

SDU IJES

SDU International Journal of Educational Studies



CİLT 8 SAYI 2

Taranan İndeksler: Türk Eğitim İndeksi (TEİ), SOBİAD, Index Copernicus, Google Scholar, DRJI, ResarchBib, CrossRef, Scientific Indexing Services, DOAJ

**SDU International
Journal of Educational Studies**



Editör

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ
Eğitim Fakültesi Dekanı

Yardımcı Editör(ler)

Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Eğitim Programları ve Öğretim
Doç. Dr. Serkan ASLAN
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Öğr. Üyesi Atilla ÖZDEMİR
Matematik Eğitimi

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Berna AYGÜN
Matematik Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütfiye ŞENTÜRK
Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Gülhan KÖÇER
Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Kağan BÜYÜKKARCI
Yabancı Diller Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR
Türkçe Eğitimi
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER
Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Veysel DEMİRER
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN
Eğitim Programları ve Öğretim
Doç. Dr. Yener AKMAN
Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Seraceddin Levent ZORLUOĞLU
Özel Eğitim

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Hacettepe Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU

Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Ali BALCI

Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Cindy WALKER

Duquesne University, Department of Educational Foundations and Leadership, USA

Prof. Dr. Duygu ANIL

Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR

Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Hafize KESER

Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan SARI

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA

Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Kemalettin ŞAHİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Kürşat YILMAZ

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Lokman TURAN

Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR

Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meliha YILMAZ

Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Asst. Dr. Meral KAYA

New York Brooklyn Collage, Childhood, Bilingual and Special Education, USA

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI

Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Penolope HARNETT

West of England University, Department of Education and Childhood, England

Prof. Dr. Piet KOMMERS

University of Twente, Education & Pedagogy, Netherlands

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO

St. John's University, Administrative and Instructional Leadership, USA

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Steve WALSH

Newcastle University, Education, Communication and Language Sciences, England

Prof. Dr. Tody Alan PRICE

National Louis University, USA

Prof. Dr. Turhan ÇETİN

Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Uğur SAK

Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Türkiye

*Yayın kurulu alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Dil Kontrolü

Doç. Dr. Dilek ÜNVEREN

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖNAL

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Nihan ERDEMİR

Yabancı Diller Eğitimi

Teknik Destek - Dizgi

Arş. Gör. Rozerin YAŞA

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Kadriye Begüm DOĞRUYOL ALADAK

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Dr. Cüneyt BELENKUYU

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Dr. Merve TAŞCAN

Fen Bilgisi Eğitimi

Arş. Gör. Dr. Tahir TAĞA

Türkçe Eğitimi

Arş. Gör. Rümeysa PEKTAŞ

Yabancı Diller Eğitimi

Arş. Gör. Zuhul BAŞPINAR

Sınıf Eğitimi

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Arş. Gör. Funda ERYILMAZ BALLI

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Yasin GÜZEL

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Arş. Gör. Dilay AKGÜN GİRAY

Özel Eğitim

Arş. Gör. Ayşegül BÜYÜKKARCI

Sınıf Eğitimi

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Erdoğan KÖSE, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Prof. Dr. Muhammet DEMİRBİLEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Doç. Dr. Ebru UZUNKOL, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Dr. Duran MAVİ, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Dr. Şule POLAT, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

*Hakem isimleri unvan ve alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Editörden,

Değerli SDU International Journal of Educational Studies Okuyucuları,

Dergimizin 8. cilt 2. sayısı olan Kasım 2021 sayısında farklı üniversitelerden 10 yazar tarafından kaleme alınmış 4 makale yer almaktadır.

Dergimizin bu sayısında yayımlanmış olan makaleleri kaleme alan yazarlara, değerlendirme sürecinde görev alan hakemlerimize ve ilginizden dolayı siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla,

SDU IJES

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekânın Zaman Yönetimi Becerilerine Etkisi / The Effect of Emotional Intelligence on Time Management Skills in School Administrators
Ahmet Yıldırım, Aytekin Tokgöz 68-84

Descriptive Content Analysis of Studies on 21st Century Skills
Neslihan Ültay, Necla Dönmez Usta, Eser Ültay..... 85-101

MEB'in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında LGS'ye Yönelik Yayınlamış Olduğu Türkçe Dersi Örnek Soruları ile 2019 LGS Türkçe Sorularının Karşılaştırılması / Comparison of Turkish Lesson Sample Questions for LGS Published by MEB in 2018-2019 Academic Year and 2019 LGS Turkish Questions
Hasan Hüseyin Ordu, Ahmet Sencer Engin, Fulya Topçuoğlu Ünal..... 102-113

Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi / Examining Teachers' Self-Learning Levels
Fatma Sarıcalar, Hasan Hüseyin Özkan..... 114-130



SDU International Journal of Educational Studies

The Effect of Emotional Intelligence on Time Management Skills in School Administrators

Ahmet Yıldırım^{1*}, Aytekin Tokgöz²

¹Suleyman Demirel University

²Ministry of National Education

To cite this article:

Yıldırım, A. & Tokgöz, A. (2021). The Effect of Emotional Intelligence on Time Management Skills in School Administrators. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 68-84. Doi: 10.33710/sduijes.839179

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekânın Zaman Yönetimi Becerilerine Etkisi

The Effect of Emotional Intelligence on Time Management Skills in School Administrators

Ahmet Yıldırım^{1*}, Aytekin TOKGÖZ²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-1208-071X

²Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü

ORCID ID: 0000-0002-9143-4626

Geliş Tarihi: 11/12/2020

Kabul Ediliş Tarihi: 12/05/2021

Özet

Bu araştırma yöneticilerin duygusal zekâsının zaman yönetimi becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Isparta il merkezinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 235 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada tam sayım yöntemi uygulanarak araştırmanın evreninin tamamına gönderilen duygusal zekâ ve zaman yönetimi ölçeklerini içeren anket formundan geri dönen ve incelemeye uygun 161 form incelemeye alınmıştır. Değişkenler arasındaki etkiyi tespit etmek üzere SPSS ve AMOS programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin ve etkilerin test edilmesinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın boyutları ile zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin duygusal zekânın öz kontrol, duygusallık, sosyallik, iyi oluş boyutları arttıkça zaman yönetiminin zaman planlama, zaman tutumu boyutlarına ilişkin becerileri artmakta ancak zaman harcattırıcı boyutuna ilişkin becerileri azalmaktadır. Araştırma bulgularına göre duygusal zekânın duygusallık boyutunun zaman yönetimi üzerinde anlamlı yordayıcısı olduğu ancak özkontrol, sosyallik ve iyi oluş boyutlarının anlamlı yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve farklı çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, Zaman yönetimi becerisi, Eğitim yöneticileri

Abstract

This research was conducted to determine the effect of managers' emotional intelligence on time management skills. The universe of the research consists of 235 education administrators working in primary and secondary schools in the city center of Isparta. In the study, 161 forms that were returned from the questionnaire containing emotional intelligence and time management scales sent to the entire universe of the study by applying the full count method and were suitable for examination were examined. SPSS and AMOS programs were used to determine the effect between variables. Correlation and regression analysis were used to test the relationships and effects between the variables used in the study. According to the results of the research, there are significant relationships between the dimensions of emotional intelligence and time management skills. As the dimensions of emotional intelligence, self-control, emotionality, sociability and well-being increase, the skills of time management in terms of time planning and time attitude increase, but their skills related to time-consuming length decrease. According

* İletişim: Ahmet Yıldırım, Süleyman Demirel Üniversitesi, ahmet.yildirim@sdu.edu.tr

to the research findings, it was determined that the emotionality dimension of emotional intelligence was a significant predictor of time management, but the dimensions of self-control, sociability and well-being were not significant predictors. The findings obtained as a result of the research were discussed in line with the literature and suggestions were made for different studies.

Key words: Emotional intelligence, Time management skill, Education managers

GİRİŞ

Alan yazında son dönemlerde oldukça geniş bir perspektifte üzerinde çalışmalar yürütülen duygusal zeka kavramı, farklı değişkenlerle ilişki düzeyinde yeni bakış açıları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekâ, harekete geçme, yaşanan tersliklere rağmen hayatını sürdürebilme, insan doğasında meydana gelen arzuları, istekleri kontrol ederek doyumu geciktirme, duygularını biçimlendirme, empati yapabilme ve yaşanan sıkıntıların düzeleceğine dair umudunun olması (Goleman, 2010) gibi anlamları kapsayacak şekilde ifade edilmektedir.

Thorndike (1920), zekânın soyut, mekanik ve sosyal zekâ olmak üzere üç ana boyutta açıklanabileceğini düşünmektedir. Bu bağlamda Thorndike (1920); zekâ testlerinin, sadece soyut zekâyı ölçebildiğini fiziksel dünyanın nasıl işlediğini anlamaya yönelik mekanik zekâ ile insanlar arası etkileşimde etkili olan sosyal zekânın tespitine yönelik süreçlerde yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Thorndike'ın mekanik ve sosyal zekânın tespitine yönelik eleştirileri, bir bakıma duygusal zekâ olgusunun alanyazında ele alınmasına da zemin hazırlamıştır.

Alanyazında duygusal zekâ kendisinin ve diğer insanların duygularının farkında olunması ve ifade edilmesi gibi temel duygusal yetkinlik alanlarını kapsayacak şekilde anlamlandırılmaktadır (Goleman, 1995, Salovey ve Sluyter 1997, Salovey ve Mayer 1990). Duygusal zekâ “duyguları tanımak ve yönetmek, karşıdaki kişi ya da kişilerin duygularını fark etmek, sosyal ilişkileri yönetebilmek” gibi becerileri içerir (Tuyan ve Beceren, 2004). Bu bağlamda duygusal zekâ yüksek bireyler; uyum sağlamaya, negatif duyguların azaltılmasına ve olumlu duygularla yer değiştirmesine katkı yapmakta, belirsizlikler karşısında duygusal zekâsını düşük bireylere göre daha az stres yaşamaktadırlar (Mikolajczak ve Luminet, 2008). Öte yandan duygusal zekâ seviyesi yüksek bireyler iletişim, empati, kontrol, uyum, iş birliği, motivasyon, diğer bireyleri etkileme ve liderlik gibi olumlu özelliklerini çevrelerine yansıtmakta ve diğer bireylerin hayatını da pozitif yönde etkilemektedir (Tunca, 2010). Duygusal zekâ bireyin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkilerini yönetme becerilerinden sorumlu olan zekâ türü olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla duygusal zekâ, bireyin, kişisel bilinç, kişisel yönetim, sosyal bilinç ve sosyal becerilerini belirli şartlar altında etkili sonuç verecek şekilde, uygun zaman ve şekillerde gereken sıklıkla kullanma yeteneğidir. Sternberg (1985), duygusal olarak zeki olan insanların engelleri meydan okumanın bir parçası olarak veya kişiye faydası olan bir durum olarak kabul ettiğini, öz farkındalığa sahip olduğunu, duygularını yönetebildiğini, empati kurabildiğini, ilişkilerini iyi idare edebildiğini, olumlu tutuma sahip olduklarını ve rol model aradıklarını ifade etmiştir.

Duygusal farkındalık, duygularını yönetme, kendini motive etme, empati ve sosyal beceriler alt boyutlarına ilişkin becerileri ifade eden duygusal zekânın, her türlü örgüt için başarıya ulaşmada büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, insan ilişkilerinin yoğun olduğu eğitim kurumlarında, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini kullanması, çalışanların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak, daha verimli, yaratıcı ve üretken bir iklim oluşturarak, kurumun başarısını arttırabilmektedir.

Günümüzde yaşamın hızlı temposu içerisinde bireylerin zamana karşı etkili bir davranış geliştiremedikleri gözlenmektedir (Çelik, 2021; Akgemci, Çelik, Aydoğan ve Akatay 2003). Diğer yandan giderek daha karmaşıklaşan çalışma yaşamı içerisindeki birey, zamana yönelik bir yetersizlik içerisinde (Acar, 2002). Bireylerin zamana karşı yetersizlik hissi içerisinde olmaları, zamanın yönetimine dair tartışmaları da ortaya çıkarmıştır. Çünkü bireylerin sınırları belirli olan zamanı yönetme veya değerlendirme anlayışı/becerisi/ kapasitesi etkinliklerin kalitesini aynı zamanda

bireylerin başarısını belirlemektedir. Günümüzde, zamanın etkili ve verimli kullanımı, her zaman olduğundan daha önemli bir sorunu haline gelmiştir. Zaman, stratejik olarak değerli bir kaynak olarak değerlendirilmeli ve nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğinin üzerinde durulmalıdır.

Zaman yönetimi, “amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma çabasıdır” (Uğur, 2000). Etkin bir zaman planlaması altında faaliyetlerini sürdüren eğitim örgütlerinde görev yapan eğitim yöneticileri açısından zaman ve zamanın yönetimi son derece stratejik bir önemdedir. Çünkü zaman bu meslek grubu için hem uyulması gereken hem de yönetilmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticiler sadece kendi zamanlarından değil, aynı zamanda insan kaynaklarının zaman yönetiminden de sorumludur. Yöneticiler açısından belirli bir zamanda daha çok iş yapmak veya aynı miktar işi daha az zamanda başarmak kritik önemdedir. Dolayısıyla yöneticiler için zaman yönetimi becerisi örgütler için stratejik bir unsur haline gelmiştir.

Genel olarak yöneticinin duygusal zekâsı zaman yönetimi becerilerine olumlu derecede katkı sağlayacağı beklenmektedir. Kendi duygularını bilen ve yönetebilen, empati kurabilen, başkalarının duygularını anlayan yani duygusal zekâsı yüksek olan yöneticinin zamanı daha etkin kullanacağı beklenebilir. Dolayısıyla yöneticilerin duygusal zekâları doğrudan zaman kullanma becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu açıklamaların ışığında bu çalışmada, eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ile zamanı kullanma becerileri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ayrıca duygusal zekânın zamanı yönetme becerisi üzerindeki rolü bu kapsamda araştırılmıştır. Bu araştırma ile elde edilecek bulgular eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ seviyesinin zaman kullanma becerileri üzerinde etkisini tespiti ile birlikte zamanı daha objektif değerlendirmelerine, zaman yönetimindeki gerekli davranışları sergileyerek zamanı etkin kullanmalarına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Duygusal Zekâ Kavramı

Duygu ve zekânın bilişsel yeteneklerle harmanlandığı bir kavram olan “duygusal zekâ” bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkındalığı gibi temel duygusal yetkinlik alanları ile tanımlanmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Alanyazında ilk kez Salovey ve Mayer (1990) tarafından “bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını gözlemleyerek ve anlamlandırarak elde ettiği düşünce, davranış ve bilgiyi kullanabilme yeteneği” olarak tanımlanarak kullanılan duygusal zekâ, kavramlaşma sürecinde Thorndike’nın (1920) sosyal zekâ kavramı çerçevesinde kendisine bir alan açmıştır. Vural (2010), duygusal zekânın, bireyin önce kendisinin sonra da etkileşimde olduğu diğer insanların duygularını ayırt ederek hem kendine hem de çevresindeki diğer kişilere yarar sağlama yeteneği olarak anlaşılması gerektiğini düşünmektedir. Duygusal zekâ stabil bir durumdan ziyade sonradan öğrenilebilen sosyal ve psikolojik becerileri de içermektedir. Bu beceriler, bireyin kendisini ve kendi duygularını anlaması, bu duyguları ifade edebilmesi, duygusal değişimlerini kontrol altında tutabilmesi, zorluklara dirençli olabilmesi, insanlara anlayışla yaklaşabilmesi, diğer insanların duygularını doğru algılayabilmesi, diğer insanlarla etkin bir ilişki kurarak sürdürebilmesi olarak belirtilebilir (Arslan, Kaynak, Pınarcık ve Arslan, 2013).

Duygusal zekâyâ yönelik olarak alanyazında farklı boyutlarda değerlendirmeler söz konusudur. Bu değerlendirmeler genel olarak, “Mayor ve Salovey Modeli”, “Bar-On Modeli”, “Goleman Modeli” olarak ifade edilir. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâyı bir yetenek modeli bağlamında ele alırken, bireylerin kendi ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme, mukayese edebilme düşünce ve davranışlarını bu bilgileri kullanma çerçevesinde şekillendirme yetenekleri olarak ifade etmektedirler. Ancak duygusal zekâ, yalnızca bir tek özelliği ya da yeteneği ifade etmez; bireyin hem kendi duygularını hem de çevresindekilerin duygu durumlarını anlamasına, değerlendirerek ifade etmesine ve duyguları kontrol etmesine yardımcı olan, bireyi başarıya götürecektir duyguları kullanmasına destek olan yeteneklerin kombinasyonudur. Goleman (2000), duygusal zekâyı bireyin kendi ve başkalarını yönetmesini sağlayabilecek yeteneklerden oluşan karmaşık bir set olarak modellemektedir. Bu bağlamda Goleman (1995) duygusal zekâyı, kişinin kendisi ile çevresindeki insanlar arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır. Başka bir yaklaşıma göre duygusal zekâ; duyguları doğru anlatıp ifade etme, duyguları bilişsel süreçlerle entegre etme, duyguları anlama ve duyguların

çeşitli durumlar üzerinde etkisini anlama gibi duygusal yetenekler ve duyguları yönetmeyi ifade eder (Lyons ve Schnider, 2005). Goleman (1997), duygusal zekânın çalışanlara rekabet gücü vererek onların işlerinde daha başarılı olmalarına neden olduğunu düşünmektedir.

Duygusal zekâyâ yönelik modellerden birisini oluşturan Bar-On (1997), duygusal zekâyı; çevresel istekler ve baskılara uyum sağlayarak baş edebilmeyi sağlayan kişisel, duygusal ve sosyal yetkinlikleri içeren yetenekler olarak tanımlamaktadır. Farklı bir bakış açısına sahip olan Bar –On, duygusal zekâyı; kişinin kendisini ve başkasını anlama, insanlarla ilişki kurabilme ve ani oluşan olaylara karşı çok çabuk adapte olarak sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Stys ve Brown, 2004). Goleman (2000) ve Salovey ve Mayer (1990), performans dayalı bir model oluştururken Bar-On (1997), duygusal ve sosyal zekâ alanına odaklanarak bir model kurmaya çalışmışlardır.

Duygusal zekâ, kişinin ilişki kurduğu insanların duygularını fark etme, anlama, kendi duygusunu kontrol etme ve düzenleyebilme, diğerlerine yönelik empatik olabilme, duygularını yönetebilme ve ilişkilerini sürdürülebilmeye becerisidir (Acar, 2002). Shapiro (2018), empati kurabilmenin, çevreye ve yeni koşullara uyum sağlayabilmenin, bireylerarası sorunları çözebilmenin temelinde duygusal zekanın yer aldığını vurgulamıştır. Yeşilyaprak (2001), bireyin hedeflere ulaşmasında duygularını istediği yönde kullanabilmesinin duygusal anlamda zeki olması ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Üzel ve Hangül (2011), bireyin duygularının farkında olup onları akıllıca kullanarak yaşam kalitesini arttırıp insan ilişkilerinde sağlıklı ve verimli olabildiği sürece duygusal anlamda zeki olabileceğini vurgulamıştır. Tetik ve Açıköz (2013), duygusal zekanın; bireyin kendini tanıması ve kendine ilişkin farkındalığını arttırmayı başararak, etkili iletişim becerilerini, empati yapmayı öğrenmesiyle, öfke-stres, zaman yönetimi ve sorun çözme becerilerini geliştirmesiyle olduğundan daha iyi seviyeye ulaşabileceğini vurgulamaktadırlar. Menon ve Shweder (1994), hislerin ya da duyguların en önemli işlevlerinden birinin de bireyin yeryüzündeki konumunu belirleyebilme ve ona rehberlik edebilmek adına sınırlar çizebilecek bireysel bir bilinçlilik düzeyinde geribildirim sistemi olarak hizmet etmekte olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bireyler; duygularına bağlı olarak gücünü, imkân ve sınırlarını bilir. Kapasitelerinin farkında oldukları için altından kalkamayacakları işlerin içine girmezler ve ne kadar risk almaları gerektiğinin farkındalığı ile hareket edip yardıma gereksinim duyabilecekleri noktaları öngörürler. Ayrıca kendini bilen, tanıyan bireyler özgüvene sahiptir ve kendilerine yönelen eleştirileri bir tehdit olarak görmek yerine bu eleştirilerle kendi eksikliklerini gidererek gelişme fırsatı olarak görürler. Duygularını yönetmeyi başaran bireyler değişikliklere önyargısız yaklaşabilir ve yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilirler (Kansu, 2004; akt. Erdoğan, (2008). Zaman yönetme becerisini de bu bağlamda düşünebiliriz. Duygusal zekâyâ dair mevcut araştırmalar duygusal zekanın empati, güven, farkındalık, kuvvetli iletişim gibi özelliklerden oluştuğunu göstermektedir (Serrat, 2017).

Zaman Yönetimi Becerisi

Zaman, olayların ardışıklığını görerek bireyin zihninde yarattığı ve olayların bundan sonra da içinde olup gideceklerinin düşünüldüğü başı ve sonu olmayan soyut bir kavramdır (Sucu,1996). Zaman, olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip eden kesintisiz bir süreçtir (Smith, 1998). Lakin zaman'ı “temel kaynak ve yaşamın kendisi”, geri döndürülmesi ve yerinin doldurulması imkânsız olarak değerlendirmektedir (Can, 1992). Zaman fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik özellikleriyle çok boyutluluk gösteren ve göreceli bir kavramdır. Aynı dilimde kat edilen sürenin bireyler tarafından kısa ya da uzun olarak algılanması bu göreceliğin bir sonucudur. Ancak zaman olayların geçmişten bugüne gelip, geleceğe doğru birbirini takip ettiği kesintisiz bir süreç olarak algılanmalıdır (Smith, 1998). Bir bakıma zaman, belli bir işi yapabilmek için gereksinim duyulan süredir (Çelik, 2002).

İnsan yaşamının amacı ve verimliliğini doğrudan etkileyen zamanın, etkili ve üretken kullanılabilmesi oldukça önemlidir. Bu durum son yıllarda zaman yönetimi kavramının gündeme gelmesine neden olmuştur. Zaman yönetimi modern iş yaşamında önemli bir konu haline gelmiştir (Koch ve

Kleinmann, 2002). Günümüzde amanı etkili ve verimli kullanabilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Zaman yönetimi, bireylerin ve örgütlerin kaynaklarını zamana dayalı olarak daha etkili kullanabilmek için bir yönetim uygulamasıdır. Zaman yönetimi; başlangıcı ve bitişi belirlenmiş ya da tanımlanmış bir zaman dilimi içerisinde, yapılması gereken iş ve eylemleri tanımlanmış amaçlarına yönelik olarak tüm kaynakları etkin ve verimli kullanmaktır (Ardahan, 2004).

Drucker (1992), “zaman en güç bulunan kaynaktır ve o yönetilmeden hiçbir şey yönetilemez” olduğunu ifade etmiştir. Zaman yönetimi, amaçların belirlenmesi bu kapsamda gerekli görevlerin önceliklendirilmesi ve bu görevlerin planlama, programlama yöntemleriyle kaynaklara ve zamana göre ayarlanmasını kapsamaktadır (Kocabaş ve Erdem, 2003). Dolayısıyla zaman yönetimi, zamanın boyutunu arttırmaktan ziyade, zamana dayalı verimliliğin artırılması hedeflenmektedir. Diğer bir ifadeyle zamanı etkin ve verimli bir şekilde kullanma iradesidir. Zamanı etkili yönetmenin bazı temel sonuçları vardır. Bu sonuçlar arasında zamanı etkili yöneten bireyler daha iyi performans gösterirler ve verimlilikleri artar (Ören, 2016). Bu durum kişiye ve örgüte fayda sağlar. Zamanın etkili bir şekilde yönetmek olumlu düzeyde psikolojik sonuçlar verir. Hall ve Hirsch (2008), artan etkili zaman yönetiminin, görevden tatmin olma seviyesindeki artış ve üstün performansla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Zaman yönetimi belli bir zaman periyodundaki faaliyetleri yönetmek için kullanılabilir en uygun kavramdır. Zaman yönetimi, ihtiyaçları karşılamak ve amaçlara ulaşmak için zamanın bilinçli olarak kontrol edilmesidir. Zamanı yönetmek için yapılan bilinçli çabalar, bireylerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonuçlarına daha etkili ve verimli bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Gönen ve Özmete, 2004). Zamanı etkin kullanmaya yönelik olarak yapılan bilinçli çabaların hem yöneticiler hem de iş görenler için sayısız yararları bulunmaktadır. Yöneticiler zamanı etkin kullanarak, belirli bir zaman diliminde birden fazla ve hızlı iş yapabilme becerisine sahip olurlar. Yöneticinin çok sayıda iş yapabilmesi, örgütün birçok etkinliklerinin kısa sürede tamamlanmasına olanak sağlamaktadır. (Sucu,1996). Ancak zamanın etkin kullanımı kolay olmamaktadır. Çünkü yöneticinin önünde zaman kullanımını olumsuz etkileyen pek çok engel bulunmaktadır. Yöneticilerin zamanlarını etkin kullanabilmeleri önemli ölçüde zaman kullanımlarını engelleyen sorunları ya da zaman tuzaklarını saptamalarına bağlı olmaktadır. Zamanı etkin ve verimli kullanmak kadar zaman tuzaklarına yakalanmamak zaman yönetimi açısından önemlidir. Sabuncuoğlu ve Tüz (2001)’e göre insanın plansız, düzensiz çalıştıkça, kıt olan zamanı daha ekonomik kullanmak amacıyla çaba harcamadıkça zaman tuzaklarına düşmesi kaçınılmazdır. Kişiden kaynaklanan zaman tuzakları genelde hedeflerin belirsizliği, öz disiplin yokluğu, erteleme ve oyalama, aşırı sosyal ilişkiler gibi nedenlerden kaynaklanır. İşten kaynaklanan zaman tuzaklarının sebepleri ise, bürokrasi ve kırtasiyecilik, telefon görüşmeleri, beklenmeyen ziyaretçiler, gereksiz toplantılar, krizler, yetki devrinden kaçınma, yetersiz iletişim, merkezi yönetim anlayışı ve koordinasyon eksikliğidir.

Duygusal Zekâ Zaman Yönetimi Becerisi İlişkileri

İş yaşamında zamanı planlayamama ve etkin olarak kullanamama, diğer bir ifade ile zamanı yönetememe bireysel başarının düşmesine, kişisel ve sosyal faaliyetlere yeterince zaman ayıramamaya ve bireylerin yaşamdan aldığı doyumun azalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda zaman yönetimi, bireysel açıdan kişinin özel ve iş yaşamında amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için planlama, organize etme ve kontrol etme gibi fonksiyonlarını uygulama süreci olarak tanımlanabilir (Ören, 2016). Zaman yönetiminde asıl amaç bireyin kendisini zaman içinde yönetebilmesidir (Mackenzie, 1989). Günümüz örgütlerinde zamanın etkili bir şekilde yönetilememesi hem iş görenlerin hem de yöneticilerin temel sorunlarından birisi olarak nitelendirilebilir (Başaran, 2008). Bir örgütteki iş görenler zamanlarını ne kadar etkili yönetirse, örgüt içerisinde yapılan işler de o kadar etkili olacaktır (Gürbüz ve Aydın 2012). Benzer biçimde yöneticiler zamanlarını ne kadar iyi yönetirlerse yönetsel faaliyetler de o kadar etkili ve verimli olacaktır. Bu bağlamda örgütte zaman iyi kullanılmıyor ve doğru yönetilemiyorsa, yönetimin başarısından da bahsetmek imkânsızdır (Efil, 2000). Değişen toplumsal yapı, eğitimi kurumlarını ve eğitim çevresini değiştirirken eğitim yöneticilerinin rol ve sorumluluklarının da artmasına neden olmuştur. Yönetim ve

karar alma süreçlerinin daha şeffaf ve demokratik olması, artan iş yükü, öğrenci başarısının artırılması konusundaki veli ve toplum beklentilerini gerçekleştirmek eğitim yöneticilerinin rol ve sorumluluklarını artırmıştır (Friedman, 1995; Friedman, 2002; McPeake, 2007; Whitaker, 1996).

Eğitim yöneticilerinin zaman yönetimi açısından sorun yaşadıklarını gösteren araştırma bulguları vardır. Yıldırım (2009), ilköğretim müfettişlerinin, zamanını etkili yönetme konusunda okul müdürlerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Akbaba-Altun (2011), eğitim yöneticilerinin çalışma zamanlarının büyük kısmını ofis işleri, telefon görüşmeleri ve disiplin işleri gibi rutin görevlere ayırdığını belirtmektedir. Arazsu (2005), çalışmada rutin toplantıların gereksiz yere uzaması, yardımcı personel eksikliği, fiziksel imkânların sınırlılığı, davetsiz ziyaretçiler gibi nedenlerin eğitim yöneticilerinin zamanı etkili kullanmasını engelleyen faktörler arasında belirtilmiştir. Terzi (2007), araştırmasında eğitim yöneticilerinin resmi yazışmaların çokluğu, yetenekli yardımcı eleman eksikliği ve bir anda birden fazla iş yükü ile uğraşmalarının zaman yönetimi açısından sorun oluşturduğunu tespit etmiştir.

Eğitim örgütlerinde toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla yapılandırılan ve yoğun insan ilişkileri üzerine kurulu bir süreç işlemektedir. Eğitim örgütlerinde yer alan insanların birer psikolojik varlık olarak duygusal yönünün etkileri hissedilmektedir. Dolayısıyla duygusal zekânın önemi daha belirgin hale gelmektedir. Eğitim örgütlerinde insan ilişkilerini belirleyen en önemli faktör, yöneticinin tutumudur. Eğitim yöneticileri, birtakım niteliklere sahip olmak, kanun, yasa ve yönetmelikleri bilmek ve bunları kurumunda yetkisi gereğince işletmek zorundadır. Yöneticinin aynı zamanda eğitim kurumunda olumlu bir iklim de oluşturması ve etkin bir zaman yönetimi uygulaması gerekir. Zamanı etkili ve verimli kullanmak, zaman problemleri ile baş edebilmek, zaman kullanımında sıkıntılara düşmemek artık etkili yöneticilerin aranılan özellikleri arasında gösterilmektedir. Bu haliyle yönetici zamanına yönetebilen, zamanını verimli kullanabilen kişidir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin etkin bir zaman yönetimi gerçekleştirebilmelerinde duygusal zekâları da etkili olmaktadır. Goleman (2001), duygusal zekâsı yüksek liderlerin örgütsel başarının anahtarı olduğunu öne sürüyor; liderler, çalışanların güvenini kazanmak için çalışanların çalışma ortamları ile ilgili duygularını algılamak, sorunlar ortaya çıktığında müdahale etme, kendi duygularını yönetme ve bir organizasyon içindeki politik ve sosyal kuralları anlama kapasitesine sahip olmalıdır. Bir lider, belirli bir çalışma ortamı oluşturarak kurumsal performansı etkileme kapasitesine sahiptir.

Ulusal düzeydeki alanyazında duygusal zekânın zaman yönetimine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında duygusal zekânın eğitim (Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods, 2007; Yeşilyaprak, 2001), akademik başarı (Arıcıoğlu, 2002; Kavcar, 2011), yaşamsal tatmin (Law, Wong, Huang ve Li, 2008), iş performansı ve başarısı (Doğan ve Demiral, 2007; Law vd., 2008), çalışan performansı (Jorfı, Jorfı ve Moghadam, 2010), iş çıktısı (Rosete ve Ciarrochi, 2005), liderlik (Acar, 2002; Batool, 2013; Bülbüloğlu, 2001; Rosete ve Ciarrochi, 2005) ve karar verme (Kidwell, Hardesty ve Childers, 2008; Köksal ve Gazioğlu, 2007) ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bu kapsamda, araştırmaya yönelik kurulan alt problemler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

- 1- Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile zaman kullanma becerileri arasında ilişki var mıdır?
- 2- Eğitim yöneticilerin duygusal zekâ seviyeleri zaman kullanma becerileri üzerinde etkiye sahip midir?

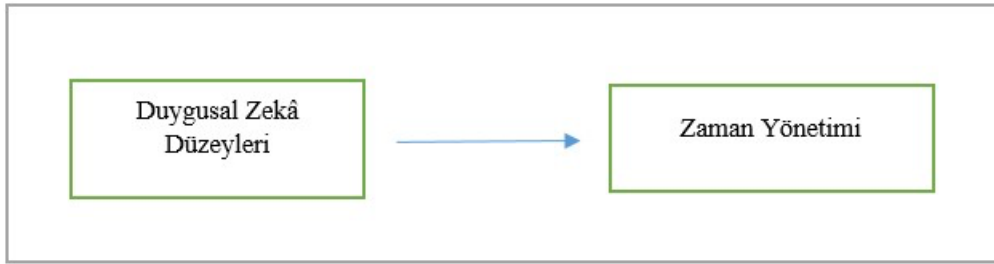
Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, günün kısıtlı zaman dilimlerinde yoğun bir iletişim içerisinde mesailerini sürdüren eğitim yöneticilerinin duygusal zekâlarının zaman yönetimi becerileri üzerine etkisini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Isparta il merkezinde devlet okullarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, zaman kullanma yönetimi üzerine etkisinin incelendiği araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Karasar (2012), ilişkisel tarama modelinin iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimi ve bunun derecesini belirlemeye yönelik olduğunu belirtmiştir. İlişkisel taramada korelasyon türü ilişki ile değişkenlerin birlikte değişip değişmediğinin çözümlenmesi yapılabilir. Araştırmada eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile zaman kullanma becerileri arasındaki ilişki korelasyon türü ilişki modeli ile eğitim yöneticilerin duygusal zekâ seviyelerinin zaman kullanma becerileri üzerindeki etkiye sahip olup olmadığı ise regresyon analizi ile incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla oluşturulan çalışma modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırma modeli

Oluşturulan araştırma modeli kapsamında alt problemlerin test edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezinde devlet okullarında görev yapan 235 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada tam sayım yöntemi uygulanmış ve araştırmanın evreninin tamamı ziyaret edilerek çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 177 katılımcıya ölçekler dağıtılmış ve tüm katılımcıların doldurması beklenmiştir. Araştırma esnasında soruları hatalı veya eksik dolduran 9 adet katılımcıya ait ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca normallik varsayımı analizleri sonrasında kutu grafiği (box plots) incelenerek uç değer olarak belirlenen 7 adet katılımcıya ait veriler istatistiki işlemlere dâhil edilmemiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Buna göre 81 erkek ve 80 kadın olmak üzere toplam 161 eğitim yöneticisi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışmaya katılıp ölçeklerin doldurulma oranı %75 olarak hesaplanmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)’a göre örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında $\alpha = .05$ ve örneklem hatası .05 için 235 kişilik evrende $p=.5/ q=.5$ aralığında 146 kişi örneklem grubu olarak seçilebilir. Araştırma kapsamındaki evren 235 kişiden oluşmakta olup örneklem grubunu 161 kişidir. Buna göre örneklemin evreni temsil etme gücüne sahip olduğu söylenebilir (Saunders, Lewis ve Thornhill 2000; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım 2010).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” ve “Zaman Planlama Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları toplam üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri, ikinci duygusal zekâ ölçeğine ait sorular ve üçüncü bölümde zamana planlaması ölçeğine ilişkin sorular yer almaktadır.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği

Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği- Kısa Form (DZÖÖ-KF) toplam 20 soru ve "Öz kontrol", "Duygusalılık", "Sosyallik", "İyi oluş" olarak tanımlanan 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 2,4,5,7,9,11,12,14,17 ve 19. maddeleri ters puanlama yapılarak toplam ölçeğin puanı ve alt boyutlara ilişkin puanlar tespit edilmektedir.

Ölçek kişinin duygusal yeterlilikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Duygusal zekâ "kişisel karakter özelliği" olarak ele alınmıştır. (Petrides ve Furnham, 2003). Deniz vd. (2013) tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin tamamı için .81 olarak bulunmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda Cronbach's Alpha katsayıları öz kontrol için .59-.75, duygusalılık için .66-.69, sosyallik için .60-.69, iyi oluş için .74-.80, ve DZÖÖ toplamı için 87-90 arasında değişmektedir (Petrides, 2009; Petrides vd., 2010). Bu çalışmada ise öz kontrol için .74, duygusalılık için .66, sosyallik için .67, iyi oluş için .66 ve DZÖÖ toplamı için .85 olarak bulunmuştur.

Zaman Yönetimi Ölçeği

Zaman Yönetimi ölçeği, Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilmiştir. Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan ölçek, "Zaman Planlaması", "Zaman Tutumları" ve "Zaman Harcattırıcılar" olmak üzere üç boyut, toplam 27 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliği "Zaman Planlaması" boyutu için .88, "Zaman Tutumları" boyutu için .66, "Zaman Harcattırıcılar" boyutu için .47 ve ölçeğin geneli için .80 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Ölçeğin güvenilirliği "Zaman Planlaması" boyutu için .85, "Zaman Tutumları" boyutu için .78, "Zaman Harcattırıcılar" boyutu için .68 ve ölçeğin geneli için .70 olarak bulunmuştur. Nunnally (1978), ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının .70 değerinin üzerinde olmasının ölçeğin güvenilirliğine kanıt olarak gösterilebileceğini belirtmiştir. Kalaycı (2009), ölçeğin alpha katsayısına bağlı olarak güvenilirliğini $0.00 < \alpha < 0.40$ arasında ise güvenilir olmadığını, $0.40 < \alpha < 0.60$ aralığında ise güvenilirliğin düşük olduğunu, $0.60 < \alpha < 0.80$ aralığında ise oldukça güvenilir olduğunu ve $0.80 < \alpha < 1.00$ aralığında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Elde edilen iç tutarlılık katsayısına göre, kullanılan ölçeklerin güvenilir düzeyde oldukları söylenebilir.

Verilerin Analizi

Anket tekniği kullanılarak elde edilen veriler Statistical Packages for the Social Science (SPSS) 22 programına aktarıldıktan sonra analiz edilmeye çalışılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Öncelikli olarak değişkenlerin normallik varsayımı normallik, doğrusallık ve homojenliklerinin incelenmesi yoluyla kontrol edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Buna bağlı olarak bağımlı hem de bağımsız değişkenlere dair kutu grafiği (box plots) incelenerek 7 adet uç değer tespit edilmiştir ve analiz dışında bırakılmıştır. Verilerin normal dağılımları çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. Normal dağılıma sahip verilerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu çalışmada zaman yönetimi ölçeğinin çarpıklık değerinin -.29 basıklık değerinin -.12, duygusal zeka ölçeğinin çarpıklık değerinin -.28, basıklık değerinin -.57 olduğu görülmüştür. Ayrıca histogram grafiği ve P-P plotlar vasıtasıyla hata varyanslarının normal dağılım sergileyip sergilemedikleri incelendiğinde normale yakın olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve tolerans değerleri de incelenmiştir.

Duygusal zekâ ölçeğinin öz kontrol boyutunun VIF değeri 1.58, duygusalılık boyutunun 1.42, sosyallik boyutunun 1.45, iyi oluş boyutunun ise 1.57 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10'a eşit ve daha büyük olması durumunda çoklu bağlantı probleminden söz edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk, 2010). Yapılan analiz sonrasında en yüksek VIF değerinin 1,58 ile öz kontrol boyutunda görülmüş olup değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Tolerans değerleri incelendiğinde duygusal zekanın öz kontrol boyutunun tolerans değeri .63, duygusallık boyutu .70, sosyallik boyutu .68, iyi oluş boyutu ise .63 olarak bulunmuştur. Tolerans değerinin .10'dan büyük olması değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2010). Analizler sonrasında tolerans değerlerinin .10'dan büyük olduğu gözlemlendiği için değişkenler arasında çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir. Durbin-Watson değeri 1.91 olarak hesaplandığı için belirlenen modelde otokorelasyon problemi olmadığı söylenebilir (Kalaycı, 2009). Koşul indeks (condition index) değerleri incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinin öz kontrol boyutunun 13.32, duygusallık boyutunun 17.15, sosyallik boyutunun 18.79 ve iyi oluş boyutunun 24.01 olduğu görülmüştür. Belsley, Kuh, ve Welsch (1980), koşul indekslerinin çoklu doğrusallığın varlığını belirtmek için 30 sayısının kabul edilebilir bir eşik değer olduğunu, 30 veya daha fazla olan koşul endekslerinin büyük kabul edilebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak yapılan analizler sonrasında verilerin normal dağılım sergiledikleri ve regresyon analizi varsayımlarının sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğe ait iyi uyum değerleri Amos programında incelenmiş olup Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ölçeklerin uyum değerleri

	X ²	df	X ² /df	RMR	AGF	NFI	IFI	GFI	CFI	RMSEA
Duygusal Zekâ	173.13	118	1.46	0.48	0.94	0.93	0.96	0.89	0.95	0.04
Zaman Yönetimi	237.19	101	2.34	0.77	0.91	0.90	0.90	0.87	0.91	0.07
İyi Uyum Değerleri*			≤ 3	≤ 3	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.90	≥ 0.97	≤ 0.05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri			≤ 4-5	≤ 8-10	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.89	≥ 0.95	≤ 0.06-0.08

* (Anderson ve Gerbing, 1984; Kline, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2015)

Ölçeklere ait yapı geçerliliğini arttırmak amacıyla AMOS paket programının önermiş olduğu bazı yeni modifikasyonlar yapılmıştır (Kaplan 2000, Çokluk vd., 2010). Ölçeklerin boyutlarını oluşturan maddeler arasında kovaryasyonlar oluşturularak tekrarlanan DFA analizi sonucunda ölçeklerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçeklerin yeniden doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen duygusal zekâ ölçeği (X²/df= 1.46; RMSEA= 0.04; CFI= 0.95; GFI= 0.89, RMR=0.48, AGFI= 0.94, NFI=0.93, IFI=0.96) ve zaman yönetimi (X²/df= 2.34; RMSEA= 0.07; CFI= 0.91; GFI= 0.87, RMR=0.77, AGFI=.0.91, NFI=0.90, IFI=0.90) ölçeğine ait uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir değerlerde olduğu için ölçeklerin yapı geçerliliği sağlandığı söylenebilir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, medeni durum ve yaş frekansları alınmış, duygusal zekâ ile zaman yönetimi arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiş ayrıca duygusal zekânın zaman yönetimi algılarını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışma kapsamındaki araştırmaya katılan 161 okul yöneticisinin demografik yapısı kapsamında cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, medeni durum ve yaş gibi değişkenlerin frekans değerleri ve yüzdelik dilimleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	81	50.3
	Kadın	80	49.7
Medeni Durum	Evli	147	91.3
	Bekâr	14	8.7
Eğitim Durumu	Lisans	131	81.4
	Yüksek Lisans	30	18.6
Yaş	25-35	25	15.5
	36-40	47	29.2
	41-45	31	19.3
	46-50	42	26.1
	51 ve üzeri	16	9.9
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	14	8.7
	11-15 Yıl	42	26.1
	16-20 Yıl	35	21.7
Toplam	21 ve üzeri	70	43.5
		161	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılanların %50.3'ünün erkek, %81.4'ünün lisans mezunu, %43.5'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip, %91.3'ünün evli, %29.2'sinin 36-40 yaş aralığında olduğu ve bunların gruplarında en büyük kategoriye oluşturduğu görülmektedir.

1. Duygusal Zekâ Algısı ile Zaman Yönetimi Algısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan “Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ seviyeleri ile zaman kullanma becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtlanması için, Duygusal Zekâ algıları ve Zaman Yönetimi algıları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenlere ait korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6	7
1.Öz kontrol	1						
2.Duygusalılık	.39**	1					
3.Sosyallik	.51**	.36**	1				
4.İyi Oluş	.48**	.50**	.40**	1			
5.Zaman Planlama	.26**	.37**	.28**	.21**	1		
6.Zaman Tutumu	.41**	.52**	.36**	.39**	.58**	1	
7.Zaman Harcattırıcı	-.52**	-.20**	-.35**	-.30**	-.22**	-.34**	1

$n=161$, ** $p<.01$

Tablo 3’de görüldüğü gibi duygusal zekaya ait boyutlarla zaman yönetiminin boyutları arasında en yüksek korelasyon değeri .52 ile zaman tutumu ile duygusalılık boyutları arasında olduğu görülmektedir. Zaman yönetiminin zaman planlama boyutu ile duygusal zekânın duygusalılık ($r=.37$; $p<.01$) boyutu arasında orta düzeyde, öz kontrol ($r=.26$; $p<.01$), sosyallik ($r=.28$; $p<.01$) ve iyi oluş ($r=.21$; $p<.01$) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Zaman yönetiminin zaman tutumu boyutu ile duygusal zekânın öz kontrol ($r=.41$; $p<.01$), duygusalılık ($r=.52$; $p<.01$), sosyallik ($r=.36$; $p<.01$) ve iyi oluş ($r=.39$; $p<.01$) boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Zaman yönetiminin zaman harcattırıcı boyutu ile duygusal zekânın öz kontrol ($r=-.52$; $p<.01$), sosyallik ($r=-.35$; $p<.01$) ve iyi oluş ($r=-.30$; $p<.01$)

boyutları arasında orta düzeyde, duygusallık ($r = -.20$; $p < .01$) boyutu arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Buna göre katılımcıların duygusal zekanın boyutları olan öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve iyi oluş düzeyleri arttığında zaman yönetiminin boyutları olan zaman planlaması ve zamanı tutumlu kullanma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Buna karşın duygusal zekanın boyutları olan öz kontrol, duygusallık, sosyallik ve iyi oluş düzeyleri arttığında zaman yönetiminin boyutu olan zaman harcattırıcı düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

2. Duygusal Zekâ Algısının Zaman Yönetimi Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada alt problemlerden biri olan “Eğitim yöneticilerin duygusal zekâ seviyeleri zaman kullanma becerileri üzerinde etkiye sahip midir? sorusunun yanıtlanması için, duygusal zekâ algısının zaman yönetimi algısı üzerindeki etkisi regresyon analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Duygusal zekânın zaman yönetimini açıklama düzeyi ile ilgili regresyon analizi sonuçları

	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sd	B	Standart Hata	β	t	p	Tolerans	VIF
Öz kontrol					-.19	.15	-.11	-1.23	.21	.63	1.58
Duygusallık					1.34	.29	.40	4.62	.00*	.70	1.42
Sosyallik	.39	.15	.13	7.05	.18	.20	.08	.91	.36	.68	1.45
İyi Oluş					-.07	.25	-.02	-.30	.75	.63	1.57

* $p < .05$, $F = 7.09$

Tablo 4’de R² değeri incelendiğinde duygusal zekânın öz kontrol, duygusallık, sosyallik, iyi oluş boyutlarının zaman yönetimi algısının yüzde 15’ini açıkladığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre $F_{(4-156)} = 7.09$, $p = .00$ modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Tabloya göre duygusal zekânın duygusallık ($\beta = .40$; $t = 4.62$; $p < .05$) boyutunun zaman yönetimi üzerinde anlamlı yordayıcı değişken olduğu ancak öz kontrol ($\beta = -.11$; $t = -1.23$; $p > .05$), sosyallik ($\beta = .08$; $t = .91$; $p > .05$) ve iyi oluş ($\beta = -.02$; $t = -.30$; $p > .05$) boyutlarının zaman yönetimi üzerinde anlamlı yordayıcı değişkenler olmadığı söylenebilir. Bir başka ifade ile katılımcıların duygusal zekânın duygusallık boyutuna ilişkin algılarının zaman yönetimi algılarını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı söylenebilir. Katılımcıların duygusal zekânın duygusallık boyutuna ilişkin algılarında 1 birimlik artma olduğunda zaman yönetimine ilişkin algılarının 1.34 birim artacağı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların duygusal zekâ düzeyi arttıkça zaman yönetimi algıları arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin zaman yönetimi becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekânın zaman yönetimi becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgular, araştırmada değerlendirilen değişkenlerin farklı değişkenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşüğünü göstermektedir. Duygusal zekanın eğitim (Humphrey vd., 2007; Yeşilyaprak, 2001), akademik başarı (Arıciöğlü, 2002; Kavcar, 2011), yaşamsal tatmin (Law vd., 2008), iş performansı ve başarısı (Doğan ve Demiral, 2007; Law vd., 2008), çalışan performansı (Jorfı vd., 2010), iş çıktısı (Rosete ve Ciarrochi, 2005), liderlik (Acar, 2002; Batool, 2013; Bülbüloğlu, 2001; Rosete ve Ciarrochi, 2005) ve karar verme (Kidwell vd., 2008;

Köksal ve Gazioğlu, 2007) gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği ve sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekânın boyutları ile zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin duygusal zekânın öz kontrol, duygusallık, sosyallik, iyi oluş düzeyleri arttıkça zaman yönetiminin zaman planlama, zaman tutumu boyutlarına ilişkin becerileri artmakta ancak zaman harcattırıcı boyuna ilişkin becerileri azalmaktadır. Araştırma bulgularına göre duygusal zekânın duygusallık boyutunun zaman yönetimi üzerinde anlamlı yordayıcı değişken olduğu ancak öz kontrol, sosyallik ve iyi oluş boyutlarının anlamlı yordayıcı değişkenler olmadığı tespit edilmiştir. Duygusal zekânın duygusallık boyutunda bireyler hayatında işlerin yolunda gideceğine inanmakta, hayatından belirgin derecede olumlu bir şekilde memnuniyet duymakta, işinde yüksek motivasyonlu ve olumlu birçok iyi özelliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda katılımcıların duygusallık boyutundaki algıları zaman yönetimi becerileri üzerinde olumlu düzeyde etkili olmaktadır.

Türkiye özelinde, okul yöneticileri üzerine duygusal zekâ-zaman yönetimi ilişkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi arttıkça zaman yönetimi becerileri arttığına ortaya konulmasının alanyazına katkı sağladığı varsayılmaktadır.

Araştırma neticesi elde edilen bu sonuçlar ışığında, karar vericiler tarafından eğitim yöneticilerinin zaman yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Özellikle dinamik ve yoğun bir çalışma ortamında çalışan, eğitim yöneticilerinin zaman harcattırıcı süreçlerin önüne geçecek bir yönetim anlayışının ve örgütsel politikaların uygulanması gerekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin kendilerine yüklenen işin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimi kazanmaları hedeflenerek duygusal zekâ becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları ve yönetim eğitimi çalışmaları yapılabilir. Öte yandan zamanı etkin kullanmayı engelleyecek her türdeki iş ve süreçleri de bir sistematize ederek zamanın yönetilmesine yönelik gerekli adımlar atılmalıdır.

Araştırmanın sınırlı sayıda eğitim yöneticisi ile yapılması araştırmanın kısıtını oluşturmaktadır. Tüm bu önerilerle birlikte, araştırma sonuçlarının genelleştirilebilmesi için, farklı sektörlerden farklı örneklemeler üzerinde araştırmanın tekrarlanmasında fayda görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal Zekâ Ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Akbaba-Altun, S. (2011). Başarılı İlköğretim Okulu Müdürlerinin Zaman Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 491-507.
- Akgemci, T., Çelik, A., Aydoğan, E. ve Akatay, A. (2003). *Zaman Yönetimi Ve Yönetimsel Zamanda Etkinlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Alay, S. ve Koçak S. (2002) Zaman Yönetimi Anketi: Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The Effect Of Sampling Error On Convergence, Improper Solutions, And Goodness-Of-Fit Indices For Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Arazsü, O. (2005). *İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Çalışan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı Kapsamında Yer Alan Görevlere Ayırdıkları Zamanın Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ardahan, F. (2004). *Küçük ve Orta Boy İşletme Yöneticileri İçin Zaman Yönetimi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınevi.
- Arıcıoğlu, M. (2002). Yönetimsel Başarının Değerlemesinde Duygusal Zekânın Kullanımı: Öğrenci Yurdu Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 26-42.
- Arslan, B. E., Kaynak, K., Pınarcık, Ö. ve Arslan, E. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 35-42.

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual (EQ-i)*. Toronto: Multi Health Systems, Inc.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Batool, B. F. (2013). Emotional Intelligence And Effective Leadership. *Journal of Business Studies Quarterly*, 4(3), 84-94.
- Belsley, D. A., Kuh, E., & Welsch, R. E. (1980). *Regression Diagnostics: Identifying Influential Data And Sources Of Collinearity*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices On College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-10.
- Bülbüloğlu, A. (2001). *Duygusal Zekânın Liderlik Üzerine Etkileri Ve Bir Saha Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, Y. (2021). Öğretmenlerin Zaman Tuzaklarına Düşmelerine İlişkin Öğretmen Adaylarının İzlenimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 464-481.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü Ve Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), 209-230.
- Drucker, P. F. (1992). *Etkin Yöneticilik* (A. Özden ve N. Tunah, Çev.). İstanbul: Eti Yayınları.
- Efil, İ. (2000). *Zaman Yönetimi*. L. Küçükahmet (Der.), *Sınıf Yönetimi* (81-96). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal Zekânın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Friedman, I. A. (1995). School Principal Burnout: The Concept And It's Components. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 191-198.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in School Principals: Role Related Antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229-251.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Dell.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues İn Paradigm Building. In C. Cherniss and D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligence Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2010). *Ecological Intelligence: The Hidden Impacts Of What We Buy*. Random House LLC.
- Gönen, E. ve Özmete, E. (2004). Çalışma Yaşamında Zaman Tuzaklarına İlişkin Bir İnceleme. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 43(507), 46-51.
- Gürbüz, M. ve Aydın, H. A. (2012). Zaman Kavramı ve Yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.
- Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). An Evaluation of The Effects of A Time Management Training Program on Work Efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3 (4) 73-96. https://doi.org/10.1300/J075v03n04_08
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence And Education: A Critical Review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Jorfi, S. H., Jorfi, S. S., & Moghadam, S. S. K. (2010). Impact of Emotional Intelligence On Performance Of Employees. *Postmodern Openings*, 4(4), 63-74.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, D. (2000) *Structural Equation Modeling: Foundation and Extensions*. California: Sage Publications, Inc.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal Zekâ İle Akademik Başarı Ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kidwell, B., Hardesty, D. M., & Childers, T. L. (2008). Consumer Emotional Intelligence: Conceptualization, Measurement, And The Prediction Of Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Research*, 35(1), s.154-166.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), s.192-202.

- Koch, C. J., & Kleinmann, M. (2002). A Stitch In Time Saves Nine: Behavioural Decision Making Explanations For Time Management Problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199–217.
- Köksal, A. ve Gazioğlu, A. E. İ. (2007). Ergenlerde Duygusal Zeka İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, (7), 133-146.
- Law, K. S., Wong, C.-S., Huang, G.-H., & Li, X. (2008). The Effect Of Emotional İntelligence On Job Performance And Life Satisfaction For The Research And Development Scientists in China. *Asia Pasific Journal of Management*, (25), 51-69.
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The İnfluence Of Emotional İntelligence On Performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703.
- MacKenzie, R. A. (1989). *Zaman Tuzağı: Zamanı Nasıl Denetlersiniz?* (Çev: Yakut Güneri), İstanbul: Amacom İlgı Yayınları.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional İntelligence: Theory, Findings, and İmplications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- McPeake, J. A. (2007). *The Principalship: A Study Of The Principal's Time On Task From 1960 To The Twenty-First Century* (Doctoral Dissertation). Marshall University, Huntington.
- Menon, U., & Shweder, R. A. (1994). *Kali's Tongue: Cultural Psychology And The Power Of Shame in Orissa, India*. In S. Kitayama ve H. R. Markus (Eds.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual İnfluence* (p. 241–282). Washington, DC: American Psychological Association.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Mikolajczak, M., & Limunet, O. (2008). Trait Emotional İntelligence And The Cognitive Appraisal Of Stressful Events: An Exploratory Study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory. 2nd edition*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Ören, K. (2016). İşletmelerde Verimlilik Ve Performansın Arttırılmasında Zaman Yönetimi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 186-203.
- Petrides, K. V. (2009). *Technical Manual For The Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*, (1st edition, 4th printing). London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional İntelligence: Psychometric İnterpretation With Reference To Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation İn Two Studies Of Emotion Recognition And Reactivity To Mood İnduction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships Between Trait Emotional İntelligence and The Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48, 906-910.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional İntelligence And İts Relationship To Workplace Performance Outcomes Of Leadership Effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional İntelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., & Sluyter (1997). *Emotional Development And Emotional İntelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2000). *Research Methods For Business Students*. England: Pearson Education Limited.
- Serrat, O. (2017). *Tools, Methods, And Approaches To Drive Organizational Performance*. Berlin: Springer.
- Shapiro, C. (2018). Antitrust in a Time Of Populism. *International Journal of Industrial Organization*, 61, 714-748.
- Smith, J. (1998). *Daha İyi Nasıl Zaman Yönetimi*. (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory Of Human İntelligence*. New York: Cambridge University Pres.
- Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). *A Review Of The Emotional İntelligence Literature And İmplications For Corrections*. Ottawa: Research Branch Correctional Service.
- Sucu, Y. (1996). *Yönetel Zamanın Etkin Kullanılması*. Bolu: El Kitabı.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. London: Pearson.
- Terzi, A. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Görevlerine Ayırdıkları Zaman İle Etkili Zaman Kullanımını Engelleyen Etkinler Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

- Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4) 87-97.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its Uses. *Harper's Monthly Magazine*, 140, 227-235.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zekanın Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tuyan, S. ve Beceren E. (2004). Sınıf Yönetiminde Duygusal Zekâ Becerilerinin Kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(28), 37-42.
- Uğur, A. (2000). Çalışma Hayatında Zaman Yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 12(143), 18-22.
- Üzel, D. ve Hangül. T. (2012, 27 Haziran). Duygusal Zekâ Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Vural, D. E. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 972-980.
- Whitaker, K. (1996). Exploring Causes Of Principal Burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, D. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yıldırım, N. (2009). Denetim Sürecinde İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değerlendirilme Formu Üzerine Değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 4(2), 199-212.

The Effect of Emotional Intelligence on Time Management Skills in School Administrators

Ahmet Yıldırım^{1†}, Aytekin Tokgöz²

¹Suleyman Demirel University

²Ministry of National Education

Extended Abstract

Introduction: Emotional intelligence includes skills such as "recognizing and managing emotions, recognizing the emotions of the other person or people, and managing social relationships." Individuals with a high level of emotional intelligence reflect their positive characteristics such as communication, empathy, control, harmony, cooperation, motivation, influencing other individuals, and leadership to their environment and positively affect the lives of other individuals.

Time management is an effort to use time efficiently, which is an essential resource in achieving goals and objectives. Time and time management has very strategic importance for education administrators working in educational organizations that continue their activities under effective time planning.

In today's organizations, the inability to manage time effectively can be described as one of the main problems of both employees and managers. The more effectively the employees in an organization manage their time, the more influential the work done within the organization. Similarly, the better the managers manage their time, the more effective and efficient the managerial activities will be. In this context, if time is not used well in the organization and cannot be appropriately managed, it is impossible to talk about the success of the management. While the changing social structure has changed the educational institutions and the educational environment, the roles and responsibilities of education administrators have also increased. In educational organizations, a process that is structured to meet the educational needs of the society and is based on intensive human relations runs. The emotional effects of people in educational organizations are felt as psychological beings. Therefore, the importance of emotional intelligence becomes more evident.

The manager must also create a positive climate in the educational institution and implement effective time management. Efficient and effective use of time, coping with time problems, and avoiding issues in using time is now among the sought-after features of effective managers. In this state, a manager is a person who can dominate his time and use his time efficiently. In this context, emotional intelligence is also effective in training administrators to achieve effective time management.

This study aims to determine the effect of managers' emotional intelligence on their time management skills. The findings to be obtained from this research are assumed to contribute to assessing the impact of emotional intelligence levels on time use skills of education administrators and to use time effectively by exhibiting the necessary behaviors in time management.

Method: The study examining the effects of emotional intelligence levels of educational administrators working in state schools in Isparta city center on their ability to use time is a descriptive study using the relational model. The relationship between educational administrators' emotional intelligence levels and their time use skills was examined with the correlational relationship model in the study. Whether the emotional intelligence levels of education administrators significantly predicted their time-using skills were investigated with regression analysis.

The research universe consists of 235 education administrators working in public schools in Isparta in the 2018-2019 academic year. A total of 161 educational administrators, 81 males and 80 females, constitute the research sample group. "Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form" and "Time Management Questionnaire" were used to collect the necessary data in the study. Good fit values of the scale were examined

† Corresponding author: Ahmet Yıldırım, Süleyman Demirel University, Ahmet.yildirim@sdu.edu.tr

in the AMOS program. The data obtained using the questionnaire technique were analyzed after they were transferred to the SPSS 22 program. The assumptions of the regression analysis were tested before analyzing the data.

Results: It was determined that 50.3% of the participants were male, 81.4% were undergraduate graduates, 43.5% had seniority of 21 years or more, 91.3% were married, 29.2% were between the ages of 36-40. According to the research results, there are significant relationships between the dimensions of emotional intelligence and time management skills. As the dimensions of emotional intelligence, self-control, emotionality, sociability, and well-being increase, time management skills in terms of time planning and time attitude rise, but their skills related to time-consuming length decrease.

According to the research findings, it was determined that the emotionality dimension of emotional intelligence was a significant predictor of time management. Still, the dimensions of self-control, sociability, and well-being were not significant predictors. In the dimension of emotionality, which is a distinct manifestation of emotional intelligence, individuals believe that things will go smoothly in their lives. They feel a significant positive satisfaction with their life. They think that they have high motivation and many positive qualities about the job. In this context, participants' perceptions of emotionality have a positive effect on their time management skills.

It can be said that emotional intelligence is associated with different variables such as education (Humphrey et al., 2007; Yeşilyaprak, 2001), academic success (Arıcıoğlu, 2002; Kavcar, 2011), life satisfaction (Law et al., 2008), job performance and success (Doğan & Demiral, 2007; Law et al., 2008), employee performance (Jorfi et al., 2010), work output (Rosete & Ciarrochi, 2005), leadership (Acar, 2002; Batool, 2013; Bülbüloğlu, 2001; Rosete & Ciarrochi, 2005) and decision making (Kidwell et al., 2008; Köksal & Gazioğlu, 2007), and the results are in line with the results of this study.

Especially in the domestic and international literature, there is no research on the relationship between emotional intelligence and time management. According to the findings of the study, it is assumed that the demonstration that as the emotional intelligence level of education administrators increases, their time management skills increase makes a significant contribution to the literature.

Conclusion: In light of the research results, decision-makers should take measures to improve the time management skills of education administrators. Mainly, it is necessary to implement a management approach and organizational policies that will prevent time-consuming processes of education administrators working in a dynamic and intense work environment.

Training and development activities should be carried out to develop emotional intelligence skills, aim that education administrators gain the knowledge, skills, and experience required by the job assigned to them. On the other hand, necessary steps should be taken to manage time by systematizing all kinds of work and processes that prevent effective time use.

Keywords: Emotional intelligence, Time management skill, Education managers



SDU International Journal of Educational Studies

Descriptive Content Analysis of Studies on 21st Century Skills

Neslihan Ültay¹, Necla Dönmez Usta², Eser Ültay³

¹Giresun University

²Giresun University

³Giresun University

To cite this article:

Ültay, N., Dönmez Usta, N., & Ültay, E. (2021). Descriptive Content Analysis of Studies on 21st Century Skills.. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 85-101. Doi: 10.33710/sduijes.895160

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Descriptive Content Analysis of Studies on 21st Century Skills

Neslihan Ültay¹, Necla Dönmez Usta², Eser Ültay³

¹ Giresun University

Orcid ID: 0000-0002-9783-0486

² Giresun University

Orcid ID: 0000-0002-8075-7446

³ Giresun University

Orcid ID: 0000-0001-6839-6361

Received: 11.03.2021

Accepted: 03.06.2021

Abstract

The aim of the study is to bring together national studies on 21st century skills under the headings of “purpose, method, skill types, sampling, data collection tools, results, and recommendations”. Descriptive content analysis is done for 84 national studies on 21st century skills. Within the scope of the research, the data of each study were analyzed with the examination form. Each study was recorded in the form and then the tables were formed. According to the results of the study, the purpose of the studies with the highest frequency was “investigation of the relationship between 21st century skills and various variables”, the method with the highest frequency was “survey”, and the skills that were explained as “P21 skills” had the highest frequencies. While “teacher candidates” and “teachers” were the most preferred sample groups, “scales” were the most used data collection tools. Conclusions of the studies showed that 21st century skills were existing in our lives, education systems, and also textbooks more or less because 21st century skills were the skills that not apart from the life itself. Therefore, it was suggested in the studies that it was the goal of education to raise individuals in line with the demands of 21st century.

Key words: 21st century skills, Descriptive content analysis, Meta-analysis

**Corresponding Author: Neslihan Ultay, Giresun University, neslihanultay@gmail.com*

INTRODUCTION

Education in the new world order, with the effect of Covid-19, which is declared as a pandemic today; requires individuals who are equipped to meet changing needs. In a world that has become digital with globalization, learning is not limited to classrooms and schools, but can only be achieved by integrating the concept of lifelong learning into their lives with enriched learning environments in all areas of life (National Ministry of Education, 2019). The rapid progress of technological developments requires learners to adopt the concept of lifelong learning by making personal development a focal point (Özgüzel, 2018). Learners of the 21st century must have high-level cognitive skills such as innovation, creative, solution-oriented, highly motivated, strong in communication, technology, and information literacy, problem solving, and critical thinking (Aydeniz, 2017). These skills that learners of this century should have are called 21st century skills (National Research Council, 2012). Rotherham and Willingham (2009) stated that these skills, which allow the solution of many problems such as problem solving and critical thinking, are as old as human history and it is wrong to call them 21st century skills. At this point, just because the skills are not new does not mean they are not important. However, this situation is considered important in terms of the relevant skills are gradually increasing. The fact that these skills are called 21st century

skills shows that they are blended in the information age and reinterpreted according to the age (Çolak, 2019).

The term “21st century skills” refers to a broad range of knowledge, skills, work habits, and character traits that are thought to be critical to success in today's world. Although there are different opinions in the literature about what 21st century skills are, there is a general trend (Dicerbo, 2014; Lai & Viering, 2012). In the 21st Century Learning Framework (The Partnership for 21st Century Skills - P21) prepared for 21st century skills, the P21 framework (partnership for 21st century learning (P21), 2007) includes basic topics; learning and innovation skills consist of three main skill areas known as knowledge, media and technology skills and life and career skills (Yalçın, 2018; Kylonen, 2012; Trilling & Fadel, 2009). Combined skills in these three main skill areas are shown in Figure 1 below (URL-1, 2019).

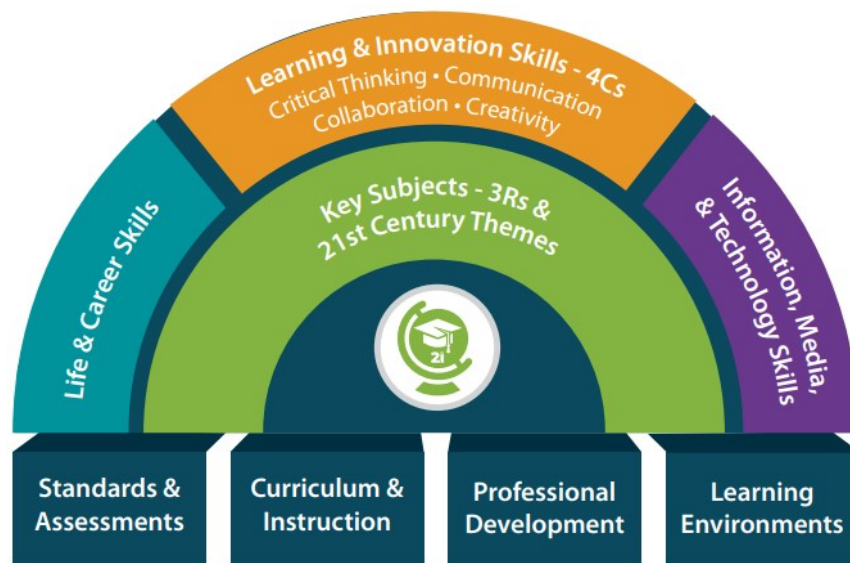


Figure 1. 21st century skills framework (P21)

According to Figure 1, *Critical thinking* within the main skill of *Learning and Innovation*; is the ability to analyze, synthesize, and evaluate by using inductive and/or deductive methods within the framework of logic, and to make judgments using high-level cognitive skills (Facione, Facione, & Giancarlo, 2000). It is possible for individuals having this skill to express problems clearly (Beyer, 1988) and transfer what they learn to their daily lives (Çalışkan, 2009). *Problem solving* is the realization of all solution steps in order to reach the determined goal or solve the problem (Haladyna, 1997). Individuals with this skill can produce solutions to the problem using existing or innovative methods (Yalçın, 2018). *Communication* skill is to use all verbal, non-verbal or written communication skills effectively, to communicate by keeping communication in maximum interaction and to be a good listener (Trilling & Fadel, 2009). Individuals having this skill can express themselves by using their communication skills effectively. *Collaboration* is the ability to work together within a common goal and to make effective contributions (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Individuals having this skill can produce different ideas and develop solutions by working effectively with group members with different characteristics (Yalçın, 2018). *Creativity* is related to the methods developed by the learners to reach the solution of the problems are unique rather than mediocre (Karakuş, 2011). Individuals with this skill are open to innovations, self-confident and courageous to take risks (Özden, 2014).

Information literacy included in the *Information, Media, and Technology* main skill is the production, use and evaluation of 21st century information on the basis of lifelong learning (Polat, 2005). Individuals who have this skill can learn independently. *Media literacy* is the analysis,

synthesis and evaluation of messages, and the production of new contents and sharing them in the media (Karaman, 2016). Individuals having this skill can make sense of messages and reach the suitable outcome by using the media effectively (Çolak, 2019). *Information and technology literacy* is the use of digital tools to access all forms of information, to reconstruct and evaluate information (Eryılmaz & Uluyol, 2015). Individuals with this skill can use digital tools for their intended purpose.

Being within the scope of the *Life and Career* main skill, *flexibility and adaptability* are being able to approach a problem from different perspectives and adapt to this situation (Özden, 2014). Individuals with this skill are also prone to differentiation (Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008). *Initiative and self-direction*, working independently in line with the gains, means clarifying the success criteria by distinguishing concrete and abstract goals. Individuals with this skill can turn lifelong learning into a process by showing their dependence on learning (Yalçın, 2018). *Social and cross-cultural* skills are the processes of initiating, maintaining, and ending interactions as well as including individuals and intercultural qualities (Zengin, Kırılmazkaya, & Zengin, 2012). People with this skill are accepted by their peers and they can adapt to the environment they live in becomes easier (Deniz, 2003). *Productivity and accountability* are the ability to undertake possible results in line with the determined gains and to create products as a result of ethical work (Eryılmaz & Uluyol, 2015). Individuals with this skill have the ability to work efficiently by managing time well in a work and to take responsibility for possible results. (Yalçın, 2018). *Leadership and responsibility* is the ability to adapt to innovations, to direct possible changes, to work efficiently in line with the determined gains and to guide them to use their potential to reach the target and to take responsibility (URL-2, 2020). Individuals with this skill feel responsible towards the group they lead and display an ethical behavior.

As seen in Figure 1, these skills are directly related to assessment and evaluation, courses and curricula, professional training and learning environments. Having 21st century skills is directly related to the 21st century learners' education they receive. At this point, the results of studies about 21st century skills are important for 21st century learners, teachers, and individuals in terms of shaping, organizing, or structuring education. Researchers and practitioners have been paying increasing attention to 21st century skills. For example, the current Hong Kong school curriculum emphasizes the importance of students' creativity development, and as a result, teachers are encouraged to develop or adopt innovative teaching methods to foster students' creativity in the classroom (Chan & Yuen, 2014). However, no model exists at this time for teaching the core 21st century skills in schools (Qian & Clark, 2016). On the other hand, Bybee (2009) suggested to use 5E model for 21st century skills development and stated that it is possible to draw some research-based inferences from the parallels between 21st century skills such as problem solving, self-motivation, communication, and system thinking and learning outcomes in science such as scientific reasoning, interest, and argumentation. School science programs that include activity-based teaching models have the potential to improve 21st century skills. Providing model curriculum materials that exemplify the objectives, changing teachers' perceptions of teaching explicitly to develop skills and abilities, and fostering fidelity to teaching models designed to help students are among the main challenges associated with this claim (Bybee, 2009).

In educational settings, it may be useful to distinguish 21st century skills and to create some activities for the development of the specific skill. But in practice, it is difficult because 21st century skills are closely linked to each other. Real education is seeing connections between ideas, concepts, and disciplines in ways that help students understand relationships and how ideas relate to people and new situations. Therefore, while dealing with one 21st century skill, others engage in different skills. According to Germaine, Richards, Koeller and Schubert-Irastorza (2016), as the 21st century progresses, good teachers will seek ways to thoughtfully embrace the 4Cs and encourage more critical thinking, better communication, collaboration, and creativity in their professional lives as well as the quality of their students' learning experiences.

If we look at what has been done in the literature on a subject that has been so popular in recent years, it is seen that most of the studies are done to reveal the relationship of 21st century skills between different skills and different variables (Akman, 2019; Aydın, 2019; Elekoğlu & Demirdağ, 2020; Erdoğan & Cevat, 2020; Gökbulut, 2020; Kardeş, 2020; Kıyasoğlu & Ay, 2020; Korucu & Ünüvar, 2020). Altınpulluk and Yıldırım (2021) conducted a descriptive analysis of the studies about 21st century skills carried out in between 2010-2019 years searched in the Web of Science Social Sciences Citation Index (SSCI). In addition, it was observed that other descriptive content analysis, meta synthesis and meta-evaluation studies, which are synthesizing the studies on 21st century skills, were not conducted at national level (Eskici & Özsevgeç, 2019; McGrath & Fischetti, 2019) and not included the studies done in 2020. At this point, it is considered valuable to examine and present national studies on 21st century skills through descriptive content analysis. In this context, in this study, the purpose, method, sample, data collection tools, results and suggestions of the studies at national level about 21st century skills were gathered and discussed from variable points. The study can provide a general knowledge by reading this article instead of reading 84 studies one by one. In addition, thanks to this study, researchers can realize the gap in the literature and draw a road map for themselves. In this respect, the study will not only guide researchers, but also present studies on 21st century skills in our country in a descriptive framework, and will contribute to increasing the quality of their studies. In this context, the aim of the study is to bring together national studies on 21st century skills under the headings of “Purpose, Method, Skills, Sampling, Data Collection Tools, Results, and Recommendations”. For this purpose, the study was directed in the light of the following questions:

- For what purposes were the studies on 21st century skills carried out?
- Which methods have been used in studies on 21st century skills?
- Which of the 21st century skills have been discussed?
- Which sample groups were used in studies on 21st century skills?
- Which data collection tools were used to collect data in studies on 21st century skills?
- What kinds of results have been obtained from studies on 21st century skills?
- What suggestions have been made in studies on 21st century skills?

METHODOLOGY

The Method of the Research

In the broadest sense, content analysis is divided into three categories: Meta-analysis, meta-synthesis and descriptive content analysis (Çalık & Sözbilir, 2014). Meta-analysis is a quantitative application that includes statistical processes for combining, synthesizing, and interpreting the experimental findings of separate studies conducted on the same subject at different times and locations (Wolf, 1986). Meta-synthesis studies include qualitative research in a specific field, as well as a comparison of similarities and differences. Descriptive content analysis is the examination and organization of qualitative and quantitative studies on a specific subject, as well as the identification of broad trends in the field (Çalık, Ünal, Coştu & Karataş, 2008; Selçuk, Palancı, Kandemir & DüNDAR, 2014).

In this study, it is aimed to describe how the trends of 21st century skills studies conducted at national level between 2010 and 2020, and to compare the results within the specified frameworks, and to interpret them in a more comprehensible manner as a whole (Çalık & Sözbilir, 2014; Ültay, Akyurt & Ültay, 2021; Ültay, Dönmez Usta & Durmuş, 2017), so descriptive content analysis is preferred.

Data Collection and Data Analysis

This research was conducted to examine the studies on 21st century skills that were conducted at national level between 2010 and 2020. In order to reach the sample of the study, databases of ERIC, Education Source, Science Citation Index, ULAKBİM, Education Source, Science Direct, Google Scholar, Giresun University Library and National Thesis Center were used and national studies were determined. Databases had been scanned with the keyword of “21st century skills”, “P21 skills”, and “4C skills”. In studies accessed from databases, the condition of being an article, a thesis, a book section, or a conference paper was sought. Studies that are not accessible or that have difficulty in reaching the full text are not included in the sample. After these stages, research was carried out on a total of 84 national studies, including 58 articles, 15 master's thesis, 2 doctoral dissertation, 6 conference papers, 2 book sections and a report. This research is limited to the studies conducted between in 2010-2020 on national 21st century skills and can be accessed from relevant databases.

In order to analyze the studies more easily, each study examined was coded as S1, S2, ..., S84 and these codes were used in the study. Within the scope of the research, the data of each study were analyzed with the "Examination Form" developed by the researchers. While the examination form was being developed, it was finalized within the scope of the necessary feedback by taking the opinions of the field experts. Since the aim of the study is to describe what about the studies on 21st century skills are and to interpret the existing situation, the final version of the related themes was created as indicated in Table 1. In addition, an example of the analysis of the studies in the examination form is presented in Table 1 below.

Table 1. Study examination form

Study Code	Year	Author	Purpose	Method
S2	2013	Gülen	Investigation of the relationship between 21 st century skills and various variables	Survey
Skills	Sample	Data Collection Tools	Conclusions	Recommendations
Learning and innovation, Information, media, and technology	Middle school students	Scale	There is/is not a significant relationship between the students' level of having 21 st century skills and various variables studied (IT skills, science beliefs, TIMMS achievement, etc.)	It is possible to determine how 21 st century skills are expressed in self-efficacy educational science programs.

Reliability and Validity

The studies used in the research were examined in different times and places and the data obtained as a result of the examinations were recorded with the examination form. In order to ensure the reliability between two valuers, the Cohen's Kappa (Cohen's Kappa Coefficient) value between the two readers was calculated with the SPSS v.22 package program. Calculated Cohen's Kappa (κ) .857 was found and according to the classifications of Landis and Koch (1977), it was seen that almost perfect agreement was achieved. In this way, the reader reliability of the study was tried to be achieved. Apart from the reliability coefficient, two science education experts were included in the all phases of the study for ensuring the study's validity. These experts were checked the studies' suitability for 21st century skills topic and then controlled all the tables.

FINDINGS

In this section, the findings of the descriptive content analysis of the studies about 21st century skills are summarized and shown in tables. The first research question was tried to be answered by Table 2 showing the purposes of the studies.

Table 2. The purposes of the studies

Purposes	Study Code	f
Investigation of the relationship between 21 st century skills and various variables	S2, S5-6, S9, S13-15, S19, S21, S26, S29, S32, S40, S46, S50, S52, S54, S59-61, S63-65, S68-71, S73-76, S84	32
Determining the level of having 21 st century skills or using these skills	S2, S7-8, S11-12, S16, S24, S26, S32, S37, S40, S43, S45, S47, S50, S52, S54-55, S57, S60, S68-69, S73, S76-77	25
Investigation of the inclusion and applicability of 21 st century skills in course contents or textbooks	S1, S20, S23, S33-34, S36, S39, S42, S45, S48, S51, S53, S56, S78	14
Researching how 21 st century skills are defined	S3-4, S16-18, S22, S27-28, S35, S41, S49, S66, S83	13
Examining the development of 21 st century skills with experimental research	S25, S30-31, S38, S62, S67, S82	7
A valid and reliable scale development study for 21 st century skills	S10, S44, S58, S72, S80-81	6

According to Table 2, the purposes of the studies about 21st century skills are varied from “Investigation of the relationship between 21st century skills and various variables” with the highest frequency to “A valid and reliable scale development study for 21st century skills” with the lowest frequency. The second highest frequency belongs to the purpose of “Determining the level of having 21st century skills or using these skills”. Table 3 shows the distribution of methods of the studies about 21st century skills.

Table 3. The methods of the studies

Methods	Study Code	f
Survey	S2, S12-14, S19, S24, S26, S28, S37, S47, S50, S56, S60, S63, S68, S84	16
Correlational survey method	S13, S19, S21, S29, S43, S46, S52, S59, S61, S63, S65, S69, S71, S75, S77	16
Descriptive survey method	S4, S8, S18, S25, S32-33, S54, S57, S70, S73-74	11
Case study	S3, S9, S11, S16-17, S30, S41, S55, S62, S83	10
Document analysis / Content analysis	S20, S33-34, S36, S39, S42, S48, S51, S53, S78	10
Method not specified (studies conducted for giving information)	S1, S5-6, S15, S22, S27, S35, S49, S66	9
Scale development study	S10, S44, S58, S72, S80-81	6
Causal-comparative method	S13, S19, S60, S70, S76	5
Quasi-experimental method	S31, S38, S82	3
Weak experimental method	S40	1
Descriptive mixed design (survey + phenomenology)	S79	1

As seen Table 3, the most used methods are “survey, correlational survey, and descriptive survey” methods. It can be said that the quantitative researches are predominantly preferred. Table 4 shows which 21st century skills are discussed in the studies.

Table 4. The 21st century skills discussed in the studies

Skill Type	Study Code	f
Learning and innovation	S3-4, S9-11, S16-18, S20-25, S27-30, S32-33, S35-42, S44-45, S47, S49, S51, S53, S55-57, S62-63, S66-72, S74, S77-81, S83-84	54
Information, media and technology skills	S1, S3-6, S8-11, S14, S16, S18, S20-25, S28-29, S32-35, S38-42, S44-45, S47, S49, S51, S53, S56, S63, S66-70, S72, S74, S77-81, S83-84	51
Life and career skills	S3-5, S9-11, S16, S18, S20-21, S23-25, S27-29, S32-33, S35, S37-42, S44-45, S47, S49, S51, S53, S56, S63, S66-68, S70-72, S74, S77-79, S81, S83-84	46
Teacher skills (Administrative skills, technopedagogical skills, affirmative skills, flexible teaching skills and generative skills)	S13, S19, S26, S43, S50, S52, S64, S73, S75	9
Learner skills (Cognitive skills, autonomous skills, collaboration and flexibility, and innovativeness skills)	S13, S19, S59-61, S73	6
Key subjects and 21 st century themes	S22, S27, S35, S66, S71	5
Active learning, problem solving, learning to learn, collaboration and communication skills	S2, S12, S31, S54, S65	5
Cognitive, affective and sociocultural	S7, S46, S48, S82	4
Knowledge, skill, character, meta-learning	S15, S58, S76	3

According to Table 4, the skills that were explained as P21 skills (learning and innovation, information, media and technology skills, life and career skills) have the highest frequencies. Apart from P21 skills, teacher and learner skills are discussed in some studies. Knowledge, skill, character, and meta-learning skills has the lowest frequency. Table 5 shows the sample groups which were used in the studies.

Table 5. The sample groups of the studies

Sample Groups	Study Code	f
Teacher candidates	S3, S10-11, S13, S16, S19, S21, S24-25, S28-30, S32, S37, S45, S47, S55, S57, S59, S62-63, S67-68, S70, S79-80	26
Teachers	S8, S13, S23, S26, S40-41, S43-44, S50, S52, S61, S64, S71, S73, S75, S83	16
Middle school students	S2, S7, S12, S31, S38, S46, S54, S65	8
High school students	S9, S60, S74, S81-82	5
Undergraduate students	S58, S69, S76, S84	4
Education Faculty instructors	S4, S56	2
Preschool students	S72	1
Business managers	S77	1

When Table 5 is examined, it is seen that for 21st century skills studies, “teacher candidates” were mostly preferred as sample groups. The second highest frequency belongs to the “teachers” groups.

Preschool students and business managers have the lowest frequency as sample groups. Table 6 shows data collection tools of the studies.

Table 6. Data collection tools of the studies

Data Collection Tools	Study Code	f
Scale	S2, S4, S7-8, S10, S12-13, S19, S21, S23-26, S28-32, S37-38, S40, S43-47, S50, S52, S54, S56-61, S63-65, S67-77, S79-82, S84	54
Document analysis	S3, S16, S18, S20, S33, S36, S39, S42, S48, S51, S53, S78	12
Interview	S3, S7, S9, S23, S41, S45, S55, S62, S67-68, S79, S83	12
Literature review	S14, S17, S22, S34-35	5
Open-ended questions	S4, S11	2
Student product (Animation, presentation)	S11, S30	2
Achievement test	S46	1
Observation	S55	1
Field notes	S55	1
Mind maps	S62	1
Diary	S62	1

As seen in Table 6, “scale” have the highest frequency and it means scales were mostly used in the studies as data collection tools. “Achievement test”, “observation”, “field notes”, “mind maps”, and “diary” have the lowest frequency. Table 7 shows the conclusions of the studies.

Table 7. Conclusions of the studies

Conclusions	Study Code	f
It was observed that the participants had adequate / inadequate knowledge about 21 st century skills.	S4, S7, S12-13, S24, S26, S32, S37, S40-41, S43, S45, S47, S50, S52, S54, S60-61, S64, S68-69, S73, S76-77, S83-84	26
There is/is not a significant relationship between the students' level of having 21 st century skills and various variables studied (IT skills, science self-efficacy beliefs, TIMMS science achievement, etc.)	S2, S6, S8, S21, S29, S46-47, S59-60, S63, S65, S68, S70-71, S73-76, S84	19
It has been observed / thought that the application has a positive / neutral effect on the development of all / some of the 21 st century skills.	S9, S11, S14, S25, S30-31, S38, S55, S62, S67, S82	11
It was concluded that the curriculum / textbook examined reflected / did not reflect some of the 21 st century skills.	S20, S23, S33, S36, S39, S42, S48, S51, S53, S56, S78-79	12
Teacher and learner skills are determined according to 21 st century skills.	S3, S16-19, S22, S34, S37	8
Gaining a contemporary perspective and being successful depends on developing 21 st century skills.	S1, S6, S27, S34, S41, S53	6
Teachers / schools / parents should contribute more for students to acquire 21 st century skills.	S5, S15, S27, S28, S49	5
It has been observed that the measurement tool developed to measure 21 st century skills has sufficient psychometric properties.	S10, S44, S58, S72, S80-81	6
Measurement tools that can be used to measure 21 st century skills have been introduced / prepared.	S35, S57	2

It is understood that the targets that are planned to be brought to the new generations are developed in line with market demands rather than an educational philosophy. S66 1

Conclusions on certain topics are given according to Table 7. The most repetitive effect is that the participants have adequate or inadequate knowledge of the skills of the 21st century. The least frequent effect is that the priorities identified for the new generations are determined not according to the philosophies of education, but according to the wishes of the corporations. Table 8 shows the recommendations of the studies.

Tablo 8. Recommendations of the studies

Recommendations	Study Code	f
To keep up with the modern era, to ensure this, 21 st century skills must be mastered or the appropriate teaching atmosphere must be organized.	S1, S3-9, S11, S13-16, S18, S22-24, S27-29, S32-33, S36, S38-41, S45-46, S49-50, S52-55, S57, S60, S62, S68-70, S75, S78-80, S83-84	47
The relationship of 21st century skills with different variables can be revealed.	S3, S7, S19, S21, S25-26, S30-31, S34, S47, S59, S63-64, S67, S73, S76	16
It is possible to determine how 21st century skills are expressed in educational programs	2, S17, S20, S23, S27-28, S32, S34, S36-37, S39, S43, S51, S74	14
To assess 21st century skills, various measurement instruments have been suggested.	S10, S35, S42, S44, S58, S72, S81	7
Pre-service and in-service training should be given to teachers and teacher candidates in order to teach 21st century skills.	S8, S29, S56-57, S65, S71, S75	7
Studies should be conducted to address the different levels/degrees of skills of the 21st century.	S2, S12, S48, S81-82, S84	6

As shown in Table 8, the highest frequency is “to keep up with the modern era, to ensure that the skills of the 21st century must be mastered or that the appropriate teaching atmosphere must be organized”. “Studies should be conducted to address the different levels/degrees of skills of the 21st century” have the lowest frequency.

DISCUSSION, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

In this research, descriptive content analysis has been carried out to bring together 84 national studies on 21st century skills published in between 2010-2020. These national studies are examined some key themes such as purposes, methods, skill types, data collection tools, conclusions, and recommendations. According to the results of this research, the purposes of the studies are highly concentrated on the investigation of the relationship between 21st century skills and various variables. The reason why the goals are concentrated around this goal may be that 21st century skills studies can be said as new for Turkey. From a more broad view, 21st century skills are not new for any country, these skills have been existed in programs, objectives, and textbooks for a long time. Critical thinking and problem solving, for example, have always been important parts of human progress, from the invention of basic tools to agricultural advancements, vaccine development, and land and sea exploration (Rotherham & Willingham, 2009). In fact, not for critical thinking but for creativity, in Turkish National Educational Ministry, to grow up creative people had been existed in the

educational goals (National Ministry of Education, 1973). 21st century skills are not new but gaining importance is new (Silva, 2009).

Going back to the purposes of the studies, it is seen that some studies are tried to define what 21st century skills mean. There are a lot of classification styles for 21st century skills in the literature. But most of the classifications include critical thinking, creativity/innovation, problem solving, collaboration, and communication (Ekici, Abide, Canbolat & Öztürk, 2017) (S17). The task of educators should be to prepare today's students for a global and participatory world based on life, learning, study and advanced technology by gaining these skills (Lemke, 2010).

When the methods of the studies are considered, it is seen that survey and some survey types are mostly preferred. This is not surprising, because a similar case is seen in some content analysis studies (i.e Ültay & Uludüz, 2018; Ültay, Durnacı & Ültay, 2019). Survey method studies are highly used in quantitative designs. It is not a valid point of view to say that a qualitative study is better than a quantitative one, and vice versa. But it can be said that a qualitative study requires more effort, time, and energy. Therefore, researchers may prefer using quantitative designs for their searches. Apart from that, formerly, it is said that 21st century skills are not new but gaining importance is new. This case can be clearly seen in the methods of the studies that some studies try to give information about 21st century skills. In the studies, as a data collection tool, scales are mostly used. It is compatible with doing a quantitative research. Aside from that, document analysis and interviews are used for data collection.

The studies included in the content analysis show that “learning ad motivation,” “information, media and technology,” and “life and career” skills are mostly discussed. These 21st century skills are defined as P21 skills (Partnership for 21st century learning, 2007). While some studies call the 21st century skills with different names or use the different classification styles for 21st century skills, the common point is that most of them include some or all of P21 skills in themselves. For example, some studies use “teacher skills” and “learner skills” concepts but teacher and learner skills are still formed by P21 skills. Teacher and learner skills are evaluation of P21 skills from the perspectives of the teacher and the learner. While explaining teacher and learner skills, it is seen that Trilling and Fadel (2009) used P21 skills and do not present headings that are clearly different from each other, but that they put forward skill titles that explain and interact with each other.

When the sample groups of the studies are taken into account, it is seen that in most of the studies teacher candidates and teachers are preferred. The reason for preferring teacher candidates and teachers as a sample may arise from them is easily accessible. In Turkey, academic searches are mostly done by faculty members such as research assistants, instructors, professors, and students of master of education or doctorate programs. For these researchers, teachers and teacher candidates are more accessible than the students in middle and high schools. In fact, this situation can be evaluated from a better perspective. The formation of scientific foundations in students depends on the teaching techniques used by teachers and of course teachers' candidates who are the teachers of future (Ünal & Akman, 2006).

All in all, the majority of the purposes of the studies is the investigation of the relationships between 21st century skills and some variables. The other purpose is the determination of the levels of 21st century skills (see Table 2). When we see the methods of studies, it is seen that survey and some types of surveys are used (see Table 3). It is compatible with the purposes of the studies. The best way to reveal the levels of some characteristics is to use surveys. In addition, as we mentioned before teacher and teacher candidates who are the implementers or new skills or teaching methods/strategies are preferred (see Table 5). Therefore, it can be said that sample groups are also suitable with the purposes and methods. Apart from this, teacher and teacher candidates are the people who create a 21st classroom and they have to focus not to teach one more topic, but to teach in authentic contexts (Larson & Miller, 2011). In 21st century classrooms, students should have communicate and

collaborate online and offline environments. In order to do this, students communicate via social media networks such as Facebook, Instagram, Twitter, email, etc. According to Leu, Kinzer, Coiro and Cammack (2004), the accessibility to Internet does not decrease the importance of the teachers, just the roles of the teachers are changed. Teachers should be expert in all new technological techniques that can be used in the classrooms.

According to the conclusions of the studies, it was found that, in most of the studies, whether the sample had 21st century skills at a sufficient level. Bozkurt and Çakır (2016) (S12) found that students has 21st century learning skills as active learning, problem solving, learning to learn, and collaboration and communication skills. Similarly, Önür ve Kozikoğlu (2019) (S54) concluded that the students' active learning skills were found to be at moderate level whereas it was concluded that learning to learn, problem solving, cooperation and communication skills are at high level. Different from that, the majority of studies found that 21st century skills affect information technology skills (Gülen, 2013; Eryılmaz & Uluyol, 2015) (S2 and S6). Lifelong learning also includes digital skills. In this sense, our teachers, who will educate our generation, should learn these skills, and apply them throughout their lives in order to keep up with our fast-paced age of information development and dissemination (Keskin & Yazar, 2015) (S8). Conclusions of the studies show that 21st century skills are existing in our lives, education systems, and also textbooks more or less because 21st century skills are the skills that not apart from the life itself. The age we are in is a period in which we can easily access information and there is a lot of information. During this period, most skills of 21st century skills are needed to access information (Karaşah Çakıcı & Yakışan, 2020) (S82). According to Colwill and Gallagher (2007), one of the main goals of education is to raise individuals in line with the demands of the 21st century. As a matter of fact, this is clearly seen in the recommendations (Zeybek , 2019; Özyurt, 2020) (S60, S80).

Finally, this descriptive content analysis including of 2010-2020 years give information about national 21st century skills studies on what trend topics are studied about 21st century skills., what methods, samples and data collection tools are used. Additionally, which 21st century skills are discussed in these studies may give information to the researchers thinking about to study about 21st century skills. What conclusions are found can be seen easily and therefore, researchers have a quick idea about the positive and negative aspects of 21st century skills. What recommendations are suggested are also important for the researchers to draw a road map to do a study on 21st century skills. It is believed that the results of the research will provide an overview of the field of research and will therefore be particularly useful in terms of the recognition of the deficiencies.

REFERENCES

- Akman, E. D. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS fen sonuçlarının 21. yy beceri düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Alkış, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (S76)
- Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- *Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175. (S10)
- *Atalay, N., Anagün, Ş. S., & Kumtepe, E. G. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl beceri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş geçişli animasyon uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 405-424. (S11)
- *Atlı, K. (2019). Biyoloji dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık becerisi açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 85-104. (S36)

- Aydeniz, M. (2017, Ekim). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: Hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, Knoxville.
- *Aydın, A. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (S37)
- *Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. (S20)
- *Bal, N. (2019). *Temel robotik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay. (S38)
- *Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21.yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (S21)
- *Belet Boyacı, Ş. D., & Güner, Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708738. (S39)
- Beyer, K. B. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7) 26-30.
- *Bozkurt, F. (2020). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64. (S79)
- *Bozkurt, Ş. B., & Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82. (S12)
- Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. Colorado Springs, CO: BSCS
- *Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması 21st Century Skills According to International Frameworks and Building Them in the Education System. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. (S22)
- *Cemaloğlu, N., Arslangilay, A.S., Üstündağ, M.T., & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 845-874. (S40)
- *Ceylan, M. (2019). *21.yüzyıl becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. (S41)
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77.
- *Çiğerci, F. M. (2020). Primary school teacher candidates and 21st century skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 157-174. (S67)
- Colwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411-425.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F.Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, Special Edition, 23-45.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.
- *Çelebi, M., & Altuncu, N. (2019). 21. Yüzyıl Becerilerinin İngilizce Öğretim Programındaki Yeri. *Educational Sciences Proceeding Book*, 231-244. (S42)
- *Çelebi, M., & Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *Educational Sciences Proceeding Book*, 157-172. (S43)
- *Çoban, Ö., Bozkurt, S., & Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1059-1071. (S44)
- *Çolak, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. (S45)
- *Çolak, M. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. (S23)

- *Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 215-235. (S16)
- Deniz, M. E. (2003). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.
- DiCerbo, K. (2014). Assessment and teaching of 21st century skills. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(4), 502-505. doi: 10.1080/0969594X.2014.931836
- *Diker Akman, E. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin TIMSS fen sonuçlarının 21.yy beceri düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (S46)
- *Dilekli, Y., & Karagöz, S. (2018). Genç öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). III. In *International Congress of Youth Researches Congress Book, Nahcivan. June*. 1-17. (S24)
- *Donmuş Kaya, V., & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1-10. (S25)
- *Durukan, A. Y. (2015). Dijital dünyada okul kütüphaneciliği ve 21.yüzyıl becerileri. *Milli Eğitim*, 45(208), 106-120. (S5)
- *Eğmir, E., & Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(45), 1045-1077. (S61)
- *Ekici, G., Abide, Ö.F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). Analysis of resources on 21st century skills. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 124-134. (S17)
- *Elekoğlu, F., & Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117. (S71)
- *Erdoğan, D., & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 118-147. (S70)
- *Erdoğan, Ö., Toy, M., & Kurt, M. (2020). Robotik uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 117-137. (S62)
- *Erkılıç, M. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin fizik başarısına etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. (S84)
- *Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64. (S68)
- *Eryılmaz, S. (2020). Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri için veri toplama aracı: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - Applied Sciences*, 15(3), 301-323. (S81)
- *Eryılmaz, S., & Uluç, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJG*, 2(35), 209-229. (S6)
- Eskici, G. Y., & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir metasentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 61-84.
- *Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. (S18)
- Germaine, R., Richards, J., Koeller, M., & Schubert-Iratorza, C. (2016). Purposeful use of 21st century skills in higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 9(1), 19-29.
- *Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141. (S63)
- *Göktepe Yıldız, S. (2020). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 51, 884-897. (S74)
- *Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163-185. (S47)
- *Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (S2)

- *Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci ders kitaplarının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. (S48)
- *Gümüş, A. (2019). Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. *Analiz Raporu 4*, İlke Yayın No:22 (S49)
- *Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455. (S2)
- *Gürültü, E., Aslan, M., & Alıcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 543-560. (S26)
- *Gürültü, E., Aslan, M., & Alıcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. (S50)
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn and Bacon.
http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- *Hamarat, E., & Arkan, A. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 222, 1-7. (S27)
- *Hamli, D., Hamli, S., & Taneri, P. O. (2020). Temel eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Current Debates on Social Sciences 4*, 94-107. (S83)
- *Karagöz, S., & Dilekli, Y. (2018). Gençlere göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında görev ve sorumluluk bilincinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (aile, çevre, okul, bireysel özellikler, medya) III. In *International Congress of Youth Researches Congress Book, Nahcivan. June*. 18-25. (S28)
- *Karaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21.yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. (S7)
- Karakuş, M. (2011). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(119), 3-7.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.
- *Karaşah Çakıcı, Ş., & Yakışan, M. (2020). Sorgulama temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 344-360. (S82)
- Kardeş, S. K. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- *Kasap, M. (2020). 21. yüzyıl yönetici yeteneklerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma; İstanbul ve Bursa örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(3), 1037-1052. (S77)
- *Kayhan, E., Altun, S., & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nin 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35. (S51)
- *Keskin, İ., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 16911711. (S8)
- *Kıyasoğlu, E., & Ay, Ş. Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 240-261. (S73)
- *Koçak, Ö., & Göksu, İ. (2020). Examining 21st century skill levels of students and the relationship between skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 772-784. (S69)
- * Koçin, B., & Tuğluk, M. N. (2020). 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 49, 621-649. (S78)
- *Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. (S52)
- Korucu, A. T., & Ünüvar, M. (2020). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ile bilişim liderliği vasfı ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 44-53.
- *Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363. (S9)

- *Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531. (S29)
- *Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290. (S64)
- *Köğce, D., Özpinar, İ., Mandacı Şahin, S., & Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213. (S4)
- *Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298. (S1)
- *Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. (S53)
- *Kutlu Demir, Ö. (2018). *21st century learning: Integration of web 2.0 tools in Turkish adult language classrooms*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. (S30)
- Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments.
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lemke, C. (2010). Innovation through technology. J. Bellanca, & R. Brandt, 21st century skills: *Rethinking how students learn* içinde (s. 243-274). Indiana: Solution Tree.
- Leu, D. J. Jr., C. K. Kinzer, J. Coiro, & D. W. Cammack. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In *Theoretical models and processes of reading*, 5th ed., ed. R. B. Ruddell and N. J. Unrau, 1570-613. Newark, DE: International Reading Association.
- McGrath, J., & Fischetti, J. (2019). What if compulsory schooling was a 21st century invention? Weak signals from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 95, 212-226.
- *Murat, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla. (S31)
- National Ministry of Education, (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi <http://meb.gov.tr/http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- National Ministry of Education, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 12(14574). 5101-5113.
- National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- *Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21.yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey. (S13)
- *Orhan Göksün, D., & Aşkın Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. (S19)
- *Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648. (S54)
- *Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2020). The relationship between 21st century learning skills and educational technology competencies of secondary school students. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 13(1), 65-77. (S65)
- *Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S., & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1163-1184. (S32)
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12 baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Özgüzel, S. (2018). 21. yüzyılın akademik eğitim konsepti ve üniversitelerin rolü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum (Education and Society In The 21st Century Cilt)*, 7(21), 951-964.
- *Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2568-2594. (S80) Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). Framework for 21st century.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century. *Educational leadership*, 67(1), 16-21.
- *Saçmalioğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (S55)
- *Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. Aydın: *XVIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 3-5. (S14)
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dünder, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappa*, 90(9), 630-634.
- *Tekerek, B., Karakaya, F., & Tekerek, M. (2018). An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21th century skills: Example of elementary mathematics and science. *Education Conference 2018 (EDUCCON2018)*, Türkiye. (S33)
- Tomlinson, C. A., Brimjoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- *Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38. (S56)
- *Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. (S66)
- URL-1. (2019). Framework for 21st century learning. Retrieved from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf. Access date: 22.02.2021.
- URL-2. (2020). Partnership for 21st Century Learning. P21 Framework Definitions. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> Access date: 06.03.2021
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Descriptive content analysis in social sciences. *IBAD Journal of Social Sciences*, 6(10), 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703
- Ültay, E., Dönmez Usta, N., & Durmuş, T. (2017). Eğitim alanında yapılan zihinsel model çalışmalarının betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 21-40.
- Ültay, E., Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmalara ait içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 99-120.
- Ültay, E., & Uludüz, Ş. M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 129-143.
- Ünal, M., & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257. *Üzümcü, Ö., & Bay, E. (2018). Eğitimde yeni 21. yüzyıl becerisi: Bilgi işlemsel düşünme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16. (S34)
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis*. London: Sage Publications.
- *Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. (S35)
- *Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 383398. (S57)
- *Yalçın, V., Simsar, A., & Dinler, H. (2020). 5-6 yaş çocukları için 21. yy becerileri ölçeği (DAY-2): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 78-97. (S72)
- *Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. (S75)
- *Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.5-16). Konya: Çizgi Kitabevi. (S15)

- *Yılmaz, E., & Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 125-154. (S58)
- *Yılmaz, Z., & Tanrıseven, I. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy öğrenen becerileriyle pedagojik bilgi ve becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi the investigation of the relationship between 21st century learner skills and pedagogical knowledge and skills. *Proceeding Book*, 73-90. (S59)
- *Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156. (S60)
- Zengin, F., Kırılmazkaya, G., & Zengin, R. (2012). İlköğretim fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 656-667.

Note: The references used in the descriptive content analysis are shown with (*)



SDU International Journal of Educational Studies

Comparison of Turkish Lesson Sample Questions for LGS Published by MEB in 2018-2019 Academic Year and 2019 LGS Turkish Questions

Hasan Hüseyin Ordu¹, Ahmet Sencer Engin², Fulya Topçuoğlu Ünal³

¹Dumlupınar University

²Dumlupınar University

³Dumlupınar University

To cite this article:

Ordu, H. H., Engin, A. S., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). Comparison of Turkish Lesson Sample Questions for LGS Published by MEB in 2018-2019 Academic Year and 2019 LGS Turkish Questions. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 102-113. Doi: 10.33710/sduijes.903565

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

MEB'in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında LGS'ye Yönelik Yayımlanmış Olduğu Türkçe Dersi Örnek Soruları ile 2019 LGS Türkçe Sorularının Karşılaştırılması

Comparison of Turkish Lesson Sample Questions for LGS Published by MEB in 2018-2019 Academic Year and 2019 LGS Turkish Questions

Hasan Hüseyin Ordu^{1*}, Ahmet Sencer Engin², Fulya Topçuoğlu Ünal³

¹Dumlupınar Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-7586-6261

²Dumlupınar Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-6710-6473

³Dumlupınar Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-3981-9841

Geliş Tarihi: 26.03.2021

Kabul Ediliş Tarihi: 17.07.2021

Özet

2018 yılında uygulanmaya başlayan Liselere Geçiş Sistemi, ortaokul ders müfredatı ve TIMSS-PISA gibi sınavların soruları örnek alındığı, beceri temelli soruların yoğunlukta olduğu, mantık ve muhakeme yeteneğini ölçen bir sınavdır. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS'ye yönelik yayımladığı örnek Türkçe sorularıyla, 2019 LGS Türkçe sorularının arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma olup doküman incelemesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Çalışma grubu 80 adet örnek soru ve 20 adet LGS Türkçe sorusu olmak üzere toplam 100 sorudan oluşmaktadır. Bu bağlamda 2018-2019 eğitim öğretim yılında yayımlanan örnek Türkçe soruları ve 2019 yılı LGS Türkçe soruları incelenerek; soru kazanımları, seçilen metinlerin türleri ve öğrenme/beceri alanları alt başlıklarında ele alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda örnek sorular ile LGS sorularının kullanılan metin türleri uygunluğunun %100, kazanım uygunluğunun %93,3, öğrenme/beceri alanları uygunluğunun %100 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liselere geçiş sistemi, Türkçe dersi, Örnek sorular, Konu bütünlüğü, Soru uzunlukları.

Abstract

The Transition System to High School, which started to be implemented in 2018, It is an exam in which the questions of the middle school course curriculum and exams such as TIMS-PISA are taken as examples, skill-based questions are intense, and measures logic and reasoning ability. In this research, it is aimed that determining the relationship between the sample Turkish questions published by the Ministry of National Education for LGS in the 2018/2019 academic year and the 2019 LGS Turkish questions. The research is a qualitative research and data were obtained through document analysis. The working group consists of 100 questions, including 80 sample questions and 20 LGS Turkish questions. In this context, by examining the sample Turkish questions published in the 2018-2019 academic year and the 2019 LGS Turkish questions; question gains, the types and learning / skill areas of the selected texts are discussed in their subheadings. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research,

*İletişim: Hasan Hüseyin ORDU, Dumlupınar Üniversitesi, hasanhuseyinorduu@gmail.com

the compatibility of the sample questions and the text types of LGS questions was 100%, earnings eligibility 93.3 %, it was concluded that the appropriateness of the learning / skill areas is 100%.

Key words: High school transition system, Turkish lesson, Sample questions, Subject integrity, Question lengths

GİRİŞ

Eğitim, tüm dünya nezdinde gün geçtikçe önemi ve gereği artan bir ihtiyaç olmanın yanı sıra bilgi toplumu inşa edebilmenin yoludur. Bu misyonun dışında eğitim; kendini bilen, bilgiyi edinebilen, yorumlayabilen, uygun koşullara uygulayabilen ve tüm bu birikimi değerlendirme kapasitesine sahip bireyler yetiştirmenin de başlıca aracıdır. Eğitimin bilgi toplumu oluşturmadaki rolü belli aşamaları içermektedir. Bu aşamalar: girdi, süreç, çıktı ve geribildirim şeklinde sıralanabilir. Eğitimin bütün aşamaları kendi açısından büyük önem arz etmektedir ancak oldukça kapsamlı olan bu sistemin en temel ögesini öğrenme süreci sonucunda ortaya çıkan çıktılar oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu çıktılarla beraber inşa sürecinde elde edilen kazanımların; ölçülmesi, değerlendirilmesi ve en önemlisi bu çıktılar neticesinde geri bildirim mekanizmasının işlemesi elzemdir. Geri bildirim sonucunda yapılan değerlendirme, teşhise yönelik bir araç olması bakımından öğrencilerin geleceğini etkileyen bir özellik kazanmaktadır (Bhola, 1990). Ölçme ve değerlendirme süreci genellikle sınav diye tabir ettiğimiz bazı ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Özellikle yapılan bu ölçme ve değerlendirmenin sonucunda eleme sisteminin devreye girmesi, eğitim sistemi içerisinde bulunan bu sınavların dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir yer tutmasına neden olmaktadır. (Koçak, Doğan Gül, Gül ve Bökeoğlu, 2017). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtildiği gibi ilköğretimin özel amaçlarından biri de “Her Türk çocuğunun ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Maddenin üst öğrenime hazırlama bağlamından yola çıkarak öğrencilerin almış oldukları eğitimin neticesinde bir üst öğrenime geçmeleri hususunda; üst öğrenimin tabiatına bağlı olarak seçme, mülakat, yetenek ve dil sınavları gibi pek çok seçeneğe başvurulmaktadır. Ayrıca bu sınavların sonuçlarının değerlendirilmesi, eğitim sisteminin planlanması ve değerlendirilmesi amaçlarını da güder.

Eğitimin sonuçlarının ne olduğunun belirlenmesi işlemi için yapılan ölçme- değerlendirme ise mühim bir özelliğe sahiptir. Özellikle bireysel sıralama ve eğitim başarısının ölçülmesi açısından önemli olan bu sınavlar, sadece Türkiye’de değil tüm dünyada belirleyici eğitimin bir unsurudur (Kaya ve Göktürk, 2019).

Türkiye’de ilköğretimin ortaokul bölümünde okullarda uygulanan sınavlar, yerel ve özel ölçekli olmaları bakımından sınıf geçme, başarıyı ölçme gibi sonuçlara odaklanırken ulusal ölçekte yapılan sınavlar başarıyı ölçmenin dışında ortaöğretime öğrenci seçme işlevi bakımından sıralama ölçütü olan ve belirleyici sınavlardır. Ulusal sınavların yegâne amacı başarılı olan öğrencilerin daha iyi okullarda eğitimlerine devam edebilmelerini ayrıca çalışan ile çalışmayan öğrenciyi birbirinden ayırt etmek ve bu şekilde başarılı olan öğrencileri adaletli bir şekilde bir üst kademeye geçirmeyi amaçlar. Bu özelliği bakımından ulusal ölçekte yapılan sıralama sınavları, özellikle ilköğretimin son basamağı olan 8. sınıf öğrencileri için yüksek risk taşıyan sınavlardır. 8. sınıf öğrencilerinin bir üst kademedeki “nitelikli okullara” yerleşebilmesinin tek yolu olan bu Liselere Geçiş Sınavı (LGS) gerek öğrenci açısından gerekse aileleri açısından hayati bir önem kazanmaktadır.

Türkiye’de liseye geçişte birçok kez sistem değişikliği yapıldığı görülmektedir. 1999 yılından bugüne değin sınav sistemi beş defa değiştirilmiştir. Sırasıyla: 1999-2003 (LGS), 2004-2006 (OKS), 2007-2012 (SBS), 2013- 2017 (TEOG). 2018 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı aldığı kararla ortaöğretime geçişi tek bir sınava dayalı ve okul notlarının önemli olmadığı yeni bir sistemle yapacağını duyurmuştur (Özdaş, 2019). Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yönelik 2017-2018 eğitim-öğretim yılıyla beraber uygulamaya başladığı Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sonuçlarına göre öğrenciler bir üst öğrenime geçerken sosyal bilimler ve fen liseleri, proje tabanlı eğitim kurumları ile meslek liselerinin bazı bölümlerine yerleşebilmektedir.

Türkiye’de liseye geçiş kademesine yönelik sınavlar LGS’ye kadar bilgi, anlama ve algılama düzeyinde sorulara dayalı olarak yapılmaktaydı (Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019). İlber, Tuna, Uysal ve Kabuklu (2018) öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları araştırmaya göre 2018 yılında uygulanmaya başlayan LGS’nin bir önceki sınavlara nazaran ayırt edici olduğu ve entelektüel düşünme becerileri (yorumlama, sentez, analitik düşünme, çıkarım vb.) gerektirdiği tespit edilmiştir. Özellikle anlama ve yorumlama becerisi yüksek soruların yoğunlukta olduğu belirtilmiştir.

1 Haziran 2019 tarihinde sayısal ve sözel alanlardan oluşan iki oturumda yapılan LGS’de birinci bölüm olan sözel bölümünde Türkçe (20), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (10) ve Yabancı Dil (10) olmak üzere toplam 50 soru sorulmuştur. Süre olarak 75 dakika belirlenmiştir. Sayısal olan ikinci bölümdeyse 20 Fen Bilimleri ve 20 Matematik olarak toplam 40 soru sorulmuş, sınavın süresi olarak da 80 dakika belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programında (2019) da vurgulandığı gibi öğrencilerin yetkin olması kavramı ana dilde iletişim boyutuyla yakından ilgilidir. Ana dili, kendini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilen bireyin hayatını anlamlandırmakta ve çevresiyle iletişimini güçlendirmesinde etkin rol oynamaktadır. Birey, bu sayede yaşamı boyunca bu beceriden kaynaklı avantajlar sağlamaktadır. Bu avantaj bireyin eğitim hayatı boyunca onun akademik anlamda da başarılı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca gündelik yaşamında da bireyi iletişim açısından olumlu etkilemektedir. Bu sayede ana dilini etkili ve doğru bir şekilde kullanan öğrencilerin anlama ve anlatım yetenekleri gelişir. Bu gelişme özellikle anlama kabiliyetini ölçmeye yönelik olan ve yeni nesil diye tabir edilen sorularda bir adım önde olmasını sağlayabilir.

Türkçe dersi bugüne kadar yapılan tüm ortaöğretim sınavlarında katsayı değeri en yüksek olan derslerden birisidir (MEB, 2018). Bunun yanında öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin ölçüldüğü tek ders olmasının yanı sıra diğer derslere ait soruların anlaşılması, anlamlandırılması ve kısa sürede cevaplanmasına olan katkısı da aşikârdır. Alanyazında yapılan çalışmalara göre öğrencilerin üst düzey beceri gerektiren problem çözmeye ilişkin becerilerde sorun yaşamalarının yanında soruları anlayamamaktan da kaynaklanan sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir (Karakılıç ve Arslan, 2019). Bu sonuçların doğrultusunda Türkçe dersinin önemini bir kat daha artırmıştır.

LGS sorularını hazırlamakla görevli kurum olan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 21 Ocak 2018 yılında yapılan düzenlemelerle İlköğretim ders müfredatlarında değişikliğe gidilmiş ve bu müfredatlar Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından açıklanmıştır. 8. sınıf öğrencileri yıl boyunca bu müfredata göre okullarında eğitim görmektedirler ve Millî Eğitim Bakanlığı da bu müfredatın kazanımları dâhilinde LGS sorularını hazırlamaktadır. 2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programına göre 8. sınıf seviyesi için toplamda 76 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların beceri alanlarına göre dağılımı şu şekildedir: dinleme becerisi (14), konuşma becerisi (7), okuma ve anlama becerisi (35) ve yazma becerisi (20). Türkçe öğretim programında yapılan değişikliklerle önceki programlara göre kazanım sayıları azaltılmış ve programda okuma anlama alanına daha çok ağırlık verilmiştir. Bununla birlikte beceri alanlarında yapılan açıklamalar önceki programlara göre daha kapsamlı hâle gelmiştir. Dil bilgisi becerisi önceki programda olduğu gibi ayrı bir beceri alanı olarak ele alınmamış, diğer becerilerin içerisine yerleştirilmiştir (Bulut, 2019).

Yapılan bu araştırma ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yayımlanan örnek sorular temel alınarak LGS ile uyumu incelenmiştir. Bu kapsamda soru kazanımları, seçilen metinlerin türleri ve öğrenme/beceri alanları alt başlıklar altında incelenerek LGS Türkçe sorularıyla karşılaştırılması yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde LGS Türkçe sınavı ile ilgili benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan araştırma, LGS Türkçe sınavı soruları ve yayımlanan örnek soruların belirlenen ölçütlere göre uyumunu ölçmeyi amaçlayarak bu konuda araştırma yapacaklara kaynak olacaktır.

YÖNTEM

Model

Bu araştırma, nitel araştırma çeşitlerinden temel nitel araştırma modeliyle yapılmıştır. Nitel araştırma modeli, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Merriam (2013)’a göre bir kişi fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik vb. nitel araştırma türlerini değil ama nitel bir araştırma yapabilir. Bu tip araştırmalarda, araştırmacı kişiler yorumlayıcı bir yaklaşımda bulunabilir. Yazar, bu araştırma türüne “temel nitel araştırma” adını vermektedir. Bu tip araştırmalarda verilerin bire birer okunması sonucu oluşturulan kodlar kategorilere ayrılır ve araştırma sonucu olarak sunulur. (Merriam, 2013).

Çalışma Dokümanı

2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkçe dersine yönelik yayımlanan örnek sorular ve 2019 LGS Türkçe soruları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. MEB’in 28 Aralık 2017 tarihinde ilk defa yayımlamaya başladığı LGS’ye yönelik örnek sorular, ilerleyen yıllarda da öğrencilere ve öğretmenlere yol göstermesi amacıyla da devam etmiştir. Örnek sorular 2018-2019 eğitim öğretim yılında ekim ayından başlamak üzere toplam 8 ay boyunca her ay yayımlanmıştır. Bu süreçte Türkçe dersine yönelik 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplam 100 adet örnek soru yayımlanmıştır fakat 2020 Mart ayındaki Covid-19 salgını nedeniyle LGS sorularında kapsam daraltmaya gidilmiştir. Bu yüzden örnek sorularla LGS arasında uyum sorunu oluşmuştur. 2020 yılında oluşan bu uyum sorunu sebebiyle bu araştırma 2019 LGS’ye yönelik şekillenmiştir.

Verilerin Toplaması

Araştırmada kullanılan veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı, yazısız ve elektronik olmak üzere tüm belge türlerini inceleyip değerlendirmek amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kapsamında kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008).

Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığının 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS’ye yönelik yayımladığı örnek Türkçe sorularıyla, 2019 LGS Türkçe soruları incelenmiştir. Ölçülen kazanımlar, öğrenme/beceri alanları, kullanılan metin türleri temalarının karşılaştırılması yapıp incelenmiştir. Veriler Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Hizmetleri resmî internet sayfasından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilmiş olan veriler incelenirken betimsel analiz kullanılmıştır. Kullanılan bu analizde amaç, verilerin düzenlenmiş bir şekilde ve yorumlanarak açıklanmasıdır. Ayrıca araştırmacı bulgular sonucunda öznel değerlendirmelerde bulunup bulgular arasında sebep sonuç ilişkisi kurarak karşılaştırmalar yapar (Kvale, 1994). Betimsel analiz dört aşamalı bir süreci ifade eder. Buna göre (1) Betimsel analiz için kavramsal çerçeve oluşturma. (2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi. (3) Bulguların tanımlanması. (4) Bulguların yorumlanması (Seidman, 2006).

Veriler; kazanım, metin türü ve öğrenme/beceri alanları şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda verilerin adetleri ve yüzdeleri ayrıntılı olarak verilmiş, veriler çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla betimsel istatistik tekniklerine göre hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmanın araştırma

kategorilerindeki veriler hem LGS sınavı hem de yayımlanan örnek sorularda Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Her iki bölümde de elde edilen verilerin aynı kaynaktan olması, aynı zamanda belirli ölçütlere göre incelenen verilerin alanında uzman öğretmenlerce incelenip onaylanması çalışmanın geçerliliğini yükseltmektedir.

BULGULAR

2018-2019 eğitim öğretim yılı ekim ayından başlayıp mayıs ayına kadar MEB tarafından yayımlanan LGS'ye yönelik 8. Sınıf Türkçe örnek soruların aylık soru sayıları, kazanım sayıları ve yüzdesi Tablo 1'de ayrıntıları ile verilmiştir.

Tablo 1. Örnek soruların aylık kazanım sayıları

Aylar	Soru Sayısı	Sorulan Kazanım Sayısı (f)	%
Ekim	10	16	13,2
Kasım	10	13	10,7
Aralık	10	11	9,09
Ocak	10	16	13,2
Şubat	10	14	11,5
Mart	10	14	11,5
Nisan	10	18	14,8
Mayıs	10	19	15,7
TOPLAM	80	121	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde bütün aylarda kazanım sayılarının soru sayısından fazla olduğu görülmüştür. En çok kazanımın ölçüldüğü ay mayıs, en az kazanımın ölçüldüğü ay ise aralık ayıdır. 2019 yılı LGS'de bulunan soru sayısı ve bu sorulara ait kazanım sayısı Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. 2019 yılı LGS soru sayısı ve kazanım sayıları

Sınav	Soru Sayısı	f
2019 LGS	20	33

Tablo 2'deki verilere bakıldığında LGS'de sorulan 20 soruya karşılık soru sayısından fazla (33) kazanım ölçülmüştür.

2018-2019 eğitim öğretim yılı MEB tarafından yayımlanan LGS'ye yönelik 8. sınıf Türkçe örnek sorularında ölçülen kazanımların listesi ve aylık olarak hangi kazanımların kaç kere ölçüldüğüyle ilgili bilgiler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Örnek soruların aylık kazanımları ve sayıları

Kazanımlar	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Toplam
T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.		1			1				2
T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.							1		1
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.		1	1	1		1	1	1	6
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.			1		1			1	3

T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.			1			1			2
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	1		1						2
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.			1	1	1	1	2	4	10
T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	1								1
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.					1	1			2
T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.					1		2	2	4
T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	3			2	1	3	1	3	13
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.								1	1
T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.							1		1
T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.		1				1			2
T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.		1							1
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	3	1		4	3			4	15
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	1								1
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	4	2	4	6			1		17
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	1						1		2
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	3	2	1	1	1	2	1		11
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.		2	1		2	1	1	2	9
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.		1			1	2	4		8
TOPLAM	16	13	11	16	14	14	18	19	121

Tablo 3'e bakıldığında MEB örnek sorularda 17 defa olmak üzere en çok "T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur." kazanımı tespit edilmiştir. Bunun yanında 1 defa olarak en az: T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur, T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler, T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar, T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır, T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar, T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar." kazanımları görülmektedir.

MEB tarafından yayınlanan LGS'ye yönelik 8. sınıf Türkçe örnek sorularında ölçülen kazanımların ve LGS'de ölçülen kazanımların uygunluğunu gösteren bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'te gösterilen bilgilerde kazanım uygunluğu sonucuna odaklanıldığından örnek sorularda yer alan kazanımın LGS'de de yer alması %100, örnek sorularda bulunmayıp LGS'de yer alan kazanımlar için

uygunluk oranı %0 olarak gösterilmiştir. Örnek sorularda yer alan fakat LGS’de yer almayan kazanımların uygunluk açısından etkisi olmadığından herhangi bir oran yazılmamıştır. Kullanılan kazanım sayıları ayrıca yay ayracı içerisinde gösterilmiştir.

Tablo 4. Örnek soruların ve LGS sorularının kazanım açısından uygunluğu

Kazanımlar	Örnek Sorular (f)	2019 LGS (f)	Oran (%)
T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Var (1)	Yok (0)	-
T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Var (2)	Var (1)	100
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Var (6)	Var (2)	100
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	Var (2)	Var (1)	100
T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Var (2)	Yok (0)	-
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Var (3)	Var (2)	100
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.	Var (2)	Var (1)	100
T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	Var (1)	Var (1)	100
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	Var (10)	Var (2)	100
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Var (1)	Yok (0)	-
T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Var (13)	Var (1)	100
T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Var (5)	Yok (0)	-
T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.	Var (1)	Var (1)	100
T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	Var (1)	Yok (0)	-
T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	Var (2)	Yok (0)	-
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	Var (15)	Var (4)	100
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Var (2)	Var (1)	100
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Var (17)	Var (10)	100
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Var (1)	Yok (0)	-
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Var (9)	Var (1)	100
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Var (11)	Var (4)	100
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Yok (0)	Var (1)	0
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	Var (8)	Yok (0)	-
ORTALAMA			93.3

Tablo 4’e göre örnek sorularda ölçülen 8 farklı kazanımın LGS’de yer almadığı tespit edilmiştir. Bu tespitin sonucunda örnek sorularda ölçülen kazanımların LGS’ de ölçülme oranı %63,6 olarak

çıkıştır. Buna karşılık örnek sorularda yer almayan 1 kazanımın LGS’de yer bulduğu saptanmıştır. Türkçe Öğretim Programında 8. sınıflar için kullanılan toplam kazanım sayısı 76 iken bu sayı örnek sorularda 23, 2019 LGS’de ise 15 farklı kazanım olarak saptanmıştır. LGS’de kullanılan 15 kazanımın sadece bir tanesinin örnek sorularda yer almadığı görülmüştür. Örnek sorularla LGS kazanımlarının uygunluğu incelendiğinde uygunluk ortalamasının %93,3 çıktığı görülmektedir.

2018-2019 eğitim öğretim yılı MEB tarafından yayımlanan LGS’ye yönelik 8. sınıf Türkçe örnek sorularında ve 2019 LGS sorularında kullanılan metinlerle ilgili tür bilgileri, metin türlerinin uygunluğu Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablo 5’te gösterilen bilgilerde metin türlerinin uygunluğu sonucuna odaklanıldığından örnek sorularda yer alan metin türlerinin LGS’de de yer alması %100, örnek sorularda yer alan fakat LGS’de yer almayan kazanımların uygunluk açısından etkisi olmadığından herhangi bir oran yazılmamıştır. Kullanılan metin türleri sayıları ayrıca yay ayrıca içerisinde gösterilmiştir.

Tablo 5. Örnek sorulardaki metinlerle 2019 LGS sorularındaki metinlerin uygunluğu

Metin Türleri	Örnek Sorular								LGS	Karşılaştırma		
	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Sınav ayı	Örnek Sorular	LGS	Oran (%)
Makale	3	1	1	1	1	3	3	2	5	Var (15)	Var (5)	%100
Deneme	1	1	2	1	1		1	3	1	Var (10)	Var (1)	%100
Biyografi		1		1					0	Var (2)	Yok (0)	-
Sohbet			1	1					1	Var (3)	var (1)	%100
Şiir					2		1		0	Var (3)	yok (0)	-
Hikâye					1	1	1		0	Var (3)	yok (0)	-
Toplam	4	4	4	4	5	4	5	5	7	36	7	%100

Tablo 5’e göre MEB tarafından hazırlanan örnek sorularda kullanılan metin türleri toplam 6 iken bu sayı LGS’de 3 olarak görülmüştür. LGS’de kullanılan metin türlerinin tamamı örnek sorularda yer almaktadır. Örnek sorularla LGS’de kullanılan metin türlerinin birbiriyle uygunluğu %100 olarak ölçülmüştür.

2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB tarafından yayımlanan örnek sorularda ve 2019 yılı LGS sorularında kullanılan kazanımların öğrenme/beceri alanlarıyla ilgili sayısal bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Örnek Sorular ve LGS sorularında beceri alanları sayıları

Beceri Alanı	Örnek Sorular		2019 LGS	
	(f)	%	(f)	%
Dinleme	0	0	0	0
Konuşma	0	0	0	0
Yazma	2	1,65	1	3,03
Okuma/Anlama	119	98,35	32	96,97
TOPLAM	121	100	33	100

Tablo 6’daki bilgilere göre Türkçe Öğretim Programında bulunan Türkçe öğrenme/beceri alanlarına göre yayımlanan örnek sorularda ve 2019 LGS sorularında toplam 4 beceriden sadece ikisinde bulunan kazanımlar kullanılmıştır. Konuşma ve dinleme alanlarıyla ilgili kazanımlardan herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Bununla birlikte yazma becerisine bakıldığında örnek sorularda toplam 121

kazanımdan sadece 2'si yazma alanıyla ilgilidir. Bu da %1,65 rakamına tekabül etmektedir. 2019 LGS sorularında ise yazma becerisine yönelik toplam 33 kazanımdan sadece 1 adet görülmüştür. Oran olarak %3,06'dır. Hem örnek sorular da hem de 2019 LGS'de en çok ölçülmeye çalışılan beceri alanı okuma/anlama becerileridir. Örnek sorularda kullanılan toplam 121 kazanımın 119'u bu beceri ile ilgilidir. Oran olarak %98,35'tir. 2019 LGS sorularında kullanılan toplam 33 kazanımın 32'si okuma/anlama beceri alanındandır. Oran olarak %96,97'dir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitelikli okullara öğrenci seçmek amacıyla 2018 yılında uygulanmaya başlanan Liselere Geçiş Sistemine (LGS) yönelik 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren yayımlanan örnek soruların geniş kapsamda amaçları: “Öğrencileri yeni geçilen sistem olan LGS'ye hazırlamak ve LGS'de çıkabilecek sorulara örnek oluşturmak” denebilir. Düzenli olarak yayımlanan örnek soruların bu amaca hizmet edip etmediğini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada; Millî Eğitim Bakanlığının 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS'ye yönelik yayımladığı örnek Türkçe sorularıyla 2019 LGS Türkçe soruları arasında kazanım, seçilen metinlerin türleri ve öğrenme/beceri alanları alt başlıkları altında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın kazanımlar boyutundaki bulgular sonucunda örnek sorularda karşımıza çıkan pek çok kazanıma, LGS Türkçe sorularında yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanında örnek sorularda yer verilmeyip de LGS Türkçe sorularında ölçülen 1 adet kazanımın olması, örnek sorular ve LGS soruları arasında yüksek puan öncelikli olan Türkçe soruları açısından yüksek bir uygunluk olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuca benzer olarak Özcan ve Açık'ın (2011) SBS ile ilgili çalışmalarında programdaki kazanımların SBS'de de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretim programında yer alan toplam 76 Türkçe dersi kazanım sayısı dikkate alındığında ise örnek sorularda yer alan 22, LGS Türkçe sorularında yer alan 14 kazanım sayısının oldukça orantısız olduğu göze çarpmaktadır. Örnek sorular ile yapılan kıyasta 3/1, LGS sorularında ise yaklaşık 5/1 oranında kazanım benzerliği olduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer bir önemli bulgusu ise LGS Türkçe sorularında kullanılmış olan metin türlerinin tamamının örnek sorularda da yer alması sorulan soruların aralarında tam bir uyumun olduğunu göstermektedir. Kullanılan metin türleri açısından bakıldığında ise örnek soruların LGS Türkçe soruları açısından oldukça uygun olduğu görülmüştür. Bu uyumla örnek soruları çözen öğrencilerin mevcut olan hazırbulunuşluklarının artacağı yargısına varılmıştır.

Son olarak örnek sorularda ve LGS Türkçe sorularında Türkçe öğretim programında yer alan dört temel beceriden/öğrenme alanından sadece okuma/anlama ve yazma becerileri kullanılmıştır. Buna karşılık Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenleri ve öğrencileri 8. sınıf müfredatının tamamından sorumlu tuttuğu ve öğretmenler tarafından yetiştirilmesi beklenen müfredattan hem LGS sorularında hem de örnek sorularda dinleme ve konuşma alanlarından herhangi bir sorunun yer almadığı görülmektedir. Bu sınav türünün özelliği açısından değerlendirildiğine normal olarak kabul edilebilecek bu durum, Millî Eğitim Bakanlığınca bu eksikliğin kapatılmasına yönelik olarak denenenekte olan ‘‘ABİDE Projesi’’ gibi projelerle aşılmaya çalışılmaktadır.

Bununla birlikte yazma alanında yer alan soruların da dil bilgisi konularını içermesi de ortak bir özellik olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Akın ve Cayhan'ın (2015) TEOG sınavı ve Türkçe Programı arasındaki kazanımların değerlendirmesiyle ilgili çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Vural'ın (2020) 2010-2020 yılları arasında yapılan liseye geçiş sınavlarındaki Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisini esas alarak yaptığı çalışmada bu çalışmaya paralel olarak anlamaya dayalı soruların yoğun olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada karşılaştırması yapılan iki sınavın, soruları açısından becerilerin tamamının etkin bir şekilde soruya dönüştürülmemiş olmasının eksiklik olduğu kanısına varılmıştır. Bu eksiklik sınav kaygısı içinde olan öğrenci ve

öğretmenlerin soru potansiyeli olan becerilere ağırlık vermesi soru sorulmayan becerilerin ise eğitim esnasında daha az önem verilmesine neden olabilir.

Araştırma ile ilgili ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak şunlar önerilmektedir:

- Örnek sorularda kullanılan kazanımlar, LGS ile uyumlu hale getirilmelidir.
- Türkçe öğretim programında yer alan öğrenme/beceri alanlarının tamamının müfredatta olması hem örnek sorularda hem de LGS'de kapsam geçerliğini artıracaktır.
- Yayımlanan örnek soruların sayısının artırılması yoluyla kazanımların kullanım sahaları genişletilmelidir.
- Sınavda kullanılan soru tipleri konuşma becerisi gibi anlatma becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı için farklı soru tarzları ile bu eksiklik giderilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açık, F., & Özcan, S. (2011). SBS Türkçe sorularıyla türkçe ders kitaplarındaki soruların örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 355-370.
- Akın, E., & Cayhan, C. (2015). Teog sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 119-128.
- Arslan, S., & Karakılıç, S. (2019). Kitap okumanın öğrencilerin matematik başarıları ve problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 456-475.
- Batur, Z., Beyret, N., & Ulutaş, M. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Bhola, H. S. (1990). *Evaluating "Literacy for development" projects, programs and campaigns: Evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., Doğan G., Gül, E., & Koçak, D. Ç. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Göktürk, Ş., & Kaya, B. (2019). Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul programları ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-19.
- İlber, A., Kabuklu, Ü., Tuna, A., & Uysal, R. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber / Qualitative research a guide to design and implementation*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018 Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 3, Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *T.C. Resmî Gazete* (14574, 14 Haziran 1973).
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York : Teachers College Press.
- Vural, C. (2020). *Son 10 yılda yapılan liselere geçiş sınavlarında (sbs, teog ve lgs) yer alan türkçe dersi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Comparison of Turkish Lesson Sample Questions for LGS Published by MEB in 2018-2019 Academic Year and 2019 LGS Turkish Questions

Hasan Hüseyin Ordu^{1†}, Ahmet Sencer Engin², Fulya Topçuoğlu Ünal³

¹Dumlupınar Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-7586-6261

²Dumlupınar Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-6710-6473

³Dumlupınar Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-3981-9841

Extended Abstract

Introduction: Education is gaining importance day by day. Nowadays, the main thing is to measure the outputs of education. The exams administered in schools in the secondary school section of primary education in Turkey focus on results such as passing grades and measuring success in terms of their local and private scale, while national-scale exams are the ranking criteria and determining exams in terms of the function of selecting students for secondary education in addition to measuring success. The sole purpose of the national exams is to ensure that successful students can continue their education in better schools, as well as to distinguish between an employee and a non-working student, and to transfer students who are successful in this way to the upper level in a fair way. In terms of this feature, the national ranking exams, especially the 8th, which is the last step of primary education. they are exams that carry a high risk for grade students. 8. the Entrance Exam (LGS) to these High Schools, which is the only way for class students to settle in “qualified schools” at the upper level, is becoming vital both for the student and for their families. Turkish lesson is very important compared to the exam. So the similarity was examined Examining the sample questions published, the compatibility with the published questions was examined.

Method: This research was conducted with the basic qualitative research model, which is one of the types of qualitative research. Turkish sample Turkish questions and 2019 LGS Turkish questions published for the Turkish course in the 2018-2019 academic year constitute the working group of the study. a total of 100 sample questions were published in the 2019-2020 academic year, but the scope of LGS questions was reduced due to the Covid-19 pandemic in March 2020. The data used in the study were collected through document review. When analyzing the data obtained, descriptive analysis was used.

Results: When the data were examined, it was seen that the number of gains in all months was more than the number of questions. May December is the month in which the most earnings are measured and the month in which the least earnings are measured. It was found that 8 different gains measured in the sample questions were not included in the LGS. As a result of this determination, the measurement rate of earnings measured in sample questions at LGS was 63.6%. Out of a total of 121 achievements used in sample questions, 119 are related to this skill. The rate is 98.35%. Of the total 33 achievements used in the 2019 LGS questions, 32 are in the field of reading/comprehension skills. The rate is 96.97%. 8 For LGS, published by the Ministry of National Education. in the classroom Turkish sample questions, information showing the appropriateness of the measured achievements and the achievements measured in LGS is shown. Since the information shown focuses on the outcome of acquisition eligibility, the inclusion of the acquisition included in the sample questions in the LGS was shown as 100%, and the eligibility rate for the acquisitions included in the LGS was shown as 0%, which was not found in the sample questions.

Conclusion: As a result of the findings in the dimension of achievements of the research, it is seen that many achievements that we encounter in sample questions are not included in the LGS Turkish questions. Dec Turkish Turkiye questions, there is a high level of conformity between the sample questions and the LGS questions in terms of Turkiye questions, which have a high priority of points, in addition, there is a 1pc gain measured in LGS Turkish questions that are not included in the sample questions. Turkish version of the text

†İletişim: Hasan Hüseyin ORDU, Dumlupınar Üniversitesi, hasanhuseyinorduu@gmail.com

used in the LGS Turkish questions is included in the sample questions. Dec important finding of the research is that there is a complete harmony between the questions asked. From the point of view of the types of texts used, it was found that the sample questions were quite appropriate in terms of LGS Turkish questions. It was concluded that the readiness of the students who solved the sample questions with this harmony will increase. Finally Turkish Turkish questions and LGS Turkish questions were used only for reading/understanding and writing skills from the four basic skills /learning areas included in the Turkish curriculum. However, it has also emerged as a common feature that the questions in the field of writing also include grammar topics.

Key words: High School System, Turkish Lesson, Sample Questions, Topic İntegrity, Question Lengths



SDU International Journal of Educational Studies

Examining Teachers' Self-Learning Levels

Fatma Sarıcalar¹, Hasan Hüseyin Özkan²

¹Ministry of National Education

²Süleyman Demirel University

To cite this article:

Sarıcalar, F. & Özkan, H. H. (2021). Examining teachers' self-learning levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 114-130. Doi: 10.33710/sduijes.971614

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Self-Learning Levels

Fatma Sarıcalar^{1*}, Hasan Hüseyin Özkan²

¹Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0002-3155-6525

²Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-5249-1444

Geliş Tarihi: 14/07/2021

Kabul Ediliş Tarihi: 27/09/2021

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, çalıştığı kurum türü, meslekteki kıdem yılı, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu) açısından incelemektir. Tarama modelinde bir çalışma olan araştırmanın örneklemini Van ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 253 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS veri analiz programı ile çözümlenmiş olup, verilerin analizinde t-testi ile varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre genel olarak öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin $\bar{x}=4,23$ “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin; çalıştığı kurum türü, öğrenim düzeyi, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu değişkenlerine göre farklılaştığı ancak cinsiyet, branş ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre herhangi farklılaşmanın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendi kendine öğrenme, Öğretmen, Öğrenme, Kendi kendine öğrenme düzeyi

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' self-learning levels in terms of various variables (gender, education level, branch, type of institution they work for, years of seniority in the profession, frequency of reading books and using the internet, and participation in in-service courses and other activities). The sample of this study, (which is a survey model) consisted of 253 teachers voluntarily participated in the research where they working in Van City of Turkey. The research data were collected with the "teachers' self-learning skills scale" developed by the researchers. The data were analyzed with the SPSS data analysis program, and T-test and analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. According to the results obtained from the research, it was concluded that teachers' self-learning skills were at the level of $\bar{x}=4.23$ "strongly agree". Teachers' self-learning levels; It has been concluded that there is no differentiation according to the variables of the type of institution, education level, frequency of reading books and using the internet, and participation in in-service courses and activities, but there is also no differentiation according to the variables of gender, branch and seniority in the profession.

Key words: Self-learning, Teacher, Learning, Self-learning level

*İletişim: Fatma Sarıcalar, Milli Eğitim Bakanlığı, fatmasrclr.09@gmail.com

GİRİŞ

“İnsana hiçbir şey öğretemezsin; öğrenmeyi ancak kendi içinde bulacağını öğretebilirsin” (Galileo, akt. Aktan, 2000). Galileo’nun bu sözü, günümüz eğitim anlayışını yansıtır niteliktedir. 21. Yüzyılda bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile bilgi ve öğrenme alanındaki değişimler bireye, bilginin değil; bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi gerektiği anlayışını ortaya çıkarmıştır. ‘Öğrenmenin artık eğitim kurumları ile sınırlı olmadığı günümüz toplumlarında, bireylerin ve toplumların gereksinimleri yeniden sorgulanmış ve toplumda bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen ve edindiği bilgileri yeni durumlara aktarabilen bireylere gereksinim olduğu belirlenmiştir’ (Acar, 2014, s.7). Bu durum yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olan kendi kendine öğrenme kavramını ön plana çıkarmıştır. Bireylerin yaşamları boyunca kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri, öğrenmelerini devam ettirebilmeleri ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için kendi kendine öğrenme becerisini kazanmaları gerekmektedir (Selvi, 2020).

Kendi kendine öğrenme (KKÖ), hümanistik öğrenme, işbirlikli öğrenme, yetişkin öğrenmesi ve demokratik öğrenme gibi birçok eğitsel yaklaşımı bir araya getiren bir kavramdır (Saeednia, 2011). KKÖ, 1900’lü yıllarda Dewey ve Lindeman tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Bu kavrama yönelik ilk detaylı çalışmalar ise Knowles, Tough ve Houle tarafından gerçekleştirilmiştir (Maeroff, 2003; akt. Aydede ve Kesercioğlu, 2009). Knowles kendi kendine öğrenmeyi; “kişilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenme kazanımlarını açık ve net bir şekilde ifade etmede, uygun öğrenme stratejilerinin seçimi ve uygulanmasında, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde başkalarının yardımıyla veya başkalarının yardımı olmadan karar verdikleri bir süreç” olarak tanımlamıştır (akt. Hoban ve Hoban, 2004, s.20). Victori ve Lockhart (1995)’a göre KKÖ; öğrenenin kendi ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda kendi öğrenmesini izlemesi, denetlemesi ve öğrenme sürecini değerlendirmesi sonucu bu deneyimlere dayalı olarak zaman içinde kendine özgü bir öğrenme yaklaşımını geliştirmesidir (akt. Selvi, 2020). Long (1990) da kendi kendine öğrenmeyi bireyin öğrenme hedeflerini belirlerken kullandığı zihinsel süreçler ile bu hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği davranışsal etkinliklerin birlikte kullanılması olarak ifade etmiştir. Guglielmino (1978) ise KKÖ’yi bağlam, harekete geçirme ve evrensellik olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Bağlam boyutunda bireyin öğrenme ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre bağımsız veya işbirlikli olarak farklı öğrenme ortamlarında kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebileceği belirtilmektedir. Harekete geçirmede bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması söz konusudur. Evrensellik boyutunda ise kendi kendine öğrenmenin devamlılık gerektirdiği ifade edilmektedir (Guglielmino, 2008). Candy (1991), KKÖ’yi öğrenme ve öğretme ile ilgili birçok kavramı kapsadığı için şemsiyeye benzetir. Ona göre KKÖ kavramı, bireylerin kendi özelliklerine uygun olarak veya öğretme yollarını düzenleyerek bağımsız öğrenme arayışında bulunmasıdır (Candy, 1991 akt. Garrison, 1992). Bu tanımlarda kendi kendine öğrenmede bireyin kendi ihtiyaç ve amaçlarının farkında olarak öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde sürdürmesinin önemi vurgulanmaktadır. KKÖ, bireyin kendisine uygun olan öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyduğu öğrenmelerin sorumluluğunu aldığı, öğrenme sürecini yönettiği ve değerlendirme yaptığı kişiye özgü bir süreçtir. Bireyin bu süreci başarılı bir şekilde yürütmesi kendi kendine öğrenme becerilerini kazanmasına bağlıdır.

Kendi Kendine Öğrenme Becerisi (KKÖB), içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin hızlı değişimlere uyum sağlayabilmesi için geliştirmeleri gereken en temel becerilerden biridir. KKÖB, kişinin öğrenmesini sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterliklerdir. Uzmanlar, KKÖ becerilerini kendi kendine öğrenme ile ilgili yaptıkları tanımlardan yola çıkarak belirlemişlerdir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda bazı uzmanlar duyuşsal becerilerin bazıları ise bilişsel becerileri bireyin kendi kendine öğrenmesinde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Küçük, 2014). Selvi (2020), bireylerin kendi kendine öğrenmesinde etkili olan duyuşsal becerileri öğrenmeye değer verme, amaç odaklı olma, öğrenmeye istekli olma, öğrenme sorumluluğuna sahip olma, girişimci olma ve

öğrenmede ısrarcı olma; bilişsel becerileri ise öğrenme ihtiyaç ve amaçlarını belirleme, zamanı ve kaynakları yönetme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma ve yansıtma yapabilme olarak özetlemiştir. Duyuşsal ve bilişsel beceriler bireylerin öğrenme hedeflerini belirlemede, öğrenmeleri için gerekli olan kaynakları, yöntemleri ve teknikleri kullanmalarında etkili olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin KKÖ sürecini başlatmaları, bu süreci etkili bir şekilde devam ettirmeleri ve öğrenmeleri ile ilgili içsel motivasyonu sağlamaları için KKÖ becerilerini kazanmaları gerekmektedir. KKÖ becerisine sahip bireyler; öğrenmede kendi öğrenme sorumluluğunu alan, belli bir iç disiplini olan, merak eden, problem çözen, mücadeleci, öğrenmeye istekli, değişmeye ve gelişmeye açık kişilerdir (Alkan ve Erdem, 2013). Kendi kendine öğrenme, bireye birçok yönden öğrenme sürecini kontrol edebilmesini, araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmesini ve özgüven kazanmasını sağlar. Yapılan araştırmalar kendi kendine öğrenme ortamında bireylerin, öğrenme sürecine katılma, planlama, ayrıntıları fark etme, düşüncelerini açıkça ifade etme, grupla tartışabilme, empati kurma, sosyal değerlere saygı duyma gibi konularda gelişme gösterdiğini belirtmektedir (Wolker ve Loftan, 2003). Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için bireylerin kendi öğrenmelerini sürekli değerlendirip eksik yönlerini fark etmeleri, bu eksiklikleri tamamlamak için gayret etmeleri, öğrenme sürecindeki rolleri geliştirmeleri çok önemlidir (Williamson, 2007).

Yaşadığımız bilim çağındaki hızlı gelişmelere uyum sağlamak açısından bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi birçok ülkede eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur (OECD, 2000). Çünkü kendi kendine öğrenen bireyler kendi öğrenme sorumluluğunu alarak kendi seçimlerini yapabilirler. Kendilerini motive ederek her durumda karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilirler. Bu bağlamda öğrenenlerden yeni durumlara uyum sağlamaları, eğitim ihtiyaçlarını kendilerinin belirlemeleri ve bu ihtiyacı karşılama yollarını araştırarak bulmaları beklenmektedir. Öğrencilere bu yeterlikleri kazandırmada en önemli görev eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir. Zsiga ve Webster (2007)'e göre öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu becerileri kullanırken karşılaştıkları zorlukların giderilmesinde okul ve öğretmenlerin sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri öğrencilere KKÖ becerilerini kazandırmada etkili olmaktadır (Selvi, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki ve uzmanlık alan bilgileri ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri, siyasi, sosyal, kültürel, eğitimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları, bilgilerini sürekli güncelleyerek yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin, kendi kendine öğrenme ile yeterli donanıma sahip, yaşamları boyunca sürekli araştıran, sorgulayan ve öğrenen bireyler olmalarını zorunlu kılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin, yaşam boyu devam eden bir öğrenme serüvenini içermesi ve yetiştireceği öğrencilerin de kendi kendine öğrenme becerilerine daha fazla ihtiyaç duyacağı gerçeği, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme konusunda yeterli olmalarını gerektirmektedir. Ancak çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlarımızın kendi kendine öğrenme becerileri ayrıntılı olarak bilinmemektedir. İlgili alan yazın gözden geçirildiğinde kendi kendine öğrenme ile ilgili çalışmaların hemşirelik eğitimi ve mühendislik alanında yoğunluk kazandığı, öğretmen adaylarına ilişkin çalışmaların az olduğu (Salas, 2010; Kılıç ve Sökmen, 2012; Acar, 2014) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerini konu edinen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin incelenmesinin ülkemiz öğretmenlerinin kendi kendine öğrenme beceri düzeylerini tespit etme açısından önemli olduğu düşünülerek böyle bir araştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların MEB yetkililerine, uzmanlara ve bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Ayrıca ülkemiz eğitim fakültelerinin eğitim anlayışlarını gözden geçirmelerine, öğretmen yetiştirme konusunda farklı bir perspektif geliştirmelerine de katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada amaç öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri;
 - 2.1. Cinsiyet,

- 2.2. Öğrenim düzeyi,
- 2.3. Branşına,
- 2.4. Çalıştığı kurum türü,
- 2.5. Meslekteki kıdem durumu,
- 2.6. Kitap okuma sıklığı,
- 2.7. İnterneti kullanma sıklığı,
- 2.8. Hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya günümüzde var olan bir olayı (durum, kişi, nesne) herhangi bir değişikliğe uğratmadan var olduğu şekliyle tanımlamaya çalışan araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Araştırmada tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel tarama, gruplardan verilerin tek seferde alındığı bir tarama türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu tarama türünde amaç bireylerin o andaki durumunu betimlemektir. Bu çalışmada da öğretmenlerden tek seferde veri toplanmış ve kendi kendine öğrenme düzeylerinin olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yapılması Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.05.2021 tarihli ve 107/26 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur. Çalışma araştırma ve yayın etiğine uygun bir şekilde yürütülmüştür.

Katılımcı Grup

Araştırmanın katılımcılarını, Van il merkezinde görev yapmakta olan n=253 tane öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıların genellikle zaman ve maliyet konusunda zorluk yaşamaları nedeniyle yakın olan, ulaşılması kolay olan birimleri örneklem olarak seçtiği yöntemdir (Şen ve Yıldırım, 2019). Bu araştırmada da yakın ve ulaşılabilir olan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılara ölçeklerin gönderilmesi, araştırma ve amacı hakkında bilgi verilmesi, gerekli açıklamaların yapılması, ölçeklerin toplanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile ilgili demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	183	%72
	Erkek	70	%28
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	5	%2
	Lisans	208	%82
	Lisansüstü	40	%16
Branş	Sınıf Öğretmenliği	95	%37
	Okul Öncesi Öğretmenliği	17	%7
	Sosyal Bilimler Öğretmenliği	55	%22
	Matematik Fen Öğretmenliği	39	%15
	Dil Grubu (Türkçe, İngilizce vb.) Öğretmenliği	47	%19
Çalıştığı Kurum Türü	Resmi okul (MEB)	226	%89
	Özel okul	27	%11

Meslekteki Kıdem	1 – 5 yıl	94	%37
	6 – 10 yıl	66	%26
	11 – 15 yıl	35	%13
	16 – 20 yıl	29	%12
	21 yıl ve üzeri	29	%12
Kitap Okuma Durumu	Hiç kitap okumam.	7	%3
	Haftada bir	59	%23
	Ayda bir	117	%46
	İki ayda bir	45	%18
	Yılda bir	25	%10
İnternet Kullanma Durumu	Günde 1 saat	45	%18
	Günde 2- 4 saat	99	%39
	Günde 5 saat ve üzeri	109	%43
Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere Katılma Durumu	Hiç	24	%10
	Bir kez	18	%7
	İki kez	29	%11
	Üç veya daha fazla	182	%72

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; %72'sinin (n=183) kadın, %28'inin (n=70) erkek; %2'sinin (n=5) ön lisans, %82'sinin (n=208) lisans, %16'sının (n=40) lisansüstü eğitim mezunu olduğu; %37'sinin (n=95) sınıf öğretmenliği, %7'sinin (n=17) okul öncesi öğretmenliği, %22'sinin (n=55) sosyal bilimler öğretmenliği, %15'inin (n=39) matematik-fen öğretmenliği, %19'unun (n=47) dil grubu (Türkçe, İngilizce) öğretmenliği yaptığı; %89'unun (n=226) resmi okulda, %11'inin (n=27) özel okulda çalıştığı; %37'sinin (n=94) 1-5 yıl, %26'sının (n=66) 6-10 yıl, %13'ünün (n=35) 11-15 yıl, %12'sinin (n=29) 16-20 yıl ve %12'sinin (n=29) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların %3'ünün (n=7) hiç kitap okumadığı, %23'ünün (n=59) haftada bir kitap okuduğu, %46'sının (n=117) ayda bir kitap okuduğu, %18'inin (n=45) iki ayda bir kitap okuduğu, %10'unun (n=25) yılda bir kitap okuduğu; %18'inin (n=45) günde bir saat internet kullandığı, %39'unun (n=99) günde 2-4 saat internet kullandığı, %43'ünün (n=109) günde 5 saat ve üzeri internet kullandığı; %10'unun (n=24) hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılmadığı, %7'sinin (n=18) hizmetçi kurs ve faaliyetlere bir kez katıldığı, %11'inin (n=29) hizmet içi kurs ve faaliyetlere iki kez katıldığı ve %72'sinin (n=182) hizmet içi kurs ve faaliyetlere üç veya daha fazla sayıda katıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri” ölçeği kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde “demografik özellikler”, ikinci bölümünde ise “kendi kendine öğrenme becerileri” ile ilgili maddeler yer almaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak alan yazın ve KKÖ ile ilgili hazırlanan ölçekler incelemiş, sonra alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen bilgiler ve uzman görüşleri doğrultusunda 34 maddelik beşli likert tipi taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Taslak ölçek formu, kullanılan dilin sade ve anlaşılır olması amacıyla MEB'e bağlı kurumlarda çalışan dil uzmanları tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla bir grup öğretmen (n=48) üzerinde deneme uygulaması yapılarak ölçek geliştirme sürecine devam edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ilgili yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğini test etmek için de açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda; faktör yükü 0,30'dan az olan maddeler ile farklı faktörlerde yer alan ve yük değerleri arasındaki fark 0,10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi tekrar yapıldığında Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) değeri 0,73 olarak hesaplanan ($p < 0,001$) 20 maddelik “öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” elde edilmiştir. Ölçekte, faktördeki maddelerin özellikleri doğrultusunda üç alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar, “öğrenme sorumluluğu”, “öğrenmeyi yönetme” ve “öğrenmeye değer verme” olarak isimlendirilmiştir. Yapılan

faktör analizi neticesinde 7 maddeden oluşan birinci faktörün toplam varyansın %41'ini açıkladığı, 7 maddeden oluşan ikinci faktörün toplam varyansın %11'ini açıkladığı, 6 maddeden oluşan üçüncü faktörün ise toplam varyansın %10'unu açıkladığı görülmüştür. Bu üç faktörün açıkladığı ortak varyans ise %63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayıları üç faktörlere göre sırasıyla; 0,84, 0,85 ve 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0,8-1,0 olması ölçeğin yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016). Bu doğrultuda ölçeğin tümünün ve bütün faktörlerinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Geçerliliğe ve güvenilirliğe yönelik yapılan bu çalışmalardan sonra araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmış ve bu ölçeğin araştırma kapsamında kullanılması uygun bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. İlk olarak verilerin box plot grafiği ve z puanları incelenerek uç değer olan veriler ölçekten çıkarılmıştır. Sonra ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları, Q-Q ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçekte yer alan maddelerin tümünün normal bir dağılım sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin KKÖB ölçeğine verdikleri cevapların betimsel istatistikleri hesaplanmış, ardından öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve varyans analizi (ANOVA) teknikleriyle incelenmiştir. Maddelerin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan madde puan aralıkları şu şekildedir: Kesinlikle katılıyorum 4.20-5.00, katılıyorum 3.40-4.19, kısmen katılıyorum 2.60-3.39, katılmıyorum 1.81-2.59 ve kesinlikle katılmıyorum 1.00-1.80. Analiz sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular kısmında, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara; ardından cinsiyet, öğrenim düzeyi, brans, çalıştığı kurum türü, meslekteki kıdem yılı, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ile hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetlerine katılma durumuna göre farklılık olup olmadığına ait karşılaştırmalara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile ilgili bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutları doğrultusunda ele alınmıştır. Verilerin betimsel istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri

Faktörler	N	\bar{x}	SS	Min.	Max.	Düzyer
Öğrenme sorumluluğu	253	4,22	0,42	2,86	5,00	Kesinlikle katılıyorum
Öğrenmeyi yönetme	253	4,13	0,50	2,71	5,00	Katılıyorum
Öğrenmeye değer verme	253	4,35	0,45	3,33	5,00	Kesinlikle katılıyorum.
Genel	253	4,23	0,42	3,05	5,00	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu boyutuna ($\bar{x}=4,22$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde, öğrenmeyi yönetme boyutuna ($\bar{x}=4,13$) “katılıyorum” düzeyinde, öğrenmeye değer verme boyutuna ($\bar{x}=4,35$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde ve geneline ($\bar{x}=4,23$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından durumu

Cinsiyet

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre t- testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Öğrenme sorumluluğu	Kadın	183	4,22	0,43	-0,15	251	0,219
	Erkek	70	4,23	0,41			
Öğrenmeyi yönetme	Kadın	183	4,13	0,50	0,32	251	0,186
	Erkek	70	4,11	0,52			
Öğrenmeye değer verme	Kadın	183	4,35	0,45	-0,05	251	0,24
	Erkek	70	4,35	0,46			
Genel	Kadın	183	4,23	0,42	0,06	251	0,237
	Erkek	70	4,22	0,43			

*p<0,05

Tablo 3'te verilmiş olan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre erkekler ($\bar{x}= 4,22$ ve $SS=0,43$) ile kadınların ($\bar{x}=4,23$ ve $SS=0,42$) kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(253)} = 0,06$, $p<0,05$). Ölçeğin alt faktörlerine ait puanları karşılaştırıldığında ise kadınların ve erkeklerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

Öğrenim Düzeyi

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrenim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	SS	F	p	η^2	Fark
I. Ön lisans	5	4,20	0,49	8,064	0,00	0,06	III- II*
II. Lisans	208	4,18	0,40				
III. Lisansüstü	40	4,47	0,40				

*p<0,05

Tablo 4'e göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(2, 250)} = 8,066$, $p<0,05$). Bu farklılığın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,47$, $SS=0,40$) diğer gruplara göre kendi kendine öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda hesaplanan eta-kare değeri ise $\eta^2=0,06$ bulunmuştur. Eta-kare değeri kategorik değişkenin sürekli değişken üzerinde ne kadar etkisi olduğunu gösterir ve 0,00 ile 1,00 arasında değer alır. Bu değer Büyüktürk (2020)'e göre 0,01 "küçük", 0,06 "orta" ve 0,14 "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin kendi kendine öğrenme becerileri üzerinde ($\eta^2=0,06$) orta derecede etkisi vardır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kendi kendine öğrenme puanlarındaki varyansın %6'sı öğrenim düzeyi ile açıklanmaktadır. Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ile öğrenme düzeylerini karşılaştırmak için tek faktörlü varyans analizi, varsa farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için de Tukey HSD testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrenim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Faktörler	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	SS	F	p	n ²	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Ön lisans	5	4,25	0,43	6,881	0,00	0,05	III- II*
	II. Lisans	208	4,18	0,42				
	III. Lisansüstü	40	4,45	0,40				
Öğrenmeyi yönetme	I. Ön lisans	5	4,00	0,61	5,304	0,00	0,04	III- II*
	II. Lisans	208	4,08	0,50				
	III. Lisansüstü	40	4,36	0,46				
Öğrenmeye değer verme	I. Ön lisans	5	4,36	0,50	8,606	0,00	0,06	III- II*
	II. Lisans	208	4,30	0,43				
	III. Lisansüstü	40	4,61	0,45				

*p<0,05

Yapılan analiz sonucunda tüm alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2, 250)} = 6,881$ $n^2=0,05$, $p<0,05$, $F_{(2, 250)} = 5,304$ $n^2=0,04$, $p<0,05$ ve $F_{(2, 250)} = 8,606$ $n^2=0,06$, $p<0,05$). Bu farklılığın her üç faktörde de lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lehine olduğu; lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre kendi kendine öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Branş

Öğretmenlerin branşları ile kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Branş	N	\bar{x}	SS	F	P	n ²	Fark
Sınıf	95	4,25	0,42	0,442	0,77	0,00	
Okul öncesi	17	4,22	0,50				
Sosyal bilimler	55	4,22	0,45				
Matematik ve fen	39	4,15	0,34				
Dil grubu	47	4,25	0,40				

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(4, 248)} = 0,442$ $n^2=0,00$ $p>0,05$). Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), varsa farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tüm alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. ($F_{(4, 248)} = 0,930$, $p>0,05$, $F_{(4, 248)} = 0,360$, $p>0,05$ ve $F_{(4, 248)} = 0,527$, $p>0,05$). Buradan hareketle öğretmenlerin KKÖ düzeyleri arasında branş değişkeninin bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalıştığı Kurum Türü

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ile çalıştığı kurum türleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testinin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin çalıştığı kurum türüne göre t- testi sonuçları

Faktörler	Kurum Türü	N	\bar{x}	SS	t	df	p	n ²
Öğrenme sorumluluğu	Resmi	226	4,21	0,43	-1,45	251	0,148	0,00
	Özel	27	4,33	0,33				
Öğrenmeyi yönetme	Resmi	226	4,11	0,50	-1,80	251	0,072	0,00
	Özel	27	4,29	0,48				
Öğrenmeye değer verme	Resmi	226	4,33	0,46	-2,87	38,65	0,007	0,02
	Özel	27	4,53	0,33				
Genel	Resmi	226	4,21	0,42	-2,00	251	0,047	0,01
	Özel	27	4,38	0,34				

*p<0,05

Tablo 7’de verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre resmi okulda çalışan öğretmenler ($\bar{x}=4,21$, $SS=0,42$) ile özel okulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,38$, $SS=0,34$) kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(253)} = -2,00$, $n^2= 0,01$, $p<0,05$). Özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okulda çalışan öğretmenlere göre kendi kendine öğrenme becerileri daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt faktörlerine ait puanları karşılaştırıldığında ise öğrenme sorumluluğu ($t_{(253)} = -1,45$, $p>0,05$) ve öğrenmeyi yönetme ($t_{(253)} = -1,80$, $p>0,05$) boyutları çalıştığı kurum türü açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrenmeye değer verme boyutunun ($t_{(253)} = -2,87$, $n^2= 0,02$, $p<0,05$) özel okulda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile meslekteki kıdem durumları arasındaki fark tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin meslekteki kıdem durumuna göre ANOVA sonuçları

Meslekteki Kıdem	N	\bar{x}	SS	F	p	n ²	Fark
I. 0–5 yıl	94	4,19	0,41	0,634	0,63	0,00	
II. 6-10 yıl	66	4,23	0,41				
III. 11–15 yıl	35	4,32	0,41				
IV. 16–20 yıl	29	4,24	0,47				
V. 21 yıl ve üzeri	29	4,20	0,44				

*p<0,05

Tablo 8’e göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile meslekteki kıdem durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(4, 248)} = 0,634$ $n^2=0,00$ $p>0,05$). Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile meslekteki kıdem durumlarını karşılaştırmak amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tüm alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında meslekteki kıdem durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(4, 248)} = 0,465$, $p>0,05$, $F_{(4, 248)} = 0,699$, $p>0,05$ ve $F_{(4, 248)} = 0,524$, $p>0,05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin KKÖ düzeyleri arasında meslekteki kıdem durumunun bir etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kitap Okuma Sıklığı

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre ANOVA sonuçları

Kitap Okuma sıklığı	N	\bar{x}	SS	F	p	n^2	Fark
I. Hiç	7	4,25	0,47				II-IV*
II. Haftada bir	59	4,34	0,39				II-V*
III. Ayda bir	117	4,29	0,42	0,604	0,00	0,09	III-IV*
IV. İki ayda bir	45	4,02	0,33				III-V*
V. Yılda bir	25	4,03	0,43				

*p<0,05

Tablo 9'a göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında kitap okuma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark vardır ($F_{(4, 248)} = 6,304$ $n^2=0,09$ $p<0,05$). Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre haftada ($\bar{x}= 4,34$, $SS= 0,39$) ve ayda ($\bar{x}= 4,29$, $SS= 0,42$) bir kitap okuyan öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin iki ayda ($\bar{x}= 4,02$, $SS= 0,33$) ve yılda ($\bar{x}= 4,03$, $SS= 0,43$) bir kitap okuyan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi, varsa farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre ANOVA sonuçları

Faktörler	Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Hiç	7	4,18	0,38				
	II. Haftada bir	59	4,36	0,43	5,569	0,00	0,08	II- IV*
	III. Ayda bir	117	4,26	0,42				II - V*
	IV. İki ayda bir	45	4,03	0,35				III- IV*
	V. Yılda bir	25	4,05	0,39				
Öğrenmeyi yönetme	I. Hiç	7	4,14	0,64				
	II. Haftada bir	59	4,17	0,49				
	III. Ayda bir	117	4,22	0,50	3,925	0,04	0,05	III- IV*
	IV. İki ayda bir	45	3,93	0,40				
	V. Yılda bir	25	3,92	0,54				
Öğrenmeye değer verme	I. Hiç	7	4,47	0,56				II- IV*
	II. Haftada bir	59	4,51	0,39				II - V*
	III. Ayda bir	117	4,40	0,44	7,874	0,00	0,11	III- IV*
	IV. İki ayda bir	45	4,11	0,39				III- V*
	V. Yılda bir	25	4,12	0,45				

*p<0,05

Yapılan analiz sonuçlarına göre tüm alt faktörlerde öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4, 248)} = 5,569$, $n^2=0,08$, $p<0,05$, $F_{(4, 248)}= 3,925$, $n^2=0,05$, $p<0,05$ ve $F_{(4, 248)}= 7,874$, $n^2=0,11$, $p<0,05$). Bu farklılığın her alt boyutta da haftada ve ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Öğrenme sorumluluğu boyutunda haftada bir kitap okuyan ($\bar{x}= 4,36$, $SS= 0,43$) öğretmenlerin iki ayda ($\bar{x}= 4,03$, $SS= 0,35$) ve yılda ($\bar{x}= 4,05$, $SS= 0,39$) bir kitap okuyarlardan; ayda bir kitap okuyan ($\bar{x}= 4,26$, $SS= 0,42$) öğretmenlerin ise yılda bir kitap okuyan öğretmenlerden KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrenmeye değer verme boyutunda da haftada ($\bar{x}= 4,51$, $SS= 0,39$) ve ayda ($\bar{x}= 4,40$, $SS= 0,44$) bir kitap bitiren öğretmenlerin KKÖ becerileri iki ayda ($\bar{x}= 4,11$, $SS= 0,39$) ve yılda ($\bar{x}= 4,12$, $SS= 0,45$) bir kitap okuyan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Öğrenmeyi yönetme boyutunda ise ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin ($\bar{x}= 4,22$, $SS= 0,50$) iki ayda bir kitap okuyan öğretmenlere ($\bar{x}= 4,11$, $SS= 0,39$) göre KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları arttıkça KKÖ becerilerinin yükseldiğini göstermektedir.

İnterneti Kullanma Sıklığı

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile interneti kullanma sıklıkları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin interneti kullanma sıklığına göre ANOVA sonuçları

İnterneti Kullanma Sıklığı	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
I. Günde 1 saat	45	4,19	0,41				
II. Günde 2-4 saat	99	4,15	0,39	3,792	0,02	0,02	III- II*
III. Günde 4 saatten fazla	109	4,31	0,44				

* $p < 0,05$

Tablo 11’e göre öğretmenlerin KKÖ düzeyleri arasında interneti kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 250)} = 3,792$ $n^2=0,02$ $p < 0,05$). Öğretmenlerin KKÖ düzeyleri interneti kullanma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişikliğin hangi grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre günde internette 4 saatten fazla zaman geçiren öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,31$, $SS = 0,44$) günde 2-4 saat interneti kullananlara göre ($\bar{x} = 4,15$, $SS = 0,39$) KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt faktörlerde öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile interneti kullanma sıklıklarını karşılaştırmak amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin interneti kullanma sıklığına göre ANOVA sonuçları

Faktörler	İnterneti Kullanma Sık.	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Günde 1 saat	45	4,25	0,41				
	II. Günde 2-4 saat	99	4,16	0,40	1,960	0,14	0,00	
	III. Günde 4 saatten fazla	109	4,27	0,45				
Öğrenmeyi yönetme	I. Günde 1 saat	45	4,04	0,50				
	II. Günde 2-4 saat	99	4,05	0,47	3,809	0,02	0,03	III- II*
	III. Günde 4 saatten fazla	109	4,23	0,52				
Öğrenmeye değer verme	I. Günde 1 saat	45	4,29	0,45				
	II. Günde 2-4 saat	99	4,26	0,43	4,878	0,00	0,04	III- II*
	III. Günde 4 saatten fazla	109	4,45	0,45				

* $p < 0,05$

Yapılan analiz sonuçlarında öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile interneti kullanma sıklıkları arasında öğrenme sorumluluğu boyutunda anlamlı bir fark görülmezken ($F_{(2, 250)} = 1,960$, $p > 0,05$); öğrenmeyi yönetme ve öğrenmeye değer verme boyutlarında günde 4 saatten fazla interneti kullanan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2, 250)} = 3,809$, $n^2=0,03$, $p < 0,05$, $F_{(2, 250)} = 4,878$, $n^2=0,04$, $p < 0,05$). Her iki boyutta da günde 4 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,45$, $SS = 0,45$) günde 2-4 saat internet kullananlara ($\bar{x} = 4,26$, $SS = 0,43$) göre KKÖ düzeyleri daha yüksektir.

Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere Katılma

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumuna göre ANOVA sonuçları

Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
---------------------------------	---	-----------	----	---	---	-------	------

Katılma Durumu						
I. Hiç	24	4,07	0,35			
II. Bir kez	18	4,10	0,37	4,113	0,00	0,05
III. İki kez	29	4,07	0,39			
IV. Üç veya daha fazla	182	4,28	0,42			

*p<0,05

Tablo 13'e göre öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3, 249)} = 4,113$, $p < 0,05$). Öğretmenlerin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumuna göre KKÖ düzeyleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumunun KKÖ düzeyleri üzerinde orta derecede ($n^2 = 0,05$) bir etkisi vardır. Alt faktörlerde öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin hizmet içi faaliyetlere katılma durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumuna göre ANOVA sonuçları

Faktörler	Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere Katılma	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Hiç	24	4,16	0,36	1,786	0,15	0,00	
	II. Bir kez	18	4,17	0,40				
	III. İki kez	29	4,08	0,34				
	IV. Üç veya daha fazla	182	4,26	0,44				
Öğrenmeyi yönetme	I. Hiç	24	3,92	0,48	3,101	0,02	0,03	
	II. Bir kez	18	4,01	0,40				
	III. İki kez	29	4,00	0,49				
	IV. Üç veya daha fazla	182	4,18	0,50				
Öğrenmeye değer verme	I. Hiç	24	4,14	0,37	7,672	0,00		IV- I*
	II. Bir kez	18	4,13	0,39				IV- II*
	III. İki kez	29	4,15	0,44				IV- III*
	IV. Üç veya daha fazla	182	4,43	0,44				

*p<0,05

Analiz sonuçlarında öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumları arasında öğrenme sorumluluğu boyutunda anlamlı bir fark görülmezken ($F_{(3, 249)} = 1,786$, $p > 0,05$); öğrenmeyi yönetme ve öğrenmeye değer verme boyutlarında hizmet içi kurs ve faaliyetlere üç veya daha fazla katılan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(3, 249)} = 3,101$, $p < 0,05$, Welch $F_{(3, 44,8)} = 7,672$, $p < 0,05$). Özellikle öğrenmeye değer verme boyutunda hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,43$, $SS = 0,44$) diğer gruplardaki öğretmenlere göre KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katıldıkça KKÖ düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği (cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, çalıştığı kurum türü, meslekteki kıdem yılı, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ve hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu) araştırmada; öğretmenlerin KKÖ becerilerinin ölçeğinin bütününe yönelik ortalama dikkate alındığında, öğretmenlerin, genel olarak “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yani yüksek düzeyde kendi kendine öğrenme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2). Öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut “öğrenmeye değer verme” boyutu iken en düşük olduğu alt boyut ise “öğrenmeyi yönetme” boyutu olduğu saptanmıştır (Tablo 2). Araştırmanın bu sonucuyla ilgili olarak öğretmenlerin KKÖ düzeylerini

inceleyen bir çalışma olmamasına rağmen; Donmuş, Eroğlu ve Özbek (2017)'in çalışmasında öğretmen adaylarının ve Eroğlu (2019)'nun yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguların öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü KKÖ düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrenmeye değer verip kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak kendileri için gerekli olan yeni öğrenmeleri gerçekleştirirler. Bu durum öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmelerini dolayısıyla eğitime olumlu katkıda bulunmalarını sağlayacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin KKÖ becerileri farklı değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu bulgunun aksine öğretmen adaylarının KKÖ hazırbulunuşlukları ile ilgili yapılan çalışmalarda kadınların (Donmuş, Eroğlu ve Özbek, 2017) ve erkeklerin (Kılıç ve Sökmen, 2012) lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Acar (2014)'ın öğretmen adaylarının KKÖ becerilerine ilişkin çalışmasında ise cinsiyete göre bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde araştırmada öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile branş değişkeni arasında da anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 6); Eroğlu (2019)'nun öğretmenlerin KKÖ'ye ilişkin hazırbulunuşlukları çalışmasında matematik öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet ve branş değişkenleri ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların birbirinden farklı olabileceği anlaşılmıştır. Bu durum kendi kendine öğrenme ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutların olmasından kaynaklanabilir (Selvi, 2020). Dolayısıyla cinsiyet ve branş değişkenleri seçilen örneklemin durumuna göre farklılaşabilir. Bu farklılığın nedeni kendi kendine öğrenmenin çok boyutlu olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin KKÖ becerileri ile öğrenim düzeyleri karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4). Lisansüstü öğrenim programlarından mezun olan öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları düşünüldüğünde bu sonucun öngörülebilir olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan çalışmalar lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimin önemini fark ettikleri, alan bilgilerinin yanında yeni yöntem ve teknikler öğrendikleri, bilimsel araştırma yöntemlerini kullandıklarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir (Akın ve Sevim, 2021). Dolayısıyla lisansüstü eğitimin öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerine önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin KKÖ becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Tablo 8). Ancak grup ortalamalarına bakıldığında ilk yıldan 15. yıla doğru bir artışın; 15. yıldan sonra ise bir azalışın olduğu fark edilmiş, 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise gençlerin teknoloji kullanımının daha iyi olması dolayısıyla bilgiye daha çabuk ulaşabilmesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü yapılan çalışmalarda 21- 40 yaş grubundaki öğretmenlerin teknoloji ile uyumlu, teknolojik araçları daha rahat kullanan, yaşam boyu öğrenme eğilimli bireyler olduğu; 40 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ise teknolojik araçları kullanırken korkarak hareket ettikleri, bulunduğumuz çağın bir gereği olarak teknolojiyi kullandıkları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genç öğretmenlere göre biraz düşük olduğu belirlenmiştir (Karaoğlan-Yılmaz ve Binay- Eyuboğlu, 2018). Bu bağlamda yeni ve genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kitap okuma sıklığı değişkeninden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Tablo 9). Yapılan analizler sonucunda bu farklılığın haftada ve ayda bir kitap okuyanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Haftada ve ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin KKÖ becerilerinin özellikle “öğrenme sorumluluğu” ve “öğrenmeye değer verme” boyutlarında diğer gruplardan daha ileri bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Acar (2014)'ın öğretmen adayları ile ilgili yaptığı çalışmada da kitap okuyan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bireyin, kendini doğru bir şekilde ifade etmesi, yaşadığı çevre ile uyumunu kolaylaştırması, hayal gücünü zenginleştirilmesi, zihinsel ve motor gelişimini desteklemesi açısından okuma alışkanlığını kazanması önemlidir. Okuma, bireyin yaşamı boyunca kendi kendine öğrenmesine yardım eden, çevresindeki olayları, durumları ve bilgileri doğru bir şekilde

yorumlamasını ve değerlendirmesini sağlayan önemli bir süreçtir (Saracaloğlu ve diğ. 2003). Bu bağlamda kitap okumanın kendi kendine öğrenmeye olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada, öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile çalıştıkları kurum türleri karşılaştırıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin daha iyi seviyede olduğu saptanmıştır (Tablo 7). Ancak her iki grup arasındaki anlamlı farklılığın çok az olduğu, özel okulda çalışan öğretmenlerin KKÖ düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğünün düşük ($n^2=0,01$) derecede olduğu fark edilmiştir. Bunun nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte özel okulda çalışan öğretmenlerin araştırmaya katılım sayısının ($n=27$) az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin KKÖ becerileri ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın özellikle “öğrenmeyi yönetme” ve “öğrenmeye değer verme” boyutlarında günde 4 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür (Tablo 12). Acar (2014)’ın çalışmasında kendilerine ait bilgisayarı olan öğretmen adaylarının KKÖ becerilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bireylerin internet kullanımı mekân ve zamandan bağımsız olarak hızlı bir şekilde istedikleri bilgi kaynaklarına erişebilmeleri, ilgi veya ihtiyaç duydukları alanlar ile ilgili araştırma yapabilmeleri ve çeşitli eğitimlere katılabilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Taşkın, 2019). Teknolojinin gelişmesi ile artan internet kullanımı bireylerin bilgiyi bulma, kullanma ve aktarma işlemlerini hızlandırmış ve kendi kendilerine keşfetmeye dayalı bir öğrenme sürecini oluşturmalarına katkı sağlamıştır (Candy, 2004; Teo ve diğ. 2010). Dolayısıyla doğru internet kullanımının bireyin kendi kendine öğrenmesine katkıda bulunduğundan interneti sık kullanan öğretmenlerin KKÖ becerilerinin yüksek olması öngörülebilir bir sonuçtur.

Son olarak öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde öğretmenlerin KKÖ düzeylerinde hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır (Tablo 13). Farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre özellikle “öğrenmeye değer verme” boyutunda üç veya daha fazla hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri arttırmada önemli bir etkiye sahiptir (MEB, 2006). Hizmet içi kurslar öğretmenlerin alanları ile ilgili yeni bilgiler öğrenerek kendilerini geliştirmelerini, çağdaş eğitim yaklaşımlarından haberdar olmalarını, yeni yöntem ve teknikler öğrenerek bunları derste kullanabilmelerini, teknolojik araçlardan derslerde faydalanmalarını sağlar (Yıldırım, 2001 akt. MEB, 2006). Buradan hareketle hizmet içi kurs ve faaliyetlere daha fazla katılan öğretmenlerin KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu ve kendi kendine öğrenmeye daha fazla değer verdikleri sonucuna ulaşılabılır.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak KKÖ becerilerinin yüksek olduğu; lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlerine göre KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin KKÖ düzeyleri cinsiyet, branş ve meslekteki kıdem yılı değişkenlerine göre değişmezken; çalıştığı kurum türüne göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okulda çalışan öğretmenlere göre KKÖ düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme düzeyinin kitap okuma ve interneti kullanma sıklığına göre farklılaştığı; haftada ve ayda bir kitap okuyan ve interneti günde 4 saatten fazla kullanan öğretmenlerin KKÖ düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetlerine daha fazla katılan öğretmenlerin de KKÖ düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin artırılması için çeşitli eğitim kurumlarında, KKÖ’yi destekleyen yaklaşım ve yöntemlerin kullanımı yaygınlaştırılabilir.
2. Öğretmenler lisansüstü eğitim programlarına katılmaya teşvik edilebilir.
3. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına KKÖ tanıtımı, KKÖ sürecinin nasıl olduğu, bu öğrenmenin bireye kazandırdıkları gibi konularda eğitim verilebilir.
4. Eğitim fakültelerinin lisans programlarında öğretmen adaylarının KKÖ becerilerini geliştirici düzenlemeler yapılabilir.

5. Öğretmenlere yönelik açılan hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetlerinin sayısı arttırılabilir ve katılım teşvik edilebilir.
6. Okullarda, eğitim fakültelerinde ve çeşitli eğitim kurumlarında gereken teknolojik altyapı oluşturulmalı ve eğitimde teknoloji entegrasyonunu sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.
7. Öğretmenlere okuma alışkanlığı kazandırmak ve okumanın önemli olduğu bilincini oluşturmak amacıyla “Okuma Saati”, “Kitap Fuarları”, “Yazarlarla Buluşuyoruz” vb. gibi etkinlikler düzenlenebilir.

NOT: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.05.2021 tarihli ve 107/26 sayılı kararı ile bu çalışmanın yapılması uygun bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akın, U. ve Maviş-Sevim, F. Ö. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi?. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(207), 483-510.
- Aktan, C. C. (2000). Bilgi üzerine özlü sözler. Erişim Adresi <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/bilgi-toplumu/ozlu-sozler-bilgi.htm>
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Binay – Eyuboğlu, F. G. ve Karaoğlu – Yılmaz, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Candy, P. C. (2004). *Linking, thinking: Self-directed learning in the digital age*. Commonwealth of Australia: Department of Education, Science and Training.
- Donmuş, V., Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13),17-35.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla,mesleki gelişime yönelik tutumları,kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.
- Guglielmino, M. L. (2008). Why self-directed learning?. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 5(1), 1-14.
- Hoban, S., & Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: Attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 7-25.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 216-221.
- Küçükler, F. G. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Long, H. B. (1990). *Learner managed learning*. New York: St Martin's Press.
- MEB. (2006). *Milli eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- OECD (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Saeednia, Y. (2011). *Basic needs satisfaction and self-directed learning among children: An appraisal of the educational aspects of Maslow's theory*. United States of America: VDM Publishing House.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12) 149-157.
- Selvi, K. (2020). *Kendi kendine öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Taşkın, B. (2019). *Kendi kendine öğrenme bağlamında bilgisayar okuryazarlığının incelenmesi: Bilişsel etnografik çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., & Chai, C. S., (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers Education*, 55 (4), 1764–1771. doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.001. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/232_39_4042
- Walker, T. W., & Loftan, S. P. (2003) Effect of a problem based learning curriculum on student's perceptions of self directed learning. *Issues in Educational Research*, 13(2), 15–17.
- Williamson, S. W. (2007) Development of self-rating scale of self-directed learning. *Nursing Researcher*, 14(2), 66–83.
- Zsiga, P. L., & Webster, M. (2007). Why should secondary educators be interested in self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 58-68.

Examining Teachers' Self-Learning Levels

Extended Abstract

Introduction: In today's societies, where learning is no longer limited to educational institutions, the needs of individuals and societies have been questioned again and it has been determined that there is a need for individuals who can access information in the society, adapt the information they have reached to their own structure, add new ones to this and transfer the acquired knowledge to new situations (Acar, 2014, p.7). This situation has brought the concept of self-learning (SL), which is the key to lifelong learning, to the fore. Self-learning is a personal process in which individual takes responsibility for the learning He/She needs in learning environments suitable for Him/Her, manages the learning process and evaluates it. Successful execution of this process depends on gaining self-learning skills. Self-learning skill (SLS) are the competencies that a person must have in order to continue learning. Individuals with SLS; they are people who take responsibility for their own learning, have a certain internal discipline, they are curious, problem solvers, bellicose, willing to learn, open to change and development (Alkan & Erdem, 2013). Because self-learning individuals can make their own choices by taking responsibility for their own learning. By motivating themselves, they can produce solutions to the problems and they can encounter in any situation. In this context, learners are expected to adapt to new situations, to determine their own educational needs and to find ways to meet this need. The fact that the teaching profession includes a life-long learning adventure requires teachers' to be sufficient in self-learning. With the research, teachers' SLS levels were determined and examined in terms of different various variables. The results obtained; It is fore seen that it will contribute to MEB (MOE) officials, experts and researchers who want to do research on this subject. In addition, these results will contribute to the education faculties of our country to review their understanding of education and to develop a different perspective on teacher training.

Method: The research is a descriptive study and is in the scanning model. The participant group of the research consists of 253 teachers who work in Van City and voluntarily participated in the research. The participant group was determined by convenient sampling method. The Self-Learning Skill Scale was used as a data collection tool who developed by the researchers. After the scale development process, the necessary permissions were obtained by the researchers and it was found appropriate to use this scale within the scope of the research. The data of the research were analyzed using the statistical package program (SPSS). In the analysis of the data, independent sample T-test and one-factor analysis of variance (ANOVA) were applied.

Results and Discussion: According to the results obtained from the research, teachers' SLS skills are generally average ($\bar{x}=4.23$) for the scale and according to its sub-dimensions, learning responsibility ($\bar{x}=4.22$), managing learning ($\bar{x}=4.13$) and valuing learning ($\bar{x}=4.35$) was found to be at a high level. In this case, it can be said that teachers' SL levels are high, especially the dimension of valuing learning has a higher SLS compared to other sub-dimensions. This can be interpreted as that teachers' take responsibility for their own learning, are willing to reach the new learnings necessary for them, and show significant improvement in the affective characteristics of SLS. The development of these characteristics of teachers' will enable them to develop themselves professionally and personally, and thus contribute positively to education. In the research, teachers' SLS; In terms of education level, it showed a high and significant difference in favor of teachers with postgraduate education, and in favor of teachers working from private schools in terms of the institutions they work. The level of SL also differs according to the frequency of reading books and using the internet; It was determined that the SL level of teachers' who read a book once a week or once a month and use the internet more than 4 hours a day was high. In addition, it has been determined that the SL levels of teachers' who participate more in in-service courses and training activities are high. There was no significant difference in the SL levels of the teachers' according to the variables of gender, branch and years of seniority in the profession.

Keywords: Self-learning, Teacher, Learning, Self-learning level