten oluşmaktadır (Şekil 1). Bu altı süreç, yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, kavramsal geçmiş ve geleceğin baskınlığı, kavramsal benliğe bağlanma, değerlerle kurulan bağın zayıflaması ve işlevsiz davranışlardan oluşmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006). Yaşantısal kaçınma, kişinin işlevsiz olan düşünce, duygu, anı, imaj, bedensel belirtiler ve içsel yaşantılarının biçimini, sıklığını ve yoğunluğunu değiştirerek kontrol etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Chawla ve Ostafin, 2007). Bu kontrol etme girişimleri kısa sürede rahatlama sağlasa da, uzun vadede çeşitli psikolojik rahatsızlıklara sebep olmaktadır. Yani birey hatırladığı bir olayı unutmaya çalışarak ondan kaçınmaya çabaladıkça bu olayı daha fazla hatırlar, belli düşünceleri zihninden uzaklaştırmaya çalıştıkça bu düşünceler zihninde daha fazla yer edinir, kıskançlık, öfke, üzüntü gibi belli duyguları hissetmemek için çabaladıkça bu duyguları daha fazla hisseder (Harris, 2016; Işık-Terzi ve Ergüner-Tekinalp, 2013). Bilişsel birleşme, düşüncelerin davranışlar üzerindeki baskınlığı



olarak tanımlanmaktadır. Bu durum varlığı itibarı ile patolojik değildir; ancak baskınlığın şiddeti ve yaygınlığı arttığı için kişi içinde bulunduğu an'daki diğer uyaranların farkında olmaz. Bu da kişinin içinde bulunduğu duruma uygun tepki vermesine engel olabilir (Harris, 2016; Yavuz, 2015). Kavramsal geçmiş ve geleceğin baskınlığı, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin sonucu olarak kişinin geçmişteki acı veren deneyimleri ya da gelecek kaygısı nedeniyle içinde bulunduğu an'ın farkındalığından uzaklaşmasıdır (Harris, 2016). Kişinin kendi hikâyesiyle birleşmesi, kendini bu hikâyeden ibaret olarak düşünmesi ve ilişkisel çıkarımlar yapması kavramsal benliğe bağlanma olarak adlandırılır. Eğer kişinin hikâyesine bağlanma derecesi yüksek ise, ilişkisel bağlamın davranış üzerindeki etkisi yüksek demektir. Bu da kişinin değerleri doğrultusunda harekete geçmesi üzerinde frenleyici bir etki yaratır (Harris, 2016; Luoma ve diğerleri, 2017; Yavuz, 2015). Değerlerle kurulan bağın zayıflaması, kişinin aile, arkadaşlık, meslek, eğitim ve toplumsal sorumluluk gibi tanımlanabilen ve kişiden kişiye değişebilen değer alanlarından uzaklaşması anlamına gelir. Kişinin değerleriyle bağının zayıflaması anlamlı bir hayat yaşamaktan uzaklaşmasına neden olur. Kişi kendi değerleri doğrultusunda değil de onay alma ya da sosyal eleştiriler, suçluluk ve kaygı gibi duygulardan kaçınma amacıyla davranış tercihleri yapar. Bu da psikolojik katılığı artırır. İşlevsiz davranışlar ise, kişiyi değer odaklı yaşamaktan uzaklaştıran davranışlardır. Bir başka ifadeyle, kişinin anlamlı bir hayat yaşamasına rehberlik eden değerlerden onu uzaklaştıran planlanmamış, tepkisel ve dürtüsel otomatik davranışlardır (Harris, 2016; Yavuz, 2015).

Psikolojik esnekliğin psikolojik sağlığın göstergesi (Kashdan ve Rottenberg, 2010) ve pozitif psikolojik işleyişin önemli bir bileşeni olduğunu (Gloster, Klotsche, Chaker, Hummel ve Hoyer, 2011) belirtilmektedir. Önceki araştırmalar psikolojik esnekliğin psikolojik sağlıkla; psikolojik katılığın ise psikolojik işlev bozukluğu ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Örneğin psikolojik esnekliğin iyi oluş ile pozitif (Howell ve Demuynck, 2021; Imani, Karimi, Behbahani ve Omid, 2017), depresyon, anksiyete ve psikolojik sıkıntı ile negatif yönde ilişkili olduğu bildirilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006; Trindadea, Mendes ve Ferreirab, 2020). Ayrıca psikolojik esnekliğin olumsuz yaşam olaylarına karşı bir tampon olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Richardson ve Jost, 2019). Buna karşın psikolojik katılığın ise depresyon (Kato, 2016; Masuda ve Tully, 2012; Ruiz ve Odriozola-Gonzalez, 2016), anksiyete (Curtiss ve Klemanski 2014) ve stres (Frances, Dawson ve Golijani-Moghaddam, 2016) ile pozitif yönde ilişkilerinin olduğu bildirilmektedir.

Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli ve kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Gerring ve Zimbardo, 2012; Steinberg, 2012). Bu dönemde fiziksel gelişim hızlanmakta, soyut düşünme, akıl yürütme, hipotetik düşünme gibi bilişsel açıdan değişimler meydana gelmektedir. Bireyleşme, otonomi, kimlik edinimi, benlik gelişimi, benmerkezcilik gibi psikososyal açıdan gelişmeler yaşanmaktadır. Fiziksel ve bilişsel gelişimdeki hızlı değişimler duygusal dalgalanmalara neden olmaktadır (Klimstra ve Doeselaar, 2017; Santrock, 2012). Psikolojik esneklik, ergenlerin gelişim süreci içerisinde karşılaşılabilecekleri olası güçlüklerle etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Wenar ve Kerig 2000). Sınırlı davranış repertuarına sahip ergenlerin (Toksoy ve Oktan, 2019) davranış repertuarını geliştirerek değişen koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012; Kashdan ve Rottenberg, 2010). Ayrıca çevrenin gereksinimlerine ve kısıtlamalarına uyum sağlamalarına ve ilgi alanlarını, değerlerini ve tutkularını hayata geçirmek için zamanını ve enerjisini doğru yönde harcamalarına önemli katkı sağlamaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010).

Önceki araştırmalar ergenlik dönemindeki olası zorlaştırıcılara karşı koruyucu bir faktör olarak psikolojik esnekliğin önemine dikkat çekmektedir. Özellikle psikolojik esnekliğin fırtınalı

bir dönem olarak ifade edilen ergenlik döneminin getirdiği psikolojik zorluklara karşı bir tampon olarak işlev gördüğü vurgulanmaktadır. Diğer yandan psikolojik katılığın ise, ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını artırdığı, düşük yaşam doyumu ve yüksek somatik semptomları ile ilişkili olduğu (Oppo, Schweiger, Ristallo, Presti, Pergolizzi ve Moderato, 2019; Szemenyei ve diğerleri, 2020) ve an'da olma becerilerini kısıtladığı ve buna bağlı olarak hoş olmayan düşünce ve duyguları bastırma eğilimlerini arttırdığı (Muris ve diğerleri, 2017) belirtilmektedir. Bu sonuçlar, psikolojik esnekliğin ergenlik döneminde yaşanan değişimlerle birlikte ortaya çıkan psikolojik zorlukların uzun vadeli fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarına dönüşmesini önlemede ve psikolojik sağlığı geliştirmede önemli bir faktör olduğu görüşünü desteklemektedir.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, Rolffs, Rogge ve Wilson (2016) tarafından Hexaflex Psikolojik Esneklik Modeli temel alınarak geliştirilen Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu'nun (ÇBPEE-KF) Türkçeye uyarlanarak ergen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerini ölçen herhangi bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Buna karşın farklı örneklemlerde psikolojik esnekliği ölçen çeşitli ölçme araçlarının Türkçeye uyarlandığı görülmüştür. Örneğin kabul ve kararlılık terapisi kapsamında geliştirilen 'Kabul ve Eylem Formu-2', Yavuz, Iskin, Ulusoy, Esen ve Burhan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ancak bu formun kısmen psikolojik esneklikle ilgili örtüşen özellikleri ve psikolojik esneklikle ilgisi olmayan faktörleri içerdiği belirtilmiştir (Landstra, Ciarrochi, Deane ve Hillman, 2013; Bentz hak, Bluvstein ve Maor, 2014). Bununla birlikte Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen psikolojik esneklik ölçeği, Karakuş ve Akbay (2020) tarafından yetişkin örnekleminde Türkçeye uyarlanmıştır. Ayrıca Rolffs, Rogge ve Wilson (2016) tarafından Hexaflex Psikolojik Esneklik Modeli temel alınarak geliştirilen Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri'nin 60 maddelik orijinal formuna ilişkin uyarlama çalışması Ulubay (2020) tarafından 15-65 yaş aralığındaki bireylerden oluşan bir çalışma grubunda gerçekleştirilmiştir. ÇBPEE-KF'nin Türkiye'de ergen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmemiş olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında ÇBPEE-KF'nin Türkçeye uyarlanması ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin ve psikolojik esneklik ile ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılacak olan çalışmalara önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada ÇBPEE-KF'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla altı farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ortaöğretim kurumlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında örgün öğrenime devam eden ve kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 430'u kız 565'i erkek olmak üzere toplam 995 araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaşları 14-18 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 15.32'dir. Çalışma gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1***Katılımcıların Demografik Bilgileri*

		Cinsiyet		Yaş		Sınıf Düzeyi		Okul Türü		İşlem			
		n	%	n	%	n	%	n	%				
Çalışma Grubu 1	Kız	25	73.5	17	24	70.6	12. sınıf	34	100	Anadolu L.	34	100	ÇBP EE- KF'nin Dilsel Geçerlik Analizi
	Erkek	9	26.5	18	10	29.4							
	Toplam	34	100										
Çalışma Grubu 2	Kız	30	44.1	14	3	4.4	9. sınıf	19	27.9	Anadolu L.	68	100	ÇBP EE- KF'nin Pilot Uygulaması
	Erkek	38	55.9	15	15	22.1	10. sınıf	14	20.6				
				16	12	17.6	11. sınıf	20	29.4				
				17	29	42.6	12. sınıf	15	22.1				
Toplam	68	100	18	9	13.2								
Çalışma Grubu 3	Kız	145	38.3	14	22	5.8	9. sınıf	87	23.0	Anadolu L.	288	76.0	ÇBP EE- KF'nin Yapı Geçerliği (AFA)
	Erkek	234	61.7	15	84	22.2	10. sınıf	90	23.7	Meslek L.	91	24.0	
				16	110	29.0	11. sınıf	116	30.6				
				17	113	29.8	12. sınıf	86	22.7				
Toplam	379	100	18	50	13.2								
Çalışma Grubu 4	Kız	91	39.4	14	13	5.6	9. sınıf	33	14.3	Anadolu L.	231	100	ÇBP EE- KF'nin Yapı Geçerliği (DFA)
	Erkek	140	60.6	15	52	22.5	10. sınıf	75	32.5	Meslek L.			
				16	73	31.6	11. sınıf	93	40.3				
				17	82	35.5	12. sınıf	30	13.0				
Toplam	231	100	18	11	4.8								
Çalışma Grubu 5	Kız	98	55.4	14	16	9.0	9. sınıf	65	36.7	Anadolu L.	177	100	ÇBP EE- KF'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Analizi
	Erkek	79	44.6	15	52	29.4	10. sınıf	33	18.6				
				16	60	33.9	11. sınıf	32	18.1				
				17	26	14.7	12. sınıf	47	26.6				
Toplam	177	100	18	23	13.0								
Çalışma Grubu 6	Kız	41	38.7	14	9	8.5	9. sınıf	32	30.2	Anadolu L.	106	100	ÇBP EE- KF'nin Güvenirlik Analizi (Test-tekrar test)
	Erkek	65	61.3	15	36	34.0	10. sınıf	41	38.7				
				16	43	40.6	11. sınıf	33	31.1				
				17	11	10.4							
Toplam	106	100	18	7	6.6								

**Veri Toplama Araçları****Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri (ÇBP EE)**

ÇBP EE, Rolffs, Rogge ve Wilson (2016) tarafından Hexaflex Psikolojik Esneklik Modeli temel alınarak geliştirilmiştir. Envanter, psikolojik esneklik ve psikolojik katılımın altışar boyutu olmak üzere on iki alt boyuttan ve 60 maddeden oluşmaktadır. Altılı likert tipi olan envanter son iki hafta düşünülerek "1=Hiçbir zaman uygun değil, 2=Nadiren uygun, 3=Bazen uygun, 4=Sık sık uygun, 5=Çok sık uygun, 6=Her zaman uygun" şeklinde derecelerin işaretlenmesi yoluyla yanıtlanmaktadır. Psikolojik esneklik ve psikolojik katılım alt ölçek maddelerinin puan ortalaması alınarak alt ölçek puan ortalamaları hesaplanabilir. Ayrıca alt boyutlardaki maddelerin ortalaması alınarak psikolojik esneklik ve psikolojik katılım için toplam puan ve tüm

maddelerin ortalaması alınarak da genel psikolojik esneklik puanı elde edilebilir. Psikolojik esneklik, psikolojik katılık ve alt boyutlarının her biri için hesaplanabilecek en yüksek puan ortalaması 6 ve en düşük puan ortalaması ise 1'dir (Rolffs ve diğerleri, 2016). 60 maddelik envanterin yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %70'ini açıklayan on iki faktörlü bir envanter elde edilmiştir. Madde faktör yük değerlerinin .35 ve .92 arasında bir değer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan ikinci düzey AFA sonucunda toplam varyansın %60'ını açıklayan psikolojik esneklik ve psikolojik katılık olmak üzere iki faktörlü bir yapı da elde edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $\chi^2_{1697}=4.617$ ,  $p<.001$ ). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.040, CFI=0.946, SRMR=0.060 olarak bulunmuştur (Rolffs ve diğerleri, 2016).

ÇBPPEE'nin ölçüt bağımlı geçerliliğini belirlemek için çeşitli ölçek ve alt ölçeklerle ilişkisi incelenmiştir. Kabul ve eylem formu-2 ve beş faktör kişilik envanterinin nevroz alt boyutu ile psikolojik esneklik alt ölçek ve toplam puanları arasında negatif; psikolojik katılık alt ölçek ve toplam puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer yandan Temel İhtiyaçlar Doyum Ölçeği'nin ilişki, özerklik ve yeterlilik alt ölçekleri ve Beş Faktörlü Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin etkilenmeden gözleme ve izleme alt boyut ile psikolojik esneklik alt ölçek ve toplam puanları arasında pozitif; psikolojik katılık alt ölçek ve toplam puanları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Rolffs ve diğerleri, 2016).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık güvenirlik katsayısının (Cronbach  $\alpha$ ) hesaplanması yoluna başvurulmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam 2668 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde hesaplanmıştır. Psikolojik esnekliğin alt boyutu olan kabul için iç tutarlılık katsayısı .90, bilişsel ayrışma .91, an'da olma .91, bağlamsal benlik .89, değerler .91 ve değerler doğrultusunda davranışlar .93 olarak bulunmuştur. Psikolojik katılığın alt boyutu olan yaşantısal kaçınma için .90, bilişsel birleşme .95, kavramsal geçmiş ve geleceğin baskınlığı .95, kavramsal benliğe bağlanma .94, değerlerle kurulan bağın zayıflaması .87 ve işlevsiz davranışlar için .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca envanterin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı psikolojik esneklik toplam puanı için .91 ve psikolojik katılık toplam puanı için ise .90 olarak bulunmuştur (Rolffs ve diğerleri, 2016).

## **Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu (ÇBPPEE-KF)**

ÇBPPEE'nin ikinci düzey AFA sonucuna göre envanterin iki faktörlü bir yapı olarak da kullanılabileceği belirtilmektedir. Envanterin her alt boyutunu oluşturan maddelerden faktör yükleri en yüksek olan 2 madde (en yüksek düzeyde ayırt edici bilgi sunan maddeler) seçilerek psikolojik esneklik ve psikolojik katılık olmak üzere iki boyutlu toplam 24 maddelik kısa form şeklinde kullanılabileceği önerilmektedir (Rolffs ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada yazarlar tarafından kullanılması önerilen ÇBPPEE'nin 24 maddelik kısa formu, Türkçeye uyarlanarak Türk ergen örnekleminde psikometrik özellikleri incelenmiştir.

## **Bilişsel Esneklik Ölçeği**

Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen BEÖ'nün Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çelikkaleli (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinali 12 maddeden oluşan ölçeğin 11 maddelik Türkçe formunun AFA sonucunda elde edilen tek boyutlu yapısı DFA ile test edildiğinde model veri uyumunun sağlandığı görülmüştür. 6'lı Likert tipi bir ölçme aracı

olan BEÖ “1=kesinlikle katılmıyorum” ile “6=kesinlikle katılıyorum” arasındaki derecelerin işaretlenmesi biçiminde cevaplandırılmaktadır. Güvenirlik çalışmalarında üç farklı örnekleme iç tutarlık katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .75 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iki yarı güvenilirliği için elde edilen katsayı ise tüm örneklemlerde .77’dir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında iki uygulama arasında .98’lik bir korelasyon elde edilmiştir. Dil geçerliği çalışmasında orijinal İngilizce form ile Türkçe form arasında .88’lik bir korelasyon elde edilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında BEÖ ile Problem Çözme Envanteri’nin problem çözmeye güven ve kişisel kontrol arasında pozitif yönde; yaklaşma-kaçınma arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir (Çelikkaleli, 2014). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

### **Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu (AOİÖ-E)**

Akılcı olmayan inançları ölçmek amacıyla Türküm (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formu 28 maddeden, ergen formu ise 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, bireylerin akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. 5’li Likert tipi bir ölçme aracı olan AOİÖ-E “1=hiç uygun değil, 2=biraz uygun, 3=karasızım, 4=oldukça uygun ve 5=tamamen uygun” biçiminde cevaplandırılmaktadır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Otomatik Düşünceler Ölçeği’nden elde edilen puanlarla korelasyon katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları .20-.41 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .70 ve iki yarı-test korelasyonu .69 olarak bulunmuştur (Türküm, Balkaya ve Karaca, 2005). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

### **Kişisel Bilgi Anketi**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi okul türü ve araştırmaya katılma isteği/gönüllülüğü gibi bilgileri elde etmeye yönelik sorular içermektedir.

### **Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu’nun (ÇBPEE-KF) Türkçeye Uyarlama Süreci**

ÇBPEE-KF’nin Türkçeye uyarlanması için envanteri geliştiren araştırmacılar ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır. Envanterin Türkçeye uyarlanması sürecinde eğitim ve psikoloji alanındaki ölçme araçlarının farklı kültürlerle uyarlanmasına ilişkin aşağıda verilen işlem adımları takip edilmiştir (Borsa, Damásio ve Bandeira, 2012; Hambleton ve Patsula, 1999; Seçer, 2018).

- İhtiyacın belirlenmesi,
- İhtiyacı karşılayacak uygun ölçme aracının belirlenmesi,
- Ölçme aracının hedef dile çevirisinin yaptırılması,
- Ölçme aracı çevirilerinin karşılaştırılması ve çeviri formunun oluşturulması,

- Geri çeviri yöntemi,
- Dil geçerliği uygulaması,
- Pilot uygulama ve istatistiksel analizler yapma,
- Ölçme aracına son şeklini verme.

Ulusal alan yazın incelendiğinde psikolojik esnekliği ölçmek amacıyla Bond, Hayes, Baer, Carpenter, Guenole, Orcutt ve Zettle (2011) tarafından geliştirilen ve Yavuz, Iskin, Ulusoy, Esen ve Burhan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kabul ve Eylem Formu-2”nin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu formun kısmen psikolojik esneklikle ilgili örtüşen özellikleri ve psikolojik esneklikle ilgisi olmayan faktörleri içerdiği belirtilmektedir (Landstra, Ciarrochi, Deane ve Hillman, 2013; Ben-Itzhak ve diğerleri, 2014). Buna karşın ÇBPEE'nin hem psikolojik esnekliği hem de psikolojik katılığı ve alt boyutlarını ölçtüğü ifade edilmektedir (Rolffs ve diğerleri, 2016). 60 maddeden oluşan ÇBPEE'nin uygulamada güçlük yaratabileceği, 24 maddelik kısa formunun ise hem cevaplayıcılar hem de uygulayıcılar için kullanım kolaylığı sağlayacağı düşünüerek ÇBPEE-KF'nin Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir.

ÇBPEE-KF'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde envanterin özgün formu, iyi derecede İngilizce bilen Psikoloji alanında üç öğretim elemanı ve bir çeviri uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu işlemin ardından bir İngiliz Dili ve Edebiyatı öğretim elemanı ile araştırmacı tarafından yapılan tüm çeviriler karşılaştırılmış ve orijinal maddeyi en iyi şekilde ifade eden çeviriler belirlenerek envanterin Türkçe formu oluşturulmuştur. Envanterin Türkçe formundaki maddelerin hem kuramsal yapıyı hem de anlam ve içerik açısından özgün maddeleri ne kadar karşıladığına yönelik olarak değerlendirmenin yapılabilmesi için Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında bir öğretim elemanından görüş istenmiştir. Alan uzmanından alınan dönütler doğrultusunda envanterin Türkçe formundaki bazı maddelerle ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Envanterin Türkçe formunun Türkçe dil bilgisi açısından incelenmesi amacıyla da Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir öğretim elemanına gönderilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca Türkçe formdaki 24 maddenin lise öğrencileri tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla MEB'e bağlı bir lisede öğrenim gören 22 öğrenciye Türkçe form uygulanmış ve maddelerinin anlaşılabilirliğine yönelik olarak görüş paylaşımları istenmiştir. Tüm öğrenciler envanterdeki maddelerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir.

Envanterin Türkçe formundaki maddeler İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında bir öğretim elemanı ve bir çeviri uzmanı tarafından envanterin orijinal diline geri çevrilmiştir. Envanterin özgün ve geri çevirisinden oluşan formlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda envanterin özgün maddeleri ile geri çevirisi yapılan maddelerin yüksek düzeyde benzerlik gösterdiği görülmüştür.

ÇBPEE-KF'nin dilsel eşdeğerlik çalışması için MEB'e bağlı bir Anadolu Lisesinin 12. sınıfında yabancı dil alanında öğrenim gören 34 öğrenciye (Çalışma Grubu 1) envanterin Türkçe ve İngilizce formları iki hafta arayla uygulanmıştır. Envanterin dilsel eşdeğerlik ilişkilerine yönelik sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2***BPEE-KF'nin Dilsel Eşdeğerlik Sonuçları*

	Psikolojik Esneklik				Psikolojik Katılık			
	n	$\bar{x}$	Ss	r	n	$\bar{x}$	Ss	r
Türkçe form	34	3.89	.57	.92	34	3.05	.69	.90
Özgün (İngilizce) form	34	3.86	.58		34	3.10	.66	

Tablo 2'de görüldüğü üzere Türkçe ve özgün formda yer alan BPEE-KF'nin psikolojik esneklik alt boyut toplam puanı için dilsel eşdeğerlik katsayısı .92 ve psikolojik katılık alt boyut toplam puanı için ise .90 olarak bulunmuştur. Korelasyon değerlerinin .70 üzerinde olması envanterin özgün ve Türkçe formunun dilsel olarak birbirine eş olduğunu gösteren önemli bir kanıttır (Seçer, 2018). Ayrıca Türkçe ve özgün formda yer alan maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin .71 ile .97 arasında değiştii belirlenmiştir.

BPEE-KF'nin dil geçerliği uygulamasının ardından envanterin dilsel uyarlama süreci tamamlanmıştır. Dil geçerliği sağlanan envanterin madde toplam korelasyon ve iç tutarlılık katsayılarını incelemek pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 68 öğrencinin (alışma Grubu 2) veri setinden elde edilen puanlar üzerinde yapılan analizler sonucunda, envanter maddelerinin madde toplam korelasyonlarının .30 ile .62 arasında bir değer aldığı ve iç tutarlılık katsayısının psikolojik esneklik alt boyutu için .83 ve psikolojik katılık için ise .80 olduğu belirlenmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından BPEE-KF'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında kullanılacak nihai form elde edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde dilsel eşdeğerlik, ölçüt geçerliği ve test-tekrar test güvenirliği için Pearson Momentler arpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmıştır. Envantere ait modelin uyum iyiliği indekslerinde Kikare ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesi (sd), RMSEA, SRMR, CFI, NFI, IFI ve TLI değerleri kullanılmıştır. Envanterin iç tutarlılık güvenirliğinin hesaplanmasında iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

## Etik Konular

Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 01.03.2021 tarih ve E-95704281-604.02.02-37638 sayılı karar numarasıyla etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma verileri 25.11.2020 tarih ve 48605746-44-E.17241234 sayılı Bingöl İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Oluru doğrultusunda okul yönetimi ve ders öğretmenlerinden sözlü izinler alınarak sınıf ortamında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce öğrencilerden ve ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı kendini tanıtarak öğrencilere çalışmanın amacı hakkında genel bilgiler vermiştir. Verilerin gizliliğinin sağlanacağı ve sonuçlarının mevcut bilimsel

araştırmada kullanılacağı vurgulanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllüğün esas olduğu belirtilmiş ve katılımcılara istemeleri halinde araştırma sürecinden ayrılabilme imkânı sunulmuştur.

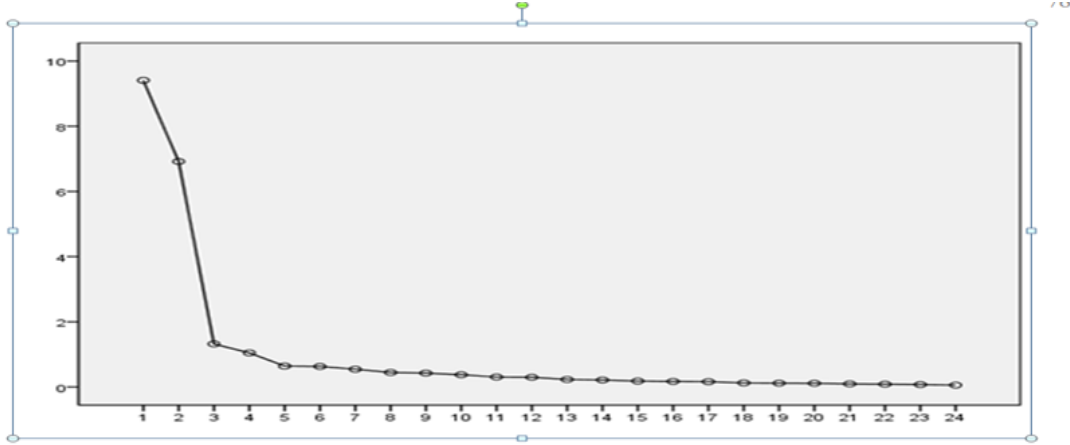
## Bulgular

### ÇBPEE-KF'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

ÇBPEE-KF'nin geçerliğine ilişkin çalışmalar yapılırken öncelikle envanterdeki 24 maddenin Rolffs ve diğerleri (2016) tarafından önerilen bir yapı altında ergen örnekleminde de bütünlük gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. AFA işlemleri 379 lise öğrencisinden (Çalışma Grubu 3) elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. AFA gerçekleştirilmeden önce elde edilen verilerin faktör analizi varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek amacıyla incelenmiştir. İlk olarak normallik ölçütleri için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Alanyazında basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 2$  arasındaki değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Karaatlı, 2006). Bu çerçevede envanterdeki maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve 24 maddenin katsayı değerlerinin normal değerler arasında olduğu görülmüştür. Ardından örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu test edilmiştir. AFA'da örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği ölçüm tekniği kullanılmaktadır. KMO 0 ile 1 arasında bir değer almakta ve KMO değerinin 0.7 ile 0.8 arasında değer alması örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde, 0.8 ile 0.9 arasında değer alması çok iyi düzeyde, 0.9'dan büyük olması mükemmel düzeyde örneklem büyüklüğüne işaret ettiği belirtilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Örneklem büyüklüğünün yeterliğini belirlemek için KMO katsayısı hesaplanmış ve KMO değeri .91 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, faktör analizi için örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Barlett küresellik testinin anlamlı olduğu ( $\chi^2=9951.252$   $p<.01$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

AFA gerçekleştirilirken envanterde yer alacak olan maddelerin belirlenmesinde her bir faktörün öz değerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .40, alt faktörlerden her birinin toplam varyansın en az %5'ini açıklama, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve birden fazla faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olması koşulları aranmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda 24 madde ile gerçekleştirilen AFA sonucunda öz değeri 1'den büyük, madde faktör yük değerleri .40'ın üstünde olan ve toplam varyansın en az %5'ini açıklayan üç faktör ortaya çıkmıştır. Elde edilen üç faktör envantere ait toplam varyansın % 73.53'ünü açıkladığı ve maddelerin faktör yük değerleri .57 ile .86 arasında bir değer aldığı belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın % 39.20'sini, ikinci faktör % 28.83'ünü ve üçüncü faktör ise %5.50'ini açıklamıştır. Ayrıca birden fazla faktörde yer alan maddeler binişiklik oluşturmadığı için (faktör yükleri arasında .10'dan fazla fark olması) envanterden herhangi bir madde çıkarılmamıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısına ilişkin yamaç eğim grafiği Şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2****24 Maddelik ÇBPPEE-KF'nin Yamaç Eğim Grafiği**

Envanterin Şekil 2'de verilen yamaç eğim grafiği incelendiğinde, ikinci faktörden sonra kırılmanın belirgin şekilde başladığı görülmektedir. Bu sonuç envanterin orijinal formunda önerildiği gibi iki faktörlü bir yapı olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle yapılan AFA'da faktör çözümlemesi sonuçları iki faktörle sınırlandırılmış ve döndürme işlemi iki faktör üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda eğik döndürme tekniklerinden biri olan "promax" seçilmiştir. Envanterin iki faktörlü yapısını incelemek üzere gerçekleştirilen döndürme işlemi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3****ÇBPPEE-KF'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Envanter Madde No	Faktörler (Döndürme sonrası)	
	F1 (Psikolojik Esneklik)	F2 (Psikolojik Katılık)
Madde 9	.91	
Madde4	.91	
Madde11	.90	
Madde10	.89	
Madde12	.89	
Madde3	.86	
Madde1	.86	
Madde7	.84	
Madde2	.83	
Madde6	.82	
Madde5	.79	
Madde8	.76	
Madde 15		.87
Madde 19		.86
Madde 22		.86
Madde 21		.85
Madde 23		.80
Madde 20		.79

**Tablo 3***Devam*

Envanter Madde No	Faktörler (Döndürme sonrası)	
	F1 (Psikolojik Esneklik)	F2 (Psikolojik Katılık)
Madde 14		.79
Madde 17		.77
Madde 24		.75
Madde 16		.73
Madde 13		.69
Madde 18		.68
Özdeğer	9.41	6.92
Varyans	39.20	28.83
Toplam Varyans	% 68.03	

Tablo 3'te görüldüğü üzere döndürme işleminden sonra iki faktörün envanterin toplam varyansının %68'03'ünü açıkladığı gözlenmiştir. Toplam varyansın %39.20'sinin birinci faktör ve %28.83'ünün ikinci faktör tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Envanterdeki 9, 4, 11, 10, 12, 3, 1, 7, 2, 6, 5 ve 8 numaralı maddelerin .76 ile .91 arasında değer alan faktör yükleriyle birinci faktörde; 15, 19, 22, 21, 23, 20, 14, 17, 24, 16, 13 ve 18 numaralı maddelerin .68 ile .87 arasında değişen faktör yük değerleri ile ikinci faktör altında toplandığı saptanmıştır. Bu sonuçlar envanterin orijinal formunda önerilen yapıyla tutarlılık göstermektedir.

AFA sonucu elde edilen iki faktörlü ve 24 maddeli modelin lise öğrencilerinden oluşan farklı bir örnekleme (Çalışma Grubu 4) doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucu modelin uygunluğu ilk olarak Ki-Kare ( $\chi^2$ ) değerinin serbestlik derecesine oranıyla değerlendirilmiştir. Buna göre Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması gerekmektedir (Briggs ve Cheek, 1986). Uyum iyiliği indekslerinde CFI, NFI, IFI, TLI için kabul edilebilir uyum değerlerinin  $\geq .90$ , RMR ve RMSEA için ise  $\leq .08$  olduğu belirtilmektedir (Brown, 2006; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006).

ÇBPKE-KF'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla birinci düzey iki faktörlü DFA yapılırken öncelikle birbiri ile ilişkili iki alt faktörde yer alan yapı üzerinde hiçbir modifikasyon uygulanmadan kurulan modelin uyum iyiliği indeksi değerleri hesaplanmış ve Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4***DFA Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri*

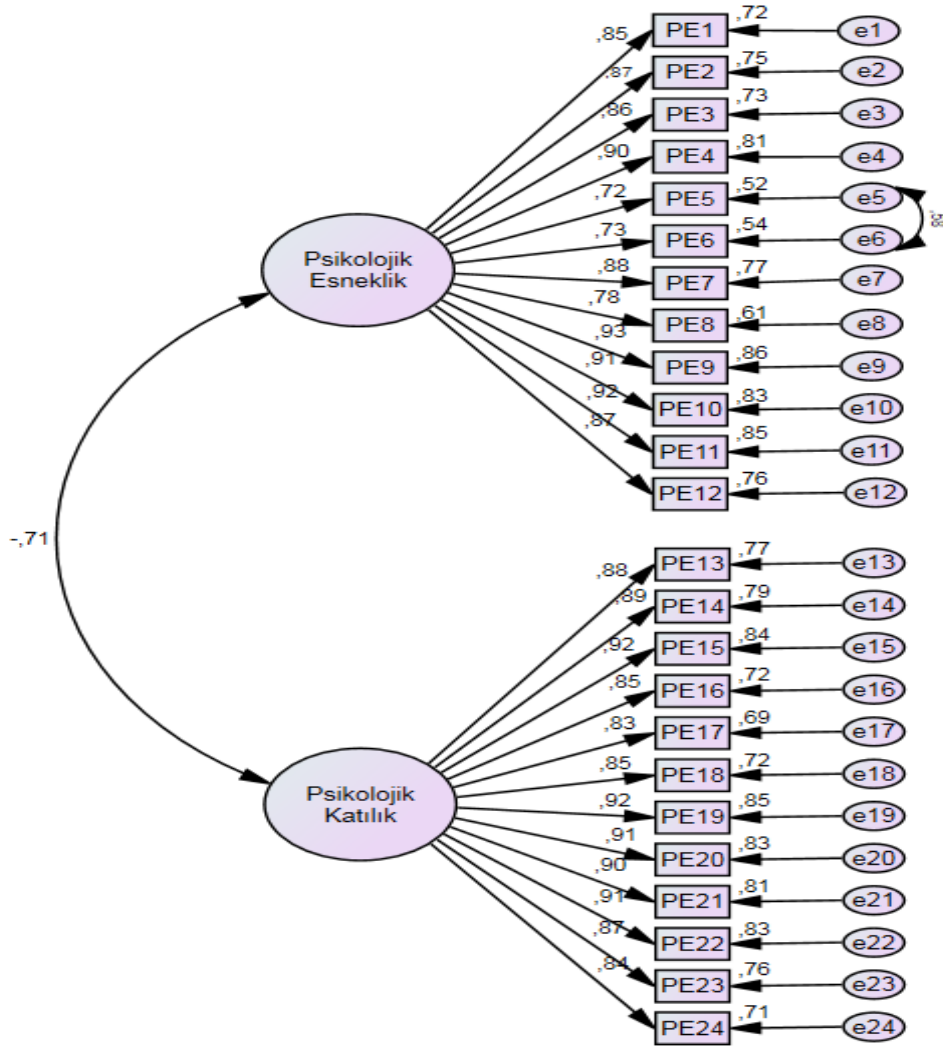
Uyum İyiliği İndeksi	Değer <sup>1</sup>	Değer <sup>2</sup>
$\chi^2$	642.017	549.278
Sd	251	250
$\chi^2/Sd$	2.558	2.197
RMSA	.082	.072
SRMR	.036	.032
CFI	.94	.97
NFI	.91	.92
IFI	.94	.96
TLI	.94	.95

Değer<sup>1</sup>: Modifikasyon Öncesi, Değer<sup>2</sup>: Modifikasyon Sonrası

Modifikasyon uygulanmamış modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2/Sd$ , CFI, IFI, TLI, RMSA değerlerinin kabul edilebilir sınırdan yer almasına karşın RMSEA değerinin modelin iyi uyumlu bir model olarak değerlendirilmesi için kabul edilen referans değer olan .08 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle kurulan modelin kabul edilebilir sınırdan iyi uyumlu bir modele doğru iyiliğini artırabilmek için modele ilişkin önerilen modifikasyonlar incelenmiştir. Model uyum iyiliğinin artırılmasına ilişkin öneriler incelenmiş, aralarında gizil bir ilişkinin kabul edilebileceği ve kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olabilecek maddeler arasında önerilen modifikasyonlar dikkate alınmıştır. Model uyumuna önemli düzeyde katkı sağlayacak Madde 5 “İncinmiş ya da üzgün olduğum zamanlarda bile, olaylara daha geniş bir açıdan bakmaya çalıştım.” ile Madde 6 “Hayatıma daha geniş bir açıdan bakarak zor anların üstesinden geldim.” arasında önerilen modifikasyon önerisi dikkat çekmiştir. Aralarında modifikasyon önerilen her iki madde de psikolojik esneklik alt boyutunda yer almaktadır. Dolayısıyla maddeler çalışma grubunda yer alan (Çalışma Grubu 4) öğrenciler tarafından birbiri ile ilişkili olarak değerlendirilmiş olabilir. Sonuç olarak, bu iki maddenin aynı boyutta yer aldığı ve aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği göz önünde bulundurularak Madde 5 ile Madde 6 arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Modifikasyon iki maddeye ilişkin (e5 ve e6) hata terimleri karşılıklı kovaryans yoluyla birleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrası ortaya çıkan birinci düzey iki faktörlü nihai modele ilişkin hesaplanan uyum iyiliği indeksi değerleri;  $\chi^2/Sd= 2.197$ ; CFI = ,97; NFI= .92; IFI= .96; TLI= .95; RMSEA = .072; SRMR = .032 olarak bulunmuştur (Tablo 7). Modifikasyon sonrası, birinci düzey iki faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modele ilişkin RMSEA değerinin modelin iyi uyumlu bir model olarak değerlendirilmesi için kabul edilen referans değer olan .08 değerinin altında olduğu görülmektedir. Modifikasyon sonrası elde edilen birbiri ile ilişkili iki alt boyut ve 24 maddeden oluşan nihai birinci düzey DFA modeli Şekil 3’te sunulmuştur.

**Şekil 3**

Test Edilen İki Faktörlü Birinci Düzey DFA Modeli



Modifikasyon sonrası ortaya çıkan birinci düzey iki faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri birlikte değerlendirildiğinde, birinci düzey iki faktörlü nihai modelin veriler ile iyi uyum sağladığı ve doğrulandığı söylenebilir.

### ÇBPEE-KF'nin Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

ÇBPEE-KF'nin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek için Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği-Ergen Formu kullanılmıştır. ÇBPEE-KF'nin ölçüt bağımlı geçerliği 177 lise öğrencisinden elde edilen (Çalışma Grubu 5) veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5***ÇBPEE-KF'nin Ölçüt Geçerliğine İlişkin Sonuçlar*

	Bilişsel Esneklik Ölçeği	Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği
Psikolojik Esneklik	.54*	-.58*
Psikolojik Katılık	-.55*	.45*

\* p&lt;.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere ÇBPEE-KF'nin psikolojik esneklik alt boyutu ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında ( $r=.54$ ) pozitif, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği arasında ( $r=-.58$ ) negatif; psikolojik katılık alt boyutu ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında ( $r=-.55$ ) negatif, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği arasında ise ( $r=.45$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

**ÇBPEE-KF'nin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular**

ÇBPEE-KF'nin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) ve test-tekrar test analizleri yapılmıştır. ÇBPEE-KF'nin 24 maddesine ilişkin iç tutarlılık katsayısı 610 lise öğrencisinden (Çalışma grubu 3 ve 4) elde edilen veriler üzerinde hesaplanmıştır. Envanterin test-tekrar test güvenilirlik analizi için ÇBPEE-KF'nin Türkçe formu 106 lise öğrencisine (Çalışma Grubu 6) iki hafta arayla iki defa uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6***ÇBPEE-KF'nin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar*

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık Katsayısı ( $\alpha$ )	Test-Tekrar Test
Psikolojik Esneklik	.97	.85
Psikolojik Katılık	.96	.83

Tablo 6'da görüldüğü üzere ÇBPEE-KF'nin iç tutarlılık katsayısı psikolojik esneklik alt boyut için .97 ve psikolojik katılık alt boyutu için ise .96 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliği psikolojik esneklik alt boyutu için .85 ve psikolojik katılık alt boyutu için ise .83 olarak hesaplanmıştır.

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada, Rolffs ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ÇBPEE-KF Türkçeye uyarlanmış olup ergen örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İlk olarak ÇBPEE-KF'nin dilsel eşdeğerliliğinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Envanterin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen madde ve toplam puanlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Korelasyon analizi sonuçları envanterin Türkçe ve İngilizce formlarında yer alan maddelerin dilsel açıdan eş değerliğine işaret etmektedir.

Geçerlik analizi kapsamında AFA, DFA ve lut geçerliği analizi gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %68'03'ünü açıklayan 24 maddelik iki faktörlü bir envanter elde edilmiştir. Envanterde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .68 ile .91 arasında bir değer aldığı görölmüştür. AFA sonucu elde edilen 24 maddelik iki faktörlü modelin yapı geçerliği DFA ile sınanmış ve envanterin yapısına ilişkin uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu görölmüştür. İki faktörlü modele ilişkin mevcut araştırma sonuçları, önceki çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Seidler, Stone, Clark, Koran ve Drake (2020) tarafından BPEE 60 maddelik uzun ve 24 maddelik kısa formunun faktör yapısına ek kanıt sunmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, BPEE'nin her iki formu için de iki faktörlü bir yapının doğrulandığı görölmüştür. Bununla birlikte BPEE-KF'nin Fransızca ve İngilizce (Gregoire, Gagnon, Lachance, Shankland, Dionne, Kotsou ve diğerleri, 2020), İspanyolca (Simkin, Freiberg-Hoffmann, Caselli, Prozzillo, Rogge ve Wilson, 2023) ve Farsça (Hekmati, Ranjbar, Ciarrochi, Laghaei, Golezeni ve Eskin, 2024) uyarlamalarının yapıldığı çalışmalarda da, iki faktörlü bir yapının doğrulandığı gözlenmiştir. Ayrıca BPEE'nin 60 maddelik orijinal formunun psikolojik esneklik ve psikolojik katılık olmak üzere iki faktörlü yapı olarak kanıtlanan İngilizce geçerlik çalışmasıyla da (Rolffs ve diğerleri, 2016) tutarlılık göstermektedir. Türkiye'de ve farklı kültürlerde gerçekleştirilen uyarlama çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, BPEE-KF'nin kültürlerarası bir duyarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında, BPEE-KF ile Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği Ergen Formu arasında Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Envanterin lut geçerliğine ilişkin yapılan korelasyon analizleri sonucunda, BPEE-KF'nin psikolojik esneklik alt boyutu ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında pozitif, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer yandan psikolojik katılık alt boyutu ile Bilişsel Esneklik Ölçeği arasında negatif, Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının yönü ve düzeyi BPEE-KF'nin lut geçerliğini desteklemektedir.

BPEE-KF'nin güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalarda, iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. BPEE-KF'nin iç tutarlılık katsayısı psikolojik esneklik alt boyutu için .97 ve psikolojik katılık için ise .96 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliği ise psikolojik esneklik alt boyutu için .85 ve psikolojik katılık için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar BPEE-KF'nin ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerinin ölçümünde yararlanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. BPEE-KF'nin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları, envanterin Türkçe formunun ergen örnekleminde kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma bulgularının Türkiye'nin belli bir bölgesinin bir ilinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilere dayanması araştırmanın ilk sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Her ne kadar farklı okul türü, yaş ve sınıf düzeylerinde öğrencilere ulaşılmış olsa da, ergenlerden oluşan farklı örneklemlerde BPEE-KF'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Böylece bu çalışmada elde edilen değerlerin test edilmesine katkı sağlanabilir. Bu alışma kapsamında psikometrik özellikleri incelenen BPEE-KF'nin 14-18 yaş grubunda yer alan ergenlerde kullanılabilirliği ikinci sınırlılık olarak değerlendirilebilir. BPEE-KF'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının farklı yaş gruplarında yapılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir. Son olarak öz bildirim yoluyla elde edilen verilere ilişkin sınırlılıkların bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan BPEE-KF için de mevcuttur.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Her iki yazar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar atışması bulunmamaktadır

## Kaynakça

- Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I., & Maor, M. (2014). The psychological flexibility questionnaire (PFQ): Development, reliability and validity. *Webmed Central Psychology*, 5(4), 2-10. [http://www.webmedcentral.com/article\\_view/4606](http://www.webmedcentral.com/article_view/4606) adresinden 15.05.2019 tarihinde erişildi.
- Blackledge, J. T., & Hayes, S. C. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 243–255. <https://l24.im/sr3x> adresinden 10.09.2020 tarihinde erişildi.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychology instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423-432. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxiMqmbZddKpwywVM8mJv/?format=pdf&lang=en> adresinden 05.08.2019 tarihinde erişildi.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106-148. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x> adresinden 05.08.2019 tarihinde erişildi.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Chawla, N., & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal Of Clinical Psychology*, 63(9),871–890. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.20400> adresinden 15.05.2019 tarihinde erişildi.
- Ciarrochi, J., Billich, L., & Godsell, C. (2010). *Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy*. İçinde R. Baer (Ed.), *Assessing mind fullness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change* (pp. 51-75). Oakland, CA: Context Press/New Harbinger Publications.
- Curtiss, J., & Klemanski, D. H. (2014). Teasing apart low mindfulness: differentiating deficits in mindfulness and in psychological flexibility in predicting symptoms of generalized anxiety disorder and depression. *Journal of Affective Disorders*, 166, 41-47. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032714002560> adresinden 10.05.2019 tarihinde erişildi.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3466> adresinden 17.10.2019 tarihinde erişildi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Frances, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. G. (2016). The development and validation of the comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 134-145. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144716300229> adresinden 10.05.2019 tarihinde erişildi.
- Gerring, R. J., & Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş, psikoloji ve yaşam*. (Çev. Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gloster, A. T., Klotsche, J., Chaker, S., Hummel, K. V., & Hoyer, J. (2011). Assessing psychological flexibility: what does it add above and beyond existing constructs? *Psychological Assessment*, 23(4), 970–982. <https://psycnet.apa.org/record/2011-14721-001> adresinden 12.04.2019 tarihinde erişildi.



- Gregoire, S., Gagnon, J., Lachance, L., Shankland, R., Dionne, F., Kotsou, I., & at al. (2020). Validation of the english and french versions of the multidimensional psychological flexibility inventory short form (MPFI-24). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 99–110. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144720301502> adresinden 06.02.2021 tarihinde erişildi.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30. <https://jattjournal.net/index.php/atp/article/view/48345/39215> adresinden 05.08.2019 tarihinde erişildi.
- Harris, R. (2016). *ACT'i kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç*. (Çeviri Editörü: Hasan Karatepe ve K. Fatih Yavuz). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 638-665. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0005789404800133> adresinden 11.07.2019 tarihinde erişildi.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. B., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1–25. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0005796705002147> adresinden 12.07.2019 tarihinde erişildi.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change (2nd ed.). New York: The Guildford Press.
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., & Hildebrandt, M. (2011). Open, aware, and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 141–168. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449> adresinden 15.05.2019 tarihinde erişildi.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168. <https://psycnet.apa.org/record/1996-07086-005> adresinden 15.05.2019 tarihinde erişildi.
- Hekmati, İ., Ranjbar, H.A., Ciarrochi, J., Laghaei, M., Golezeni, H.R. & Eskin, M. (.2024). Psychometric properties and measurement invariance of the multidimensional psychological inventory-Persian (MPFI-P): An extensive investigation of long and short versions in community and clinical-analogue samples. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 100717. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144723001308?via%3Dihub> 14.01.2024 tarihinde erişildi.
- Howell, A. J., & Demuynck, K. M. (2021). Psychological flexibility and psychological inflexibility are independently associated with both hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 163–171. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144721000338> adresinden 17.05.2019 tarihinde erişildi.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. SAGE Publications.
- Imani, M., Karimi, J., Behbahani, M., & Omidi, A. (2017). Role of mindfulness, psychological flexibility and integrative self-knowledge on psychological well-being among the university students. *Feyz Journal of Kashan University of Medical Sciences*, 21(2), 170-177. <https://core.ac.uk/download/pdf/143840036.pdf> adresinden 18.05.2019 tarihinde erişildi.

- Işık-Terzi, ř. ve Ergüner-Tekinalp, B. (2013). Psikolojik danışmada güncel kuramlar. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaatlı, M. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. İçinde ř. Kalaycı (Ed.) *Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi (2. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. şti.
- Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik alışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1045682> adresinden 10.04.2021 tarihinde erişildi.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735810000413> adresinden 12.05.2019 tarihinde erişildi.
- Kato, T. (2016). Impact of psychological inflexibility on depressive symptoms and sleep difficulty in a Japanese sample. *SpringerPlus*, 5, 1-9.  
<https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/s40064-016-2393-0> adresinden 17.05.2019 tarihinde erişildi.
- Klimstra, T. A., & van Doeselaar, L. (2017). Identity formation in adolescence and young adulthood. İçinde J. Specht (Ed.), *Personality development across the lifespan* (pp. 293-308). Massachusetts, MS: Academic Press.
- Landstra, J., Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Hillman, R. J. (2013). Identifying and describing feelings and psychological flexibility predict mental health in men with HIV. *British Journal of Health Psychology*, 18(4), 844–857.  
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjhp.12026> adresinden 22.04.2019 tarihinde erişildi.
- Levin, M. E., Luoma, J. B., Lillis, J., Hayes, S. C., & Vilardaga, R. (2014). The Acceptance and Action Questionnaire–Stigma (AAQ-S): Developing a measure of psychological flexibility with stigmatizing thoughts. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(1), 21-26.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144713000355> adresinden 13.05.2019 tarihinde erişildi.
- Longmore, R. J., & Worrell, M. (2007). Do we need to challenge thoughts in cognitive behavior therapy? *Clinical Psychology Review*, 27(2), 173-187.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027273580600081X> adresinden 14.05.2019 tarihinde erişildi.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2017). *Learning ACT: An Acceptance and commitment therapy skills training for therapists*. Oakland, CA: Context Press.
- Masuda, A. ve Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2156587211423400> adresinden 20.05.2019 tarihinde erişildi.
- McCracken, L. M., & Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: A basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *The Journal of Pain*, 15, 221–234. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S152659001301362X> adresinden 22.05.2019 tarihinde erişildi.

- Oppo, A., Schweiger, M., Ristallo, A., Presti, G., Pergolizzi, F., & Moderato, P. (2019). Mindfulness skills and psychological inflexibility: Two useful tools for a clinical assessment for adolescents with internalizing behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3569–3580. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-019-01539-w> adresinden 18.05.2019 tarihinde erişildi.
- Richardson, C. M. E., & Jost, S. A. (2019). Psychological flexibility as a mediator of the association between early life trauma and psychological symptoms. *Personality and Individual Differences*, 141, 101-106. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188691830672X> adresinden 17.06.2019 tarihinde erişildi.
- Rolffs, J. L., Rogge, R. D., & Wilson, K. G. (2016). Disentangling components of flexibility via the hexaflex model: Development and validation of the multidimensional psychological flexibility inventory (MPFI). *Assessment*, 25(4), 458-482. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1073191116645905> adresinden 06.05.2018 tarihinde erişildi.
- Ruiz, F. J., & Odriozola-González, P. (2016). The role of psychological inflexibility in Beck's cognitive model of depression in a sample of undergraduates. *Anales de Psicología*, 32(2), 441-447. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16745250015.pdf> adresinden 13.06.2019 tarihinde erişildi.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (ev. Ed. Didem Mge Siyez). Ankara: Nobel Yayın. Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.99.6.323-338> adresinden 11.04.2021 tarihinde erişildi.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Seidler, D., Stone, B., Clark, B. E., Koran, J., & Drake, C. E. (2020). Evaluating the factor structure of the Multidimensional Psychological Flexibility Inventory: An independent replication and extension. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 23–31. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221214471930211X> adresinden 10.01.2021 tarihinde erişildi.
- Simkin, H., Freiberg-Hoffmann, A., Caselli, G., Prozzillo, P., Rogge, R.D., & Wilson, K.G. (2023). Adaptation and validation into Spanish of the multidimensional psychological flexibility inventory (MPFI): Evidence of internal validity and factorial invariance. *Ajayu Órgano de Difusión Científica Del Departamento de Psicología UC BSP*, 21(2), 111-130. <https://ajayu.ucb.edu.bo/a/article/view/188/346> adresinden 14.01.2024 tarihinde erişildi.
- Steinberg, L. (2012). *Ergenlik* (ev.Ed. Figen ok). Ankara: İmge Yayınevi.
- Szemenyei, E., Reinhardt, M., Szabo, E., Szabo, K., Urban, R., Harvey, S. T., et al. (2020). Measuring psychological inflexibility in children and adolescents: Evaluating the avoidance and fusion questionnaire for youth. *Assessment*, 27(8), 1810–1820. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1073191118796558?journalCode=asma> adresinden 20.05.2019 tarihinde erişildi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics, (6th ed.)*. Boston: Pearson.

- Toksoy, P. ve Oktan, V. (2019). Ergenlerde kendine zarar verme davranışının yordayıcıları olarak öz duyarlılık ve stresle başa çıkma tarzları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/905018> adresinden 06.10.2019 tarihinde erişildi.
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N.B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212144719300298> adresinden 10.05.2019 tarihinde erişildi.
- Türküm, A.S.,Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, III(23), 77-85. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/14954> adresinden 16.10.2019 tarihinde erişildi.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2005) *Developmental psychopathology: from infancy through adolescence* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Yavuz, F. K. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi: Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel*, 8(2), 21-28. <https://24.im/eaSv3> adresinden 21.08.2019 tarihinde erişildi.
- Yavuz, F., Iskin, M., Ulusoy, S., Esen, F. B., & Burhan, H. S. (2014). Turkish Version of AAQ-II: Preliminary analysis of reliability and validity. ACBS Annual World Conference XII. 17-22 June, MN, Minneapolis.

## Extended Abstract

### Introduction

Psychological flexibility is the core concept of acceptance and commitment therapy, which comes to the forefront in terms of empirical data and prevalence among the next-generation or third-wave cognitive behavioral therapy approaches. Psychological flexibility is defined as a person's ability to take action decisively with an open attitude toward his/her inner life and in line with his/her values or to make behavioral changes that will serve his/her values by making contact with the present moment (Hayes, Villatte, Levin and Hildebrandt, 2011). In psychological flexibility, it is aimed to change the way of interacting with negative cognitions by promoting awareness, acceptance, and value-based living (Hayes at al., 2006). Psychological flexibility consists of six interrelated processes, including acceptance, cognitive defusion, contact with present moment, self-as-context, values, and committed action (Hayes at al., 2012).

Psychological inflexibility is defined as a person's trying to control or avoiding negative emotions, thoughts, behaviors, and internal experiences (Levin, Luoma, Lillis, Hayes and Vilardaga, 2014). In this regard, trying to prevent, escape, avoid, suppress, or otherwise control the emergence of unwanted or difficult thoughts and emotions represents psychological inflexibility (Hayes, Wilson, Gifford, Follette and Strosahl, 1996). Psychological inflexibility consists of six interrelated processes. These six processes include experiential avoidance, cognitive fusion, lack of contact with the present moment, self-as-content, lack of contact with values, and inaction (Hayes at al., 2012).

Adolescents experience difficulty in adapting to changes in the developmental process and may engage in dysfunctional behaviors. Psychological flexibility makes it easier for adolescents with limited behavioral repertoire (Toksoy and Oktan, 2019) to adapt to changing conditions by improving their behavioral repertoire (Hayes, Strosahl and Wilson, 2012; Kashdan and Rottenberg, 2010). It also helps to effectively cope with possible difficulties in adolescence (Wenar and Kerig 2000). Many studies draw attention to the importance of psychological flexibility as a protective factor against possible difficulties in adolescence. Furthermore, it is stressed that psychological flexibility functions as a buffer against the psychological difficulties brought by the adolescence period, which is expressed as a stormy period. On the other hand, it is stated that psychological inflexibility increases the internalization and externalization problems of adolescents, is associated with low life satisfaction and high somatic symptoms (Oppo, Schweiger, Ristallo, Presti, Pergolizzi and Moderato, 2019; Szemenyei at al, 2020), restricts their ability to be in the moment, and accordingly increases their tendency to suppress unpleasant thoughts and emotions (Muris at al., 2017). These results support the view that psychological flexibility is an important factor in preventing the psychological difficulties that arise with the changes experienced during adolescence from turning into long-term physical and psychological health problems and in improving psychological health.

When the national literature was reviewed, no measurement tool measuring the psychological flexibility levels of adolescents was found. On the other hand, it was observed that various measurement tools that measure psychological flexibility in different samples were adapted to Turkish (Karakuş and Akbay, 2020; Ulubay, 2020; Yavuz, Iskin, Ulusoy, Esen and Burhan, 2014). Therefore, it is thought that the adaptation of the Multidimensional Psychological Flexibility Inventory Short Form (MPFI-SF) to Turkish within the scope of this

study will contribute significantly to the researchers who will conduct studies in the field. In this context, the present study aimed to adapt the MPFI-SF to Turkish and perform validity and reliability analyses in the adolescent sample.

## Method

In this study, data were collected from six different study groups to examine the psychometric properties of the MPFI-SF. The study group consisted of 995 students, including 430 females and 565 males, who volunteered to participate in the study. The students' ages varied between 14-18, and their mean age was 15.32. The research data were obtained using the MPFI-SF, Cognitive Flexibility Scale, Irrational Belief Scale-Adolescent Form, and Personal Information Questionnaire. SPSS 22 and AMOS 24 statistical software packages were used in the data analysis.

## Findings

While carrying out studies on the validity of the MPFI-SF, first, EFA was performed to determine whether the 24 items in the inventory showed integrity under a structure suggested by Rolffs et al. (2016). EFA procedures were carried out on the data obtained from 379 high school students (Study Group 3). As a result of EFA, a 24-item two-factor inventory was obtained, which explains 68% of the total variance. It was observed that the factor loadings of the items in the inventory took a value between .68 and .91. As a result of the CFA performed in a different sample (Study Group 4), the goodness of fit values were found to be as follows:  $\chi^2/Sd = 2.197$ ; CFI = .97; NFI= .92; IFI= .96; TLI= .95; RMSEA = .072; and SRMR = .032. Correlation analyses related to criterion validity were found to be significant in the expected direction. Cronbach's alpha and test-retest reliability coefficients were calculated to determine the reliability of the MPFI-SF. Cronbach's alpha reliability coefficient of the MPFI-SF was found to be .97 for the psychological flexibility and .96 for the psychological inflexibility, whereas test-retest reliability was found to be .85 for the psychological flexibility and .83 for the psychological inflexibility.

## Conclusion and Discussion

In the current study, the MPFI-SF developed by Rolffs et al. (2016) based on the Hexaflex Psychological Flexibility Model was adapted to Turkish, and its validity and reliability analyses were carried out in the adolescent sample. Within the scope of validity analysis, EFA, CFA, and criterion validity analyses were conducted. As a result of EFA, a two-factor inventory was acquired. The construct validity of the two-factor model obtained as a result of EFA was tested with CFA, and it was found that the fit values for the structure of the inventory were acceptable. These results are consistent with studies in which the construct validity of the 24-item MPFI-SF was confirmed in different cultures (Gregoire, Gagnon, Lachance, Shankland, Dionne, Kotsou et al., 2020; Seidler, Stone, Clark, Koran and Drake, 2020). It is also consistent with the validity study of the English version of the original 60-item form of the MPFI, which was validated as a two-factor structure, namely psychological flexibility and psychological inflexibility (Rolffs et al., 2016). The direction and level of the correlation coefficients obtained as a result of the correlation analyses regarding the criterion validity supported the criterion validity of the MPFI-SF. As a result of the reliability analysis, it was found that the MPFI-SF is a reliable measurement tool that can be used to measure the psychological flexibility levels of

adolescents. In conclusion, it can be stated that the MPFI-SF is a valid and reliable tool that can be employed to determine the psychological flexibility levels of Turkish adolescents.

The fact that the study findings are based on data obtained from students receiving education in high school in a province of a certain region of Turkey can be considered as the first limitation of the study. Although students of different school types, ages, and grade levels were reached, it can be recommended to conduct validity and reliability studies of the MPFI-SF in different samples consisting of adolescents. The usability of the MPFI-SF, whose psychometric properties were examined within the scope of this study, in adolescents in the 14-18 age group can be considered the second limitation. It is thought that it would be beneficial to carry out validity and reliability studies of the MPFI-SF in different age groups. Finally, limitations regarding the data obtained through self-report are also present in this study.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Both authors provided equal contributions to this paper.

### **Statement of Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.



DOI: 10.18039/ajesi.1281233

## Science Education in the National Education Councils and Reflections on the Decisions of the Board of Education and Discipline

Elif BAKAR<sup>1</sup>

**Date Submitted:** 11.04.2023 **Date Accepted:** 25.01.2024 **Type<sup>2</sup>:** Research Article

### Abstract

National education councils have an important role in our education system. Because, although the decisions taken in council meetings are advisory, they have important effects on practices. The council decisions that emerged from the views and suggestions of a wide range of participants help to understand what needs to be done for the future. In order to make plans for the future, it is necessary to look at the present and the past, and to understand the changes that occur in the process. For this reason, the examination of the council decisions for the lessons in the schools and the decisions of the Ministry of National Education Board of Education as an indicator of the implementation of these decisions constituted the starting point of this study. One of the important fields that affect the future of a country is science education. Because science education has an important role on the basis of scientific and technological development in our lives. For the stated reasons, aforementioned decisions in the field of science education were investigated with the historical research method. The data obtained through the analysis of the documents were determined separately for every council period. As a result, it was determined that science education was given importance in the decisions taken at the council meetings and their reflections on practice were realized intensely, and suggestions were made for future studies.

**Keywords:** board decision, national education council, science education

**Cite:** Bakar, E. (2024). Science Education in the National Education Councils and Reflections on the Decisions of the Board of Education and Discipline. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 413-448. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1281233>



<sup>1</sup> Dr., Ministry of National Education, Türkiye, [elifbakar@gmail.com](mailto:elifbakar@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0671-7673>

<sup>2</sup> This research study was conducted with ethics approval of Ministry of National Education, dated 10.04.2023 and issue number 74121823.





DOI: 10.18039/ajesi.1281233

## Millî Eğitim Şûralarında Fen Eğitimi ve Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına Yansımaları

Elif BAKAR<sup>1</sup>

**Gönderim Tarihi:** 11.04.2023 **Kabul Tarihi:** 25.01.2024 **Türü<sup>2</sup>:** Araştırma Makalesi

### Öz

Eğitim sistemimiz içinde millî eğitim şûralarının önemli bir yeri vardır. Çünkü şûralarda alınan kararlar tavsiye niteliğinde olmakla birlikte uygulamalara önemli etkileri bulunmaktadır. Çok çeşitli katılımcıların görüş ve önerilerinden ortaya çıkan şûra kararları gelecek için yapılması gerekenleri anlamaya yardımcı olmaktadır. Geleceğe yönelik planlamalar yapabilmek için bugüne ve geçmişe bakmak, süreç içinde ortaya çıkan değişimleri anlamak gerekir. Bu nedenle okuldaki dersler için şûra kararları ile bu kararların uygulanmasının bir göstergesi olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararlarının incelenmesi bu çalışmanın ortaya çıkış noktasını oluşturmuştur. Bir ülkenin geleceğini etkileyen önemli alanlardan biri fen eğitimidir. Çünkü fen eğitimi yaşamımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin temelinde önemli bir yere sahiptir. Belirtilen nedenlerden dolayı tarihsel araştırma yöntemiyle fen eğitimi alanındaki bahsi geçen kararlar araştırılmıştır. Dokümanların analizi yoluyla elde edilen veriler her şûra dönemi için belirlenmiştir. Sonuçta şûralarda alınan kararlarda fen eğitimine önem verildiği ve bunların uygulamaya yansımalarının yoğun bir şekilde gerçekleştiği tespit edilmiş ve bundan sonra yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** fen eğitimi, kurul kararı, millî eğitim şûrası

**Atıf:** Bakar, E. (2024). Millî Eğitim Şûralarında Fen Eğitimi ve Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına Yansımaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 413-448. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1281233>

<sup>1</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, elifbakar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0671-7673>

<sup>2</sup> Bu çalışma Millî Eğitim Bakanlığı'ndan 10.04.2023 tarih ve 74121823 sayılı izin onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Ülkemizin geleceğinin şekillenmesinde çok önemli rolü olan Millî Eğitim Bakanlığı, aldığı her kararla geleceği inşa edecek olan milyonlarca öğrencinin hayatına dokunmaktadır. Bu kararlarda etkili olan eğitim politikaları gelişen teknoloji, ekonomik ve toplumsal değişimler gibi çeşitli etkenler nedeniyle dinamik bir yapıya sahip olup zamanla değişebilmektedir. Bu değişim süreciyle ilgili olarak ülkemizde eğitim sistemindeki sorunların ve önerilerin tartışılarak politika önerilerinin oluşturulduğu en önemli platform Millî Eğitim Şûraları olmuştur (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011; Daş, 2019). Şûralar geçmişten günümüze eğitim alanındaki değişimlerin daha iyi anlaşılması ve gelecek için yapılması gerekenlerin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Dağ, 2013; Kayahan Yüksel ve Polat, 2022). Çünkü alınan kararlar dönemin eğitim sisteminin işleyişi konusunda bilgi içermekte ve şûralar yapıldığı dönemin eğitim ve kültür politikasını göstermektedir (Ayaz, 2009).

Çok eski zamanlardan itibaren eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla kurulan çeşitli kurullar ve yapılan toplantılar daha sonra Millî Eğitim Şûralarına dönüşmüştür. Yasal altyapısı 1933 yılında oluşturulan Millî Eğitim Şûralarının birincisi 1939 yılında gerçekleştirilmiş olup toplamda 20 Millî Eğitim Şûrası yapılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2018). Bakanlık geleneği haline gelerek, yapıldığı dönemin eğitim sorunları konusunda komisyonlarca yapılan görüşmelerin kayıt altına alınmasıyla şûralar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın bir çeşit hafızası haline gelmiştir. Bu bağlamda geçmişten günümüze eğitim sistemimize önemli katkıları olmuştur (Yılmaz, 2019).

Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği'nde şûranın tanımı "*Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır.*" (Resmî Gazete, 2014) şeklinde yapılmıştır ve şûralarda alınan kararlar yine aynı Yönetmelik gereği Tebliğler Dergisinde yayınlanarak uygulanmaktadır. Buna göre şûralar, bir danışma kurulu olup alınan kararlar tavsiye niteliğindedir ve ancak Millî Eğitim Bakanı tarafından uygulamaya aktarılabilir (Dağ, 2013; Yılmaz, 2019).

## Problem Durumu

Millî eğitim şûralarında alınan kararların eğitim sistemindeki rolü büyük olduğundan şûralar akademik alanda çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu bakımdan alan yazın incelendiğinde millî eğitim şûralarıyla ilgili olarak okul öncesi eğitim (Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 2011; Büyükkarcı, 2012; Zor, 2022), ilköğretim (Dağ, 2013; Eriş, 2006; Üçler, 2006), yükseköğretim (Güven, 2016), meslek eğitimi (Evren, 2018; Uluğ, 1999), okul yönetimi (Bulut Boz ve Karataş, 2020; Bayrak, Himmetoğlu ve Ayduğ, 2020; Kandemir, 2022), öğretmen sorunları ve mesleki gelişim (Aydın, 2009; Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016), teknoloji politikaları (Dağhan vd., 2011) kapsayıcı eğitim (Kayahan Yüksel ve Polat, 2022), eğitim politikaları (Kaya Kaşıkçı, 2016), çeşitli dönemlerdeki şûra kararlarına ilişkin uygulamalar (Aslaner, 2008; Deniz, 2001; Dinç, 1999; Eriş, 2006), şûra kararlarının niteliği (Aydın, 1998) gibi eğitim sisteminin farklı yönlerine odaklanan çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların ortak özelliği şûra kararlarının uygulanmasına yönelik getirdikleri eleştirilerdir ve kararların uygulanmadığı veya uygulanmasının zaman aldığı şeklinde yapılan değerlendirmelere yönelik Millî Eğitim Bakanlığının kararları uygulamaya ilişkin daha kararlı olması gerektiği yönünde öneriler ileri sürülmektedir.

Millî eğitim şûralarıyla ilgili alan yazındaki ders odaklı çalışmalar incelendiğinde ise bunların dönem bazlı olarak Türkçe öğretimi (Alemdar, 2007), görsel sanatlar dersi (Kayalıoğlu, 2018), yabancı dil eğitimi (Yılmaz, 2019), psikolojik danışma ve rehberlik (Yüksel Şahin, 2012), tarih öğretimi (Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012; Ayaz, 2009), sosyal bilgiler öğretimi (Yazıcı, 2008), coğrafya eğitimi (Omca, 2019) gibi alanlarda olduğu görülmektedir. Ancak eğitim sistemi içinde önemli bir yeri olan fen eğitimiyle ilgili şûralara yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa ki fen eğitimi disiplinlerarası bir alan olup günümüzde hayatımızı etkileyen birçok yenilik ve gelişimin temelini teşkil etmektedir. Ülkemizdeki fen eğitiminin çağın en iyileri arasında olması için sürekli yenilenmesi ve gelişmesi gerektiğinden bu alanda alınan kararlar ve uygulamalara yönelik farkındalığın artırılması ve bunun için de geçmişten günümüze kadarki gelişim sürecinin bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ile alandaki boşluk doldurularak fen eğitimi alanında araştırma yapmak isteyenlere veri sağlanabileceği düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Okullarda okutulmakta olan derslere ilişkin esaslar, Millî Eğitim Bakanlığının bilimsel danışma ve inceleme birimi olarak görev yapan Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararlarıyla belirlenmektedir (Resmî Gazete, 2018). Fen eğitimi alanındaki derslerin içeriği bağlamında haftalık ders çizelgeleri ve bu çizelgede yer alan derslerin öğretim programlarına ilişkin Talim ve Terbiye Kurulu Kararları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki fen eğitimi alanındaki tarihsel değişim ve gelişim sürecini görebilmek amacıyla Millî Eğitim Şûralarında fen alanında herhangi bir kararın olup olmadığı ve uygulamaya yansımaları bakımından ilgili Kurul Kararları bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu şekilde hem eğitim uygulayıcıları hem de araştırmacıların fen eğitiminin ülkemizdeki tarihsel gelişim sürecine yönelik değerlendirme yapabilmelerine ve çalışmalarına yönelik gelecek odaklı planlamalarla uygulamaların daha nitelikli olmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

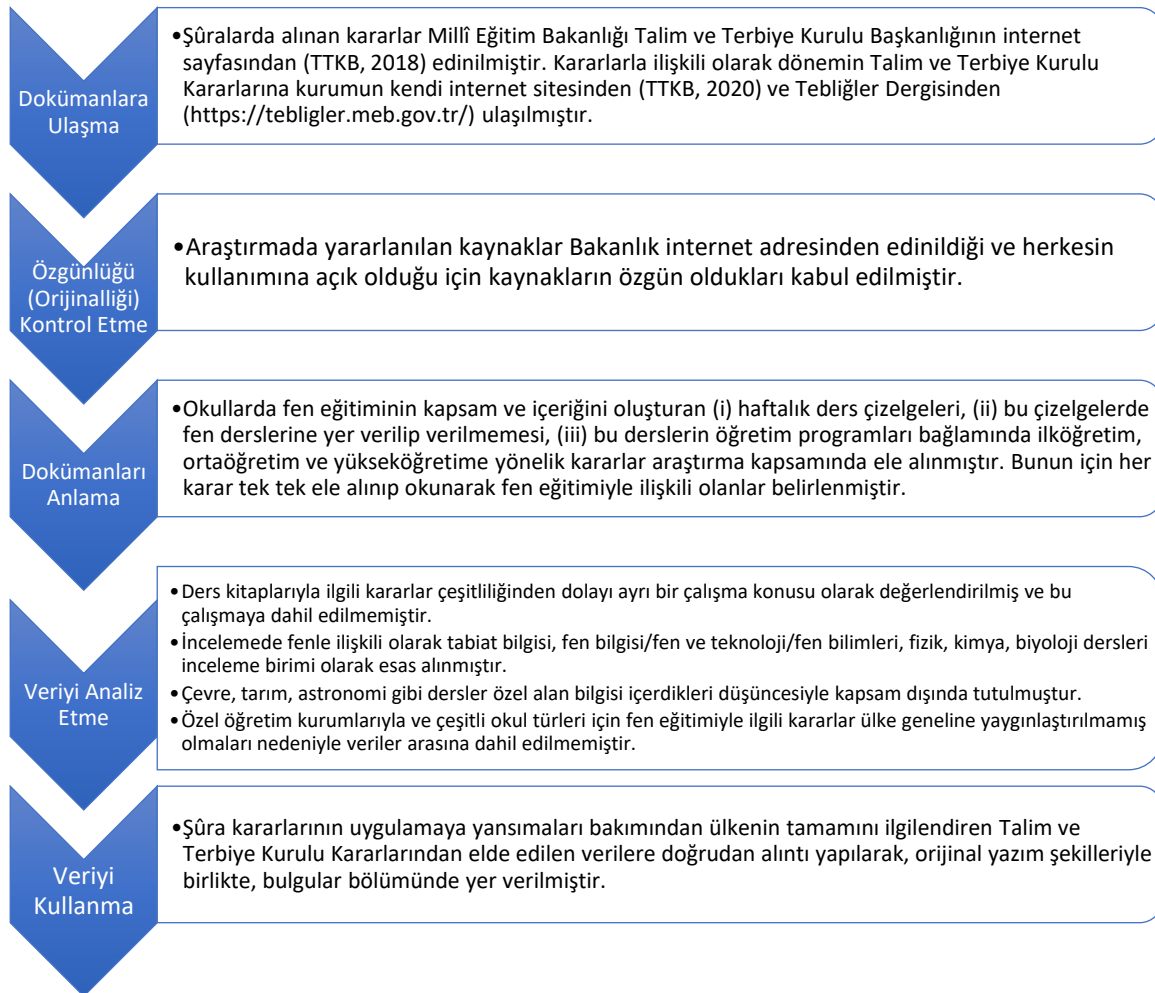
Bu çalışmada eğitim sistemiyle ilgili olarak millî eğitim şûralarında fen eğitimiyle ilişkili kararlar ile bu kararların Bakanlığın bilimsel danışma ve inceleme birimi olarak görev yapan Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararlarına yansımaları incelenmiştir. Bu nedenle tarihsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırma türü, geçmişte meydana gelen olay ve eylemleri tanımlamak, açıklamak ve anlamak için verilerin sistematik olarak toplanması ve değerlendirilmesi olup eğitimde tarihsel araştırma yapmanın dört aşaması vardır ki bunlar araştırılacak problem ya da sorunun belirlenmesi, tarihsel bilgi için uygun kaynakların tespit edilmesi, bu kaynaklardan elde edilen bilginin özetlenmesi ve değerlendirilmesi, bu bilginin çalışmayı başlatan soruyla ilişkili olarak sunulması ve yorumlanmasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2009). Mevcut eğitim uygulamaları ve politikalarının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılan tarihsel çalışmada (Fraenkel vd., 2009) dönemin dokümanları dikkatlice okunarak geçmişte ne olduğu doğru bir şekilde anlaşılmasına ve açıklanmaya çalışılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Bu sebeple fen eğitimi alanında geçmişteki önemli kararların ve uygulamaya yansımalarının neler olduğunu araştırmak için tarihsel araştırma yapılmıştır.

## Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Fen eğitimi konusunda millî eğitim şûra kararları ile ilişkili Talim ve Terbiye Kurulu kararlarının incelenmesi için tarihsel araştırmanın yapıldığı bu çalışmada tarama modeli kullanılarak doküman incelemesi yönteminin aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2021) uygulanmış ve kararlar olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler için betimsel analiz yapılırken her bir şûra kararı tek tek okunmuş, fen eğitimiyle ilgili olup olmadığı fenle ilgili ders adı veya fen, fizik, kimya, biyoloji gibi alanlarda herhangi bir içeriğin olup olmaması bağlamında değerlendirilmiş, ilişkili olanlar tespit edildikten sonra bulgular bölümünde yer verilen tablolara yer verilmiştir ve aynı süreç Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının belirlenmesinde de gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler herhangi bir yazım veya imlâ düzeltilmesi yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Buna göre araştırma süreci Şekil 1'de özetlenmiştir.

### Şekil 1.

#### Doküman İnceleme Aşamaları Kapsamında Araştırma Sürecinde Yapılanlar



### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada nitel bir araştırma yapıldığından, güvenilirliği artırmak için kullanılan yöntemlerden biri olarak araştırmanın her bir basamağı ve takip edilen sürecin detaylıca açıklanması (Büyüköztürk vd., 2022) sağlanmıştır. Ayrıca tarihsel araştırmalarda ulaşılan

dokümanların doğruluğunun araştırılması gerekmektedir ve bu araştırmada yararlanılan kaynaklar Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî internet adresinden edinildiği için dokümanların geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın iç geçerliği için araştırmacının yansız ve ön yargılardan uzak şekilde çalışmayı yapması için çalışılan konu üzerinde uzun süren ve detaylı şekilde tutulan notlar yoluyla (Büyüköztürk vd., 2022) verilerin sık sık kontrolleri yapılmıştır. Bunun için tekrarlanan okumalar yapılmış ve her okumada kararların fen eğitimiyle ilgili bir ders veya öğretim programıyla ilişkili olup olmadığı tespit edilmiştir. İlişkili olanlar listelenerek her şûra dönemi için ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Dış geçerlik ise sonuçların genellenebilirliğine bağlı olduğundan karşılaştırılabilirlik kavramı bu tür araştırmalarda kullanılmakta olup (Büyüköztürk vd., 2022) kararlara ilişkin belgelerin herkesin erişim kolaylığında olması ve ayrıca elde edilen verilerin olduğu şekilde aktarılarak objektif bir şekilde paylaşılması yoluyla karşılaştırılabilirliğe imkân veren bir yol izlenmiştir.

## Etik Konular

Bu araştırma alan yazın taraması yoluyla bir doküman inceleme çalışması olduğundan Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren bir çalışma değildir. Ayrıca bu çalışmanın araştırma ve yazım sürecinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, gerekli atıflar yapılmış ve veriler elde edildiği şekliyle sunulmuştur.

## Bulgular

Millî Eğitim Bakanlığında en üst danışma kurulu olan millî eğitim şûralarında ve Bakanlığın bilimsel danışma ve inceleme birimi olan Talim ve Terbiye Kurulu'nda fen eğitimi konusunda alınan kararlar araştırma kapsamında tespit edilerek tablolar halinde özetlenmiştir. Bunun için ilk olarak yapılan 20 millî eğitim şûrasına ilişkin bilgiler açıklanmış (Tablo 1), ikinci olarak millî eğitim şûraları ile Talim ve Terbiye Kurulu kararlarından fen eğitimi ile ilişkili olanlar belirlenip her bir şûra dönemi için ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Millî Eğitim Şûralarına İlişkin Bilgiler*

Millî Eğitim Şûraları			
Sırası	Tarihi	Süresi	Gündemi
1.	17-29 Temmuz 1939	13 gün	1. Cumhuriyet Maarifinin plan ve esasları 2. Çeşitli öğretim derecelerindeki müesseselere ait talimatnamelerin incelenmesi 3. Bütün müfredat programlarının incelenmesi
2.	15-21 Şubat 1943	7 gün	1. Okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi 2. Bütün öğretim kurumlarında anadili çalışmaları veriminin artırılması 3. Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi
3.	2-10 Aralık 1946	9 gün	1. Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği 2. Erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği 3. Kız enstitüleri program ve yönetmeliği 4. İstanbul Teknik Okulu yönetmeliği 5. Orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili mevzuatın bugünkü ihtiyaçlarla ayarlanması 6. Aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması
4.	23-31 Ağustos 1949	9 gün	1. 1948-49 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkökul programının incelenmesi 2. Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi 3. Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti

**Tablo 1**

Devam

Millî Eğitim Şûraları			
Sırası	Tarihi	Süresi	Gündemi
4.	23-31 Ağustos 1949	9 gün	4.Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi 5.Eğitim ve öğretimde dayarılan demokratik esasların gözden geçirilmesi
5.	4-14 Şubat 1953	11 gün	1.Okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğın incelenmesi 2.İlkokullarda sağlık konusu ile ilgili alınması gerekli tedbirlerin tespiti 3.Özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımlarının araştırılması 4.İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması 5.İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi 6.Yeni İlkokul Yönetmeliğı tasarısının incelenmesi 7.İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi 8.İlkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları
6.	18-23 Mart 1957	6 gün	1. Mesleki ve Teknik Öğretim a) Erkek Teknik Öğretim b) Kız Teknik Öğretim 2. Halk Eğitimi
7.	5-15 Şubat 1962	11 gün	A) İlköğretim B) Ortaöğretim C) Kız Teknik Öğretim D) Erkek Teknik Öğretim E) Ticaret Öğretimi F) Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme G) Çeşitli Olgunluk İmtihanları H) Yükseköğretim I) Özel Okullar İ) Dış Kültür Münasebetleri J) Din ile İlgili Eğitim ve Öğretim K) Beden Eğitimi ve Sağlık L) Millî Savunma ile İlgili Eğitimi ve Öğretim M) Eğitim Vakıfları
8.	28 Eylül 1970 - 3 Ekim 1970	6 gün	1. Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu 2. Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi
9.	24 Haziran 1974 - 4 Temmuz 1974	11 gün	1. Millî Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar 2. Öğrenci akışını düzenleyen kurallar
10.	23-26 Haziran 1981	4 gün	1. Türk Millî Eğitim Sistemi 2. Bu Sistemin Bütünlüğü İçinde Eğitim Programları 3. Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar 4. Öğretmen Yetiştirme
11.	8-11 Haziran 1982	4 gün	Millî Eğitim hizmetlerinden öğretmen ve eğitim uzmanları (durum ve sorunları) 1. Öğretmen eğitiminin gelişimi 2. Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler 3. Eğitim uzmanlarının eğitimi 4. Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi 5. Öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri
12.	18-22 Haziran 1988	5 gün	1. Türk Eğitim Sistemi. a) İlköğretim (Temel Eğitim) b) Genel ve Mesleki ve Teknik Orta Öğretim c) Yükseköğretime Geçiş d) Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi (Ölçme ve Değerlendirme) 2. Yükseköğretim 3. Öğretmen Yetiştirme 4. Eğitimde Yeni Teknolojiler 5. Türkçe ve Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi a) Türkçe Eğitim ve Öğretim b) Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi 6. Eğitim Finansmanı a) Türk Eğitiminin Finansman Kaynakları b) Eğitim Yatırımları 7. Öğretim Programları (Müfredat Programları)

**Tablo 1**

Devam

Millî Eğitim Şûraları			
Sırası	Tarihi	Süresi	Gündemi
13.	15-19 Ocak 1990	5 gün	1. Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler 2. Yaygın Eğitimde Organizasyon ve İş birliği 3. Yaygın Eğitimde Yatırım ve Finansman 4. Yaygın Eğitimde Personel
14.	27-29 Eylül 1993	3 gün	1. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği 2. Okul Öncesi Eğitimi
15.	13-17 Mayıs 1996	5 gün	1. İlköğretim ve Yönlendirme 2. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma 3. Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi 4. Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması 5. Eğitim Sisteminin Finansmanı
16.	22-26 Şubat 1999	5 gün	1. Mesleki ve Teknik Eğitimin, Orta Öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması 2. Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdam 3. Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme 4. Mesleki ve Teknik Eğitimde Sınavsız Yükseköğretime Geçiş 5. Mesleki ve Teknik Eğitimde Finansman
17.	13-17 Kasım 2006	5 gün	• Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi • Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi
18.	1-5 Kasım 2010	5 gün	• Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi • Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği • İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişiminin Sağlanması • Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi • Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme
19.	2-6 Aralık 2014	5 gün	• Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri • Öğretmen Niteliğinin Artırılması • Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması • Okul Güvenliği
20.	1-3 Aralık 2021	3 gün	• Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği • Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi • Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Kaynak: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın <https://tkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> internet adresinden alınmıştır.

İlk gerçekleştirildiği yıl olan 1939'dan günümüze millî eğitim şûralarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 1'de görüldüğü üzere şûralarda fen eğitiminin doğrudan ifade edildiği bir gündem maddesi bulunmamaktadır. Ancak herhangi bir alandaki eğitimin içerik ve kapsamını oluşturan *müfredat* veya *eğitim ve öğretim programı* kavramları birçok şûranın (1, 3, 4, 5, 9, 10, 12 ve 19. millî eğitim şûralarının) gündeminde yer almıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmî internet adresinde (TTKB, 2018) yer alan şûra kararları fen eğitimi için bu bağlamda ele alınmış ve fen eğitimiyle ilişkili olanların uygulamaya yansımalarının bir göstergesi olarak Talim ve Terbiye Kurulu Kararları tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ilgili dönemler bazında öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri esas alınarak gündem, şûra kararları ve kurul kararları şeklinde sunulmuştur.

## 1. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

1. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2****1. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
3. Bütün müfredat programlarının incelenmesi		17.10.1940	191	Lise klasik şube 1. sınıf müfredat programı hk.
		2.09.1941	120	Gazi Terbiye Enstitüsünün müfredat programı hakkında
		29.09.1941	131	Lise Klâsik Şube İkinci sınıf müfredat program ile ikinci ve üçüncü sınıf ders tevzi cetveli hakkında
		5.11.1941	141	Kız Enstitülerine ait müfredat programları hakkında
		31.03.1942	43	Fen Fakültesi Tedrisat ve İmtihanlar talimatnamesinin 14, 15, 28,29 ve 30uncu maddelerinin değiştirilmesi h.
		2.11.1942	336	Lise Klasik şube üçüncü sınıf müfredat programları h.

Tablo 2’de görüldüğü üzere 1. Millî Eğitim Şûrası’nda “bütün müfredat programlarının incelenmesi” şeklinde bir gündem maddesi yer almakla birlikte fen eğitimine yönelik bir karar alınmamıştır. Diğer taraftan bir sonraki şûra dönemine kadar müfredat ve programlar ile ilgili olarak lise klasik şube birinci sınıf, ikinci sınıf ve üçüncü sınıf için ders içeriklerinin belirlendiği, Gazi Terbiye Enstitüsü ile kız enstitülerinin müfredatının belirlendiği, fen fakültesi öğretim ve sınav yönetmeliğiyle ilgili değişikliklerin yapıldığı Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının olduğu görülmektedir. Bu kararlar doğrudan olmasa da kapsam ve içerikleri bakımından fen eğitimiyle ilişkili kararlar olarak tespit edilmiştir.

**2. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar**

2. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo3****2. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
1. Okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi c) Bu tedbirlerin programa bağlanması ç) Ortaöğretim kurumlarındaki sosyoloji ve ahlâk dersleri programının bahse mevzu prensipler bakımından incelenmesi	2. İlk ve orta dereceli okullarda tarih dersleri ile ders kitaplarının çocuğun seviyesine uygun olmadığı	04.05.1943	75	Köy Enstitüleri müfredat programı h.
		11.11.1944	424	Gazi Terbiye Enstitüsü müfredat programı h.
		17.11.1944	428	Necati Terbiye Enstitüsü ve orta öğretmen okulu program ve talimatnamesi h

2. Millî Eğitim Şûrası’nda program açısından ahlâk eğitimi gündemde yer almış ve tarih dersine yönelik karar alınmıştır (Tablo 3). Fen eğitimiyle doğrudan ilişkili olmasa da alanı kapsadığı düşüncesiyle müfredat konusunda Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında köy enstitülerinin, Gazi Terbiye Enstitüsünün, Necati Terbiye Enstitüsü’nün müfredatlarına yönelik kararların olduğu görülmektedir.



### 3. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

3. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*3. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
1. Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği	1. Ticaret Ortaokulları ve Liseleri Program ve Yönetmeliği	26.09.1946	458	Yapı ve Erkek Sanat Enstitüleri hazırlık sınıfları ders dağıtım cetveli h.
		15.09.1947	363	Kız Enstitülerinin program ve ders dağıtım cetvelleri h.
2. Erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği	2. Erkek Sanat Ortaokulları ve Enstitüleri Program ve Yönetmeliği	24.02.1948	33	Erkek Sanat Enstitüleri ile Erkek Orta Sanat Okullarının öğretim programı h.
		31.03.1948	52	Eğitim Enstitüleri arası toplantısında hazırlanan müfredat programının bağlı örneğe göre kabulü h.
3. Kız enstitüleri program ve yönetmeliği	3. Kız Enstitüleri Program ve Yönetmeliği	25.06.1948	181	İlkokul öğretim programının bastırılması h.
		16.02.1949	11	Kız Teknik Öğretmen Okulu ders programı h.
		20.04.1949	31	Kimya Sanatları Enstitüsü ders programı h.
		6.07.1949	51	Erkek Teknik Öğretmen Okulu haftalık ders dağıtım cetveli h.

Tablo 4'te görüldüğü üzere 3. Millî Eğitim Şûrası'nda program ifadesinin geçtiği gündem maddeleri ticaret okulları ile erkek sanat ve kız enstitülerinin yapılandırılmasına yönelik mevzuat konusunda olup doğrudan fen eğitimiyle ilgili değildir. Alınan kararlar da gündem maddeleriyle aynı şekilde ifade edilmiştir. Bu şûra döneminde fen eğitimini de kapsayacak şekilde Talim ve Terbiye Kurulu kararlarının şûra gündem maddeleri ve kararlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

### 4. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

4. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*4. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
1- 1948-49 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkökuller programının incelenmesi	1- Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi	24.09.1949	80	Kız orta sanat okulları açılması ve programı h.
		25.10.1951	173	Ders Saatleri Hk.
2- Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi	2- Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti	7.10.1952	210	Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri programı Hk.
3- Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti				

Tablo 5'te görüldüğü üzere 4. Millî Eğitim Şûrası'nda programla ilgili gündem maddeleri ilkökuller programı ile ortaokul projesinin incelenmesi ve lise ders konularının tespit edilmesi şeklindedir. Bu gündem maddeleri fen eğitimini kapsamakta ve şûra kararları da

yine gündem maddeleriyle aynı şekilde ifade edilmektedir. Diğer taraftan bu şûradan sonraki dönemde fen eğitimiyle ilgili olarak kız orta sanat okulu, öğretmen okulları ve köy enstitülerinde haftalık ders çizelgeleriyle bu çizelgelerdeki fen derslerinin öğretim programlarına yönelik Talim ve Terbiye Kurulu kararlarının alındığı görülmektedir.

## 5. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

5. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*5. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
1- Okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi 5- İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi 7-İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi	1- İlkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında ahenk sağlanması 4- Programların yaygınlaştırılmada n önce denenerek geliştirilmesi	3004.1953	183	Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri program taslağı h.
		22.10.1953	260	Muhtelif gayeli Ortaokul açılması ve bunların müfredat programı h.
		26.06.1954	151	Kimya Sanat Enstitüsü ders dağıtım cetveli ile müfredat programında yapılan değişiklik hk.

Tablo 6'da görüldüğü üzere bu şûrada okul öncesi eğitim, ilkökul ve öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesine yönelik gündem maddeleri bulunmakta olup ilkökul programının amaçlarıyla içeriğinin uyumlu olması, pilot uygulama yapılarak programın düzenlenmiş halinin yaygınlaştırılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Fen eğitimi de kapsadığı düşünülen bu kararların alındığı dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararları incelendiğinde şûra kararları ile uyumlu olacak şekilde öğretmen okulları ve köy enstitüleri ile ilgili kararın bulunduğu, çeşitli ortaokulların açılması ve müfredatı, kimya sanat enstitüsü ile ilgili kararların alındığı; pilot uygulama ya da ilkökullara yönelik herhangi bir kararın ise olmadığı görülmektedir.

## 6. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

6. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7****6. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
1. Mesleki ve Teknik Öğretim a) Erkek Teknik Öğretim b) Kız Teknik Öğretim	3. Bu okulların programlarının gözden geçirilerek, Yabancı Dil, Müzik, Beden Eğitimi derslerine de yer verilmesi	5.08.1957	191 Eğitim Enstitüleri programları h.
		12.09.1957	212 Erkek Teknik Öğretmen Okulu geçici ders dağıtım cetvelleriyle müfredat programları h.
		21.09.1957	215 Liselerin yeni müfredat programı h.
		18.12.1958	333 Akşam Liseleri yönetmeliği ve ders dağıtım cetveli h.
		20.05.1959	138 Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi, ders dağıtım cetveli ile lise I. sınıf müfredat programı h.
		26.09.1959	257 Akşam Liseleri programları H.
		26.09.1959	258 Kız Enstitüsü II. devre ders dağıtım çizelgesi ve müfredat programı h.
		15.10.1959	271 İstanbul-Yıldız Teknik Okulu ders dağıtım cetvelleri ve müfredat programları h.
		11.05.1960	123 Sağlık Memurları Okulları Müfredat programları ve ders dağıtım cetveli h.
		12.05.1960	125 Erkek Sanat Öğretmen Okulu açılması h.
2. Halk Eğitimi	8. Kız teknik öğretiminin amacı i) Tarih ve tabiat sevgisi	3.11.1960	264 İstanbul'da altı lisede yapılan filmle fizik öğretimi denemesine ait müfredat ve ders dağıtım cetveli h.
		26.04.1961	85 Kimya Sanat Enstitüsünün yeniden düzenlenen müfredat programları h.
		12.08.1961	216 Akşam Ortaokulları Programı h.
		12.08.1961	217 D. D. Y. Meslek Okulunun yönetmelik ve programı h.
		12.08.1961	218 Tapu ve Kadastro Meslek Okulu programları h.
		15.09.1961	236 Bahçelievler Deneme Lisesinin yeni ders dağıtım çizelgesine göre hazırlanmış müfredat programları h.

Tablo 7'de görüldüğü üzere yapılan inceleme neticesinde 6. Millî Eğitim Şûrası'nın gündem maddeleri sadece teknik öğretim ve halk eğitimi ile ilgilidir. Şûrada alınan kararlardan biri bu okulların programlarının gözden geçirilmesi, bir diğeri ise kız teknik öğretiminin amaçları arasında tarih ve tabiat sevgisinin öğrencilere kazandırılması gerektiğidir. Dolayısıyla şûranın hem gündem maddeleri hem de kararları fen eğitimiyle doğrudan ilişkili değildir. Ancak bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında hem teknik öğretim hem de halk eğitimde fen eğitimini içerecek şekilde ülke genelinde farklı okul türlerine ait çeşitli müfredat çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

**7. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar**

7. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8****7. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
A) İlköğretim	3. Ortaokul	29.08.1962	211 Öğretmen Muavinliği İmtihanlarının yapılacağı derslere ait müfredat programları h.
B) Ortaöğretim	4. Çeşitli Olgunluk İmtihanları Sistemi	12.09.1962	215 İlkokul müfredat programı Taslağının denenmesi ve değerlendirilmesi h.
C) Kız Teknik Öğretim	5. Liseler	20.12.1962	291 İst. Erkek lisesinin lise I. sınıf Almanca matematik fizik, Kimya ve Tabiiye dersleri müfredat programı h.
D) Erkek Teknik Öğretim	11. Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme	12.07.1963	145 "Kısa Yoldan İlkö renim Verme Kursları" ile "Tamamlayıcı Temel Bilgisi Kursları" Programları hk.
E) Ticaret Öğretimi	18. Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hâle Getirilmesi	24.09.1963	169 Kız Enstitüleri ders dağıtım çizelgeleri ve birinci sınıflara ait müfredat programları h.
F) Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme	C. Eğitim Enstitüleri	15.11.1963	208 İst. Erkek Lisesinin 2. sınıf Almanca, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri müfredat programı hk.
G) Çeşitli Olgunluk İmtihanları		16.05.1964	131 Edebiyat, Fen ve Meslek dersleriyle Atelye dersleri h.
H) Yükseköğretim		21.08.1964	205 İstanbul Erkek Lisesi'nin lise III. sınıf Edebiyat ve Fen kollarının Almanca, Matematik, Astronomi, Kimya, Fizik ve Jeoloji dersleri müfredat programları h.
I) Özel Okullar		20.11.1965	241 Ege Üniversitesine bağlı orta dereceli laborant okulu yönetmelik ve ders dağıtım çizelgeleri h.
İ) Dış Kültür Münasebetleri		24.11.1965	247 Tekniker Yüksek Okulları ders dağıtım cetveli ve müfredat programları h.
J) Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim		23.09.19	228 Eğitim Enstitülerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri bölümlerine ait ders dağıtım çizelgeleri h.
K) Beden Eğitimi ve Sağlık		18.11.1966	260 İlkokul Program Taslağının uygulama süresinin uzatılması hk.
L) Millî Savunma İle İlgili Eğitimi ve Öğretim		7.09.1967	333 İlkokul Program Taslağı uygulaması hk.
		8.09.1967	335 9 Pilot Lisenin Fen Kollarında uygulanacak Matematik, Fizik-Kimya ve Biyoloji programları h.
		27.09.1967	345 Modern Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji programlarının uygulanacağı Eğitim Enstitüleri h.
		27.11.1967	407 Eğitim Enstitülerinin üç yıllık rejime göre ayarlanmış Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri ile Eğitim Bölümlerinin birinci sınıflarında uygulanacak haftalık ders dağıtım cetvelleri hk.
		15.05.1968	119 Eğitim Enstitülerinin üç yıla çıkarılan bölümlerinin ders dağıtım cetvelleri ve ders programları.
		1.07.1968	171 İlkokul programını kabulü.
		20.09.1968	226 Ortaokullar Fen Bilgisi dersi programlarını inceleme Komisyonu üyeleri
		20.09.1968	231 Fen Lisesi Haftalık Ders Dağıtım/Cetvelinde Değişiklik Yapılması h
		25.09.1968	247 Sanat Enstitülerine ilave edilen haftada 4 saatlik ek derslerin ders dağıtım çizelgesi ve öğretim programları.
		5.12.1968	340 Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu I.sınıf Kimya dersi öğretim programı.
		14.08.1969	491 Ortaokullarda denenecek olan Fen Bilgisi programı.
		18.03.1970	44 İlkokul üzerinde yedi yıllık ve Ortaokul üzerinde Dört yıllık Öğretmen Okulları Haftalık Ders Dağıtım Cetvelleri Hk.
		8.09.1970	318 Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi yeni programlarının denendiği ortaokullarda uygulanacak ders dağıtım cetvelleri.
		15.09.1970	333 Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğretim Programları hk.

7. Millî Eğitim Şûrasının gündem maddeleri çeşitli eğitim tür ve kademeleriyle ilgili olup şûra kararları arasında programla ilgili olanlardan Ortaokul başlığı altında

"... Buna göre, ortaokul konusunda yapılacak müteakip çalışmaların esasını, ortaokul müfredat programları ile çeşitli yönetmeliklerin gözden geçirilmesi veya yeniden

*hazırlanması teşkil edecektir. Bu çalışmalar, aralıksız bir mesai ile 1962-1963 döneminde ikmal edilerek yeni ortaokul programı, memleketin coğrafi, ekonomik ve sosyal özellikler taşıyan çeşitli bölgelerinden seçilecek bazı okullarda, 1963-1964 öğretim yılı başında vazedilecektir. ...”*

kararının alındığı görülmektedir. Şûra kararları arasındaki Çeşitli Olgunluk İmtihanları Sistemi başlığı altında *“Bu suretle hazırlanacak çeşitli olgunluk imtihanları sistemi tasarısı müfredat programları üzerinde çalışacak çeşitli komisyonlara verilmiş olacaktır.”* kararı, Liseler başlığı altında *“Bununla birlikte, Koordinasyon Grubunca kabul edilen tarife uygun yeni lise müfredat programları ve yönetmelikleri 1962-1963 döneminde hazırlanacak, önce deneme mahiyetinde yurdun çeşitli bölgelerinde uygulanacak ve alınacak sonuca göre tedricen teşmik edilecektir.”* kararı alınmıştır. Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme başlığı altında ise

*“Hiç şüphesizdir ki ölçme ve değerlendirme konusu müfredat programları ile sıkı sıkıya ilgilidir. Okullarımızın müfredat programları yeniden ele alındığına göre imtihan ve disiplin yönetmelikleri ile rehberlik konusunun da paralel olarak ele alınması gerekir. Orta dereceli genel ve mesleki teknik öğretim okullarımızın müfredat programları ve yönetmeliklerinin gözden geçirilmesi 1962-1963 döneminde sonuçlandırılacağına göre imtihan ve disiplin yönetmelikleri de paralel olarak ele alınmış olacaktır...”*

kararı alınmıştır. Eğitim Enstitüleri başlığı altında

*“... Eğitim enstitüleri edebiyat ve fen gruplarının ikişer bölüme ayrılması teklifi Koordinasyon Grubunca uygun görülmediği hâlde Millî Eğitim Şûrasında edebiyat bölümlerinin (a) Türkçe (b) tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi; fen bölümlerinin de (a) matematik, fizik, (b) kimya ve tabiat bilgisi olmak üzere ikişer bransa ayrılması teklif edilmiştir. Eğitim enstitüleri fen gruplarının ayrıca bölümlere ayrılması yeni ortaokul müfredat programlarının hazırlanmasından sonra kararlaştırılabilecek bir konu olarak mütalaa edilmiştir. Bu itibarla, edebiyat ve fen bölümlerinin şimdiki hâlde sadece üç yıllık müfredat programlarının hazırlanması gerekmektedir. ...”*

kararı tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının Tablo 8’den görüleceği üzere şûra kararlarıyla uyumlu olduğu ve fen eğitimi kapsayan birçok kararın alındığı anlaşılmaktadır.

## **8. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar**

8. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9****8. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
1. Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu	Yükseköğretime Hazırlayan Programlar	16.02.1971	47 Orta dereceli okulların ikinci devre birinci sınıflarının Fen Bilgisi (Fizik-Kimya) dersi taslak programı hk.
		4.05.1971	173 İlköğretmen Okulu İkinci Devre II. ve III. sınıflarında uygulanacak Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Tabiat Bilgisi derslerinin müfredatı hakkında.
2. Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi	İkinci Devre Ortaöğretim Kurumlarının Adları	7.07.1971	20 Orta Dereceli Okulların II. Devre 1. Sınıflarının Matematik ve Fen Bilgisi Taslak Programlarının Deneneceği Okullar.
		31.07.1971	223 Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Programları hk.
		11.02.1972	17 Deneme Uygulaması yapan liselerin 2 nci sınıf ders Matematik ve Fen Dersleri dağıtım çizelgesi hk.
		23.02.1972	25 Öğretmen Okullarının İkinci Devre İkinci Sınıflarında Okutulacak Olan Matematik ve Fen Dersleri.
		8.05.1972	253 Teknisyen Okulu diplomalarının Lise fen Kolu diplomasına denk olduğu hakkında.
		23.06.1972	289 Fen Bilgisi bütünleme imtihanları hk.
		29.12.1972	371 Modern Fen Programlarının Denendiği 100 lise 89 Öğretmen Okulunun 2. sınıf Fizik, Biyoloji ve Fen Bilgisi programları ve kitapları hk.
		29.01.1973	13 Modern Fen Programlarının uygulandığı okulların 2 nci sınıflarında yapılacak fen bilgisi veya fizik bitirme imtihanları hk.
		22. .1973	303 Ortaokul Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik programlarının bütün ortaokullarda kademeli olarak uygulanması hk.
		26.03.1973	31 Fen Kollarına ayrılacak öğrenciler hk.
		19.04.1973	354 İlköğretmen Okulları Modern Fen ve Matematik dersleri ders dağıtım çizelgesi hk.
		8.05.1973	378 100 Lisede deneme uygulaması yapılan Modern Matematik ve Fen programları ders dağıtım çizelgesi hk.
		14.08.1973	450 4 Yıllık Akşam Ortaokullarının Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik müfredat programları hk.
		15.11.1973	508 Modern Fen Programlarının denendiği 100 lisenin 3. sınıf Modern Biyoloji programları ve kitapları hk.
15.11.1973	509 Modern Fen programlarının denendiği okulların Kimya müfredat programı ve kitapları hk.		
14.01.1974	5 Fen derslerinde laboratuvar çalışmalarının değerlendirilmesi		
10.06.1974	371 Modern matematik ve fen programlarının 44 lisede daha uygulanması		

Tablo 9 incelendiğinde ortaöğretim sistemi ile yükseköğretime geçiş konularının iki ana gündem maddesi olarak belirlendiği 8. Millî Eğitim Şûrası'nda fen eğitimiyle doğrudan ilgili kararların alındığı görülmektedir. Buna göre Yükseköğretime Hazırlayan Programlar başlığı altında

“(22) Onuncu sınıfta yükseköğretime hazırlayan iki çeşit program vardır: a) Edebiyat b) Fen” “(23) On birinci sınıfta dört çeşit program vardır” “...Onuncu sınıf Fen programından gelenler için; a) Matematik ve Fizik b) Tabiat Bilimleri” “(24) programları dört ana yönde öğrencilerin yükseköğretime yönelmelerini sağlar: ... Matematik ve Fizik: Uygulamalı bilimlerle ilgili fakülteler, fen fakülteleri, ilgili diğer akademi ve yükseköğretim kurumları” “Tabiat Bilimleri: F. K. B’ ye dayalı fakülteler ilgili diğer akademi ve yükseköğretim kurumları”

şeklinde ortaöğretim kademesinde her sınıf düzeyinde fen eğitiminin ele alındığı kararların bulunduğu görülmektedir. İkinci Devre Ortaöğretim Kurumlarının Adları başlığı altında ise

“(44) Yükseköğretime hazırlama tek bir okulun inhisarı altında bulunmadığına, imkân ve şartları elverişli her ikinci devre ortaöğretim veya hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar düzenlenebileceğine göre her çeşit ikinci devre ortaöğretim kurumuna "lise" adı verilir. Belli bir programa ağırlık veren okullara bu programın adı da eklenir. Fen lisesi, meslek lisesi, öğretmen lisesi, teknisyen lisesi gibi.”

ifadesi ile diğer liselerle birlikte fen liselerinden de bahsedilmektedir. Diğer taraftan bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının Tablo 9'dan görüleceği üzere şûra kararlarıyla uyumlu olduğu ve fen eğitimi kapsayan birçok kararın alındığı anlaşılmaktadır.

## 9. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

9. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10**

### 9.Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi

1. Millî Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar	Ortaokul	5.07.1974	380	Entegre Fen Programının denenmeye konulması hk.
	3-Ortak Dersler	12.09.1974	414	İlkokul 4 ve 5. sınıf Fen Bilgisi Program Taslağı'nın kabulü ve ders kitaplarının yarışmayla yazdırılması hk.
		15.10.1974	431	Ortaokul 1, 2. ve 3. sınıf "Fen Bilgisi P ogram Taslağı"nın kabulü ve ders kitaplarının yarışmayla yazdırılması.
	7-Ortaokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	12.11.1974	455	Eğitim Enstitülerinin sınıf öğretmenliği bölümünün Matematik ve Fen Programları hk.
		10.03.1975	187	Fen lisesinin yeniden düzenlenen yönetmeliği hk.
	Ortaöğretim 6-Bütün Programlar İçin Ortak Dersler	23.09.1975	432	1975-1976 Öğretim yılından itibaren 54 lisede daha Modern Matematik ve Fen Programlarının uygulanması hk.
		29.06.1976	294	Toplu Fen Programlarının 26 ortaokul ile 4 Öğretmen Lisesinin birinci devresinde deneme uygulanmasına konulması hk.
	8-Yükseköğretime Hazırlayan Programlar	2.07.1976	295	1976-1977 öğretim yılından itibaren 100 lisede daha modern fen programlarının uygulanması hk.
		2.07.1976	297	İki ve üç yıllık Eğitim Enstitülerinde Modern Matematik ve Fen Programlarının deneme uygulanmasına konulması hk.
	9-Yükseköğretime Hazırlayan Programlar İçin Özel Dersler	23.09.1976	345	Lise Haftalık Ders Dağıtım Çizelgeleri hk.
		8.11.1976	374	İki ve üç yıllık Eğitim Enstitülerinde denenecek olan modern matematik ve fen programları hk.
	XVI-Ortaöğretimde Yıllık Ders Çeşidinin Azaltılması ve	20.04.1977	149	İlkokul 4. ve 5. sınıf Fen Bilgisi Programlarının kabulü ve ders kitaplarının yarışma yolu ile yazdırılması hk.
		20.04.1977	150	"Ortaokul 1., 2. ve 3. Sınıf Fen Bilgisi Programı"nın kabulü ve ders kitaplarının yarışma yolu ile yazdırılması hk.

Derslerin Teksifi Olarak Okutulması	19.12.1977	350	Teknik Lise Kimya Bölümü X. XI. ve XII. Sınıfları Ders Dağıtım Çizelgesi ve Öğretim Programları Hk.
-------------------------------------	------------	-----	---

**Tablo 10***Devam*

1974-1975 Öğretim Yılında Yeni Sistemle İlgili Uygulama Planı	26.05.1978	210	Ortaokul 2. Sınıflar Fen Bilgisi Ders Kitapları ve Programları hakkında.
	26.05.1978	211	Ortaokul 3. Sınıflar Fen Bilgisi Ders Kitapları ve Programları Hakkında
	14.09.1979	171	Kimya Meslek Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi Kimya Bölümü Fizikokimya'ya Başlangıç dersi öğretim programı hak.
	9.10.1979	188	Temel eğitim okulu ders dağıtım çizelgesi ve programları hk.
	12.11.1979	210	İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Fen Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, El Sanatları (Giyim, Temel Bilgileri, Bluz ve Elbise Dikisi, Elişleri Halı ve Kilim Dokumacılığı, Ağaç İşleri, Soğuk Metal İşleri), Motor ve Tarım Dersleri Programları hk.
	14.04.1980	34	Yüksek Öğr.Okulu Türk Dili ve Edebiyatı-Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik, Biyoloji-Kimya, Fizik-Matematik, Fizik- Kimya, Kimya-Biyoloji, Kimya-Fizik, İngilizce, Fransızca, Almanca, Eğitim, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Bölümlerine ait geçici haftalık ders dağıtım çizelgelerinin kabulü hk.
	13.02.1981	29	Yüksek Öğretmen Okulları Programları hk.
	7.04.1981	65	Akşam Ortaokulları Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler Eğitim Programları hk.

9. Millî Eğitim Şûrası'nda iki ana gündem maddesinden biri olan programlar için fen eğitimiyle ilişkili kararlar Tablo 10'da görüldüğü gibi farklı başlıklar altında ifade edilmiştir. Buna göre Ortaokul Ortak Dersler başlığında “*Ortak dersler, öğrencilere temel nitelikte genel kültür veren ve her öğrencinin alması gereken derslerdir. Bu dersler şunlardır: Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, yabancı dil, sanat ve iş eğitimi, müzik, beden eğitimi ve ahlâk. (Karar-4)*” kararı alınmıştır. Ortaokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi başlığı altında ise ortaokuldaki zorunlu ve seçmeli dersler ile bu derslerin sınıflar bazında haftalık dağılımı taslak olarak belirtilmiş ve fen bilgisi dersine 6. sınıflarda 3(2+1), 7. sınıflarda 3(2+1) ve 8. sınıflarda 3(2+1) şeklinde ortaokulda toplam 9 ders saati olarak yer verilmiştir. Ortaöğretim Bütün Programlar İçin Ortak Dersler başlığı altında “*Ortaöğretim kurumlarındaki çeşitli programların ortak dersleri ve haftalık ders saatleri aşağıda gösterilmiştir (Karar-25).*” kararına ilişkin olarak Çizelge'de 10. sınıflarda “*Fiziksel Bilimlere Giriş (4) (isteğe bağlı)*” şeklinde fen alanındaki bir derse yer verilmiştir. Ortaöğretim Yükseköğretime Hazırlayan Programlar başlığı altında yüksek öğretime hazırlayan dört programdan biri olarak “*Matematik ve Fizik*”e yer verilmiştir. Ortaöğretim Yükseköğretime Hazırlayan Programlar İçin Özel Dersler başlığı altında ise liselerde, yükseköğretime hazırlayan programlar ile meslek ve yüksek öğretimin ikisine birden hazırlayan programlar için ortak ve özel dersler ile haftalık saatleri diğer alanlarla birlikte matematik-fizik alanı için de belirtilmiştir. Ayrıca Ortaöğretimde Yıllık Ders Çeşidinin Azaltılması ve Derslerin Teksifi Olarak Okutulması başlığı altında modern fen ve matematik programı uygulayan liseler ile bunların dışındaki liselerde fen alanındaki tabiat bilgisi, kimya, fizik, biyoloji ve fen bilgisi derslerinin hangilerinin okutulacağı ayrı ayrı sınıflar ve ders saatleri bazında belirtilmiş ve derslerin belirlenmesi sırasında göz



önünde bulundurulmuş esaslara ilişkin açıklamalar detaylı olarak yapılmıştır. 1974-1975 Öğretim Yılında Yeni Sistemle İlgili Uygulama Planı başlığı altında ise

“İlkokul IV ve V. Fen ve Tabiat Bilgileri programı ile ortaokul Fen Bilgisi programının teme eğitimin amaçlarına uygun olarak "fen bilgisi" adı altında kaynaştırılmış bir bütün oluşturulacak şekilde yeniden düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar sürdürülecektir. Bu maksatla hazırlanmış olan program taslağı Tebliğler Dergisinde yayımlanacak ve yeni programa göre IV, V, VI, VII, VIII. sınıflar için tek kitap yazdırılmak üzere ödüllü yarışma düzenlenecek veya komisyon kurarak yazdırılacaktır. (Karar- 88)”

kararıyla ilkokul ve ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersinin bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Bunun devamında “...Ortaokul programı ve haftalık ders dağıtım çizelgesi, IX. Millî Eğitim Şûrası kararlarına uygun olarak, VI. sınıftan itibaren bütün okullarda uygulamaya konacaktır. .... (Karar -91)” denilerek fen bilgisi dersini de kapsayan Çizelge çalışmasından bahsedilmektedir. Diğer taraftan ortaöğretim için

“Modern fen ve matematik programlarının 100 lise ve 89 ilk öğretmen okulunda uygulanması ile ilgili araştırma projesi sürdürülecektir. Ayrıca, modern Fen ve Matematik programları, olanak ve koşullara göre, bazı liseler ile deneme niteliğinde olmak üzere bazı teknik lise ve meslek liselerinde de uygulanacaktır. (Karar -94)”

kararıyla liselerdeki fen ve matematik programlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bunun devamında “Fen bilimleri ve yabancı dil eğitimi ile ilgili projelerden edinilen tecrübelerin ışığında diğer derslerin programlarının da "araştırma projeleri" hâlinde Bakanlıkça geliştirilmesine çalışılacaktır. Bu maksatla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 1974 bütçesine araştırma ödeneği konmuştur. (Karar - 97)” ifadesiyle fen projesi uygulamasının tecrübesinden bahsedilmektedir. Bunun devamındaki açıklamalar arasında “Yeni fen programlarını denenerek geliştirileceği okullarda öğrenci deneylerine olanak sağlayan laboratuvarlar kurulmasına ve mevcutların eksikliklerinin tamamlanmasına ve geliştirilmesine çalışılacaktır. (Karar- 125)” ve “Modern Fen Programlarını Geliştirme Projesinde olduğu gibi, ayrı bir araştırma projesi hâlinde ele alınacak ve her meslek programı, bahis konusu kanunlarla belirlenecek olan unvan, görev yetki ve sorumluluklar da göz önünde tutularak geliştirilecektir. (Karar -129)” kararlarıyla fen projesinin mesleki alan eğitimi için örnek olarak belirlendiği görülmektedir. Diğer taraftan bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarının Tablo 10'dan görüleceği üzere şûra kararlarıyla uyumlu olduğu ve fen eğitimini kapsayan birçok kararın alındığı anlaşılmaktadır.

## 10. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

10. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11**

*10. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
2- Bu Sistemin Bütünlüğü İçinde Eğitim Programları	23- Mevcut uygulanabilir temel eğitim programları ile geliştirilecek olanlara uygun tüm eğitim araç gereçleri ile uygun binaların sağlanması	25.08.1981	148	Temel Eğitim Okulu Ders Dağıtım Çizelgesi hk.
		12.10.1981	186	Temel Eğitim Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

10. Millî Eğitim Şûrası'ndaki ana konulardan biri eğitim programları konusu olup alınan kararlardan biri de programlara uygun araç gereçler ile binaların sağlanmasıdır ve bunlar fen eğitimiyle dolaylı ilişkili olmaları bağlamında araştırma kapsamında ele alınmıştır. Diğer taraftan Tablo 11'deki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında fen bilgisi dersinin sınıf düzeyi ve haftalık saatini kapsayan ders dağıtım çizelgesi kararlarının alındığı görülmektedir.

## 11. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

11. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12**

*11. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
Millî Eğitim hizmetlerinden öğretmen ve eğitim uzmanları (durum ve sorunları)	1- Okul Öncesi Öğretmenin Eğitimi	14.07.1982 94 Fen Lisesi Ders Dağıtım		
		27.08.1983 142 Temel eğitim uygulaması yapılan okulların haftalık ders dağıtım çizelgesi.		
		2.09.1983 145 Tarih, Coğrafya ve Sağlık Bilgisi dersleri ile ilgili olarak lise ve dengi okulların ders dağıtım çizelgelerinde yapılan değişiklikler.		
		15.10.1983 185 Teknik Lise Kimya Bölümü ders dağıtım çizelgesi değişikliği.		
		15.11.1983 213 Kimya Meslek Lisesi Meslek dersleri eğitim programlarının kabulü.		
		7.08.1985 150 Lise ve Dengi Okullarda okutulan Klasik-Modern fen programı farkının kaldırılması ve buna göre düzenlenen "Lise Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi".		
		11.09.1985 173 Lise ve Dengi Okullarda tek tip uygulanacak olan Fizik, Kimya, Biyoloji öğretim programları.		
		27.09.1985 194 Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Okulların (Anadolu Liseleri) İkinci Devre Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi.		
		30.09.1985 214 Lise ve Dengi Okullarda tek tip uygulanacak olan Fizik, Kimya, Biyoloji öğretim programları.		
		31.12.1985 246 Tek Tip Fizik, Kimya, Biyoloji uygulamasına geçilmesi sebebiyle yeniden düzenlenen orta dereceli Askerî Okulların birinci sınıflarına ait ders dağıtım çizelgelerinin kabulü.		
1- Öğretmen eğitiminin gelişimi		20.03.1986 74 "Fen Liseleri Yönetmeliği"nin kabulü.		
		21.04.1986 91 İlkokul, İlköğretim Okulu ve Ortaokul Haftalık Ders Dağıtım Çizelgelerinin kabulü.		
		24.04.1986 95 Atatürkçülükle ilgili konuların öğretim programlarına ve ders kitaplarına aktarılması.		
		12.05.1986 102 Lise ve dengi okullar ile bu okulların bazılarının bünyelerinde bulunan ortaokulların Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin kabulü.		
		23.09.1986 188 33 Ortaokulda uygulanan Entegre (Toplu) Fen programının uygulamadan kaldırılması.		
		16.04.1987 79 Fen Liselerinin 3 üncü Sınıflarında seçmeli ders olarak uygulanan İleri Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji) öğretim programlarının kabulü.		
		30.06.198 118 Bazı Okullara ait yeni haftalık ders çizelgelerinin kabulü ve bu okullara ait eski haftalık ders dağıtım çizelgelerinin yürürlükten kaldırılması.		
		8.07.1987 119 Bazı okullara ait yeni haftalık ders çizelgelerinin uygulama esasları ile ilgili açıklama.		
		3- Eğitim uzmanlarının eğitimi		

11. Millî Eğitim Şûrası'nda öğretmen ve eğitim uzmanlarının durumu ve sorunları gündem olarak belirlenmiş olup alınan kararlardan Okul Öncesi Öğretmenin Eğitimi başlığı altında bu öğretmenleri yetiştirecek kurumların programlarının içerikleri arasında “*Temel fen kavramlarını öğretmeye yönelik içerik ve etkinlik kategorileri: Fen ve Tabiat Bilgisi, Matematik, Basit Fen Deneyleri vb.*” kararına yer verilmiştir. Ancak bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu kararlarına bakıldığında okul öncesinden sonraki dönemlere ait çizelge ve program kararlarının alındığı görülmektedir.

## 12. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

12. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*12. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)
7- Öğretim Programları (Müfredat Programları)	1. Türk Eğitim Sistemi A) İlköğretim B) Genel, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim 2. Yükseköğretim 3. Öğretmen Yetiştirme 5- Türkçe ve Yabancı Dil Eğitimi 7- Öğretim Programları Temenni Kararları	

Gündem maddelerinden birinin öğretim programları olduğu 12. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlardan fen eğitimiyle ilgili olanlar çeşitli başlıklar altında ifade edilmiştir. Buna göre Türk Eğitim Sistemi başlığı altında Karar 1'de ilköğretimin amaçlarından biri olarak öğrencilerin fen bilgisini almaları belirtilmiştir. Genel, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim başlığı altındaki Karar 6'da orta programdaki 9. sınıftan sonra öğrencilerin 10. sınıfta fen ve sosyal bilimler kollarına ayrılması, Karar 11'de fen liselerinde özel yetenekli ve üstün zekalı çocukların eğitimi için ayrıca özel programların uygulanması ve öğretmen, fiziki imkânlar gibi ihtiyaçlar tamamlanmadan yeni fen liselerinin açılmaması, Karar 28'de ise Anadolu liselerindeki fen ve matematik derslerinin yabancı dil yerine Türkçe okutulması belirtilmiştir. Yükseköğretim başlığı altındaki Karar 10'da Fen-Edebiyat Fakültelerinin "Fen Fakültesi" ve "Edebiyat Fakültesi" olarak ikiye ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen Yetiştirme başlığı altındaki Karar 9'da ortaokul fen bilgisi öğretmenlerinin ayrı bir alan olarak yükseköğretimde ele alınmasını gerekli gören bir karar alınmıştır. Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi başlığı altındaki Karar 9'da fen liselerinin örnek alınarak diğer alanlardaki edebiyat ve sosyal bilimler liselerinin oluşturulması ifade edilmiştir. Öğretim Programları başlığı altındaki kararlardan Karar 18'de matematik ve fen derslerinin programlarının son gelişmeler doğrultusunda düzenlenmesine vurgu yapılmıştır. Temenni Kararları başlığı altında ise “*Üniversite fen müfredatının, lisans seviyesinde millî önceliklere göre yeniden düzenlenebilmesi için çalışma grubu oluşturulması.*” ifadesine yer verilmiştir. Ancak bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında fen eğitimiyle doğrudan ilişkili

olan ve ülke genelindeki bütün okulları ve öğrencileri etkileyen program ya da ders çizelgesine yönelik herhangi bir kararın bulunmadığı görülmektedir.

### 13. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

13. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14**

#### 13. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
Yaygın Eğitim		29.08.1991	131 Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayacak olan liselere ait dersleri ve haftalık kredi saatlerini gösterir programın kabulü.
		7.09.1991	163 Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayacak olan bazı okullara ait dersleri ve haftalık kredi saatlerini gösterir programların kabulü.
		16.09.1991	182 Lise Haftalık Ders Çizelgesi'nin kabulü.
		16.09.1991	192 Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesinin kabulü.
		15.11.1991	298 Ders Geçme ve Kredi Sistemini uygulayan orta dereceli okulların Fen Bilimleri 1 dersi öğretim programının kabulü.
		29.01.1992	13 Ders Geçme ve Kredi Sistemini uygulayan orta dereceli okulların Fen Bilimleri 2 dersi öğretim programının kabulü.
		1.05.1992	127 "Ders Geçme ve Kredi Sistemi"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan Kimya 1,2,3 dersi öğretim programının kabulü.
		1.05.1992	128 Lise 1.2. ve 3. sınıf Fizik dersi öğretim programlarının kabulü.
		1.05.1992	129 "Ders Geçme ve Kredi Sistemi"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan Fizik 1, 2, 3 dersi öğretim programlarının kabulü.
		22.06.1992	181 "Ders Geçme ve Kredi Sistemi"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan İleri Fizik 1-2 dersi öğretim programlarının kabulü.
		22.06.1992	182 "Ders Geçme ve Kredi Sistemi"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan İleri Kimya 1-2 dersi öğretim programlarının kabulü.
		22.06.1992	183 "Ders Geçme ve Kredi Sistemi"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan Bilim ve Teknoloji 1 dersi öğretim programının kabulü.
		8.07.1992	188 "Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan İleri Biyoloji 1-2 dersi öğretim programlarının kabulü.
		8.07.1992	189 "Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği"ni uygulayan orta dereceli okulların lise seçmeli dersler grubu arasında yer alan Biyoloji 1-2-3 dersi öğretim programlarının kabulü.
		28.07.1992	200 İhtisas komisyonunca hazırlanan ilköğretim kurumları Fen Bilgisi dersi öğretim programları.
		24.08.1992	235 İlk Okul Haftalık Ders Çizelgesinin Kabulü.
		7.09.1992	271 "Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği"ni uygulayan liselere ait programın kabulü.
		18.09.1992	292 "Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği"ni uygulayan Fen Liselerine ait yeniden düzenlenen ders çizelgesinin kabulü.
		22.09.1992	301 İlköğretim Okulu Ders Çizelgesinin kabulü.
		15.03.1993	85 İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi dersi öğretim programlarının kademeli olarak uygulaması.
	22.06.1993	276 Fen Bilimleri 1 ve Fen Bilimleri 2 dersleri öğretim programlarının kabulü.	

13. Millî Eğitim Şûrası'na ilişkin Tablo 14'te görüldüğü üzere gündem sadece yaygın eğitimle ilgilidir. Dolayısıyla fen eğitimi alanında doğrudan bir şûra kararı bulunmamaktadır. Ancak bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında fen eğitimiyle ilişkili çok sayıda kararın alındığı görülmektedir. Bu durum daha önceki şûra döneminde alınan

kararların uygulanmasına ilişkin çalışmaların bu şûra dönemine kadar sürmesi ve dolayısıyla kararların alındığı tarihlerin bu bağlamda etkilenmesi şeklinde açıklanabilir.

#### 14. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

14. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15**

*14. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
2-Okul Öncesi Eğitim	Karar-29 (Programların pilot uygulanması)	1.11.1993	464 Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi Öğretim Programının Kabulü.
	Karar-31 (Okul Öncesi Eğitim Merkezleri kurulması)	27.12.1993	521 Fen Bilimleri 1 ve Fen Bilimleri 2 öğretim programları.
	Karar-33 (Üniversitelerde uygulama okullarının açılması, anaokulu öğretmenliği programının ayrı olması)	28.12.1993	522 Fen Bilimleri 1 ve Fen Bilimleri 2 programlarının kabulü.
	Karar-34 (Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programları arasında ilişki kurulması)	29.08.1994	578 İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesinin kabulü.
		7.11.1994	626 Bir Kısım Derslerin Öğretimi Yabancı Dille Yapan Anadolu Liseleri Orta Kısım Haftalık Ders Çizelgesinin Kabulü.
		1.09.1995	312 M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği'ni uygulayan ortaöğretim kurumlarının 9 uncu sınıflarına ait haftalık ders dağıtım çizelgeleri.

14. Millî Eğitim Şûrası'nda programlarla ilişkilendirilebilecek gündem maddesi okul öncesi eğitim olup bu konuda kararlar alınmıştır. Fen eğitimiyle doğrudan ilgili karar bulunmamaktadır. Ancak Talim ve Terbiye Kurulu Kararları içinde bu dönemde fen bilimleri dersi için ilköğretim ile liselere yönelik haftalık ders çizelgesi kararlarının alındığı görülmektedir.

#### 15. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

15. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16****15. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
1- İlköğretim ve Yönlendirme	Ortaöğretimde Yeniden	28.05.1996	206 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının 9,10,11 ve 12. sınıflarına ait haftalık ders dağıtım çizelgeleri.
2- Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma	Yapılanma (Karar-59)	13.11.1996	256 Uluslararası BAKALORYA (IB) Programı Türkçe-Matematik Alanı ile Fen Bilimleri Alanı Haftalık Ders Çizelgelerinin kabulü.
4- Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması	Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi (Karar-4)	24.01.1997	5 M.E.B. Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğini uygulayan Ortaöğretim Kurumlarının (Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Hariç) ders programları.
		29.01.1997	10 Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülükle İlgili Konular"ın kabulü.
		10.09.1997	143 İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi.
		23.12.1997	169 Lise Biyoloji 1,2,3 Öğretim programının kabulü.
		12.01.1998	6 Orta öğretime geçişin düzenlenmesi.
		19.08.1998	174 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarının Hazırlık 9,10,11 ve 12. sınıflarına ait Haftalık Ders Çizelgelerinin Kabulü.
		26.08.1998	180 İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi ve İlköğretim Okulu Seçmeli Dersleri.
		10.12.1998	205 Fen Liseleri Yönetmeliği

15. Millî Eğitim Şûrası'nın gündemleri fen eğitimi ya da programlarla doğrudan ilgili değildir. Ancak kararlara bakıldığında Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma başlığı altındaki Karar 59'da teori ağırlıklı fen ve teknoloji eğitimi görmüş lise mezunlarının üniversiteye gidememeleri durumunda meslek kazanmalarını sağlayacak bir eğitim programı olması gerektiği, Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi başlığı altındaki Karar 4'te ise fen lisesine giden öğrenciler için ortaöğretim başarı puanı mağduriyetinin giderilmesi gerektiği şeklinde kararlar bulunmakta olup bu kararlar fen ders içerikleriyle ilgili değildir. Ancak dönemin Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında fen eğitimiyle ilişkili çok sayıda kararın alındığı görülmektedir.

**16. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar**

16. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 17'te sunulmuştur.

**Tablo 17****16. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi**

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapılandırma, İstihdam, Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme, Yükseköğretime Geçiş, Finansman	Mesleki ve Teknik Eğitim, Orta Öğretim Sistemi	19.08.1999	269	MEB Fen Liseleri Yönergesi.
	Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması	30.03.2000	32	Okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1.,2. ve 3.sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri ile ilköğretim okulları 6,7 ve 8.sınıf fen bilgisi dersleri laboratuvar çalışmalarının yabancı dil destekli yapılabilmesi hususlarının kabulü.
		18.05.2000	122	İlköğretim Okulu Birleştirilmiş Sınıflar Hayat Bilgisi (1,2,3. yıl), Fen Bilgisi (1,2. yıl), Sosyal Bilgiler (1,2. yıl) Dersi Öğretim Programlarının Uygulamadan Kaldırılması.
	Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdam	13.10.2000	387	İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıf) Öğretim Programlarının Kabulü.
		23.10.2000	389	Uluslar Arası Bakalorya Fen Bilimleri Alanı ve Türkçe-Matematik Alanı Haftalık Ders Çizelgeleri ile Sosyal Bilimler, Bilgi Kuramı, Psikoloji, İşletme, Ekonomi, Küreselleşen Toplumda İletişim Teknolojisi, Çevre Sistemleri, Bilgisayar, Görsel Sanatlar I-II ve Müzik Dersi Öğretim Programları'nın Kabulü
	Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme	12.07.2004	117	İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. sınıf) Dersi Öğretim Programı
		30.06.2005	189	İlköğretim Fen ve Teknoloji (6,7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı
	Mesleki ve Teknik Eğitimde Finansman	14.07.2005	192	İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi
		14.07.2005	193	Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri
		14.07.2005	196	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programında Değişiklik Yapılması
		8.08.2005	294	İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programında Değişiklik Yapılması
		18.10.2005	337	İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi
		7.08.2006	334	İlköğretim Fen ve Teknoloji (6 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması
		25.09.2006	370	Sosyal Bilimler Lisesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Derslerinin Uygulanışına İlişkin Açıklamalar Bölümünde Değişiklik Yapılması

16. Millî Eğitim Şûrasının gündemi sadece mesleki eğitimle ilgili konulardan oluşmaktadır. Şûra'da alınan kararlar incelendiğinde programla ilgili konuların Tablo 17'de görüldüğü üzere "Mesleki ve Teknik Eğitimin, Orta Öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması", "Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdam" , "Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme" ile "Mesleki ve Teknik Eğitimde Finansman" başlıkları altında yer alıp sadece mesleki eğitimle ilgili olduğu ve bu kararlar arasında fen eğitimiyle doğrudan ilişkilendirilebilecek bir kararın bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte dönemin Talim ve Terbiye Kurulu Kararları arasında fen eğitimi doğrudan etkileyen çok sayıda kararın bulunduğu görülmektedir.

## 17. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

17. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18**

*17. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi	Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi	4.06.2007	111 İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi
		22.08.2007	145 İlköğretim Fen ve Teknoloji (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı'nın 7. Sınıfına Ait Kısmında Değişiklik Yapılması.
		22.08.2007	147 Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri
		11.10.2007	168 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı
		11.10.2007	169 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı
		11.10.2007	170 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı
		24.01.2008	2 İlköğretim Okulu Türkçe, Matematik (1-8. Sınıflar), Hayat Bilgisi (1-3. Sınıflar), Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıflar) ve Fen ve Teknoloji (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programlarının, <i>Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar</i> Bölümüne ve Kazanım Tablolarındaki <i>Açıklamalar</i> Sütununa "Müze ile Eğitim" ile ilgili ilavelerin yapılması.
		24.01.2008	3 İlköğretim Kurumları Türkçe (4-8. Sınıf), Matematik (4-8. Sınıflar), Fen ve Teknoloji (4-8. Sınıf) ve Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıf) Dersi Öğretim Programlarının, <i>Programın Uygulanması ile ilgili Açıklamalar</i> Bölümü ve Kazanım Tablolarındaki <i>Açıklamalar</i> Sütununa "Öğrenme Öğretme Sürecinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma" ile ilgili ilavelerin yapılması
		24.01.2008	6 İlköğretim Fen ve Teknoloji (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı'nın 6. Sınıfına Ait Kısmında Değişiklik Yapılması
		3.06.2008	135 Ortaöğretim 10. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı
3.06.2008	136 Ortaöğretim 10. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı		
3.06.2008	137 Ortaöğretim 10. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı		
25.08.2008	169 İlköğretim Fen ve Teknoloji (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı'nın 8. Sınıf Öğretim Programında Değişiklik Yapılması		
25.12.2008	279 İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi		
26.12.2008	280 Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı		
26.12.2008	288 Ortaöğretim 11. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı		
26.12.2008	289 Ortaöğretim 11. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı		
8.05.2009	68 Ortaöğretim ortak ve alan derslerinden; Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerine ait program uygulama kılavuzlarının hazırlanması.		
11.09.2009	151 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri		
11.09.2009	152 Ortaöğretim 12. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı		
20.10.2009	182 Ortaöğretim 12. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı		
4.11.2009	195 Ortaöğretim 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı		
20.07.2010	75 İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi		
20.07.2010	76 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık		



## Ders Çizelgeleri

17. Millî Eğitim Şûrasının gündemi ve alınan kararlar “Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi” ile “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlıkları altında belirtilmiştir. Buna göre Şûra’da alınan kararlardan “*Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslararası standartlara uygun olmasına dikkat edilmelidir.*” ve “*Yurt dışında uygulanan eğitim öğretim programlarındaki materyallerin kullanımına yönelik eş güdümlü çalışmalar yürütülerek materyal geliştirme ve mevcut materyalleri iyileştirmeye önem verilmelidir.*” kararlarının fen eğitimini de kapsayacak şekilde programlarla ilgili olarak genellenebileceği değerlendirilmiştir. Diğer taraftan Tablo 18’de görüldüğü üzere dönemin Talim ve Terbiye Kurulu Kararları arasında fen eğitimini doğrudan etkileyen çok sayıda karar bulunmaktadır.

### 18. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

18. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19**

*18. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)		
Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi	Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi	6.05.2011	45	Uluslararası Bakalorya Programı-I ve Uluslararası Bakalorya Programı-II Ders Çizelgeleri
		17.05.2011	54	Hazırlık Sınıfı Bulunan Özel Anadolu Lisesi, Özel Anadolu Lisesi ve Özel Fen Lisesi Hazırlık Ders Çizelgeleri
Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği	Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği	26.08.2011	130	Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması
		12.09.2011	132	Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması
İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması	İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması	12.09.2011	133	Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması
		29.03.2012	15	Ortaöğretim 10. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı’nda Değişiklik Yapılması
Spor, Sanat, Beceri ve	Spor, Sanat, Beceri ve	25.06.2012	69	İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi
		7.09.2012	151	Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları
Değerler Eğitimi Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme	Değerler Eğitimi Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme	14.09.2012	162	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
		1.02.2013	7	İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
Değerler Eğitimi Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme	Değerler Eğitimi Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme	1.02.2013	10	Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		1.02.2013	11	Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		1.02.2013	12	Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		28.03.2013	18	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarının 10, 11 ve 12. Sınıflarına Ait Haftalık Ders Çizelgeleri
		28.05.2013	22	İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısmında Değişiklik Yapılması

27.01.2014	6	Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri
30.04.2014	15	Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları
30.05.2014	43	Uluslararası Bakalorya Programı-I ve Uluslararası Bakalorya Programı-II Haftalık Ders Çizelgeleri

18. Millî Eğitim Şûrası'nda gündemle aynı şekilde ifadelendirilmiş kararlar arasında eğitim programlarının ders dışı etkinliklere öğrencilerin katılımını artırmaya yönelik düzenlenmesi, ders programlarının okulları yaşam haline dönüştürecek biçimde ele alınması, müfredat değişikliklerine yönelik öğretmen ve veli bazlı tedbirlerin alınması, merkezi sınavları dikkate alan ders programlarının hazırlanması, fen liselerinde ders saati sürelerinde değişiklik yapılması, öğretim programlarında değerler eğitimi aktarımı yerine farkındalığına öncelik verilmesi, fen ve teknoloji gibi derslerde kullanılan terimlerin Türk Dil Kurumu ile iş birliği yapılarak güncellenmesi, yenilenen eğitim programları konusunda rehberlik yapılması yer almıştır. Görüldüğü üzere fen eğitimi hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyen şûra kararları ve buna paralel olarak çok sayıda Talim ve Terbiye Kurulu Kararları bulunmaktadır (Tablo 19).

### 19. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

19. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20**

*19. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)	
Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri	Okul Öncesi Eğitim	2.09.2015	81 Fen Lisesi Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		2.09.2015	82 Fen Lisesi Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		2.09.2015	83 Fen Lisesi Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
	Ortaokul	20.02.2017	10 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Seçmeli Dersler ve Açıklamalar Bölümlerinde Değişiklik Yapılması
		02.05.2017	12 İlkokul (3-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı
	Ortaöğretim	02.05.2017	33 Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		02.05.2017	34 Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		02.05.2017	36 Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		02.05.2017	41 Fen Lisesi Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		02.05.2017	42 Fen Lisesi Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		02.05.2017	43 Fen Lisesi Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		30.05.2017	53 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi
		17.07.2017	69 İlkokul (3-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı
	17.07.2017	88 Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı	

17.07.2017	89	Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
17.07.2017	91	Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
17.07.2017	95	Fen Lisesi Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
17.07.2017	96	Fen Lisesi Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
17.07.2017	97	Fen Lisesi Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

**Tablo 20***Devam*

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)
		12.09.2017 128 Uluslararası Bakalorya Programı-I ve Uluslararası Bakalorya Programı-II Haftalık Ders Çizelgeleri
		16.10.2017 144 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Seçmeli Dersler ve Açıklamalar Bölümlerinde Değişiklik Yapılması
		19.01.2018 11 İlkokul (3-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı
		19.01.2018 28 Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		19.01.2018 29 Fen Lisesi Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		19.01.2018 30 Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		19.01.2018 31 Fen Lisesi Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		19.01.2018 34 Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		19.01.2018 35 Fen Lisesi Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
		19.02.2018 56 Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi
		19.02.2018 58 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Seçmeli Dersler Bölümünde Değişiklik Yapılması
		17.08.2018 107 Uluslararası Bakalorya Programı-I ve Uluslararası Bakalorya Programı-II Haftalık Ders Çizelgesi
		12.09.2018 123 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması
		22.12.2020 40 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nde Değişiklik Yapılması
		13.07.2021 26 Özel Program Uygulayan Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi
		1.11.2021 44 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nde Değişiklik Yapılması
		1.11.2021 45 Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması
		23.12.2021 49 İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nde Değişiklik Yapılması

Tablo 20'de görüldüğü üzere 19. Millî Eğitim Şûrası'nda Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri olmak üzere programlara özgü özel bir gündem maddesi bulunmaktadır ve bu konuda alınan kararlar Okul Öncesi Eğitim, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim başlıkları altında toplanmıştır. Çeşitli derslerin haftalık ders saatlerine ve programlarına özgü çok sayıda karar bulunmakla birlikte fen eğitimi alanındaki

“Fen Bilimleri” dersinin adının “Fen Bilgisi” olarak değiştirilmesi ve Fen Bilgisi dersi ile Sosyal Bilgiler derslerinin ilkokul 4. sınıftan itibaren programa eşit bir şekilde dağıtılması”

“Seçmeli ders modülünde yer alan fen bilimleri ve matematik modülünün ikiye ayrılması”

“Fen bilimleri modülüne fen bilimlerine giriş adında bir dersin konulması; sosyal bilimler modülüne sosyal bilimlere giriş adında bir dersin konulması”

“Bilim ve Medeniyet tarihimizde öne çıkan düşünür ve bilim insanlarının çalışma ve eserlerine ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarında yer verilmesi”

“Ortaöğretimin bütün sınıflarında seçmeli fizik, kimya ve biyoloji dersleriyle ilgili uygulamalara haftalık ders çizelgelerinde yer verilmesi”

kararları bu alana şûrada ayrı bir önem verildiğini göstermektedir. Bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında ise Tablo 20’de görüleceği üzere fen eğitimi alanında haftalık ders çizelgelerine ve derslerin öğretim programlarına yönelik çok sayıda kararın alındığı görülmektedir.

## 20. Millî Eğitim Şûrası ve Fen Eğitimiyle İlgili Kararlar

20. Millî Eğitim Şûrası kararları ile sonrasında uygulamaya esas olan Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarından fen eğitimiyle ilişkili olanlar Tablo 21’de sunulmuştur.

### Tablo 21

#### 20. Millî Eğitim Şûrası Gündem ve Kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarında Fen Eğitimi

Şûra Gündemi	Şûra Kararları	TTKB Kararları (Tarihi-Sayısı ve Konusu)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği</li> <li>• Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi</li> <li>• Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği</li> <li>• Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi</li> <li>• Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi</li> </ul>	28.06.2022 48 Hazırlık Sınıfı Bulunan Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi

Tablo 21’de görüldüğü üzere 20. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlar, gündemlerle aynı başlıklar altında yer almaktadır. Programlarla ilgili olarak okul öncesi eğitim, hibrit eğitim modeli, çeşitli konulara ilişkin eğitim içerikleri, akademik destek eğitimleri, derslerde düşünme becerilerinin geliştirilmesi, mesleki eğitim programları gibi çeşitli konularda kararlar alınmıştır. Fen eğitimiyle dolaylı ilişkili bu kararların yanında “Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hâle getirilmelidir.” kararı ile “Okul öncesi eğitimden başlamak üzere öğrencilerin tanımlanan yeterliklere ne derece ulaştıklarını anlamak için ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları geliştirilerek sürdürülmelidir. ... Ayrıca öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında temel yeterlik seviyesine erişebilmeleri için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.” şeklinde fen eğitimini doğrudan etkileyen kararlar da alınmıştır. Bu şûradan sonra fen eğitimini doğrudan etkileyen Talim ve Terbiye Kurulu Kararının ise “Hazırlık Sınıfı Bulunan Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi” ile ilgili olduğu görülmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Millî Eğitim Şûraları, eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunmak amacıyla sistemdeki temel sorunları ve ilkeleri gözden geçirerek tavsiye niteliğinde kararlar alan bir danışma kuruldur (Resmî Gazete, 2014). Hedef kitlesi bütün ülke olduğu için eğitimle ilgili çeşitli ve çok sayıdaki paydaşların katılımcı olarak gündem konularına yönelik görüş ve

önerilerine yer verilmesi beklenmektedir. Böylece alınan kararların önemi daha çok artmaktadır.

Genellikle millî eğitim şûralarında ana gündemler hangi konu ya da alanla ilgili ise dönemle ilgili akademik çalışmaların da o yönde gerçekleştirildiği görülmüştür. Eğitimin farklı alanlarına yönelik alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte fen alanına yönelik şûralarla ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın yapılmasına yol açmıştır. Ayrıca alanyazındaki Alemdar (2007), Aslaner (2008), Ayaz (2009), Boz ve Karataş (2020), Dağ (2013), Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu (2011), Daş (2019), Dinç (1999), Eriş (2006), Evren (2018), Güven (2016) gibi çeşitli araştırmacıların çalışmalarında şûra kararlarının uygulanmadığı veya uygulanmasının zaman aldığı şeklinde yapılan eleştiriler ve buna göre Millî Eğitim Bakanlığının kararları uygulamaya ilişkin daha kararlı olması gerektiği yönündeki önerilerin fen eğitimi alanı için de geçerli olup olmadığına bakmak için okullarda okutulmakta olan derslere ilişkin esasların Millî Eğitim Bakanlığının bilimsel danışma ve inceleme birimi olarak görev yapan Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararlarıyla belirlenmesi nedeniyle ilgili Kurul Kararları araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında ilkinden sonuncusuna kadar millî eğitim şûraları kendi içinde gündemi, kararları ve dönemindeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararları bakımından fen eğitimiyle ve özellikle de dersin haftalık ders çizelgesindeki yeri ve içeriğiyle ilgili olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde fen eğitimi özelinde şûralarda herhangi bir gündem maddesi bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum yabancı dil eğitimi için Yılmaz'ın (2019) çalışmasıyla benzerlik göstermekle birlikte katılımcı ve içerik yönünden kapsayıcı olması gerektiği için şûraların, süre kısıtlılığı nedeniyle, eğitim öğretim programlarını bütüncül olarak gündeme almak durumunda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde şûraların gündem maddeleri ve kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu Kararları'nın birbiriyle genel olarak uyumlu olduğu görülmektedir.

7. Millî Eğitim Şûrası'na kadar şûra gündemleri ve kararları ile Talim ve Terbiye Kurulu kararlarında fen eğitimi doğrudan değil, dolaylı olarak ele alınmıştır. Ancak bulgular bölümünde de görüldüğü üzere 7. Millî Eğitim Şûrası itibariyle fen eğitimine yönelik çok çeşitli kararların alındığı görülmektedir. Özellikle 8. ve 9. Millî Eğitim Şûraları'nda fen eğitimine ilişkin kararların yoğunlukta olduğu görülmektedir. 12. Millî Eğitim Şûrası döneminde ise şûrada karar alınmasına rağmen fen eğitimiyle doğrudan ilişkili olan ve ülke genelindeki bütün okulları ve öğrencileri etkileyen program ya da ders çizelgesine yönelik Talim ve Terbiye Kurulu Kararı bulunmamaktadır. Bu durumun yukarıda adı geçen araştırmacıların belirttiği gibi şûra kararlarının uygulanmadığı şeklinde değerlendirilmemesi gerekir. Çünkü 13. Millî Eğitim Şûrası dönemine gelindiğinde gündem yaygın eğitim olduğundan fen eğitimi alanında doğrudan bir şûra kararı bulunmamasına rağmen bu dönemdeki Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına bakıldığında fen eğitimiyle ilişkili çok sayıda kararın olduğu görülmektedir. Bu durum daha önceki şûra döneminde alınan kararların uygulanmasına ilişkin çalışmaların bu şûra dönemine kadar sürmesi ve dolayısıyla kararların alındığı tarihe kadar devam etmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer taraftan alan yazında Şûra kararlarının uygulanmasının zaman aldığı şeklinde yapılan eleştirilerle fen alanı için yapılan bu çalışma benzerlik göstermektedir. 18. Millî Eğitim Şûrasına kadar fen eğitimi alanında doğrudan bir gündem ya da karar bulunmamaktadır. Özellikle 19. Millî Eğitim Şûrası bu alanda en yoğun kararların alındığı Şûra olmuştur. Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri şeklinde ayrı bir gündem maddesinin de yer alması sebebiyle diğer ders ve alanların yanında fen alanında Şûrada alınan kararlar, bu dönemdeki uygulamaya esas teşkil eden Talim ve Terbiye Kurulu

kararlarında da yoğun şekilde etkisini göstermektedir. Dolayısıyla Alaslan ve arkadaşlarının (2012) tarih eğitimiyle ilgili çalışmasında da belirttiği gibi şûra kararlarının büyük çoğunluğunun uygulanması nedeniyle, alan yazında yer alan Alemdar'ın (2007) Türkçe eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmadaki gibi şûralarda alınan kararların uygulamaya yansımadağı yönündeki eleştiriler bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. En son yapılan 20. Millî Eğitim Şûrası'nda fen eğitimi alanıyla ilgili kararlar alınmış olmakla birlikte uygulamaya yönelik süreçlerin devam ediyor olması sebebiyle bu konuda bir değerlendirme yapılmamıştır.

Sonuç olarak elde edilen bulgulardan, Daş (2019) tarafından ifade edildiği gibi, şûralarda alınmış olan kararların hayata geçirilmesinde dönemlere bağlı olarak farklılıklar olduğu söylenebilir. Ancak yapılan araştırma neticesinde ülkemizdeki eğitim sistemiyle ilgili çok önemli kararların geniş katılımlı paydaşlarla birlikte alındığı millî eğitim şûralarıyla ilgili değerlendirme yaparken konuya zaman, konu, alan gibi çok boyutlu bakmak gerektiği, şûra gündemlerinin güncel gelişmelerden etkilenebileceği ve bir şûrada alınan kararın alt yapısı oluşturularak uygulanmasının zaman alabileceği gibi hususlar dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiği düşünülmektedir. Fen eğitimi geleceğın bilimsel ve teknolojik gelişmelerinin temelinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu araştırma çerçevesinde şûralarda alınan kararlarda fen eğitime önem verildiği ve bunların uygulamaya yansımalarının yoğun bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Ancak Yüksel Şahin'in (2012) psikolojik danışma ve rehberlik alanı için ya da Omca'nın (2019) coğrafya eğitimi için belirtmiş olduğu gibi sadece fen alanına özgü kararların alınacağı, diğer bir ifadeyle alan bazlı şûraların yapılması önerisi de tartışılabilir. Bundan sonraki araştırmalarda fen eğitimi alanında her bir şûra döneminin kendi içindeki uygulamalara bakılarak ülkemizdeki fen eğitimi gelişim tarihine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar dünyadaki fen eğitimi alanında gelişmiş ülkelerin çalışmalarıyla karşılaştırılabilir. Nihayetinde bir uzmanlık alanı olarak gelecek odaklı fen eğitim modelleri çıkarılabilir.

## Kaynakça

- Alaslan, F., Şimşek, A. ve Çamdeviren, Ş. (2012). Türk maarif (eğitim) şûralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-225. [http://kalemacademy.com/Cms\\_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi3\\_06TurkMaarifSuralarindaTarihEgitimi.pdf](http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi3_06TurkMaarifSuralarindaTarihEgitimi.pdf) adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Alemdar, M. (2007). *Millî eğitim şûra kararlarında Türkçe öğretim sorunu*. (Yayın No. 214426) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Altay, S., İra, N., Ünal Bozcan, E., ve Yenil, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şûralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 660-672. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185655> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aslaner, N. (2008). *Millî eğitim şûraları ve eğitim politikaları (1939-1946)*. (Yayın No. 227007) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ayaz, T. (2009). *Millî eğitim şûralarında tarih öğretimi*. (Yayın No. 241802) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, A. (1998). Şûra kararlarının demokratiklik ve bilimsellik nitelikleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 4-7. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5208/1355> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 199-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aubfd/issue/38389/445201> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bayrak, C., Himmetoğlu, B., ve Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. milli eğitim şûrası kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 122-142. <https://doi.org/10.34056/aujef.674213> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bulut Boz, T., ve Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şûralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1 (2), 108- 130. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102.108.130> adresinden 25.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Büyükkarcı, A. (2012). *Millî eğitim şûraları’nda okul öncesi eğitimi ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaları*. (Yayın No. 321245) [Yüksek lisans tezi Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 30.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Pegem Akademi.
- Dağ, Ö. (2013). *Millî eğitim şûralarında ilköğretim*. (Yayın No. 336319) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dağhan, G., Kalaycı, E., ve Seferoğlu, S.S. (2011). Milli eğitim şûralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 1-7. [https://www.researchgate.net/publication/228686674\\_Milli\\_Egitim\\_Suralarindaki\\_Teknoloji\\_Politikalarinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/228686674_Milli_Egitim_Suralarindaki_Teknoloji_Politikalarinin_Incelenmesi) adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Daş, E. (2019). *1990-2015 yılları arasında yapılan milli eğitim şuraları ve Türk eğitim sistemine etkisi.* (Yayın No. 599870) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri.* (Yayın No. 109097) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 30.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dinç, Sait. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan millî eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları (1923-1960).* (Yayın No.86012) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Eriş, S. (2006). *1961-1987 yılları arasında gerçekleştirilen millî eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları.* (Yayın No. 189408) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Eroğlu, M., Özbek, R., ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (12), 81-90. [https://www.researchgate.net/publication/312297241\\_Ogretmenlerin\\_Mesleki\\_Gelisimine\\_Ili\\_skin\\_Milli\\_Egitim\\_Surasi\\_Kararlarinin\\_Incelenmesi\\_An\\_Investigation\\_of\\_Decisions\\_of\\_National\\_Education\\_Council\\_on\\_Teachers'\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/312297241_Ogretmenlerin_Mesleki_Gelisimine_Ili_skin_Milli_Egitim_Surasi_Kararlarinin_Incelenmesi_An_Investigation_of_Decisions_of_National_Education_Council_on_Teachers'_Professional_Development) adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Evren, M.R. (2018). *Milli eğitim şuralarında mesleki ve teknik eğitim (1939-1974).* (Yayın No. 515624) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2009). *How to design and evaluate research in education.* McGraw Hill.
- Güven, S. (2016). 1933 yılı reformundan günümüze üniversiteler ve milli eğitim şuraları kararları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 928-944. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/225167> adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kandemir, A. (2022). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yönetimi. *Başkent University Journal of Education*, 9 (2), 169-179. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/494/235> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kayahan Yüksel, D., ve Polat, K. (2022). Evaluation of the national education council decisions in line with the components of inclusive education: from 1939 to 2021. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14 (3), 2400-2422. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/1082/544> adresinden 30.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya Kaşıkçı, S. (2016). *Experiences of education policy actors in relation to the role of the national education council in the process of policy making.* (Yayın No. 439158) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kayaloğlu, S. (2018). *Hükümet programlarının ve millî eğitim şuralarında alınan kararların ilkökul görsel sanatlar dersi öğretim programlarına yansımaları (1923-2016).* (Yayın No. 524677) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.



- Omca, B. (2019). *Cumhuriyet dönemi'nden günümüze milli eğitim şûralarında coğrafya öğretimi*. (Yayın No. 597241) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete, (2014). Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği. 08.07.2014 tarihli ve 29054 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140708-4.htm> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Resmî Gazete, (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Kararname Numarası: 1). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- TTKB (2018, 5 Kasım). Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- TTKB (2020, 10 Mart). Geçmişten Günümüze Kurul Kararları Fihrist Arşivi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-fihrist-arsivi/icerik/371> adresinden 24.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uluğ, F. (1999). Meslek eğitimi ağırlıklı ortaöğretim için yapısal yönelimler: 16. milli eğitim şurasına yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 37-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108574> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Üçler, C. (2006). *1988-2005 yılları arasında gerçekleştirilen millî eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 07.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yazıcı, K. (2008). *1939–1970 yılları arasında gerçekleştirilen milli eğitim şûralarında sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili alınan kararlar ve uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.] <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/148> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, P. (2019). *Millî eğitim şûralarında yabancı dil öğretimi ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaya yansımaları*. (Yayın No. 573651) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 25.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk milli eğitim şûralarında (1939-2010) psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 95-118. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179032> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Zor, H. B. (2022). Eğitim şûralarında okul öncesi eğitim ile ilgili alınan kararlar ve uygulanabilirlik durumları. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 15, 1-18. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V15-01> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

## Extended Abstract

### Introduction

The Ministry of National Education with every decision has a very important role to shape the future of our country by effecting the lives of millions of students who will build the future. Education policies, which form the basis of these important decisions are practices in which education related stakeholders actively participate in the process and are also affected by this process. For this reason National Education Councils have been the most important platform where the problems and suggestions in the education system in our country were discussed and policy recommendations were created with a wide range of participants. The legal infrastructure of the National Education Council was established in 1933. However, the first council was held in 1939 and 20 councils have been held until today. The councils constitute a kind of memory of the Ministry of National Education, as the meetings held in the commissions are recorded. The councils are an advisory board and the decisions taken are advisory. However these decisions have been the subject of various researches since they have great effects on the education system. When the literature is examined it is seen that researches on councils have been made in various fields such as preschool education, primary education, vocational education, school management, inclusive education and education policies. The common feature of these studies is the criticism that council decisions are not implemented or implemented late. When the course-oriented studies on the councils were examined, it was seen that there were studies on Turkish, visual arts, foreign language, history, social sciences, geography lessons and any study on science education was found. However science education constitutes an important basis for scientific and technological developments that affect our lives and the decisions taken in this regard are very important. On the other hand the principles of the courses taught in schools are determined by the decisions of the Board of Education. For this reason the aim of this study is to examine the decisions of the council and the decisions of the Board of Education in order to see the historical change and development process of science education in our country.

### Method

In this study historical research was conducted as it was aimed to examine the decisions about the change and development process related to science education. A document analysis was conducted to examine the council decisions and the board of education decisions related to science education. To make this analysis all of the national education council decisions were accessed from the internet address of the Board of Education firstly. After that the council decisions were examined one by one and those that could be related to science education were determined. Then the board of education decisions related to them have been reached. While examining the decisions related to science education, weekly course schedules and curricula were taken as basis. Because these are the elements that determine the content of a course. During the examination the concepts of science, science and technology, physics, chemistry and biology were taken into account. In addition, only the decisions affecting the whole country were used as data. The findings are presented for each council period by quoting directly. Since this study is a qualitative research, all procedures are explained in detail in the article in order to increase reliability.

## Findings

To date, a total of twenty national education councils have been organised. In the first meeting examining the curriculum is the agenda item, but there is no direct decision on this issue. In the second council, decisions were taken on history education. In the third council, there is no agenda and decisions about science education. In the fourth meeting, the examination of the primary school program and the structuring of the secondary and high schools were discussed. In the fifth meeting, pre-school education, primary school and teacher training programs were discussed. In the sixth meeting there is no subject related to science education. In the seventh meeting where issues related to various types and levels of education were discussed, the decision for education institutes for science education was determined. In the eighth council, decisions were taken regarding science education in higher education. The ninth and twelfth councils have many decisions which were taken regarding science education. In the tenth, eleventh, thirteenth, fourteenth, fifteenth, sixteenth and seventeenth councils, there is no subject directly related to science education. In the eighteenth council, there is a decision on the use of terms in courses such as science and education. In the nineteenth council, there is a special agenda item named curricula and weekly course schedules. And important decisions related to science education were taken at this meeting. At the last meeting, decisions that affect science education have been taken and the processes related to implementation are continuing.

## Conclusion and Discussion

From the findings of this study, it was determined that there is no agenda item expressing science education in any council. However it is seen that the curriculum is considered as a subject due to the limited time and number of participant. On the other hand, it is understood that the agenda items and decisions of the council and the decisions of the board of education are generally compatible with each other. In addition in line with the data from this study, it is seen that the decisions of the board of education have been taken intensively regarding science education. This is in contrast with the criticisms in the literature that the council decisions were not implemented. As a result, it can be said that there are temporal differences in the implementation of council decisions. However it is necessary to look at the subject in a multidimensional way such as time, subject, and area when evaluating the national councils. Because council agendas may be affected by current developments. It may also take a long time to build the preparatory infrastructure for the implementation of the decisions taken there. Science education has an important role in the foundation of future scientific and technological developments. Therefore, within the framework of this research, it can be said that science education is given importance in the decisions taken in the councils and their reflections on practice are clear. For the future researches, studies on the history of science education development in our country can be done by looking at the practices within each council period in the field of science education. And then these studies can be compared with the studies of developed countries in the field of science education in the world. Finally, future-oriented science education models can be developed as a field of expertise.



DOI: 10.18039/ajesi.1281711

## A Bibliometric Analysis of Studies on Distance Education

Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU<sup>1</sup>, Seyfettin ABDURREZZAK<sup>2</sup>, Ümit DOĞAN<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 12.04.2023 **Date Accepted:** 28.12.2023 **Type:** Systematic Reviews

### Abstract

The aim of this research was to conduct a bibliometric analysis of studies published on the concept of distance education. The study was conducted using a descriptive survey model, with VOSviewer software used to examine the publication outputs and the basic structure of the field, and the Bibliometrix R package used for information analysis. The study analyzed 3148 studies obtained from the Web of Science (WoS) database. Descriptive statistics were used to analyze the structure of the concept of distance education, the distribution of publications by country, influential authors, articles, and journals. Co-author analyses were performed to reveal the social structure of the literature, while trend topic and word cloud analyses were used to reveal the conceptual structure. Results showed that the first study on distance education was conducted in 1980, and until 2004, studies were limited. However, there was a decrease in studies between 2005-2019, followed by an acceleration since 2019, with the number of publications reaching 315 in 2021. The United States of America was found to be the country that published the most in distance education. The study concluded that institutions emerge during times of turbulence or crisis, and that emergent distance education research is a field with a bright future. Suggestions were presented based on the data obtained within the scope of the research. While this study utilized the WoS database, it is important to note that other databases may also provide valuable information.

**Keywords:** distance education, distance education research, bibliometric analysis.

**Cite:** Karagözoğlu, A. A., Abdurrezzak, S., & Doğan Ü. (2024). A bibliometric analysis of studies on distance education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 449-474. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1281711>



<sup>1</sup> Dr., Ministry of Education, Turkey, [alperkaragozoglu@gmail.com](mailto:alperkaragozoglu@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5416-7274>

<sup>2</sup> Dr., Ministry of Education, Turkey, [srezzak@hotmail.com](mailto:srezzak@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9892-7506>

<sup>3</sup>(Corresponding author) Dr., Ministry of Education, Turkey, [doganumit18@hotmail.com](mailto:doganumit18@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>



DOI: 10.18039/ajesi.1281711

## Uzaktan Eğitim ile İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU<sup>1</sup>, Seyfettin ABDURREZZAK<sup>2</sup>, Ümit DOĞAN<sup>3</sup>

**Gönderim Tarihi:** 12.04.2023    **Kabul Tarihi:** 28.12.2023    **Türü:** Sistematik Derleme

### Öz

Araştırmanın amacı uzaktan eğitim kavramı hakkında yayımlanan çalışmaların bibliyometrik özellikleri açısından incelenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yayın çıktılarını ve alanın temel yapısını incelemek için VOSviewer yazılım aracı ve bilgi analizi için Bibliometrix R paketi kullanılmıştır. Web of Science (WoS) veri tabanında uzaktan eğitim ile ilgili elde edilen veriler neticesinde 3148 çalışma analize tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında uzaktan eğitim kavramının tanımlayıcı yapısı için betimsel istatistiklerden, yayınların ülkelere göre dağılımını gösteren analizlerden, etkili yazarlar, makaleler ve dergilere ait betimsel istatistiklerden, uzaktan eğitim kavramı ile ilgili alanyazının sosyal yapısını ortaya koymaya yönelik ortak yazar analizlerinden, kavramsal yapıyı ortaya koymak amacıyla trend konu analizlerinden, stratejik diyagram ve kelime bulutu analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim ile ilgili ilk çalışmanın 1980 yılında yapıldığı, 2004 yılına kadar çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı, 2005-2019 yılları arasında iniş ve çıkışlar yaşandığı, 2019 yılından itibaren bir ivme yaşanarak yayın sayısına 315 çalışma ile en çok 2021 yılında ulaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim konusunda Amerika Birleşik Devletleri'nin en çok yayın yapan ülke olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** uzaktan eğitim, uzaktan eğitim araştırmaları, bibliyometrik analiz.

**Atıf:** Karagözoğlu, A. A., Abdurrezzak, S., ve Doğan, Ü. (2024). Uzaktan eğitim ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 449-474. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1281711>

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [alperkaragozogl@gmail.com](mailto:alperkaragozogl@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5416-7274>

<sup>2</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye,, [srezzak@hotmail.com](mailto:srezzak@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9892-7506>

<sup>3</sup>(Corresponding author) Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [doganumit18@hotmail.com](mailto:doganumit18@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>

## Giriş

Teknolojinin çok hızlı gelişimi, yaşamın her alanında bilginin artmasını sağlamış ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırmıştır. Dünyada toplumsal, bilimsel ve teknolojik alanlarda meydana gelen değişim ve dönüşümler tüm örgütleri de sürekli öğrenen örgüt haline dönüştürürken bireyler için de yaşam boyu öğrenmeyi önemli hale getirmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğu günümüz dünyasında ülkelerin en önemli sosyal politikaları arasında eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak bulunmaktadır. Bu politikalar doğrultusunda yapılan geleneksel nitelikteki girişimler (okullar açma, öğrenim süresini uzatma vb.) maalesef eşitsizlikleri ortadan kaldırmada istenilen ölçüde başarılı olamamıştır. Bu durum ülkeleri, toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliği haline gelen, çok daha kişiye daha ucuz eğitim imkânı sağlayan yeni bir yaklaşım olan uzaktan eğitime yönlendirmiştir (Bates, 2005; Holmberg, 2005; Keegan, 2005; Shearer ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde bulunduğu, zaman ve mekân sınırlamasının bulunmadığı bir öğrenme-öğretme etkinliğidir. Uzaktan eğitim bir sistem olup yapısında farklı dinamikleri barındırmaktadır. Bu dinamikler psikolojik yapı, sosyal yapı, teknolojik yapı, öğretimsel yapı ve organizasyon yapısıdır. Psikolojik yapı uzaktan eğitim sürecinde yer alan bireylerin güdülenme, inanç ve tutumlarını; sosyal yapı eğitim sürecine dahil olan bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerini ve sorumluluklarını; teknolojik yapı uzaktan eğitimin esnekliğini ve öğretimsel zeminini oluşturmak için ihtiyaç duyulan yazılım ve donanım teknolojilerini; öğretimsel yapı eğitim esnasında kullanılan öğretim teknik ve yöntemlerini; organizasyon yapısı ise gerekli kurumsal yapı ve eşgüdümü ifade etmektedir. Bu beş yapının etkileşimi uzaktan eğitim sistemini oluşturmaktadır (Brigham, 1992; Ehrman, 1990; Essary, 2014; Maguire, 2005; Menchaca ve Bekele, 2008). Uzaktan eğitim modelleri ise kullanılan iletişim şekline göre alanyazında sınıflandırılmıştır. Bunlar eşzamanlı, eş zamansız ve karma eğitim şeklindedir. Eşzamanlı eğitimde farklı fiziki ortamlarda olunmasına karşın iletişim anlamında hiçbir gecikmenin olmadığı, canlı dersler, konferanslar şeklinde sunulan eğitim uzaktan eğitim modelidir. Eş zamansız eğitim farklı fiziki ortamlarda ve farklı zamanlarda öğrenen ve öğretmenin bir araya geldiği ve video kayıtları, e-postalar ve elektronik dokümanlar aracılığıyla sunulan eğitim modelidir. Karma eğitim ise eşzamanlı ve eş zamansız eğitim modelin avantaj ve dezavantajlarını göz önüne alarak hazırlanan bir modeldir. Bu modelde öğrenene eğitimde yer alan kaynaklar önceden ulaştırılır ve bu sayede ön bilgiye sahip olması sağlanır. Sonrasında öğrenen ile öğretmenin eşzamanlı biçimde bir araya gelerek eksik ve yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesi sağlanır (Anderson ve Dron, 2011; East ve diğerleri, 2014; Richardson, 2007; Rumble, 2019; Schifter, 2002; Simonson, 2015; Vlachopoulos, 2016).

Uzaktan eğitim, toplumdaki tüm bireylerin eğitim olanakları ile buluşmalarına olanak tanınması, eğitimin hem bireysel hem de toplumsal amaçlarına hizmet etmesi, eğitimin coğrafi sınırlarını ortadan kaldırması, geleneksel öğretimin ortaya çıkardığı yüksek maliyetleri aşağı çekmesi, ihtiyaçlar doğrultusunda kolaylıkla şekillendirilebilmesi, geniş kitlelere kolaylıkla ulaşılabilmesini sağlamaktadır. Tüm bunların yanında uzaktan eğitimin; uygulamalı derslerde önemli olan yüz yüze etkileşim olanaklarının kısıtlı olması, öğrenenin sosyalleşememesi, kendi kendine çalışabilme alışkanlığı olmayan bireyler için çalışma zorluğu, ortaya çıkan bir öğrenme probleminin çözümünde anında yardım görememe, öğrenen sayısındaki fazlalık nedeniyle iletişimde yaşanabilen sorunlar, teknolojik okur yazarlığı az olan bireylerin problem yaşayabilmesi gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Barker, 1990; Erihovna, 2016; Kismetova ve Abdrasilova, 2021; Sadeghi, 2019; Uroкова, 2020). Alanyazında uzaktan eğitimin yapısı ve önemi (Clark, 2020; Harry ve diğerleri, 2013; Masan, 2000; Moore, 1991; Thach ve Murphy, 1995; Willis, 1994), uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar (Fojtik, 2018; Jones, 1996; Lenar

ve diğerleri, 2014; Shaitura ve diğerleri, 2020), uzaktan eğitime ilişkin algılar (Schifter, 2002; Husmann ve Miller, 2001; Tricker ve diğerleri, 2001), uzaktan eğitimin geleceğini (Lee ve diğerleri, 2004; Saba, 2011; Saykili, 2018; Simpson, 2006) konu edinen bir çok araştırma bulunmaktadır.

Eğitim uygulamaları açısından düşünüldüğünde tüm bireylerin eğitim imkanlarına ulaşabilmesi açısından uzaktan eğitim önemlidir. Bu açıdan uzaktan eğitim ile ilgili yayın çıktıları ve alanın temel yapısının incelenmesi uzaktan eğitim literatürüne genel bir bakış açısı kazandırması bakımından önemli görülerek bu araştırmaya konu edilmiş ve ilişkiler çok boyutlu olarak irdelenmiştir. Bu kapsamda uluslararası alanyazını kapsayan geniş bir belge setine odaklanılarak aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Uzaktan eğitim alanyazının tanımlayıcı yapısı (hacmi, gelişim eğilimleri ve coğrafi dağılımı) nedir?
2. Uzaktan eğitim alanyazınında en etkili yazarlar, dergiler ve makaleler hangileridir?
3. Uzaktan eğitim alanyazınının sosyal yapısı nasıldır?
4. Uzaktan eğitim alanyazınının kavramsal yapısı nasıldır?

## Yöntem

Araştırmada, uzaktan eğitim ile ilgili yayın çıktıları ve alanın temel yapısını incelemek için bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntem nicel bir yöntem olup belirli bir alandaki alanyazının yayın ve atıf sayısı temelli performansının değerlendirildiği bir yöntemdir (Cobo ve diğerleri, 2011). Bibliyometrik yöntemleri kullanarak bir "bilim haritalaması" yapma süreci, araştırma sorularının tanımlanması, ilgili yöntemlerin seçilmesi, uygun verilerin derlenmesi ve filtrelenmesi, verilerin temizlenmesi, analiz edilmesi ve sonuçların görselleştirilmesi ve yorumlanması dahil olmak üzere birçok adımı içermektedir. Bu yöntem, literatür taramalarında makroskopik bir bakış açısıyla çalışmaların bütünü kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu yöntem sayesinde alanyazın taramalarında makro bir bakış sayesinde çalışmaların bütünü hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir (Zupic ve Čater, 2015).

## Verilerin Toplanması

Uzaktan eğitim ile ilgili kaynak taramasını, 171 milyondan fazla makale, bildiri, özet vb. kaynağı bünyesinde barındırması (Birkle ve diğerleri, 2020), alandaki en etkili dergi ve yayınları içermesi, dünyanın en eski ve en yaygın veri tabanlarından birisi olması, günlük olarak veri tabanının güncellenmesi ve bibliyometrik çalışmalarda en sık kullanılması (Hu ve diğerleri, 2020) nedeniyle Web of Science (WoS) veri tabanında yapılması kararı verilmiştir. WoS veri tabanında Uzaktan eğitim ile ilgili verileri elde etmeden önce uzaktan eğitim ile ilgili araştırmaları WoS veri tabanında inceleyerek anahtar sözcükler (uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme) belirlenmiştir. Bu anahtar sözcüklerle hiçbir filtreleme yapılmadan 01.12.2022 tarihinde gerçekleştirilen tarama sonucunda 4559 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan doğrudan uzaktan eğitim ile ilgili olanları belirlemek için WoS kategorisi olarak Eğitim ve Eğitim Araştırmaları; belge türü olarak makale, indeks olarak SSCI, SSCI-E, ESCI, AHCI, yayın dili olarak ise İngilizce seçimi yapılarak filtreleme uygulanmıştır. Bu filtreleme sonucunda 3245 araştırma kalmıştır. Kalan araştırmaların başlıkları ve özetlerini tek tek

incelenmiş ve araştırma ile ilgili olamayan 97 çalışma olduğunu tespit edilmiştir. Kalan 3148 çalışmanın verilerini içeren düz metin belgeleri WoS veri tabanından indirilerek bibliyometrik analiz paket programına yüklenmiştir.

## Veri Analizi

Uzaktan eğitim ile ilgili alanyazının bibliyometrik yöntemle incelenmesini açık kod kaynaklı R bibliyometrik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Bu program Aria ve Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca bibliyometrik analiz sürecinde verileri görselleştiren bir arayüz olan biblioshny ve VOSviewer uygulamaları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında WoS veri tabanından elde edilen 3148 makaleye ait verileri indirerek bibliyometrik programına yüklenmiştir. Araştırma soruları kapsamında uzaktan eğitim alanyazının tanımlayıcı yapısı için betimsel istatistiklerden, yayınların ülkelere göre dağılımını gösteren analizlerden, etkili yazarlar, makaleler ve dergilere ait betimsel istatistiklerden, uzaktan eğitim ile ilgili alanyazının sosyal yapısını ortaya koymaya yönelik ülkeler arası iş birliğine ilişkin ortak yazar analizlerinden, kavramsal yapıyı ortaya koymak amacıyla trend konu analizlerinden, stratejik diyagram ve kelime bulutu analizlerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırma bulguları şu başlıklar altında kategorize edilmiş ve sunulmuştur: Genel Bulgular, Uzaktan Eğitim Literatürünün Tanımlayıcı Yapısı, Etkili Yazarlar, Makaleler ve Dergiler, Uzaktan Eğitim Literatürünün Sosyal Yapısı ve Uzaktan Eğitim Literatüründeki Güncel Tematik Konular.

## Uzaktan Eğitim Literatürüne Genel Bakış

Bibliyometrik yöntem ile gerçekleştirilen analiz neticesinde 1980-2022 yılları arası uzaktan eğitim kavramı hakkında elde edilen genel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

### *Veri Seti Hakkında Genel Bilgiler*

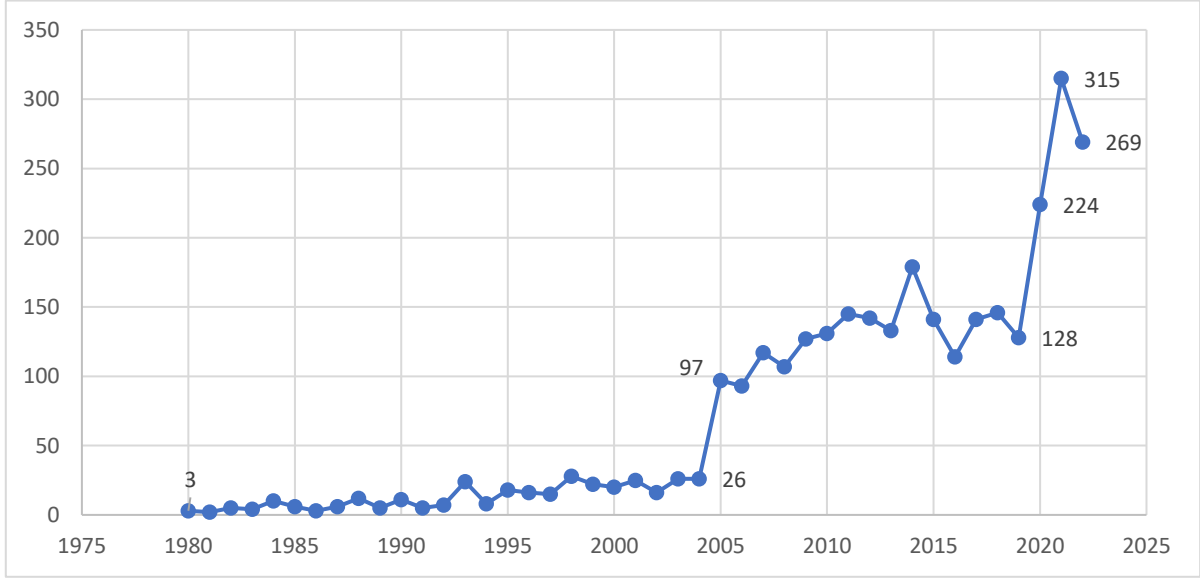
Zaman aralığı	1980-2022
Yayımlanan toplam makale sayısı	3148
Araştırması yayımlanan toplam yazar sayısı	6661
Tek yazarlı araştırma sayısı	925
Makale başına ortalama atıf sayısı	7,62

Tablo 1 incelendiğinde 1980-2022 yılları arasında uzaktan eğitim kavramı hakkında 3148 makalenin yayımlandığı, araştırması yayımlanan toplam yazar sayısının 6661 olduğu, tek yazarlı olan makale sayısının 925 olduğu ve makale başına ortalama alıntının 7,62 olduğu görülmektedir.

## Uzaktan Eğitim Literatürünün Tanımlayıcı Yapısı

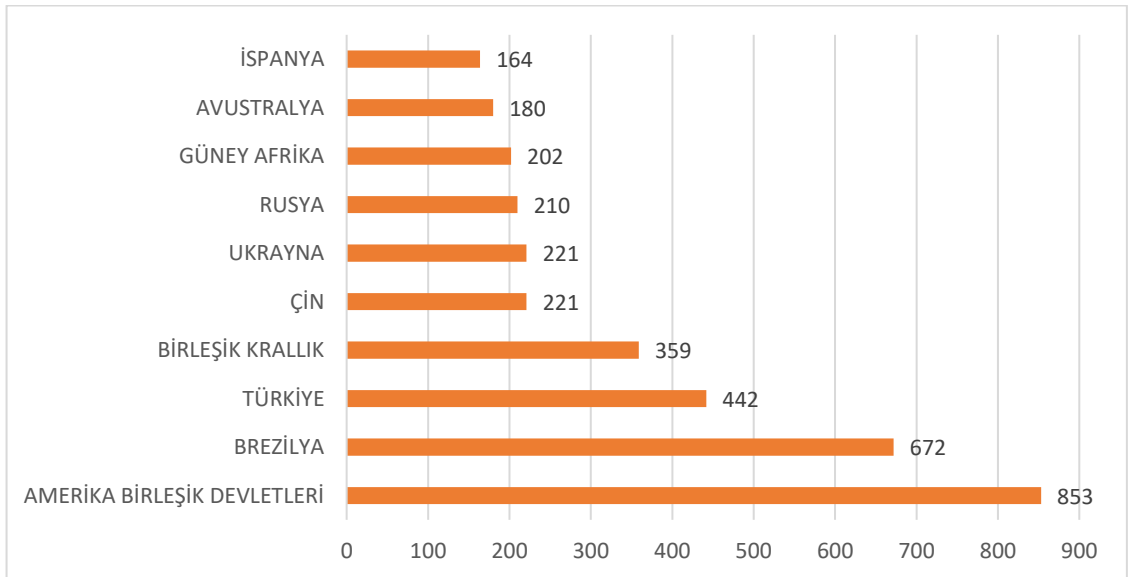
Bu bölümde uzaktan eğitim literatürünün hacmi, gelişim eğilimleri ve coğrafi dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda uzaktan eğitim ile ilgili 1980-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.***Yayınların Yıllara Göre Dağılımı*

1980-2022 yılları arasında yayınlanan 3148 makalenin yıllar içindeki dağılımı incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili ilk çalışmanın 1980 yılında yapıldığı, 2004 yılına kadar çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı, 2005-2019 yılları arasında artış veya düşüşlerin yaşandığı, 2019 yılından itibaren bir ivme yaşanarak yayın sayısına 315 çalışma ile en çok 2021 yılında ulaşıldığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim ile ilgili 1980-2022 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan araştırmaların coğrafi dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.

**Şekil 2.***Ülkelerin Bilimsel Üretimi*

Şekil 2, 1980-2022 yılları arasında uzaktan eğitim ile ilgili en çok yayın yapan on ülkeyi göstermektedir. Bu dağılımda makalelerde yer alan araştırmacıların buldukları ülke referans

olarak alınmıştır. Ülkelerin sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Türkiye, Birleşik Krallık, Çin, Ukrayna, Rusya, Güney Afrika, Avustralya ve İspanya olduğu görülmektedir.

### Etkili yazarlar, makaleler ve dergiler

WoS verilerine dayalı olarak bibliyometrik analize dahil edilen makalelerin yazarlar, yayın ve atıf sayısına göre incelenmiştir. Tablo 2’de uzaktan eğitim literatüründe en üretken ve atıf sayısı göz önünde bulundurulduğunda en etkili yazarlar gösterilmektedir.

**Tablo 2.**

*Yayın ve Atıf Sayısına İlişkin Sıralama*

Yayın sayısına göre		Lokal atıf sayısına göre	
Yazar	Makale (N)	Yazar	Lokal Atıf (N)
Richardson J. T. E.	25	Richardson J. T. E.	75
Bozkurt A.	11	Bozkurt A.	54
Aretio L. G.	9	Simpson O.	49
Firat M.	9	Anderson T.	42
Rienties B.	9	Dron J.	39
Zawacki-Richter O.	8	Zawacki-Richter O.	39
Prinsloo P.	7	Kember D.	31
Xiao J. H.	7	Dickson-Deane C.	29
Bernart R. M.	6	Galyen K.	29
Kocdar S.	6	Moore J. L.	29

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili en üretken üç yazarın sırasıyla Richardson, Bozkurt ve Aretio olduğu görülmektedir. Çalışma alanları incelendiğinde Richardson uzaktan eğitimde öğrenci öğrenmesine ilişkin yaklaşımlar; Bozkurt uzaktan eğitime ilişkin meta analiz çalışmaları, Aretio ise uzaktan eğitim perspektifleri, radyo, televizyon ve ses kayıtları ile uzaktan eğitim konuları hakkında yayınlar yapmıştır. Atıf sayısına göre ise en etkili yazarlar sırasıyla Richardson, Bozkurt ve Simpson’dur.

Uzaktan eğitim ile ilgili araştırma yapan yazarlardan en yüksek etki faktörüne sahip olan yazarlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Uzaktan Eğitim Literatüründe Araştırma Yapan Yazarların Etki Faktörleri*

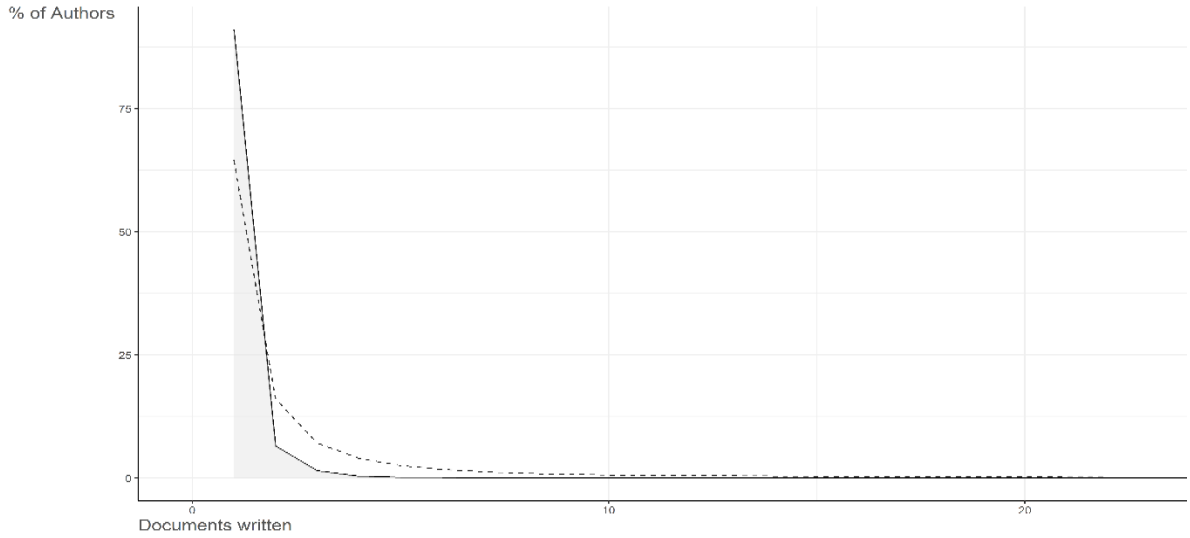
Yazar	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
Richardson J. T. E.	14	23	0.56	572	25	1999
Xiao J. H.	7	7	0.389	102	7	2006
Bozkurt A.	6	11	0.667	183	11	2015
Prinsloo P.	6	7	0.4	168	7	2009
Rienties B.	6	9	0.857	94	9	2017
Simpson O.	6	6	0.333	208	6	2006
Zawacki-Richter O.	6	8	0.4	194	8	2009
Bernart R. M.	5	6	0.147	215	6	1990
Hurd S.	5	5	0.278	53	5	2006
Kember D.	5	5	0.132	165	5	1986

Tablo 3'te görüldüğü gibi Richardson J.T.E. 1999 yılında başlayan ilk çalışmasından bugüne kadar 25 yayın ile uzaktan eğitim alanında en fazla üreten ve 572 atıf ile en fazla atıf alan yazardır. Alanda en çok yayın yapan bir diğer yazarın Bozkurt A. olduğu görülmektedir.

Lotka yasası belirli bir dönemde yazarların belli bir literatüre katkılarına ilişkin dağılımı ifade eder (Lotka, 1926). Yazarların bilimsel üretkenliğinin incelendiği Lotka Yasası grafiğinde uzaktan eğitim literatürüne katkı sağlayan yazar üretkenliklerine ilişkin dağılım şekil 3'te sunulmuştur.

### Şekil 3.

*Lotka Yasasına Göre Uzaktan Eğitim Konusunda Yayın Yapan Yazarların Dağılımı*



Şekil 3'te de görülebileceği üzere uzaktan eğitim ile ilgili altı ve daha fazla yayını olan yazarların oranının %0.2, beş yayını olan yazarların %0.2, dört yayını olan yazarların %0.4, üç yayını olan yazarların %1.5, iki yayını olan yazarların %6.60, bir yayını olan yazarların %91.10 olduğu anlaşılmaktadır.

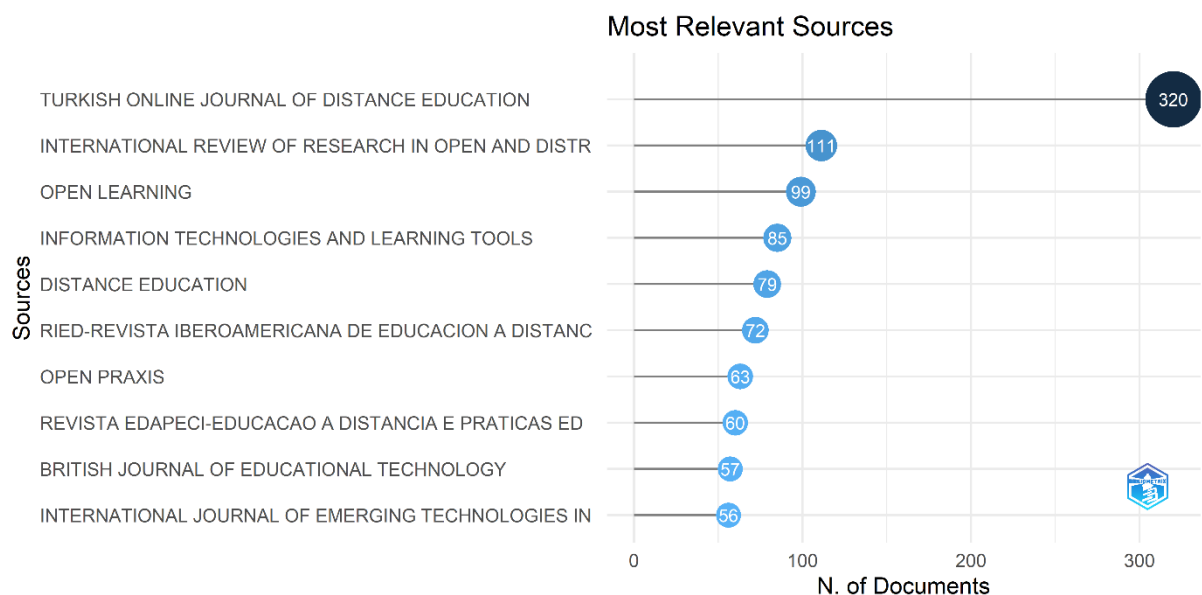
Bibliyometrik analizde sadece araştırmaya dahil edilen (veri seti) çalışmalardaki atıfların referans olarak alınması lokal atıf olarak adlandırılmaktadır. Farklı konularda tüm atıfların dahil edildiği analiz ise global atıf olarak adlandırılır (Aria ve Cuccurullo, 2017). Araştırma kapsamında uzaktan eğitim ile ilgili 1980-2022 yılları arasında lokal atıf sırasına göre en etkili beş makale Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.****En Çok Atıf Alan Makaleler**

S. No	Makale	Lokal Atıf	Global Atıf
1	Anderson, T., & Dron, J. (2012). Learning Technology through Three Generations of Technology Enhanced Distance Education Pedagogy. <i>European Journal of Open, Distance and e-learning</i> , 15(2).	34	300
2	Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? <i>The Internet and Higher Education</i> , 14(2), 129-135.	29	545
3	Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. <i>Distance Education</i> , 30(1), 5-21.	23	71
4	Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? <i>Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning</i> , 28(2), 105-119.	23	74
5	Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen-Ersoy, N., Goksel-Canbek, N., Dincer, G., Ari, S. & Aydin, C. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. <i>International Review of Research in Open and Distributed Learning</i> , 16(1), 330-363.	21	96

Tablo 4 incelendiğinde Anderson ve Dron (2012) tarafından uzaktan eğitim pedagojisi ile teknoloji öğrenimi konusunu araştıran çalışmanın en çok lokal atıf alan araştırma olduğu görülmektedir. Moore, Dickson-Deane ve Galyen (2011) tarafından e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve uzaktan öğrenme ortamları konulu gerçekleştirilen araştırmanın lokal atıfta 2. sırada olsa dahi global atıfta en çok atıfa sahip çalışma olarak 1. sırada yer aldığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim ile ilgili yayın yapan dergiler incelenmiş ve bu alandaki en ilgili dergiler Şekil 4'te sunulmuştur.

**Şekil 4.****Uzaktan Eğitim İle İlgili Yayın Yapan En İlgili Dergiler**

Şekil 4 incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili en çok yayının yapıldığı üç dergi sırasıyla "Turkish Online Journal of Distance Education", "International Review of Research in Open and Distributed Learning" ve "Open Learning" olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.**

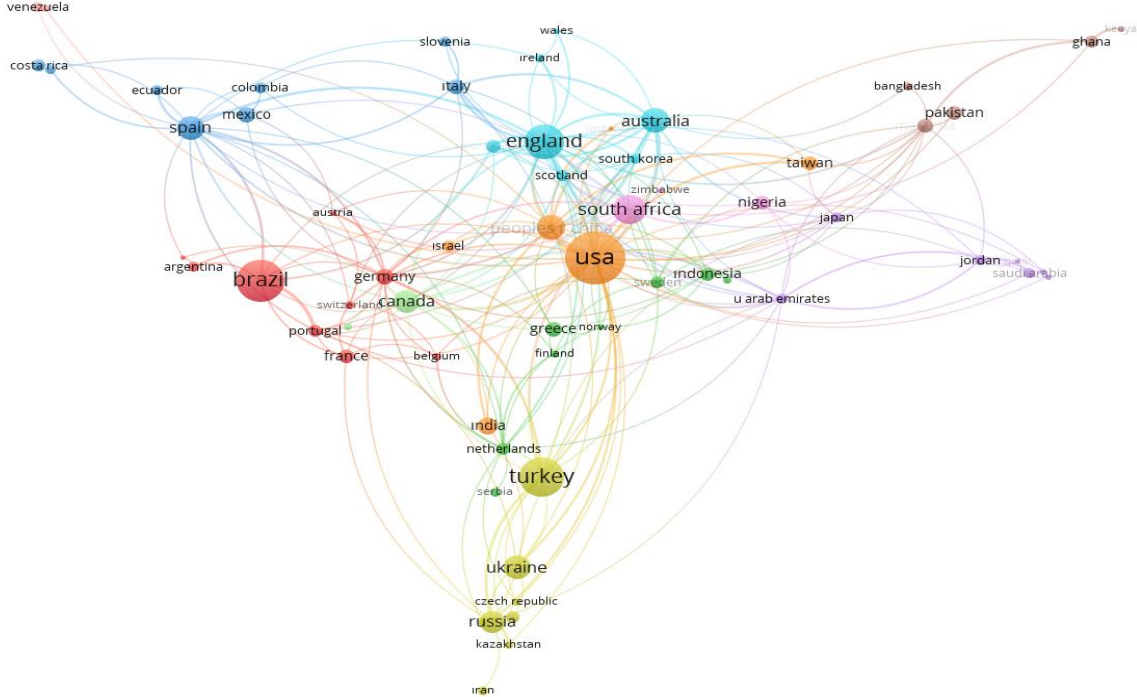
*En Çok Atıf Yapılan Yerel Kaynaklar*

No	Dergi	Makale Sayısı
1	Computers & Education	1269
2	Distance Education	1153
3	International Review Of Research In Open And Distributed Learning	1133
4	British Journal Of Educational Technology	589
5	American Journal Of Distance Education	549
6	Open Learn Open Learning	480
7	Comput Hum Behav Computers In Human Behavior	446
8	American Journal Of Distance Education	440
9	Rev Educ Res Review Of Educational Research	358
10	High Educ Higher Education	345
11	Stud High Educ Studies In Higher Education	337
12	Internet High Educ Internet And Higher Education	334
13	Educ Technol Soc Educational Technology & Society	325
14	The Educational Technology Research and Development's (ETR&D)	321
15	Internet And Higher Education Internet And Higher Education	289
16	Journal Of Chemical Education	286
17	Online Journal Of Distance Learning Administration	278
18	Turk Online J Distan Turkish Online Journal Of Distance Education	277
19	Quarterly Review Of Distance Education	273
20	Journal Of Educational Psychology	246

Tablo 5'te, veri setindeki makalelerin, uzaktan eğitimle ilgili araştırmalarda en çok atıf yaptığı kaynaklar gösterilmektedir. Uzaktan eğitim kavramının entelektüel olarak beslendiği en önemli referans kaynakların Comput Educ, Distance Educ, Int Rev Res Open Dis ve Brit J Educ Technol dergilerinin olduğu görülmektedir.

### Uzaktan Eğitim Literatürünün Sosyal Yapısı

Uzaktan eğitim literatürünün sosyal yapısını belirlemek için analiz birimi olarak ortak yazarlık seçilmiş ülkeler arası iş birliğine ilişkin ortak yazar analizi Şekil 5'te gösterilmiştir.

**Şekil 5.****Ortak Yazar Analizi (Ülkeler Arası)**

Bu çalışma Şekil 5 aracılığıyla çeşitli ülkelerin ağ görselleştirmesini sunmaktadır. Şekilde, yazarların araştırma için iş birliği yapabileceğini veya birbirlerinin makalelerinden alıntı yapabileceğini gösteren ülke dizileri vardır. Çember ne kadar genişse, o kadar çok yayın vardır, onları birbirine bağlayan çizgiler ne kadar kalın ise ilişki o kadar yakındır. Şekil 5 ve Tablo 6 incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nin uzaktan eğitim konulu araştırmalarda merkezi bir rol oynadığı ve diğer ülkelerle iş birliği ağına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Birleşik Krallık, Çin, Avustralya, Brezilya, Kanada, Avusturya, Almanya, Rusya ve Güney Afrika gibi ülkeler de yayın sayısı ve iş birliği anlamında diğer ülkelere kıyasla öne çıkan ülkeler olmuştur.

**Tablo 6.****Ortak Yazarlık (Ülke)**

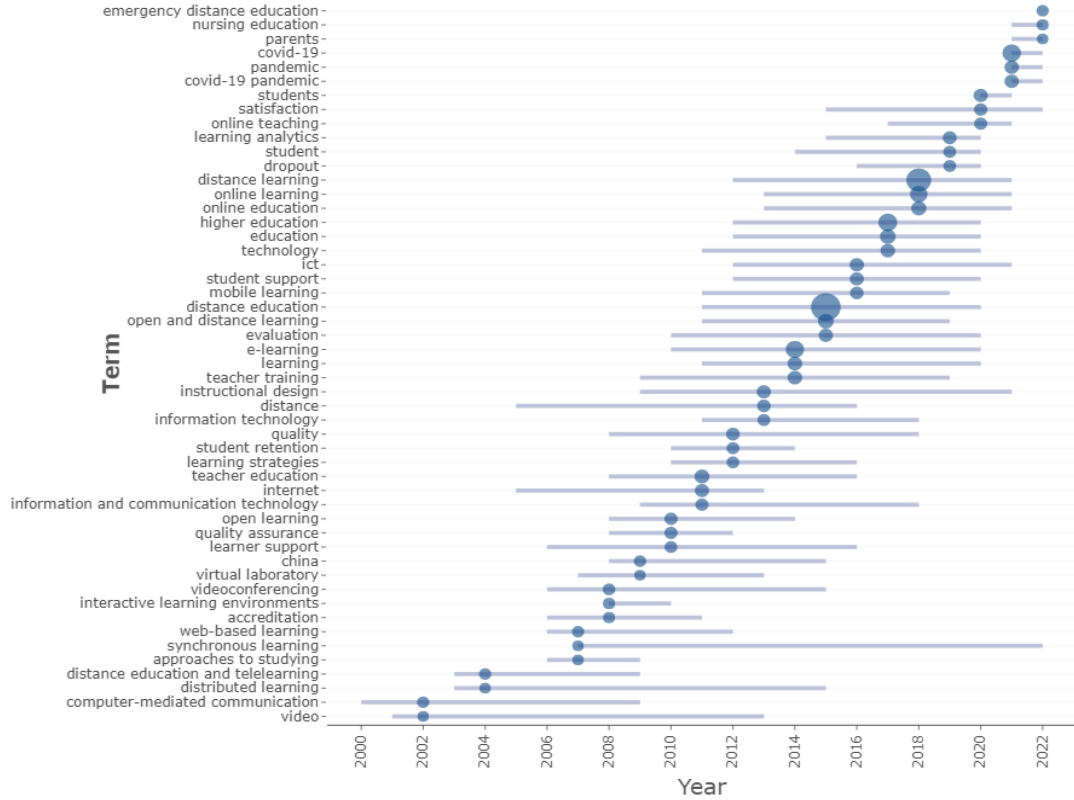
Ülke	Makale	Atıf	Toplam Bağlantı
USA	506	8008	81
England	222	2865	66
Peoples R china	110	808	43
Australia	113	1558	39
Spain	104	758	36
Canada	93	1290	30
Germany	47	518	30
Turkey	284	1355	28
South africa	159	879	24
U Arab Emirates	21	333	22
Brazil	314	334	21
Russia	88	189	20
Netherlands	28	258	19
Portugal	28	137	17
Malaysia	35	211	16
Italy	42	278	16
New Zealand	31	498	14

## Uzaktan Eğitim Literatürünün Kavramsal Yapısı

Uzaktan eğitim ile ilgili olarak son yıllardaki trend konular Şekil 6'da sunulmuştur.

### Şekil 6.

2000-2022 Yılları Arasındaki Trend Konular



Şekil 6'da çizgiler konuların zaman çizelgesindeki yerini, düğümler ise kelimelerin frekansını ifade etmektedir. Ayrıca çizgilerin uzaması konuların hala güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Şekil 6 incelendiğinde uzaktan eğitim literatüründe eş zamanlı öğrenme konusunda eskiden beri çalışıldığı ve uzun yıllar gündemde kaldığı anlaşılmaktadır. Son yıllardaki eğilimler incelendiğinde 2021 yılında Covid-19 (f=159) 2022 yılında ise acil uzaktan eğitim (f=8) konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Covid-19 etkisiyle acil uzaktan eğitim kavramının "trending topics/hotspots" olduğu kabul edilebilir.

Bibliyometrik analizlerde anahtar kelime eğilimlerinden yola çıkarak stratejik diyagram oluşturulabilmektedir. Diyagram farklı temaları temsil eden dört çeyreğe bölünmüştür. X eksenini merkeziliği Y eksenini ise yoğunluğu temsil etmektedir. Diyagramın sağ üst çeyreği motor temaları ifade etmektedir. Motor temalar bir araştırma alanının yapılandırılması için önemlidir ve iyi gelişmiştir. Sol üst çeyrekteki temalar izole edilmiş temaları, sol alt çeyrek kaybolmakta olan temaları ve sağ alt çeyrek ise alandaki temel temaları ifade etmektedir. Uzaktan eğitim literatürü için tematik haritalama da Şekil 7'de verilmiştir.

**Şekil 7.****Uzaktan Eğitim Literatürü Tematik Haritası**

Şekil 7’de görülebileceği üzere sağ alt çeyrek motivasyon, işbirlikçi öğrenme, teknoloji, pandemi ve covid-19 anahtar sözcüklerinden oluşmaktadır. Bu tema uzaktan eğitim için kritik tema olup üzerinde çok sayıda çalışma yapılmış olan çalışmalarını göstermektedir. Sağ üst çeyrekte açık ve uzaktan eğitim, nitelik ve değerlendirme anahtar sözcükleri ön plana çıkmaktadır. Bu temalar uzaktan eğitim alanında iyi geliştirilmiş ve çalışma alanı için gerekli temalardır. Sol üst alanyazından ayrılarak farklı bir alana evrilen temaları ifade etmekte olup bu bölümde müfredat, profesyonel gelişim ve öğrenci desteği anahtar sözcükleri yer almaktadır. Şekilde sol alt çeyrek ise uzaktan eğitim alanında daha az çalışılan konuları göstermektedir. Bu bölümde öğrenme analitiği teması dikkat çekmektedir.

Bibliyometrik analizde araştırmalarda yazarlar tarafından en sık kullanılan anahtar kelimeler bir kelime bulut ile görsel hale dönüştürülebilmektedir. Şekil 8’de yazarlar tarafından en sık kullanılan anahtar kelimeler görselleştirilmiştir. Şekil 8 incelendiğinde en sık kullanılan anahtar kelimelerin; distance education (f= 983), distance learning (f= 556), higher education (f=175), e-learning (f=152), covid-19 (f= 128) olduğu görülmektedir. Şekil 8’ de ortak oluşum ve yazar anahtar kelimelerinin analizleri görülmektedir. 184 kelime ve 11 kümeden oluştuğu görülmektedir. Tablo 7’de ise anahtar kelimelerin içerdiği kümelerde oluşan yazar anahtar kelimeleri gösterilmektedir.

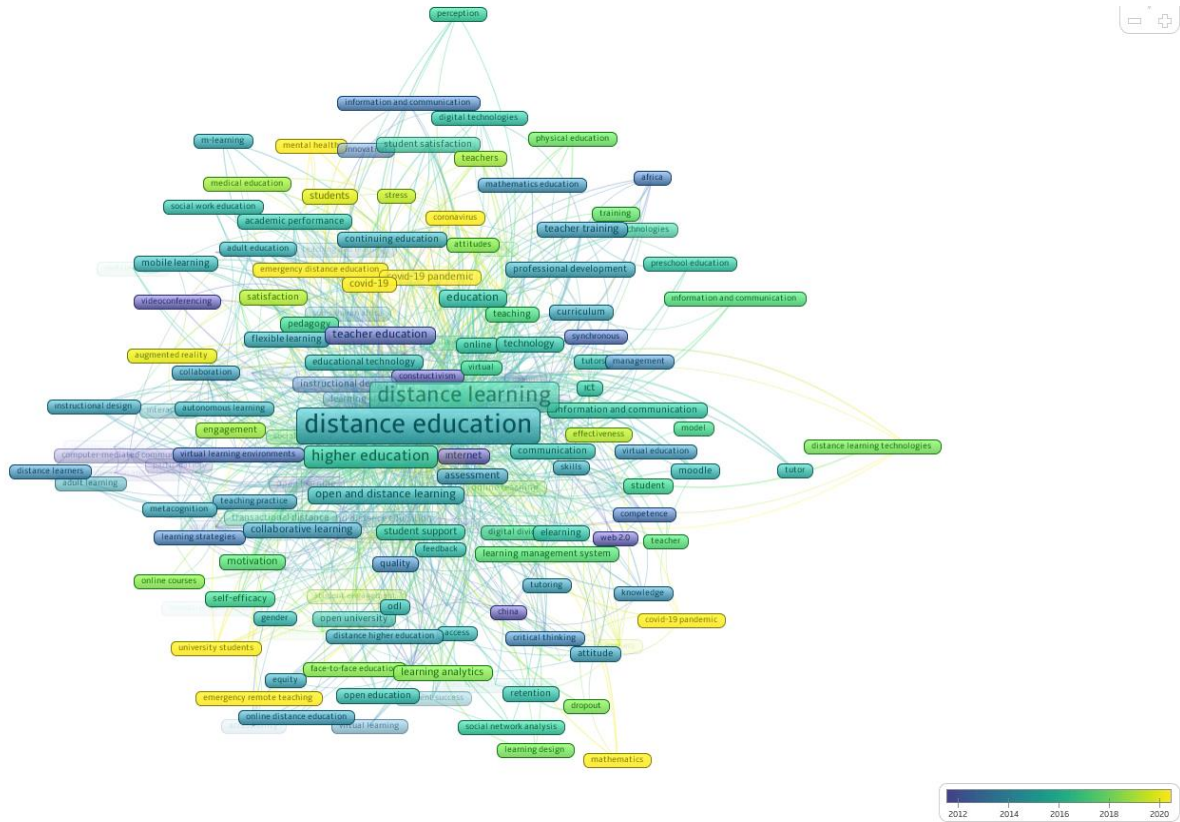




**Tablo 8.***Devam*

Cluster 4	adult education - collaborative learning - curriculum design - educational technology - learning styles - lifelong learning - odl - open distance learning - qualitative research -social media - south africa - student engagement - student retention - student success - student support - teaching and learning
Cluster 5	Anxiety - covid-19 pandemic - digital Technologies - e-learning - information and communication technologies – innovation - m-learning – management - mobile devices - mobile learning - preschool education - teacher training – tutors - virtual learning environment
Cluster 6	academic performance - attitudes – coronavirus - covid-19 - covid-19 - emergency distance education - information and communication technology - mental health – pandemic – perception - social work education – stress – students - teachers
Cluster 7	constructivism - flexible learning - instructional design – interaction - medical education - online education – pedagogy – postgraduate – research – satisfaction -sub-saharan africa - teacher education – videoconferencing - web-based learning
Cluster 8	Attitude - covid-19 pandemic - critical thinking – dropout -information and communication technologies - learning analytics - learning design - learning management system – mathematics – moodle - online distance learning - retention - social network analysis
Cluster 9	academic achievement – accessibility - emergency remote teaching – equity - face-to-face education - formative assessment – gamification - higher education - online distance education virtual learning environments
Cluster 10	digital competence - distance learning -distance learning technologies – mentoring – student teacher – tutor – tutoring - university students - virtual learning
Cluster 11	Elearning – internet - mathematics education - physical education – teaching – technology University - virtual education - web 2.0

Tablo 7’de şekil 9’daki resmi tamamlamak ve araştırma alanında ortaya çıkan bütün konuları belirlemek için analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda 11 küme 184 kelime oluşmuştur.

**Şekil 9.****Kronolojik Terimlerdeki Anahtar Kelimeler İçin Eş-Oluşum Analizi****Tablo 9.****İlk 20 Anahtar Kelimenin Bağlantı ve Toplam Bağlantı Gücü**

Anahtar Kelime	Bağlantı	Bağlantı Gücü	
distance education	983	1085	
distance learning	556	659	
higher education	175	319	
e-learning	152	275	
covid-19	128	249	
online learning	121	247	
education	61	108	
learning	37	81	
blended learning	34	78	
online education	50	76	
pandemic	33	75	
open and distance learning	62	72	
teacher education	43	68	
technology	36	63	
motivation	34	62	
ict	32	61	
covid-19	31	57	
assessment	30	55	
teacher training	37	54	
learning analytics	25	53	
Clusters	11	Items	184

En sık kullanılan 20 anahtar kelime ve bunların bibliyometrik özellikleri (oluşum ve bağlantı sayısı) Tablo 8'de verilmektedir. Yüksek sıklıkta anahtar kelimelerin madde yoğunluğu görselleştirmesi Şekil 9'da sunulmaktadır.

## Sonuç

Bu çalışma, son 1980-2022 yılları arasında “uzaktan eğitim” kavramı ile ilgili araştırmaların bilgi yapısının izini sürmeyi, gelişimini göstermeyi, çıkarımlarda bulunmayı ve görselleştirmeyi amaçladı. 115 ülkeyi temsil eden 6661 yazar tarafından yazılan 3148 hakemli araştırma makalesi, bibliyometrik ve sosyal ağ teknikleri kullanılarak analiz edildi. Analiz, uzaktan eğitim kavramı ile ilgili çalışmaların 2005 yılından itibaren arttığına işaret etmektedir. Ayrıca bir makalenin ortalama 7,62 kez atıf almış olması, bu araştırma alanının dünya çapında aktif katılımı olduğunu pekiştirmektedir.

Veri seti, uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların ülke bağlamında Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Türkiye, Birleşik Krallık, Çin, Ukrayna, Rusya, Güney Afrika, Avustralya'nın öncü olduğunu göstermektedir. Ortak yazarlık iş birliğinde ise Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Türkiye, İngiltere'nin en üretken ülkeler olduğu göze çarpmakta ve atıf olarak Amerika, İngiltere, Avustralya, Türkiye'nin ilk sıralarda olduğu görülmektedir. En çok yayın ve atıf sayısına sahip yazarların ise Richardson J. T. E., Bozkurt A. olduğu görülmektedir.

Lotka Yasası, belirli bir bilim alanında birçok yazarın tek bir çalışma yayınladığını, üretken araştırmacıların yalnızca küçük bir grubunun çok sayıda yayına katkıda bulunduğunu gösterir (Alicia Martín-Navarro & Martínez-Fierro, 2022). Aynı sonuçlar bu makalede de görülmektedir. Yazarların %91.10'u yalnızca bir yayına katkıda bulunmuştur. Altı ve daha fazla yayını olan yazar oranının %0.2 olduğu görülmektedir. Alana 25 eserle en çok katkıda bulunan Richardson J.T.E.'nin olduğunu görüyoruz. Bozkurt A, onbir, Rienties B dokuz, Zawacki-Richter O'nun sekiz eseri yayımlamıştır. Yazarların üretkenliği üzerine yapılan diğer çalışmalarda olduğu gibi, sonuçlarımız da Lotka Yasasının geçerli olduğunu gösteriyor. Dolayısıyla etki ve üretkenliği en yüksek yazar grubu az sayıda araştırmacıdan oluşmaktadır.

Veri setinde ortaya çıkan “anksiyete”, “covid-19 pandemisi”, “pandemi”, “stres”, “öz yeterlik”, “ruh sağlığı” “motivasyon” gibi yazar anahtar kelimeleri uzaktan eğitim ile alakalı araştırmalarda COVID-19 pandemisinin etkisini göstermektedir. Hem pandemi hem de dünya çapındaki sonuçları nedeniyle genel nüfusun çoğunluğu COVID-19 salgınının duygusal etkisine karşı savunmasız hale geldiği görülmektedir (Blake, Birmingham, Johnson, & Tabner, 2020; Serafini, Parmigiani, Aguglia, Sher, & Amore, 2020; Wang, Di, Ye, & Wei, 2021; Zhang, et al., 2020).

Bu araştırma, uzaktan eğitim kavramının evrimsel gelişimini, zaman içinde değişen kavramları ve bu bağlamda paradigmayı anlamak için yararlı olabilir. Covid-19 pandemisi ile ortaya çıkan “acil durum uzaktan eğitim” kavramının 2022 yılında trend konular arasında olduğu görülmektedir. Bozkurt (2020) çalışmasında acil uzaktan eğitimi, pandemi döneminde eğitimin kesintiye uğramaması için eldeki imkanlarla geçici çözümler üretmek anlamında kavramsallaştığını belirtmiş, kriz anlarında eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla çevik bir müdahale olarak tanımlamıştır. Bulguların, araştırmacıların uzaktan eğitimde “acil durum uzaktan eğitim”, “acil durum uzaktan öğretim” konularına doğru teşvik etmesi, yönlendirmesi ve bu araştırma alanının gelecekteki gelişimi için bir temel oluşturması umulmaktadır.

Çalışma, bir bibliyometrik analiz olarak karakterize edilir ve sonuçlar, doğrudan toplanan örneğin boyutuna ve danışılan bilimsel veri tabanına bağlıdır. Bu nedenle, WoS veri

tabanı büyük bilimsel öneme sahip bir veri tabanı olmasına rağmen, başka veri tabanları da vardır ve bu bir sınırlama olarak kabul edilebilir. Bu arada, bu çalışma, kurumların türbölans veya kriz döneminde ortaya çıkan acil uzaktan eğitim araştırmalarının parlak bir geleceği olan bir alan olduğuna dair yeterli kanıtlar topladı ve sundu. Bu makalede bildirilen bulguların, diğer araştırmacılara ilham vereceğini umuyoruz. Araştırmamızın, konuyla ilgili daha fazla çalışmanın teşvik edilmesine katkı sağlarnasını dileriz.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Alicia Martín-Navarro, M. P., & Martínez-Fierro, S. (2022). Evolution of entrepreneurship research in the food sector: a bibliometric review. *British Food Journal*. <https://doi.org/10.1108/BFJ-04-2022-0388>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Barker, B. A. (1990). Distance education in rural schools: Advantages and disadvantages. *Rural Educator*, 12(1), 4-7.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J., & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363-376.
- Blake, H., Bermingham, F., Johnson, G., & Tabner, A. (2020). Mitigating the Psychological Impact of COVID-19 on Healthcare Workers: A Digital Learning Package. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9.2997). <https://doi.org/10.3390/ijerph17092997>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Brigham, D. E. (1992). Factors affecting the development of distance education courses. *Distance Education*, 13(2), 169-192.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). Academic Press.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402.
- East, J. F., LaMendola, W., & Alter, C. (2014). Distance education and organizational environment. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 19-33.
- Ehrman, M. (1990). Psychology: Psychological factors and distance education. *American Journal of Distance Education*, 4(1), 10-24.
- Erihovna, K. S. (2016). Distance learning: Its advantages and disadvantages. *International Journal of Professional Science*, (1), 71-74.
- Essary, M. L. (2014). Key external factors influencing successful distance education programs. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(3), 121.
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. *Icte Journal*, 7(1), 14-23.
- Harry, K., John, M., & Keegan, D. (2013). *Distance education: New perspectives*. Routledge.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Hu, G., Wang, L., Ni, R., & Liu, W. (2020). Which h-index? An exploration within the Web of Science. *Scientometrics*, 123(3), 1225-1233.
- Husmann, D. E., & Miller, M. T. (2001). Improving distance education: Perceptions of program administrators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(1), 1-5.
- Jones, D. (1996). Computing by distance education: Problems and solutions. *ACM SIGCSE Bulletin*, 28(SI), 139-146.
- Keegan, D. (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge.
- Kismetova, G., & Abdrasilova, N. (2021). Advantages and disadvantages of distance learning. *Sciences of Europe*, (82-3), 16-20.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702.
- Lee, Y., Driscoll, M. P., & Nelson, D. W. (2004). The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis. *The American Journal of Distance Education, 18*(4), 225-241.
- Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S., & Nailya, B. (2014). Problems and decision in the field of distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 131*, 111-117.
- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences, 16*(12), 317-323.
- Maguire, L. L. (2005). Literature review—faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration, 8*(1), 1-16.
- Mason, R. (2000). From distance education to online education. *The Internet and Higher Education, 3*(1-2), 63-74.
- Menchaca, M. P., & Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education, 29*(3), 231-252.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education, 5*(3), 1–6. <https://doi.org/10.1080/08923649109526758>
- Richardson, J. T. (2007). Mental models of learning in distance education. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 253-270.
- Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. Routledge.
- Saba, F. (2011). Distance education in the United States: Past, present, future. *Educational Technology, 11*-18.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education, 4*(1), 80-88.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 2-17.
- Schifter, C. (2002). Perception differences about participating in distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration, 5*(1), 1-15.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine, 113*(8), 529–535. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201>
- Shaitura, S. V., Zyukin, D. A., Pigoreva, O. V., Gerasimova, V. G., Ordov, K. V., & Kosterina, I. V. (2020). Problems of distance education. *Journal of Critical Reviews, 7*(14), 969-974.
- Shearer, R. L., Aldemir, T., Hitchcock, J., Resig, J., Driver, J., & Kohler, M. (2020). What students want: A vision of a future online learning experience grounded in distance education theory. *American Journal of Distance Education, 34*(1), 36-52.
- Simonson, M. (2015). Accreditation and quality in distance education. *Distance Learning, 12*(1), 27.
- Simpson, R. L. (2006). See the future of distance education. *Nursing Management, 37*(2), 42-51.
- Thach, E. C., & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development, 43*(1), 57-79.
- Tricker, T., Rangecroft, M., Long, P., & Gilroy, P. (2001). Evaluating distance education courses: The student perception. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 26*(2), 165-177.
- Uroкова, S. B. (2020). Advantages and disadvantages of online education. *ISJ Theoretical & Applied Science, 9*(89), 34-37.
- Vlachopoulos, D. (2016). Assuring quality in e-learning course design: The roadmap. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(6), 183-205.

- Wang, Y., Di, Y., Ye, J., & Wei, W. (2021). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 13-22. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817>
- Willis, B. D. (1994). *Distance education: Strategies and tools*. Educational Technology.
- Zhang, C., Yang, L., Liu, S., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., . . . Zhang, B. (2020). Survey of Insomnia and Related Social Psychological Factors Among Medical Staff Involved in the 2019 Novel Coronavirus Disease Outbreak. *Frontiers in Psychiatry*, 11(306). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00306>
- Zhang, W.-r., Wang, K., Yin, L., Zhao, W.-f., Xue, Q., Peng, M., . . . Wang, H.-x. (2020). Mental Health and Psychosocial Problems of Medical Health Workers during the COVID-19 Epidemic in China. *Psychother Psychosom*, 89(4), 242-250. <https://doi.org/10.1159/000507639>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.



## Extended Abstract

The rapid development of technology has increased the amount of information in all areas of life and facilitated access to information. Changes and revolutions in the social, scientific and technological areas throughout the world have transformed all organizations into learning organizations and have made lifelong learning important for individuals. In the present-day society, where continuous learning is crucial, a significant social strategy of nations is to eradicate educational disparities in order to ensure equal opportunities for all. The traditional initiatives (opening schools, extending the education period, etc.) introduced based on these policies unfortunately did not achieve their intended objective of completely eradicating inequalities. As a result of these circumstances, many countries have turned to distance education as a modern approach that has become essential in accordance with social, economic, and technological advancements. This approach allows for more affordable education to be accessible to a greater number of people (Bates, 2005; Holmberg, 2005; Keegan, 2005; Shearer et al., 2020).

Distance education is a learning-teaching activity where teachers and students are in different places and there is no time and place limitation. It is a system and contains different dynamics in its structure that are, psychological structure, social structure, technological structure, instructional structure and organizational structure. The psychological structure comprises the motivation, beliefs, and attitudes of the individuals participating in the education process. The social structure includes communication and responsibilities among the involved individuals. The technological structure involves the software and hardware technology necessary to provide flexibility and instructional support for distance education. The educational structure encompasses the techniques and methods of instruction used in the education process. Lastly, the organizational structure refers to the institutional structure and coordination required to support distance education. The interaction of these five structures constitutes the distance education system (Brigham, 1992; Ehrman, 1990; Essary, 2014; Maguire, 2005; Menchaca & Bekele, 2008). Distance education models are classified in the literature based on the type of communication. These models are synchronous, asynchronous and blended. Synchronous distance education is offered in the form of live lessons and conferences, where there is no delay in communication despite being in different physical environments. Asynchronous distance education enables learners and educators to connect from separate physical locations and at different times, utilizing methods such as video recordings, emails, and electronic documents. On the other hand, blended distance education is a model that incorporates the benefits of both synchronous and asynchronous education models while considering their drawbacks. In this approach, the learning materials are provided to learners beforehand, allowing them to gain prior knowledge. Then, learners and educators come together at the same time to avoid incomplete or incorrect learning (Anderson & Dron, 2011; East et al., 2014; Richardson, 2007; Rumble, 2019; Schifter, 2002; Simonson, 2015; Vlachopoulos, 2016).

Distance education provides educational opportunities for individuals across society, serving both individual and societal objectives. It eliminates geographical barriers to education, reduces the high costs associated with traditional education, and can be easily tailored to meet specific needs. Additionally, it provides easy access to a large population. Despite its advantages, distance education also presents some drawbacks, such as limited face-to-face interaction opportunities, which can be essential for practical courses, limited socialization for learners, difficulties for individuals who lack the habit of working independently, inability to

receive immediate help for learning problems, communication issues due to the high number of learners, technological challenges, and potential difficulties for individuals with lower levels of literacy (Barker, 1990; Erihovna, 2016; Kismetova & Abdrasilova, 2021; Sadeghi, 2019; Uroкова, 2020). In the literature, there are studies on the structure and importance of distance education (Clark, 2020; Harry et al., 2013; Masan, 2000; Moore, 1991; Thach & Murphy, 1995; Willis, 1994), the problems experienced in distance education (Fojtik, 2018; Jones, 1996; Lenar et al., 2014; Shaitura et al., 2020), perceptions of distance education (Schifter, 2002; Husmann and Miller, 2001; Tricker et al., 2001), the future of distance education (Lee et al., 2004; Saba, 2011; Saykili, 2018; Simpson, 2006).

In terms of educational practices, distance education plays a significant role in that it provides access to education opportunities for all individuals. This study aimed to contribute to the achievement of high-level educational goals and more effective outcomes in distance education by emphasizing the importance of publications related to the field and examining its fundamental structure. The study adopted a multidimensional approach to analyze the relationships within the field. In this context, the following questions were addressed by focusing on a wide set of documents covering international literature:

- 1- What is the volume, developmental trends, and geographical distribution of the journal literature on distance education?
- 2- Which are the most influential authors, journals and articles in the distance education literature?
- 3- What is the social structure of the distance education literature?
- 4- What is the conceptual structure of the distance education literature?

## Method

The study employed the bibliometric method to analyze publication outputs and the fundamental structure of distance education. This quantitative method evaluates the performance of literature in a specific field based on the number of publications and citations (Cobo et al., 2011). By using this method, it was possible to obtain a macro view of the literature review and gain insight into the overall body of research (Zupic & Čater, 2015).

In the study, a review of the literature on distance education was conducted using the Web of Science (WoS) database, which contains over 171 million articles, papers, and abstracts. The WoS database was chosen due to its inclusion of the most influential journals and publications in the field, its status as one of the oldest and most widely used databases in the world, and its daily updates. Additionally, the WoS database is frequently utilized in bibliometric studies (Hu et al., 2020). First, research on distance education was reviewed in the WoS database and keywords (distance education, distance learning) were determined. After conducting a search on 01.12.2022 without applying any filters using the aforementioned keywords, a total of 4559 studies were retrieved. To identify the studies directly related to distance education, we applied filters by selecting "Education and Educational Research" as the WoS category, "article" as the document type, and "SSCI," "SSCI-E," "ESCI," "AHCI" as the indexes, and "English" as the publication language. The filtering process resulted in 3245 studies, which were then examined by their titles and abstracts. It was found that 97 studies were not related to the study, leaving 3148 studies, to be downloaded as plain text documents from the WoS database and uploaded to the bibliometric analysis package program.

This study conducted a bibliometric analysis of the literature on distance education using the R bibliometric package program, which is an open-source code. This program was developed by Aria and Cuccurullo (2017). In addition, the biblioshiny, which is an interface that visualizes data in the bibliometric analysis process, was also used. In the study, the data of 3148 articles obtained from the WoS database were downloaded and uploaded to the bibliometric program. Based on the research questions, descriptive statistics, distribution analyses by country, and influential authors, articles, and journals were used to investigate the descriptive structure of the distance education literature. Co-author analyses of cross-country cooperation were used to reveal the social structure of the literature on distance education. Trend topic analyses, strategic diagrams, and word cloud analyses were used to reveal the conceptual structure.

## Findings

This study conducted a bibliometric analysis of the literature on distance education using the R bibliometric package program, which is an open-source code. This program was developed by Aria and Cuccurullo (2017). In addition, the biblioshiny, which is an interface that visualizes data in the bibliometric analysis process, was also used. In the study, the data of 3148 articles obtained from the WoS database were downloaded and uploaded to the bibliometric program. Based on the research questions, descriptive statistics, distribution analyses by country, and influential authors, articles, and journals were used to investigate the descriptive structure of the distance education literature. Co-author analyses of cross-country cooperation were used to reveal the social structure of the literature on distance education. Trend topic analyses, strategic diagrams, and word cloud analyses were used to reveal the conceptual structure.

Between 1980 and 2022, a total of 3148 articles were published on the subject of distance education. These articles were authored by 6661 researchers, and 925 of the articles had only one author. Additionally, the average number of citations per article was 7.62. The examination of the distribution of 3148 articles published between 1980 and 2022 revealed that the first study on distance education was conducted in 1980. Until 2004, the number of studies was quite limited. There was a fluctuation in the number of publications between 2005 and 2019, followed by a significant acceleration in publications since 2019, with the number of publications reaching 315. It is noteworthy that the highest number of publications was reached in 2021. The top ten countries that published the most articles on distance education between 1980 and 2022 were the United States, Brazil, Turkey, the United Kingdom, China, Ukraine, Russia, South Africa, Australia, and Spain, respectively. The three most productive authors regarding distance education were Richardson, Bozkurt, and Aretio, respectively. Upon closer examination of their fields of study, Richardson focused on approaches to student learning in distance education, Bozkurt published meta-analysis studies on distance education, and Aretio published on various aspects of distance education including perspectives, radio, television, sound recordings, and technology. In terms of the number of citations, the most influential authors were Richardson, Bozkurt, and Simpson, respectively. Richardson JTE has produced the most publications in the field of distance education, with 25 publications since their first study in 1999. Richardson JTE has also received the most citations, with a total of 572 citations. Additionally, it was found that another highly prolific author in the field was Bozkurt A. Lotka's law refers to the distribution of authors' contributions to a particular literature in a

specific period (Lotka, 1926). Authors with six or more publications constituted only 0.2% of the total, while authors with five publications also made up 0.2%. Those with four publications accounted for 0.4%, while authors with three publications represented 1.5% of the total. Also 6.6% of the authors published two articles, and a significant majority of authors (91.1%) had only one publication. In bibliometric analyses, there are two citation styles: local citation, which considers only the citations in the studies included in the research, and global citation, which includes all citations, even if they are on different subjects (Aria & Cuccurullo, 2017). Table 3 presents the five most influential articles on distance education between 1980 and 2022, ranked according to local citation. The most locally cited study on distance education was the one by Anderson and Dron (2012), which investigated the pedagogy of distance education and technology-mediated learning. On the other hand, the most globally cited study was the one by Moore, Dickson-Deane, and Galyen (2011), which examined e-learning, online learning, and distance learning environments, even though it was ranked second in local citations. The journals that were most frequently cited as intellectual sources for the concept of distance education were *Comput Educ*, *Distance Educ*, *Int Rev Res Open Dis*, and *Brit J Educ Technol*.

## Discussion & Conclusion

The purpose of this study was to analyze the development of research related to the concept of "distance education" between 1980-2022, and to visualize the knowledge structure of this field. Using bibliometric and social networking techniques, a total of 3148 peer-reviewed research articles authored by 6661 authors from 115 countries were analyzed to make inferences about the field. The analysis revealed that studies on distance education increased since 2005. In addition, the fact that an article was cited an average of 7.62 times reinforced the active participation of this research area worldwide.

Based on the findings, it was concluded that the United States, Brazil, Turkey, United Kingdom, China, Ukraine, Russia, South Africa, and Australia were leading in research on distance education in their respective countries. In terms of co-authorship cooperation, the most productive countries were the United States, Brazil, Turkey, and the United Kingdom, while the countries with the highest number of citations were the United States, United Kingdom, Australia, and Turkey. Additionally, the authors with the highest number of publications and citations were Richardson J. T. E. and Bozkurt A. Lotka's Law is a principle that states that many authors in a particular field of science publish only one study, while a small group of prolific researchers contribute to many publications (Alicia Martín-Navarro & Martínez-Fierro, 2022). This pattern was also observed in this study, where 91.10% of authors contributed to only one publication, and the rate of authors with six or more publications was 0.2%. Richardson Jte contributed the most to the field with 25 works, followed by Bozkurt A with 11, Rienties B with nine, and Zawacki-Richter O with eight. Consistent with other studies on authors' productivity, this study found that Lotka's Law held true, and a small number of researchers comprised the author group with the highest impact and productivity.

The appearance of keywords such as "anxiety", "COVID-19 pandemic", "pandemic", "stress", "self-efficacy", "mental health", and "motivation" in the dataset highlights the influence of the COVID-19 pandemic on distance education research. The pandemic and its global ramifications have rendered a significant portion of the general population susceptible to the pandemic's emotional impact (Blake, Bermingham, Johnson, & Tabner, 2020; Serafini, Parmigiani, Aguglia, Sher, & Amore, 2020; Wang, Di, Ye, & Wei, 2021; Zhang et al., 2020).

This study provided insights into the evolution of the concept of distance education and its changing paradigms over time. The emergence of "Emergency distance education" due to the Covid-19 pandemic became a trending topic in 2022. According to Bozkurt (2020), emergency distance education involves producing temporary solutions with available resources to ensure uninterrupted education during a crisis. The findings of this study can serve as a basis for future research on emergency distance education and emergency remote teaching in distance education. It is anticipated that these findings will guide researchers and encourage further exploration of these topics.

This study was a bibliometric analysis, and the results were influenced by the size of the sample and the scientific database used. While the WoS database is highly regarded in the scientific community, using only one database can be considered a limitation. Nevertheless, the study provided substantial evidence that emergent distance education research is a promising field that arises during times of crisis or turbulence. It is thought that the findings presented in this study will serve as a source of inspiration for future researchers.

### **Declaration of conflicting interests**

The authors contributed equally to the research

### **Funding**

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial or not-for-profit sectors.