



Education & Youth Research ~EYOR

ISSN: 2792-0623



2023 VOLUME 3
ISSUE 1

Published by the Future is You Association

Education & Youth Research

Volume / Cilt: 3

Issue / Sayı: 1

July / Temmuz 2023



Editorial Team / Editör Kurulu

Editor in Chief / Baş Editör

Dr. Asiye TOKER GOKCE, Founding President of Gelecek Sensin Derneği (Future is You Association), Turkey

Editor / Editör

Dr. Dinçer ÖLÇÜM, Ministry of National Education, Turkey

Copy Editors / Kopya Editörleri

Dr. Ergin DİKME, Ministry of National Education, Turkey

Volkan Alparslan KILIÇ, Ministry of National Education, Turkey

Language Editor / Dil Editörü

Dr. Ezgi AĞCIHAN, Ministry of National Education, Turkey

Editorial Board / Editör Kurulu

Dr. Arbresha ZENKI-DALIPI, University of Tetovo, Republic of North Macedonia

Dr. Adriana CUPCEA, Romanian Institute for Research on Minorities Issues, Romania

Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER, Kocaeli University, Turkey

Dr. Besa DOGANI, University of Tetova “Fadil Sulejmani”, Republic of North Macedonia

Dr. Besa HAVZIU-ISMAILI, University of Tetova “Fadil Sulejmani”, Republic of North Macedonia

Dr. Ebru OĞUZ, Mimar Sinan University, Turkey

Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN, Sakarya University, Turkey

Dr. Gülşah TURA, Kocaeli University, Turkey

Dr. Hüseyin YOLCU, Kastamonu University, Turkey

Dr. İbrahim LIMON, Ministry of National Education, Turkey

Dr. Latika GUPTA, University of Delhi, India

Dr. Moonyoung Eom, Seoul National University, South Korea

Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR, Kocaeli University, Turkey

Dr. Seema AGNİHOTRİ, Amity University, India

Dr. Stamatios Papadakis, University of Crete, Greece

Dr. Semiyha TUNCEL, Ankara University, Turkey

Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Taleh Khalilov, Nakhchivan State University, Azerbaijan

Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Valeria Di MARTINO, University of Catania, Italy

Earl Jones Muico, University of Mindanao, Philippines

The Journal of Education and Youth Research (EYOR) is published by the Future of You Association (GelSen). The journal is an electronic, peer-reviewed journal that contributes to the fields of "Education" and "Youth" and aims to be indexed in the international indexes.

Table of Contents / İindekiler

Type / Tip	Title / Başlık	Pages / Sayfa
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Pushing and shoving: Tales of contestation at selected satellite schools in Zimbabwe Kudzayi TARİSAYİ, Everjoy MUNYARADZİ, Christopher JİMU & Piwai CHENDUME	1-11
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Spiritual and Emotional Intelligence / Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Ruhsal ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi Yılmaz DEMİR	12-31
Research Article <i>Araştırma Makalesi</i>	Special Education Teachers' Opinions on Individualized Education Programs and Program Guideline / Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Program Kılavuzuna Yönelik Görüşleri Duygu KURŞUN , Kerim GÜNDOĞDU	32-45

Pushing and shoving: Tales of contestation at selected satellite schools in Zimbabwe

Tarisayi, Kudzayi Savious¹  <https://orcid.org/0000-0003-0086-2420>

Munyaradzi, Everjoy²  <https://orcid.org/0000-0002-1738-0981>

Jimu, Christopher³  <https://orcid.org/0000-0001-9162-1934>

Chendume, Piwai⁴  <https://orcid.org/0009-0001-3093-9567>

ABSTRACT

Received

12.05.2023

Accepted

19.07.2023

Key Words

*Satellite schools;
contestation;
education after
land reform;
Zimbabwe.*

Satellite schools are a relatively new phenomenon within the context of education in Zimbabwe. At the turn of the century, Zimbabwe dominated media headlines because of the land reform. The land reform in Zimbabwe involved the transfer of land from the minority white commercial farmers to the landless majority black citizens. Resultantly, the land reform created a demand for schools in the former commercial farms that led to the establishment of satellite schools. The researchers drew from the Social Identity Theory of leadership to unpack these contestations faced by administrators at the selected satellite schools. Data for this study were generated using conversational interviews that were triangulated with focus group discussions. The researchers made use of mini-focus group discussions. A purposive sample of six mother school heads and six satellite school heads was selected for this study. The researchers utilised thematic analysis to analyse data from the conversational interviews and focus group discussions. The study established that there were contestations between the mother school heads and the acting heads of the satellite schools. Further contestations were evident between the satellite school acting heads and the traditional leadership. Additionally, there were contestations amongst political parties for influence at satellite schools. The researchers contend that some of the sources of the contestations at the selected satellite schools were attributable to the social identities of the acting heads of the satellite schools. From the study findings, the researchers recommend the Ministry of Primary and Secondary Education must adopt a clearer organisational structure concerning the supervision of satellite schools.

¹ Tarisayi, Kudzayi Savious. Stellenbosh University, South Africa. kudzayit@gmail.com

² Munyaradzi, Everjoy. University of KwaZulu-Natal, Zimbabwe. evermunyaradzi@gmail.com.

³ Jimu, Christopher. Reformed Church University Zimbabwe. chrisjimu@gmail.com

⁴ Chendume, Piwai. Independent Researcher, Zimbabwe. chendumep@gmail.com

INTRODUCTION

Satellite schools, a relatively recent development in the Zimbabwean education system, have emerged as a consequence of the land reform program that garnered significant attention at the turn of the century. While much research has been conducted on the success or failure of land reform in Zimbabwe, this study seeks to shed light on the educational implications resulting from this transformative policy. With the redistribution of land from white commercial farmers to the landless black population, the establishment of schools became essential in the previously white-owned commercial farms. As a solution to the demand for education, the concept of "satellite schools" arose, serving as bridging institutions in areas affected by land reform. Prior to land reform, commercial farms lacked schools due to the relatively small number of children in these areas. White farmers either transported their children to schools located far away from the farms or enrolled them in boarding schools. However, the advent of land reform necessitated the creation of new educational institutions, referred to as satellite schools, to cater to the educational needs of land reform beneficiaries. Each satellite school was linked to a well-established "mother school" for administrative purposes, forming an extended network of education provision. This phenomenon of satellite schools finds some similarities to the establishment of rural day secondary schools in the 1980s, following Zimbabwe's independence, which aimed to address the demand for secondary education in rural areas. However, satellite schools distinguish themselves by their close association with mother schools, leveraging shared resources and staff members. In essence, satellite schools can be regarded as an extension of the mother schools to some degree, drawing upon their expertise and utilizing their examination centres for external assessments.

Research Aim

The aim of this research was to explore the contestations faced by administrators in satellite schools in Zimbabwe, specifically examining the role of social identities in shaping these contestations and provide recommendations for effective supervision and management of satellite schools.

Problem Statement

The emergence of satellite schools in Zimbabwe, resulting from the land reform and the subsequent demand for education in former commercial farms, has introduced complex dynamics and contestations within the educational system. However, there is a lack of comprehensive understanding regarding the nature and sources of these contestations, particularly the influence of social identities on the interactions between mother school heads, acting heads of satellite schools, traditional leadership, and political parties. This knowledge gap hinders the development of effective supervision and management strategies for satellite schools. Therefore, this research sought to address these gaps by exploring and analyzing the contestations faced by administrators in satellite schools, with a specific focus on the impact of social identities, in order to inform the Ministry of Primary and Secondary Education's efforts in establishing clearer organisational structure and supervision frameworks for satellite schools.

Satellite schools in Zimbabwe

Satellite schools are a relatively new phenomenon within the context of education in Zimbabwe. At the turn of the century, Zimbabwe dominated media headlines because of the land reform. Land reform saw the redistribution of land from commercial farms owned by a minority of white commercial farmers. The land from commercial farms was redistributed to

the majority landless black population. While several scholars have focused on the success or lack thereof of land reform in Zimbabwe, this study was focused on the implications of land reform on education in Zimbabwe. The land reform in Zimbabwe led to a demand for schools in the previously white-owned commercial farms. The demand for education in former commercial farms necessitated the establishment of new schools known as 'satellite schools' (Langa, 2012; Hlupo & Tsikira 2012; Mutema, 2012; Tarisayi, 2015). Satellite schools were established to bridge the gap in the provision of education in areas that underwent the process of land reform. Previously, there were no schools on commercial farms as the number of children residing in these areas was not enough to sustain the establishment of schools. Mutema (2012, p. 102) explains "previously there were no schools around commercial farms as white farmers had very small families and they either drove their children to schools far away from their farms or sent them to boarding schools." Hence, it can be argued that the land reform created a demand for schools in previously white-owned commercial farms in Zimbabwe. Hlupo & Tsikira (2012, p. 604) state, "a satellite school as a budding school operating under the auspices of a well-established mother school." Each satellite school is attached to registered and well-established school known as a mother school. The satellite schools were a product of the realisation that there was a need to provide education to the children of land reform beneficiaries on the new farms. Satellite schools can be viewed as extensions of the already established nearby school for administrative purposes (Mavundutse, et al., 2012). The satellite school phenomenon can be viewed in the same light as the establishment of rural day secondary schools in Zimbabwe in the 1980s just after independence to address the demand for secondary education in rural areas. However, satellite schools were peculiar in that there were linked to mother schools at their inception. In this study, a satellite school means a newly established school that was established post the Zimbabwean land reform program which has attachments to an established school in terms of staff and other resources. Satellite schools have been established among land reform beneficiaries and communal farmers in Zimbabwe. The staff of the satellite schools were drawn from the mother schools and thus appeared on the pay sheet of the mother school. In addition, the satellite schools utilized the examination centres at their mother schools for external examinations such as Grade 7 and Ordinary Level examinations. Therefore, satellite schools can be viewed as apparently an extension of the mother schools to a certain extent. The Ministry of Primary and Secondary Education avers that there are 1796 satellite schools in Zimbabwe (MoPSE, 2016).

Theoretical Framework

The researchers were guided by the Social Identity Theory in this study. The Social Identity Theory was originally applied in the field of psychology. McLeod (2019) explains that social identity is a person's sense of who they are based on their group membership(s). Social identity as originally conceived by Henri Tajfel argued that groups (eg social class, family, football team, etc.) to which people belong were an important source of pride and self-esteem. Thus, groups give us a sense of social identity, that is a sense of belonging to the social world. Bauman (1988) argues that an individual's identity answers the questions: "Who am I?" "How should I live?" "Who do I want to become?" These questions are unpacked concerning other people, relative to their context as well as cultural beliefs. Essentially, according to Hogg, Terry, & White (1995), individual identities are socially constructed. Therefore, the researchers utilized the Social Identity Theory to interrogate the identity of acting heads of satellite schools in Masvingo. The identities of acting heads of satellite schools were understood to be socially constructed within their context as office bearers in an acting capacity. Additionally, Hogg (2006, p. 111) avers that the Social Identity Theory involves "a psychological analysis of the role of self-conception in group membership, group processes,

and intergroup relations." Fundamental to the Social Identity Theory is the notion of self-conception. Steffens, et al., (2020, p. 36) state "the social identity theory of leadership argues that leadership effectiveness centers on leaders and followers seeing themselves as part of a common group (i.e., as sharing a social identity, a sense of "we" and "us")." Steffens et al., (2020, p.36) further state, "it argues that key to individuals' openness to each other's influence is seeing themselves and others not just in terms of personal identities (as "I" and "you") but also in terms of a shared social identity (as "we" and "us")." Thus, this study drew on tenets of the Social Identity Theory to unpack the sources of contestations at selected satellite schools in Masvingo.

METHODOLOGY

The study on the contestations at satellite schools in Zimbabwe fell under the interpretivist paradigm. Cohen, et al. (2007, p. 19) argue that "within the interpretivist paradigm, the role of the researcher (scientist) is to understand, explain, and demystify social reality through the eyes of different participants." Essentially, the researchers sought an understanding of the phenomenon. The study was qualitative and utilised a case study research design. McMillan & Schumacher (2006, p. 395) state that "qualitative studies are used for theory generation, policy development, improvement of educational practice, explanation of social issues and action stimulus." Principally, in this study, qualitative studies are utilized to explain social issues that are contestations at satellite schools in Zimbabwe. McMillan and Schumacher (2006, p. 395) aver that "a case study design focuses on one phenomenon, which the researcher chooses to understand in-depth regardless of the number of sites or participants for the study." Gerring (2004, p. 342) explains case study research involves, the "intensive study of a single unit to understand a larger class of (similar) units ... observed at a single point in time or over some delimited period." Consequently, "case studies provide an opportunity for the researcher to gain a deep holistic view of the research problem, and may facilitate describing, understanding and explaining a research problem or situation" (Baxter & Jack, 2008, p. 545).

The researchers generated data in this study using interviews. Creswell, & Poth (2018, p. 163) state, "An interview is considered to be a social interaction based on a conversation." Farrow, Iniesto, Weller, & Pitt (2020, p. p. 47) explain "interviews are a qualitative research method and typically take the form of a conversation where questions are asked to elicit information. The interviewer poses questions to the interviewee, in an alternating series of usually brief questions and answers. The questions may be highly structured, open-ended, or somewhere in between the two." From the various forms of interviews, the researchers chose conversational interviews and focus group discussions. Given (2008, p. 127) state, "conversational interviewing is an approach used by research interviewers to generate verbal data through talking about specified topics with research participants informally and conversationally." Burgess-Limerick and Burgess-Limerick (1998, p. 6) aver "Conversational interviews are a powerful way of gaining access to an individual's interpretations of their personal experiences (ie., their social world)." The researchers opted to utilise conversational interviewing because political contestations in schools are often sensitive for the participants. Given (2008, p. 127) states, "in emphasizing features of mundane conversation, conversational interviewers strive to facilitate a research environment in which participants feel free to participate in extended discussions of research topics in a less hierarchical environment than that convened in structured interview settings." Mockovak (2016, p. 1637) argues interviewers "used flexible, conversational interviewing methods to relax respondents, encourage open conversations, improve response, address respondent concerns, and ideally obtain high-quality data." The researchers triangulated data from the conversational interviews with focus group discussions.

Thus, the researchers used triangulation of data generation methods as well as data sources (mother school heads and acting heads of satellite schools). Drawing from the views of Krueger (1994), Morgan (1997), and Krugger, & Casey (2014), the researchers utilized 'mini-focus groups'. Mini-focus groups are utilized when the participants in a study are experts in a certain area. The mother school heads and acting heads of satellite schools were considered experts by the researchers. Three mini-focus groups made up of four participants were carried out by the researcher. Each focus group had four participants (two heads of mother schools and two acting heads of satellite schools). The mini-focus groups enabled the researchers to gain rich and in-depth information as all participants were able to make their contributions. Data from the conversational interviews and focus group discussions were analysed using thematic analysis. Braun and Clarke (2006, p. 6) state that, "thematic analysis is a method of identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data." Kumar (1999) avers that thematic analysis traditionally consists of sifting data to detect recurring patterns. Bradley, et al. (2007, p. 1766) explain that "themes are general propositions that emerge from diverse and detail-rich experiences of participants and provide recurrent and unifying ideas regarding the subject of inquiry."

FINDINGS

The findings from this study are presented below using sub-themes that emerged from the data analysis.

Contestations between the mother school head and the acting head of the satellite school

Findings from this study showed that there were apparent contestations between the acting head of the selected satellite schools and the heads of the selected mother schools. The narratives below from the conversational interviews show both contestations and the potential sources of the contestations. Hove, a mother school head selected for this study explained,

"Having a satellite school under your school comes with a few challenges. I am expected to micromanage the acting head of the satellite school while at the same time trying to run my school. The district office expects me to supervise the acting head of the satellite school, but I am not the one responsible for their performance appraisals. How do I supervise the acting head of the satellite school without doing their performance appraisals?"

These views were echoed by Tiro, an acting head of a satellite school who participated in this study,

"The supervision of the running of satellite schools is a bit complicated. I am considered part of the mother school since my pay slip still comes through the mother school. Getting our pay slips from the mother school virtually means the head of the mother school is my immediate supervisor. Surprisingly when it comes to the performance appraisal, the district area inspector becomes my assessor, and this complicates everything. That means I am reporting to two offices at the same time. If I am being assessed by the same district area inspector as the head of the mother school, then it suggests I am at the same level as the head of the mother school. And there are times that I can outperform the head of the mother school in the performance appraisal and that strain the relations."

Another source of the contestation between the head of the mother school and the acting head of the satellite school was the differences between their appointment. Mukanya, a head of a mother school narrated,

"The head of a mother school is usually a substantive appointment. While at a satellite school, the acting head is not a substantive appointment. Normally a senior teacher is appointed in an acting position. In terms of experience, as heads of mother schools, we have been in the system longer. However, I cannot say the same for acting heads of satellite schools. Surprisingly, the district education officials have the same expectations for satellite school acting heads and mother school heads, which I find disturbing. A substantive head and an acting head [who is a senior teacher] are assessed at the same level and attend the same conferences and workshops. It complicates matters later when I need to supervise the same acting head because of the appearance of being at the same level."

Sambo, an acting head of the satellite school concurred,

"I have been an acting head for over five years but it is not a substantive appointment. I am a senior teacher who is carrying out the duties of a head in an acting capacity. Acrimony tends to arise with the head of the mother school because he has a substantive appointment. Even district education officials do not accord the same respect that they give substantive heads in the district."

Essentially, from the conversational interviews it was noted by the researchers that there were both subtle and direct contestations between the heads of the selected mother schools and the acting heads of the satellite schools in the Masvingo district. Some of the contestations were attributed to the differences in the type and tenure of appointment of the heads of mother schools and those of the acting heads of satellite schools. The situation was further exacerbated by the opaque supervision hierarchy that exists between the mother school and the satellite schools. The satellite school by virtue of being an offshoot of a mother school appeared to fall under the purview of the head of the mother school. Thus, the acting head of a satellite school is supposed to be supervised by the head of the mother school. However, contestations arose from the complicated organisational structure that involves the head of the satellite is also supervised and assessed by the district education area inspector. The district education area inspector supervised both the mother school head and the satellite school head and essentially presented the impression that there at the same level. Reporting to both the mother school head and the district area inspector presented another form of contestation that was evident at the selected satellite schools in this study. Performance appraisals for both the mother school head and the satellite school head were carried out by the same district education official. Furthermore, it was observed that the district education official held similar expectations for both the mother school head and the satellite school head, implying that they held positions of equal authority. However, this led to complications in the working relationship between the two, as the staff from both schools were listed on the same payroll. Specifically, the payroll for the satellite school employees was managed through the mother school, with the head of the mother school being responsible for collecting and distributing the pay slips. In addition to payroll matters, other crucial administrative procedures and documents were also handled through the office of the mother school head. To provide a clearer understanding of this administrative process, it is necessary to delve into the specific mechanisms that characterize the relationship between the mother school and the satellite school. For instance, there were instances where the mother school exercises direct control or authority over the satellite school, which can be illustrated by the following examples.

Government support and funding was initially allocated to the satellite schools via the mother school. Satellite schools were unregistered and therefore were not direct recipients of government funding. Staff requisitions for satellite schools were also made via the mother schools and thus exacerbating the already complicated relationship between the mother school head and satellite school head. Additionally, some affiliation fees for satellite schools were initially paid by the mother schools instead of billing the satellite schools directly.

Change in the role of traditional leadership as a source of contestation

The change in the role of the traditional leaders in the affairs of satellite schools is another source of contestation according to this study. In the education arena, the land reform begot satellite schools to fill a vacuum in the provision of education. Whereas, in the governance arena, Tarisayi, & Munyaradzi (2019) noted the rise of abstruse parity traditional leadership. The abstruse parity traditional leadership whose appointment deviates from "customary rubrics and indigenous knowledge systems" (Tarisayi, & Munyaradzi, 2019, p. 217). This new type of traditional leadership was elected and therefore deviates from the customary rubrics of appointments only being confined to royal families. Despite this evident ambiguity in its appointment, the abstruse parity traditional leadership played an instrumental role in the establishment and construction of satellite schools. Tarisayi (2017) noted that traditional leadership was pivotal in the mobilization of land reform beneficiaries in the construction of satellite schools. However, the participants in this study indicated that the traditional leadership's proximity to the affairs of the satellite schools was now a source of contestation between the schools and the community. Sambo, an acting head of a satellite school explained,

When satellite schools were introduced, traditional leadership and the community at large played an important role. Traditional leaders were an avenue to harness resources from the community. In most cases, traditional leadership was responsible for approaching the relevant authorities requesting schools. Some traditional leaders provided substantial support for the construction of satellite schools. However, once the satellite schools were established, regulations stipulate that the School Development Committee takes over most of these roles. Losing these roles is sometimes viewed as the school [head] not being grateful for the contribution made by the traditional leaders over the years.

From the above narration, it can be noted that traditional leadership in Zimbabwe was instrumental in the establishment of satellite schools. Traditional leaders were actively involved in the construction of satellite schools. However, it also emerged that changes in the needs of satellite schools once there are established have become a source of contestation. At the initial stages of the construction of satellite schools, traditional leadership was at the forefront. Yet, after the establishment of the satellite schools, parents now elected their representatives to the School Development Committee. The School Development Committee now took over the roles that were initially carried out by traditional leadership. These changes became a source of contestation as the traditional leadership construed the changes as being ungrateful. Tiro, an acting head of a selected satellite school narrated,

The School Development Committee taking over the roles that were previously done by the traditional leadership has become a source of conflict. Traditional leaders thought that there were going to continue playing a front role in the affairs of the school, but they have been replaced by the School Development Committee. Traditional leaders complain that the satellite schools only needed their active role before they started collecting fees and levies. Once, money started coming into the schools, SDCs [School Development Committees] took

over. These changes have been unfairly blamed on us, school heads but we are just adhering to regulations.

School Development Committees are established in terms of Section 36 (1) of the Education Act (Chapter 25:04). The Education Act provides a legal framework for the participation of parents in the education of their children through the School Development Committees. Additionally, Statutory Instrument 87 of 1992 further empowers the School Development Committees to:

Provide and assist in the operation and development of the schools; advance the moral, cultural, physical, and intellectual welfare of pupils at the school; and promote the welfare of the school for the benefit of its present and future pupils and their parents, and its teachers (Statutory Instrument 87 of 1992:621).

Therefore, according to this legal instrument, the School Development Committee is an organ that promotes the participation and empowerment of parents in the improvement of the quality of education. In addition, SDCs have the mandate to charge and administer levies from parents of students enrolled in their schools. While the changes in the role of traditional leadership are in adherence with the education legal framework in Zimbabwe, there has become a source of contestation. Furthermore, Section 36 (1) of the Education states that the responsible authority of every registered school to which a grant is made in terms of section thirty-five shall establish a committee, to be known as a school development committee. However, despite the legal framework being explicit on the roles that parents play in school development, the previous arrangements that allowed traditional leaders to take an active role have become a source of conflict for the acting heads of satellite schools to a greater extent.

Contestations between political parties for influence at satellite schools

It is common knowledge that schools in Zimbabwe are supposed to be apolitical but findings from this study show otherwise. Narratives from the participants in this study showed that satellite schools were contested terrains due to the contestations for influence amongst different political parties and players. Historically, satellite schools were an offshoot of the gap in education created by the land reform program in Zimbabwe. The land reform program was pursued by the former president of Zimbabwe, Robert Mugabe. The land reform program was partisan in the sense that the land reform beneficiaries were mainly the ruling party members and supporters. Therefore, satellite schools as an offshoot of a partisan land reform program have become partisan despite the need for schools to be apolitical. Tiro, an acting head of a selected satellite school narrated,

"Education officials reiterate every time that schools are supposed to be apolitical and neutral but it is near impossible when it comes to satellite schools. Satellite schools were founded and supported by members and supporters of the ruling party. Because of this history, it becomes difficult for satellite schools to be apolitical."

The above narration provides a context to the contestations among political parties for influence at satellite schools. Tarisayi (2017) noted that the land reform mainly benefitted supporters of the ruling party, Zimbabwe African National Union - Patriotic Front (ZANU-PF). It is a political party in Zimbabwe that has been in power since the country's independence in 1980. ZANU-PF is known for its nationalist and socialist ideology and has played a significant role in shaping Zimbabwe's political landscape and policies. Thus, it is not surprising that areas that underwent the land reform are considered strongholds of the

ruling party. Additionally, land reform beneficiaries are considered indebted to the ruling party for giving them the land and hence their steadfast support. This steadfast support was unfortunately extended to expectations from the selected satellite schools and their staff. Satellite schools by their history with ruling party supporters already alluded to above become more susceptible to abuse by politicians from the ruling party. Resultantly, any teacher or satellite school that reminded the politicians that schools and civil servants are supposed to be politically neutral became vulnerable. The Constitution of Zimbabwe prohibits civil servants from being partisan or furthering the cause of any political party. Essentially, teachers and staff at satellite schools become vulnerable as they had to choose between political neutrality (and being labelled opposition party supporters) or aligning with the ruling party. The abuse of schools by politicians and political parties in Zimbabwe is not new as revealed by several media and civic society reports. Dube (2013) reported on the abuse of schools by political parties ahead of elections in Zimbabwe particularly in the country's rural areas. Politicians ordered the closure of schools and forced pupils to attend political rallies. The gross abuse of schools and school property led Veritas and the Association of Rural Teachers Unions of Zimbabwe (ARTUZ) to approach the courts in 2018. Veritas (2018) reports that on the 28th of June 2018, the Masvingo High Court issued a provisional interdict prohibiting ZANU-PF from;

... forcing schoolchildren to attend rallies; causing the closure of schools for any of its rallies or activities; compelling teachers to attend rallies, to wear party regalia, to prepare performances for children to deliver at rallies, or to make contributions towards rallies; holding rallies on school premises; using school property for political purposes.

Thus, it can be argued that the findings of this study on satellite schools as venues for political contestation are consistent with media reports in Zimbabwe. In addition, the findings echoed the Zimbabwe Human Rights Commission Report (2017) that made the following conclusions, "it was also noted that there was an abuse of school property and other public property as the ruling party tried to secure attendance at their political rallies.

There was the use of vehicles from schools and other public institutions which is undesirable." Hence, from this study's findings, interference by political parties further buttresses the view that satellite schools were a contested terrain in Zimbabwe.

CONCLUSION AND DISCUSSION

From the foregoing presentation and discussion of findings, it can be concluded that satellite schools in Zimbabwe were a contested terrain. This study revealed that there were several sources of contestation at satellite schools. There were evident contestations among political parties to influence the affairs of satellite schools. Additionally, the study noted contestations between the mother school head and the satellite school acting head. The contestations between the mother school head and the satellite school acting head were compounded by a muddled organisational structure. The muddled organisational structure can be argued to be deviating from the principles of management. The principle of 'Unity of Command' by Henri Fayol states that employees should receive orders and instructions from one boss only. If two (or more) superiors command a worker at the same time, he will get confused as to whose command should he follow. While both the mother school head and the satellite school acting head had the same supervisor, the former was supposed to play an oversight role of the latter. Another source of contestation revealed by the study was between the school and the traditional leaders. Traditional leaders were instrumental in the founding and construction of

satellite schools but their role was late taken by the School Development Committees. According to this study, the overriding of traditional leaders by the School Development Committees strained relations between the satellite schools and the traditional leaders to a certain extent. From these findings, the researchers conclude that satellite schools in Zimbabwe were virtually a contested terrain. The researchers noted that the source of some of the contestations at the selected satellite schools was attributable to the social identities of the acting heads of satellite schools. To address the contestations at satellite schools, the researchers recommend that political parties adhere to the Constitution of Zimbabwe and respect the political neutrality of schools. Furthermore, the Ministry of Primary and Secondary Education must adopt a clearer organisational structure concerning the supervision of satellite schools.

Support And Agreement

As author(s), we have no support or appreciation for the process of conducting the research.

Conflict Statement

We declare that we, as authors of the study, have no interests/conflicts.

Publication Ethical Statement

All the rules stated in the framework of "Scientific Research in Universities and Publication Ethic Codes were followed throughout the process (planning, implementation, data collection and analysis). None of the actions stated under the title "Actions that violate scientific research and Publication Ethics " which is the second part of the codes that must be considered. During the writing process of the manuscript, the rules of scientific ethics and citation were followed, no falsifications were made to the collected data, and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation.

REFERENCES

- Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Milton Keynes: Open University Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bradley, E.H., Curry, L.A. & Devers, K. J. (2007). Qualitative Data Analysis for Health Services Research: Developing Taxonomy, Themes and Theory. *Health Services Research*, 42 (4), 1758-1772.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101.
- Burgess-Limerick, T. & Burgess-Limerick, R. (1998). Conversational interviews and multiple-case research in Psychology. *Australian Journal of Psychology*, 50 (2), 63-70.
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4th Edition. Thousand Oaks, California.
- Dube, M. (2013). Zimbabwe: Coltart Warns Politicians Against Abusing Pupils. The Standard. 30 June 2013 <https://allafrica.com/stories/201306300261.html>
- Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M. & Pitt., R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University, UK. CC-BY 4.0. http://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Given, L.M. (Ed) (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. V. 1 & 2. Los Angeles. Sage Publication Ltd.
- Hlupo, T., & Tsikira, J. (2012). A comparative analysis of performance of satellite primary schools and their mother schools in Masvingo Province, Zimbabwe. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(5), 604-610.
- Hogg, M. A. (2006). Social identity theory. *Contemporary Social Psychological Theories*, 13, 111–1369.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255–269. <https://doi.org/10.2307/2787127>

- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M.A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. New Delhi: Sage Publications.
- Kumar, R. (1999). *Research methodology, a step-by-step guide for beginners*. Melbourne: Longman.
- Langa, V. (2012). *Land reform schools in a sorry state*. Parliament: Zimbabwe.
- Mavundutse, O., Munetsi, C., Mamvuto, A., Mavhunga, P.J., Kangai, P., & Gatsi, R (2012). Emerging teacher education needs as a result of land reform in Zimbabwe: a focus on new resettlement areas. *Academic Research International*, 3 (2), 298-305.
- McLeod, S. (2019). *Social Identity Theory*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in Education, Evidence-Based Inquiry*. London: Pearson Education Inc.
- Ministry of Primary and Secondary Education (MoPSE) (2016). *Curriculum Framework for Primary and Secondary Education (2015-2022)*. Government of Zimbabwe.
- Mockovak, W. (2016). Assessing the reliability of conversational interviewing. JSM 2016-Survey Research Methods Section.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Mutema, E.P (2012). The Fast Track Land Reform Programme: Reflecting on the challenges and opportunities for resettled former farm workers at Fairfield farm in Gweru district, Zimbabwe. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 14 (5), 96-106.
- Steffens, N.K., Munt, K.A. Knippenberg, D., Platow, M.J. & Haslam, S.A. (2020). Advancing the social identity theory of leadership: A meta-analytic review of leader group prototypicality. *Organizational Psychology Review*, 11(1), 35-72.
- Tarisayi, K.S (2015). An exploration of the challenges encountered by satellite schools in Masvingo district, Zimbabwe. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1 (9), 304-308.
- Tarisayi, K.S. & Munyaradzi, E. (2019). Abstruse parity traditional leadership appointments in the aftermath of the land reform in Zimbabwe. *Indilinga*, 18 (2), 217-228. <https://www.ajol.info/index.php/indilinga/article/view/195218>
- Tarisayi, K.S. (2017). *The social capital influences of land reform beneficiaries and communal farmers on satellite schools in Zimbabwe*. Unpublished PhD Thesis. University of Kwazulu-Natal, South Africa.
- Zawira, E. (2022). 1200 primary and secondary schools built in last 4 years. The Herald, 19 July, 2022. <https://www.herald.co.zw/1-200-primary-and-secondary-schools-built-in-last-4-years/>
- Zimbabwe Human Rights Commission Report (2017). *Investigative Report on ARTUZ case (REF ZHRC/CI/0069/17)* <http://www.veritaszim.net/node/2490>

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Ruhsal ve Duygusal Zekâlarının İncelenmesi

Demir, Yılmaz¹  <https://orcid.org/0000-0001-5477-1300>

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 akademik yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören 169 sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının akademik başarının iyi, ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların akademik başarıları ile ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farka sahip olduğu; duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği ancak ruhsal zekâ düzeylerinin sınıf değişimine göre anlamlı bir farka sahip olmadığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra katılımcıların ruhsal ve duygusal zekâlarının yaş, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirdikleri süre, TV izleme süresi ve doğup büyüdüğü yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gönderi Tarihi

28.04.2023

Kabul Tarihi

19.07.2023

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Adayı, Akademik Başarı, Ruhsal Zekâ, Duygusal Zekâ

Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Spiritual and Emotional Intelligence

Abstract

In this study, it was aimed to determine the relationship between the spiritual and emotional intelligence of social studies teacher candidates and their academic achievement and to examine their spiritual and emotional intelligence levels according to various variables. In this direction, the general screening pattern, which is one of the quantitative research methods, was used. The participants of the research are 169 social studies teacher candidates studying at Kilis 7 University during the fall semester of the 2022-2023 academic year. As a result of the research, it was determined that the academic achievement of the social studies teacher candidates was good, and the spiritual and emotional intelligence levels were at a high level. In addition, it has been found that there is a statistically significant relationship between the academic achievements of the participants and the levels of spiritual and emotional intelligence. It was determined that the spiritual and emotional intelligence levels of the participants had a significant difference according to gender; the emotional intelligence levels showed a significant difference according to the class level, but the spiritual intelligence levels did not have a significant difference according to the class change. In addition, it was found that the participants' mental and emotional intelligence did not show a significant difference according to age, socioeconomic status, parental education level, time spent on the Internet, TV viewing time and the place where they were born and raised.

Received

28.04.2023

Accepted

19.07.2023

Key Words

Social Studies Education, Teacher Candidate, Academic Success, Spiritual Intelligence, Emotional Intelligence

¹ Sorumlu Yazar: Demir Yılmaz, Dr. Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ylmzdmr1983@gmail.com

GİRİŞ

Disiplinlerarası araştırmaların konusu olan zekâ kavramının farklı disiplinlerce farklı şekillerde tanımlandığı görölmektedir. Nitekim tek bir zekâ tanımından söz etmek oldukça güçtür. Eğitim bilimciler, filozoflar, psikologlar zekâyı kendi perspektiflerinden tanımlamaya çalışmışlardır (Ersöz, 2011). Ancak, bazılarının zekâyâ dönük tanımlamaları ve buna dönük yapmış oldukları katkılar öne plana çıkmaktadır (Kavcar, 2011). Bu bağlamda Descartes'in zekâ üzerindeki açıklamaları ve tanımlamalarının oldukça önemli olduğu bilinmektedir. O, zekâyı, doğruyu yanlıştan ayırt etme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Salovey ve Mayer, 1990, s.186). Latince "intellectus" kavramından türeyen zekâ sözcüğünün karşılığı olarak algılama, anlayış, bilme ve tanıma gibi kelimeler kullanılmaktadır (Köknel, 1999). Buradan hareketle zekâyı Wechler, "bireyin amaçlı hareket etme, rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili bir şekilde başa çıkma konusundaki toplam kapasitesi" (Akt., Salovey ve Mayer, 1990, s. 186) şeklinde tanımlamaktadır. Sten, zekâyı "insanın düşünüşünü yeni durumlara bilinçli olarak aktarabilmesine bağlı genel yeteneği deyişle insanın düşünebilmesi ve düşündüklerini farklı durumlarda kullanabilmesi yeteneği" (Akt., Çavuşoğlu, 2019, s. 6) olarak tanımlamaktadır. Zekânın sözlükteki tanımı ise "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset" (TDK, 2023) şeklindedir. Sonuç olarak zekâ "genel olarak doğuştan getirilen, kalıtsal özellikler taşıyan çok yönlü bir yeti, kapasite, bir potansiyel güç olarak tanımlanabilir" (Işıksalan, 2020, s. 314).

Alanyazın incelendiğinde zekâ kavramı kadar zekâ türleri üzerinde de çok farklı yaklaşımların ve tartışmaların olduğu görölmektedir. Nitekim sekiz farklı zekâ alanından oluşan Gardner'in (2004) çoklu zekâ kuramındaki zekâ türlerine ek olarak "varoluşçu zekâ", "ahlaki zekâ", "duygusal zekâ" ve "ruhsal zekâ" gibi kavramların da birer zekâ alanı olabileceği alanyazında tartışılmaktadır. Bazı araştırmalarda gerek ruhsal zekâ (Emmons, 2000a; Emmons, 2000b; King ve DeCicco, 2009; Montgomery, 2013; Vaughan, 2002; Wolman, 2001) gerekse duygusal zekânın (Goleman, 1998; Shuler, 2004) Gardner'in çoklu zekâ kuramındaki zekâ türleri içerisinde zaten yer aldığı iddia edilse de bunun tersini savunan görüşler de bulunmaktadır. İhtilafli da olsa özellikle ruhsal ve duygusal zekâ kavramlarının son yıllarda üzerinde ağırlıkla durulduğu görölmektedir. Nitekim eğitim alanında zekâ üzerine yapılan güncel çalışmalar incelendiğinde "ruhsal zekâ" ve "duygusal zekâ" türlerine sıklıkla yer verildiği görölmektedir. Sözelimi ruhsal ve duygusal zekânın başta akademik başarıyla ilişkisi (Aydın ve Karadeniz, 2017; Baba, 2012; Ciarrochi vd., 2000; Çavuşoğlu, 2019; Dağlı, 2006; Işıksalan, 2020; İyibaş ve Akın, 2021; Kavcar, 2011; Kenarlı, 2007; Mammadov ve Keser, 2016; Newsome vd., 2000; Seyis vd., 2013; Smartt, 2014; Taşlıyan vd., 2015; Turan vd., 2020; Üzel ve Hangül, 2011; Yılmaz, 2007) olmak üzere demokratik algı ve tutum (Özaslan vd., 2020) ile üniversite hayatına uyum (Yılmaz ve Zembat, 2019) arasındaki ilişkinin dahi incelendiği çalışmalara ulaşılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin gündelik, eğitim, iş hatta sağlık yaşamları gibi hayatın farklı alanları üzerinde etkili olan ruhsal ve duygusal zekâyâ açıklık getirmenin; öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerini ortaya koymanın ve bu zekâ türleri üzerinde fark yaratan faktörleri belirleyerek akademik başarılarıyla ilişkisini incelemenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Ruhsal zekâ kavramına ilk açıklık getiren ve bu zekâyı ilk kez tanımlayanların Zohar ve Marshall olduğu bilinmektedir. Zohar ve Marshall (2004) ruhsal zekâyı, bireylerin evrenin tamamıyla bir ilişkisinin olduğunu bilmesi ve söz konusu evren içinde benliğinin farkında olmasını sağlayan bir zekâ türü olarak tanımlamaktadır. Karadeniz ve Aydın (2016, s. 71) ruhsal zekâyı "insanın başarılarının yanında başarısızlıklarının da olabileceğini, insanın kendini olduğu gibi kabul etmesini sağlayan, başarısızlıkları başarıya giden yolda edinilen

tecrübeler olarak gören, insanın başarısız olduğu durumlarda ya da ruhî anlamda yaşadığı bunalımlarda insanın yaşadığı manevî sıkıntıyı hafifletecek ve kendisine daha merhametli olmasını, karşılaştığı problemi çözüme daha sağlıklı davranmasını sağlayacak zekâ türü” şeklinde tanımlamaktadır. “Bütün zekâ çeşitlerini bir araya getirerek bireyi zihinsel, ruhsal ve duygusal bir varlığa dönüştüren” (Zohar ve Marshall, 2004, s. 18) ruhsal zekâ, kişiye sonsuz sayıda görev veren ve söz konusu görevin gerçekleşmesi adına gerekli olan tüm desteği sağlayan; kişilerin olayları nasıl birbirinden ayırt edeceği konusunda onlara gerekli olan beceriyi veren; kişinin gerek akılla gerekse mantıkla çözemediği sorunlar karşısında başa çıkma yollarını ve tasvir etme yeteneğini sağlayan bir zekâ türüdür (Bozdağ, 2010). Cömertlik, dürüstlük, evrenle uyumlu olma arayışı, bütünü parçası olma duyarlılığı, merhamet, olumlu empati, saygı, kalabalık içinde tek başına olmayı başarabilme gibi tanımlayıcı kriterleri gerektiren (Simpkins, 2004, aktaran Yurttaş, 2018) ruhsal zekâ, kişinin günlük yaşamda yaptığı eylemin onun için ne ifade geldiğini ve söz konusu eyleminin değerleriyle ne oranda örtüştüğünü sorgulayan bir zekâ türüdür (Uslu Üstten, 2008, s. 76). Ruhsal zekâyı, potansiyel olarak var olan ruhsal yeteneklerin ve kaynakların pratikte uygulanması olarak tanımlayan Yiğit Seyfi ve Köse (2016, s. 771) “bireyin kendini bilmesi, kontrol etmesi ve motive etmesi, anı değerlendirebilmesi, vizyon sahibi olabilmesi, bütüncül bir düşünce yeteneği geliştirebilmesi, problemlere farklı açılardan bakabilmesi, koşulsuz diğerlerini sevebilmesi, şefkatli olması, derin empatiyi hissedebilmesi, etkin ilişkiler kurup sürdürebilmesi, farklılıkları soruna değil fırsata dönüştürebilmesi, diğer kişilere anlayışla yaklaşabilmesi, kendi inançlarını yaşayabilmesi, gerektiğinde kalabalığa karşı durabilmesi, yaşamın anlamını araması, temel sorular sorma veya kökten sorgulama eğilimi, durum veya sorunları yeniden biçimlendirebilmesi, zorluklar karşısında direnebilmesi, alçak gönüllü olabilmesi ve insanlığa hizmet etme bilinci, özelle kendi kendini yönetebilmesi özellikleri öğrenilebilir beceriler” olduğunu savunmaktadır. Zohar ve Marshall (2004) ise bireyin dünyaya karşı sorumluluğunun farkında olması, belirli değerler toplamına veya belli bir vizyona sahip olması, zorluklarla yüzleşip onlardan ders çıkarması ruhsal zekânın özellikleri arasında saymıştır. Yiğit Seyfi ve Köse (2016) insanoğlunun ruhsal zekâyı özgü bu özellikleri veya becerileri geliştirmesi yaşamdaki başarısını ve doyumunu üst düzeylere çıkaracağına vurgu yapmaktadır. Bezer şekilde Uslu Üstten (2008) de “bireyin günlük hayatta doğru bir iş yaptığını inanması ve kendisini huzurlu hissetmesi için ruhsal zekânın önemli olduğunu” vurgulamaktadır. Ruhsal zekânın hem zihinsel hem de duygusal zekânın daha etkin biçimde işlev sağlaması amacıyla temel oluşturduğunu vurgulayan Cook, vd., (2004) ruhsal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerde bu durumun kendisini dürüstlük, doğruluk, şefkat, sorumluluk, saygı ve cesaret gibi çeşitli değerlerle gösterdiğini belirtmektedir.

Son yıllarda alanyazında sıklıkla üzerinde durulan zekâ türlerinden biri de “duygusal zekâ”dır. Duygusal zekâyı Caruso ve Salovey (2007, s. 11) “bireyin duyguları tanımlayabilme, kullanma, anlama ve yönetme becerilerinin toplamı” şeklinde tanımlarken Goleman, (1998, s. 393) “kişinin kendi ve başkasının hislerini tanıma, kendisini motive etme, kendi içindeki ve kişilerarası ilişkilerdeki duyguları iyi yönetme yetisidir” şeklinde tanımlamaktadır. Duygusal zekâ bireyin insan ilişkilerinde uzmanlaşması, kendisini ve karşısındakini anlaması ve ona göre bir iletişim yolunu tercih etmesidir (Aydın, 2017). Duygusal zekâ kişilerin duygularına ne derecede hükmedebileceğini, onları nasıl idare edebileceğini diğer kişilerin neler hissettiklerini fark ederek bunu hayatına, bireysel ve toplumsal ilişkilerine nasıl uyarlayabileceğini açıklayan bir zekâ türüdür (Atilla, 2012; Aydın, 2017; Kuzu, 2008; Mammadov, 2015; Ovayolu ve Bahar, 2006). Nitekim duygusal zekâyı dönük yapılan tanımlar incelendiğinde nerdeyse tanımların tamamında bireylerin gerek duygularını anlaması ve yönetmesi gerekse diğer bireylerin duygularını anlaması, duygularını hayatın her noktasını zenginleştirecek biçimde kullanmaları gibi ortak özelliklerin olduğu kabul görülmektedir (Mammadov, 2015, s. 12). Dahası duygusal zekâ bireyin empati

yapabilmesi, hedef belirleyebilmesi, isteklerini ve dürtülerini kontrol edebilmesi, kendini harekete geçirebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, sorunlar karşısında yola devam edebilmesi ve ümitli olabilmesi gibi birçok özelliği bünyesinde barındırmaktadır (Tarhan, 2011). Goleman'a (2000) göre duygusal zekâ, "kişinin aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi", "kendini harekete geçirebilmesi", "ruh halini düzenleyebilmesi", "dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilmesi", "sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi", "karamsar durumlara karşı umut beslemesi", "kendini başkasının yerine koyabilmesi" gibi birçok özelliği bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ, hayatın farklı noktalarında kişilere yarar sağlamakta; iş ve eğitim hayatının yanında kişinin liderlik özelliği ve aile hayatı üzerinde de oldukça etkili olmaktadır. Hatta duygusal zekânın bireyin zorluklarla başa çıkması, kendini ifade etmesi, genel ruh hali gibi kişinin ruhsal sağlığı üzerinde de olumlu katkısı bulunmaktadır (Stockton, 2006).

Sonuç olarak ruhsal ve duygusal zekânın bireylerin günlük yaşamlarında kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri, karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri, empati yapabilmeleri, iş, eğitim ve sağlık hayatı, başarı ve başarısızlıkları gibi çok geniş bir alanda yaşamları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu sebeplerden dolayı bireylerin ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve bu zekâ türleri üzerinde etkili olan ya da fark oluşturan faktörlerin tespiti oldukça önemlidir. Nitekim alanyazında öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâlarının incelendiği çeşitli çalışmaların olduğu; ancak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu; ruhsal ve duygusal zekâlarının "cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yeri" gibi çeşitli değişkenlere göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece Demir tarafından 2022 yılında Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarıyla ruhsal ve duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelendiği ve 2023 yılında Türkçe öğretmeni adaylarının duygusal ve ruhsal zekâlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği birer çalışmaya ulaşılmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni adayları özelinde yürütülen bu çalışmada ulaşılan bulguların, alanyazına katkı sunacağı ve yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, "sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak; ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yeri)" göre incelemektir. Araştırmanın ana problem cümlesi "sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır ve söz konusu zekâ düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır" şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak; ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla genel tarama deseni kullanılmıştır. Genel tarama deseni, "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekli ya da ilişkiisel taramalar yapılabilir. Çoğu çalışmada hem tekli hem de ilişkiisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir" (Karasar, 2011, s. 79).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2022-2023 akademik yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören 169 sosyal bilgiler öğretmeni adayından oluşmaktadır. 18 ile 33 aralığında yaşları değişen öğretmen adayları 101 (%59.8) kadın ve 68 (%40.2) erkekten oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.8 iken genel not ortalamaları ise 70.5'tir. Katılımcılara yönelik detaylı bilgiler Tablo 1'de bulunmaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Tanıtıcı Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	101	59.8
Erkek	68	40.2
Sınıf Düzeyi	n	%
1. sınıf	44	26
2. sınıf	41	24.2
3. sınıf	42	24.9
4. sınıf	42	24.9
Yaş Düzeyi	n	%
20 yaş ve altı	42	24.8
21 yaş	36	21.3
22 yaş	51	30.2
23 yaş ve üstü	40	23.7

Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmada “kişisel bilgi formu”, “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Testi” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların “akademik başarı durumu, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yeri” bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” Karadeniz ve Aydın (2016) tarafından beşli likert tipinde bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. “Toplam varyansın %47.78’ini açıklayan 5 faktörlü bir yapıya sahip olan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.910’dur. Ayrıca ölçeğin test tekrar test yönetimi kullanılarak kararlılığı için kanıt olarak gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyonun .85 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde ki-kare değerinin ($\chi^2= 836.68$, $sd= 289$, $p=.000$) anlamlı olduğu, uyum indeksi değerlerinin ise RMSEA= 0.051, SRMR= 0.050 NFI= 0.94, CFI= 0.96, GFI= 0.92, AGFI= 0.90 olduğu görülmektedir” (Karadeniz ve Aydın, 2016, s. 69-93).

Duygusal Zekâ Testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan bir diğeri ölçme aracı Schutte ve arkadaşları tarafından geliştirilen, Tatar, vd., (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Zekâ Testi”dir. Beşli likert tipinde hazırlanan Duygusal Zekâ Testi’nin “toplam puanının, ölçüt bağıntılı geçerlilik çalışması kapsamında Toronto Aleksimi Ölçeği ile -.63, 41 maddeli Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ile .87; ayırt edici geçerlilik kapsamında da 5 Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formunun faktörlerinden gelişime açıklık ile .48, duygusal denge ile -.28, öz denetim/sorumluluk ile .39, yumuşak başlılık ile .16 ve dışa dönüklük ile .11 bağıntı katsayıları gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca Duygusal Zekâ Testi’nin 15 ila 30 gün

sonra yapılan iki ayrı test tekrar test geçerlilik katsayı değerlerinin sırasıyla .81 ve .78 olduğu ve doğrulayıcı faktör analizine göre sınır düzeyde kabul edilebilir tek boyutlu bir faktör yapısına sahip olan testin iç tutarlılık katsayısının .86 olduğu görülmektedir” (Tatar vd., 2017, s. 139-146).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında “Kişisel Bilgi Formu”, “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Testi” sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Ortalama 15 dakikalık bir sürede doldurulan ölçek formlarından elde edilen veriler “SPSS 21.00 istatistik programına” aktarılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada ilk olarak verilerin normallik değerleri ve varyansların homojenliğine uygun olan istatistiksel analizler belirlenmiştir. Buna göre yapılan normallik testinde verilerin tümünün normal dağılım göstermediği (Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri= $p<.05$) tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki analiz edilirken parametrik olmayan testlerden biri olan “spearman sıra farkları korelasyon analizi” testi kullanılmıştır. Korelasyon yorumlanırken “korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arası olması yüksek, 0.70-0.30 arası olması orta ve 0.30-0.00 olması ise düşük düzeyde ilişki” (Büyüköztürk, 2014, s. 32) olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yeri) göre analizi için “bağımsız örneklem için t-testi”nin “parametrik olmayan” karşılığı olarak bilinen “mann whitney u testi” ve “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”nın karşılığı olan “kruskal wallis h testi” kullanılmış ve farkların kaynağı belirlenirken “Post Hoc Tamhane” testinden yararlanılmıştır. Bunların yanı sıra temel istatistiklerden “standart sapma”, “ortalama”, “frekans” ve “yüzde” değerleri de hesaplanarak tablolara eklenmiştir. Analizler yapılırken sonuçlar “ $p<.05$ ” anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarılarına ilişkin bazı betimsel verilere yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal zekâlarının hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerine ilişkin veriler “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Beşli likert tipindeki 26 ifadeden oluşan “Ruhsal Zekâ Özellikleri Ölçeği”nden en az 26, en fazla 130 puan alınabilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal zekâ düzeyleri “düşük” (26-60), “orta” (61-95) ve “yüksek” (96-130) olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Ruhsal Zekâ Düzeyleri

Düzye	Aralık	n	%
Düşük	(26-60)	1	0.6
Orta	(61-95)	43	25.4
Yüksek	(96-130)	125	74
Toplam	(26-130)	169	100

Maksimum puan= 130; minimum puan=57; ranj=73; mod=98; medyan=100; \bar{X} =100.6; ss=12.4

Tablo 2’ye göre katılımcıların %0.6’sının düşük, %25.4’ünün orta, %74’ünün ise yüksek ruhsal zekâ düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların ruhsal zekâ düzeylerinin

ortalaması ise $\bar{X}=100.6$ 'dır. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ruhsal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Mevut araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri de incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerine ilişkin veriler “Duygusal Zekâ Testi” kullanılarak toplanmıştır. Beşli likert tipindeki 33 ifadeden oluşan “Duygusal Zekâ Testi”nden en az 33, en fazla 165 puan alınabilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri “düşük” (33-77), “orta” (78-121) ve “yüksek” (122-165) olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Duygusal Zekâ Düzeyleri

Düzye	Aralık	n	%
Düşük	(33-77)	3	1.8
Orta	(78-121)	35	20.7
Yüksek	(122-165)	131	77.5
Toplam	(33-165)	169	100

Maksimum puan= 164; minimum puan=56; ranj=108; mod=128; medyan=130; \bar{X} =128.5; ss=16.9

Tablo 3'e göre katılımcıların %1.8'inin düşük, %20.7'sinin orta, %77.5'inin ise yüksek duygusal zekâyâ sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin ortalaması ise $\bar{X}=128.5$ 'tir. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri de incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin veriler “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların akademik başarı düzeyleri “çok düşük” (0-44), “düşük” (45-54), “orta” (55-69), “iyi” (70-84) ve “çok iyi” (85-100) olmak üzere beş grupta değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Akademik Başarı Düzeyleri

Düzeyi	Aralık	n	%
Çok Düşük	(0-44)	4	2.4
Düşük	(45-54)	15	8.9
Orta	(55-69)	56	33.1
İyi	(70-84)	74	43.8
Çok iyi	(85-100)	20	11.8
Toplam	0-100	169	100

Maksimum puan= 98.3; minimum puan= 25; ranj=73.3; mod=75; medyan=72; \bar{X} =70.5; ss=12.8

Tablo 4'e göre katılımcıların %2.4'ünün çok düşük, %8.9'unun düşük, %33.1'inin orta, %43.8'inin iyi, %11.8'inin ise çok iyi derecede akademik başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı ortalaması ise $\bar{X}= 70.5$ 'tir. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Akademik Başarıları ile Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları ile ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin yanı sıra duygusal zekâları ile ruhsal zekâları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Yapılan analizlerde katılımcıların akademik başarıları ile ruhsal zekâ ($r=153$; $p<.05$) ve duygusal zekâ ($r=242$; $p<.05$) düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir

ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=530$; $p<.05$). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının akademik başarıları, ruhsal zekâ ve duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Katılımcıların Akademik Başarı, Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkisel Analiz

		1	2	3
1-Akademik başarı düzeyi	Korelasyon katsayısı	1		
	<i>p</i>	-		
2- Ruhsal zekâ düzeyi	Korelasyon katsayısı	.153	1	
	<i>p</i>	.047	-	
3- Duygusal zekâ düzeyi	Korelasyon katsayısı	.242	.530	1
	<i>p</i>	.002	.000	-

$n=169$; $p<.05$

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının cinsiyete göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “Mann Whitney U Testi” uygulanmıştır.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi

Zekâ türü	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Ruhsal zekâ	Kadın	101	91.31	9222	-2.044	.041
	Erkek	68	75.63	5143		
Duygusal zekâ	Kadın	101	97.61	9859	-4.086	.000
	Erkek	68	66.26	4506		

$n=169$; $p<.05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Ruhsal zekâ, $U=2797.0$, $p<.05$; Duygusal zekâ, $U=2160.0$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında katılımcıların gerek ruhsal gerekse duygusal zekâ düzeylerinin kadınlar lehine anlamlı bir farka sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada kadın katılımcıların ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere oranla daha pozitif olduğu söylenebilir. Yani sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının gerek ruhsal gerekse duygusal zekâ düzeyleri üzerinde cinsiyetin anlamlı fark oluşturduğu ve bu farkın kadınlar lehine olduğu söylenebilir.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Yaşa Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yaşa göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için “Kruskal Wallis H” testi uygulanmıştır.

Tablo 7*Yaşa Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi*

Zekâ türü	Yaş düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	20 yaş ve altı (A)	42	72.8	3/165	4.139	.247	----
	21 yaş (B)	36	88.19				
	22 yaş (C)	51	93.01				
	23 yaş ve üstü (D)	40	84.73				
Duygusal zekâ	20 yaş ve altı (A)	42	68.04	3/165	7.180	.066	----
	21 yaş (B)	36	90.89				
	22 yaş (C)	51	93.56				
	23 yaş ve üstü (D)	40	86.6				

n=169; p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=4.139$, $p>.05$) ve duygusal zekâ ($X^2=7.180$, $p>.05$) düzeylerinde yaşa göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla yaş değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekânın Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için “Kruskal Wallis H” uygulanmıştır.

Tablo 8*Sınıfa Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi*

Zekâ türü	Sınıf düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	1. Sınıf (A)	44	72.7	3/165	7.617	.055	---
	2. Sınıf (B)	42	77.51				
	3. Sınıf (C)	42	93.18				
	4. Sınıf (D)	41	97.49				
Duygusal zekâ	1. Sınıf (A)	44	61.23	3/165	15.287	.002	A-C A-D
	2. Sınıf (B)	42	86.83				
	3. Sınıf (C)	42	94.98				
	4. Sınıf (D)	41	98.41				

n=169; p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal zekâ ($X^2=4.139$, $p>.05$) düzeylerinin sınıf değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı; ancak duygusal zekâ ($X^2=4.139$, $p<.05$) düzeylerinin sınıf değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki bu farkın tespiti için “Post Hoc Tamhane” analizi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde katılımcıların duygusal zekâ düzeylerindeki farkın 1. sınıflar ile 3 ve 4. sınıflar arasında olduğu ve 3 ve 4. sınıflara devam eden katılımcıların lehine olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin birbirine benzer olduğu ancak duygusal zekâları üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı fark oluşturduğu ve bu farkın 3 ve 4. sınıfa devam eden katılımcıların lehine olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Sosyoekonomik Duruma Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyoekonomik durumlarına göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için “Kruskal Wallis H” testi uygulanmıştır.

Tablo 9

Sosyoekonomik Duruma Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi

Zekâ türü	Sosyoekonomik durum	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	Düşük (A)	17	66,59				
	Orta (B)	122	87,31	2/166	2.696	.260	----
	İyi (C)	30	86,05				
Duygusal zekâ	Düşük (A)	17	90,94				
	Orta (B)	122	83,05	2/166	.709	.701	----
	İyi (C)	30	89,58				

n=169; p<.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=2.696$, $p>.05$) ve duygusal ($X^2=.709$, $p>.05$) zekâ düzeylerinin sosyoekonomik duruma göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla sosyoekonomik duruma göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için “Kruskal Wallis H” testi uygulanmıştır.

Tablo 10

Anne Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi

Zekâ türü	Anne eğitim düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	Bir okuldan mezun olmayan (A)	50	89.3				
	İlkokul mezunu (B)	65	80.05				
	Ortaokul mezunu (C)	28	94.43	4/164	3.016	.555	---
	Lise mezunu (D)	22	76				
	Lisans/lisansüstü mezunu (E)	4	95.25				
Duygusal zekâ	Bir okuldan mezun olmayan (A)	50	84.72				
	İlkokul mezunu (B)	65	86.32				
	Ortaokul mezunu (C)	28	89.93	4/164	1.201	.878	---
	Lise mezunu (D)	22	75.3				
	Lisans/lisansüstü mezunu (E)	4	85.88				

n=169; p<.05

Tablo 10’da görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=2.696$, $p>.05$) ve duygusal zekâ ($X^2=.709$, $p>.05$) düzeylerinin anne eğitim durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla anne eğitim durumuna göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlemek için “Kruskal Wallis H” testi uygulanmıştır.

Tablo 11*Baba Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi*

Zekâ türü	Baba eğitim düzeyi	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	Bir okuldan mezun olmayan (A)	9	60.56	4/164	3.071	.546	---
	İlkokul mezunu (B)	68	86.01				
	Ortaokul mezunu (C)	40	89.28				
	Lise mezunu (D)	32	80.89				
	Lisans/lisansüstü mezunu (E)	20	90.58				
Duygusal zekâ	Bir okuldan mezun olmayan (A)	9	78.06	4/164	2.022	.732	---
	İlkokul mezunu (B)	68	82.04				
	Ortaokul mezunu (C)	40	88.71				
	Lise mezunu (D)	32	81.22				
	Lisans/lisansüstü mezunu (E)	20	96.83				

n=169; p<.05

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=3.071$, $p>.05$) ve duygusal zekâ ($X^2=2.022$, $p>.05$) düzeylerinin baba eğitim durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla baba eğitim durumuna göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin İnternette Geçirilen Süreye Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının internette geçirilen süreye göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlemek için “Kruskal Wallis H” uygulanmıştır.

Tablo 12*İnternette Geçirilen Süreye Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi*

Zekâ türü	İnternette geçirilen süre	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	Bir saatten az	51	92.28	3/165	4.174	.243	---
	Bir/iki saat	48	80.17				
	Üç/dört saat	40	75.08				
	Dört saatten fazla	30	93.58				
Duygusal zekâ	Bir saatten az	51	93.08	3/165	2.835	.418	---
	Bir/iki saat	48	79.42				
	Üç/dört saat	40	78.73				
	Dört saatten fazla	30	88.57				

n=169; p<.05

Tablo 12’de görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=4.174$, $p>.05$) ve duygusal zekâ ($X^2=2.835$, $p>.05$) düzeylerinin internette geçirilen süreye göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla internette geçirilen süreye göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin TV İzleme Süresine Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının TV izleme süresine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlemek için “Kruskal Wallis H” uygulanmıştır.

Tablo 13

TV İzleme Süresine Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi

Zekâ türü	Tv izleme süresi	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	Hiç izlemeyen	88	86.56	3/165	.759	.859	---
	Bir saatten az izleyen	52	86.3				
	Bir – iki saat izleyen	11	76.05				
	Üç saatten fazla izleyen	18	79.08				
Duygusal zekâ	Hiç izlemeyen	88	86.64	3/165	2.379	.498	---
	Bir saatten az izleyen	52	88.56				
	Bir – iki saat izleyen	11	65.91				
	Üç saatten fazla izleyen	18	78.39				

n=169; p<.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=.859$, $p>.05$) ve duygusal zekâ ($X^2=.498$, $p>.05$) düzeylerinin TV izleme süresine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla TV izleme süresine göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyinin Yerleşim Yerine Göre Farklılığı

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlemek için “Kruskal Wallis H” uygulanmıştır.

Tablo 14

Yerleşim Yerine Göre Katılımcıların Ruhsal ve Duygusal Zekâ Düzeyi

Zekâ türü	Yerleşim yeri	n	Sıra ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ruhsal zekâ	Köy/kırsal bölge	43	83.67	3/165	5.963	.113	---
	İlçe merkezi	57	84.73				
	Şehir (İl) merkezi	42	97.51				
	Büyükşehir	27	68.22				
Duygusal zekâ	Köy/kırsal bölge	43	91.03	3/165	1.299	.729	---
	İlçe merkezi	57	81.54				
	Şehir (İl) merkezi	42	86.83				
	Büyükşehir	27	79.85				

n=169; p<.05

Tablo 12'de görüldüğü üzere katılımcıların ruhsal ($X^2=5.963$, $p>.05$) ve duygusal zekâ ($X^2=1.299$, $p>.05$) düzeylerinin doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya konulmuş; ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yeri” değişkenlerine göre incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Öncelikle sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Demir (2022) ve Demir (2023) tarafından yapılan

çalışmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Durmuş, vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada hemşirelik bölümünü okuyan öğrencilerin; Aydın ve Karadeniz (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ruhsal zekâ düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu; Kiroğlu, vd., (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Karagözoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin; Güvenç (2012) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin “çok sık” düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla paralellik gösteren bu sonuç değerlendirildiğinde özellikle yüksek düzeyde ruhsal ve duygusal özelliklere sahip sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bu niteliği olumlu karşılanabilir. Kuşkusuz gerek ruhsal gerekse duygusal zekâsı yüksek olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının; günlük yaşamlarında kendilerini daha rahat ve huzurlu hissetmeleri, karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri, empati yapabilmeleri, iş, eğitim ve sağlık hayatları, başarı ve başarısızlıkları gibi çok geniş bir alanda yaşamları üzerinde olumlu katkı sağlaması kaçınılmaz olacaktır. Bu niteliklere sahip olmaları özellikle Sosyal bilgiler öğretmenliği yapacak adaylarda bulunması gereken özellikler olarak değerlendirilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarıları ile ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki ise orta düzeyde anlamlı bulunmuştur. Benzer şekilde Demir (2022) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İlgili diğer çalışmalar incelendiğinde akademik başarı ile ruhsal zekâ (Aydın ve Karadeniz, 2017; Turan vd., 2020) ve akademik başarı ile duygusal zekâ (Baba, 2012; Ciarrochi vd., 2000; Çavuşoğlu, 2019; Dağlı, 2006; Işıksalan, 2020; İyibaş ve Akın, 2021; Kavcar, 2011; Mammadov ve Keser, 2016; Seyis vd., 2013; Taşlıyan vd., 2015; Üzel ve Hangül, 2011) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu çok sayıda çalışmaya rastlandığı gibi akademik başarı ile ruhsal zekâ (Çavuşoğlu, 2019; Demir, 2022; Smartt, 2014) ve akademik başarı ile duygusal zekâ (Demir, 2022; Kenarlı, 2007; Newsome, vd., 2000; Yılmaz, 2007) arasında anlamlı ilişkinin olmadığı çalışmalara da rastlanmıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi gerek ruhsal gerekse duygusal zekâ bireyin sadece akademik başarısını değil aynı zamanda günlük hayatından çalışma hayatına, eğitim hayatından sağlık hayatına kadar çok geniş bir yelpazede hayatını etkilemektedir. Zira alanyazın incelendiğinde yöneticilerin karar verme süreçleri ile ruhsal zekâları arasında (Yurttaş, 2018); öğretmen adaylarının sosyal kaygıları ve öznel iyi oluşları ile duygusal zekâları arasında (Tezelli, 2019); sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi modelleri arasında (Karagözoğlu, 2016) da anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyete göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin kadınların lehine anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgunun aksine Çavuşoğlu (2019) ve Demir (2023) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Ancak ilgili çalışmalar incelendiğinde genel anlamda öğretmen adaylarının (Yurttaş, 2018) ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin (Turan, vd., 2020) ruhsal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Benzer biçimde öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farkın tespit edildiği çeşitli çalışmaların (Göçet, 2006; Işıksalan, 2020; Köksal, 2003; Pamukoğlu, 2004; Varışoğlu, 2017; Yeşilyaprak, 2001) olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının zekâ düzeylerindeki bu farklılığı, kadın öğretmen adaylarının kendi duygularının

daha çok farkında olmasından, kişilerarası ilişkilerde başarılı ve empati becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığını belirten araştırmalar mevcuttur (Goleman, 2000).

Mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yaş gruplarına göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Alanyazında duygusal (Demir, 2023; Karabulut, 2012; Pamukoğlu, 2004) ve ruhsal (Aydıntan, 2009; Demir, 2023; Yiğit Seyfi ve Köse, 2016; Yurttaş, 2018) zekâ ile yaş arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin yaşı ileri olan bireylerin lehine olan çalışmaların olduğu bilinmektedir. Yine Bar-on tarafından yapılan çalışmada yaşlıların gençlere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Akt., Gürsoy, 2016). Ancak Varışoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin genç bireylerin lehine fark gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın alanyazında duygusal zekâ ile yaş arasında herhangi bir anlamlı fark göstermediği çalışmalar da mevcuttur (Ersöz, 2011). Bu farklı bulgular neticesinde konuyla ilgili daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği ancak ruhsal zekâ düzeylerinin göstermediği belirlenmiştir. Demir'in (2023) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının duygusal ve ruhsal zekâlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Çavuşoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının gerek ruhsal gerekse duygusal zekâ düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında ruhsal (Aydın ve Karadeniz, 2017; Durmuş vd., 2018; Turan vd., 2020) ve duygusal (Işıksalan, 2020) zekâ düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği farklı çalışmalarda bulunmaktadır. Ruhsal ve duygusal zekânın sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesinin sebebini Çavuşoğlu (2019, s. 49) “zekânın öğrenmeden farklı olarak değişime dirençli bir değişken olması; alınan eğitimle birlikte bilgi düzeyinde olduğu gibi hızlı bir değişme ve gelişme göstermeyeceği” şeklinde açıklamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışmalarda bireylerin sosyoekonomik durumlarının akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Kocaman, 2008; Özer ve Anıl, 2011; Sarier, 2016). Ancak mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyoekonomik durumlarına göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyoekonomik durumlarına göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Kavcar (2011, s. 117) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada “işletme bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre farklılık göstermediği” sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş, vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada ise hemşirelik bölümünü okuyan öğrencilerin ruhsal zekâ düzeylerinin ailenin gelir durumuna göre fark göstermediği belirlenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın bulgularıyla alanyazındaki sonuçların bu yönüyle örtüştüğü görülmektedir.

Mevcut araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının anne ve baba eğitim durumuna göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuca Çavuşoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının ebeveyn eğitim durumuna göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte Demir'in (2023) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeylerinin baba eğitim

düzeyine göre farklılaşmadığı; duygusal zekâ düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı ancak ruhsal zekâ düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yine alanyazında çeşitli çalışmalarda ebeveyn eğitim durumuna göre bireylerin ruhsal (Durmuş vd., 2018) ve duygusal (Kavcar, 2011; Işıksalan, 2020) zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulgularıyla alanyazındaki çalışmaların bu yönüyle büyük oranda örtüştüğü söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının internette geçirdikleri süreye ve TV izleme süresine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının internette geçirilen süreye ve TV izleme süresine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin internette geçirilen süre ve TV izleme süresi değişkenleri dikkate alınarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple mevcut araştırmanın bulgularının karşılaştırılması yapılamamıştır. Ancak duygusal zekâ ve problemlerle internet kullanımı arasında zayıfta olsa anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Reisoğlu vd., 2013).

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışmalarda bireylerin doğup büyüdüğü yerleşim yerine göre ruhsal (Aydın ve Karadeniz, 2017; Durmuş vd., 2018) ve duygusal zekâ (Kavcar, 2011) düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulgularıyla alanyazındaki çalışmaların bu yönüyle birbiriyle örtüştüğü söylenebilir.

Mevcut araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adayları katılımcı grup olarak belirlenmiş ve bu katılımcıların ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyularak ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeylerinin incelendiği çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple gerek sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla gerekse farklı disiplinlerce benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Nitekim daha önceden de ifade edildiği gibi gerek ruhsal gerekse duygusal zekânın yüksek düzeyde olması bireylerin günlük yaşamlarında kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri, karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri, empati yapabilmeleri, iş, eğitim ve sağlık hayatları, başarı ve başarısızlıkları gibi çok geniş bir alanda yaşamları üzerinde olumlu katkı sağlamaktadır. Bu sebeple sosyal bilgiler eğitimi ve öğretiminin niteliğini arttırmak için sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenleri ve akademisyenleriyle de benzer çalışmalar yapılabilir. Zira alanyazın incelendiğinde söz konusu katılımcı gruplarına dönük çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri “cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, internette geçirilen süre, TV izleme süresi ve yerleşim yeri” değişkenlerine göre incelenmiştir. Bunlara ek olarak farklı değişkenler dikkate alınarak benzer çalışmalar yürütülebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde özellikle cinsiyetin belirleyici bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durumunun nedenleri farklı araştırma yöntemleriyle daha derinlemesine incelenebilir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ruhsal ve duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple başta sosyal bilgiler öğretim programı olmak üzere farklı öğretim programlarındaki özel ve genel amaçların gerçekleştirilmede ruhsal ve duygusal zekâ becerilerinden de faydalanabileceği önerilebilir.

Destek ve Teşekkür

Yazar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımın olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.”

KAYNAKÇA

- Atila, G. (2012). *Hastanelerde duygusal zekâ -hasta memnuniyeti ilişkisi: Isparta il merkezi örneği* [Doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aydın, D., ve Karadeniz, A. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ruhsal zekâ özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(57), 100-114. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12882>
- Aydın, H. (2017). *Duygusal zeka (EQ) ve stres yönetimi ilişkisi* [Yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Aydıntan, B. (2009). Ruhsal zekânın dönüştürücü liderlik üzerine etkisini araştıran uygulamalı bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 257-274.
- Baba, H. (2012). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının, iç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bozdağ, M. (2010). *Ruhsal zekâ (SQ)*. Yakamoz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caruso, R. D., & Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (H. Kayra, Çev.). CREA Yayıncılık.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional construct. *Personality and Individual Differences*, (28), 539-561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Cook, S., Macaulay, S., & Coldicott, H. (2004). *Change management excellence: Using the four intelligences for successful organizational change*. Kogan Page Limited.
- Çavuşoğlu, G. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal ve ruhsal zekâ düzeyleri ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zekâ bölümü, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Demir, S. (16-18 Kasım 2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarıları ile ruhsal zekâ ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Tam Bildiri Metni]. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresi, 16-18 Kasım 2022, Mersin, Türkiye.
- Demir, S. (2023). Examination of emotional and spiritual intelligence of Turkish language teaching students. *European Journal of Language and Culture Studies*, 2(2), 60-69.
- Durmuş, M., Gerçek, A., Çiftci, N., ve Taşçı, Ö. (4-5 Mayıs 2018). *Hemşirelik öğrencilerinin ruhsal zekâ düzeyleri* [Tam Bildiri Metni]. II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi, 4-5 Mayıs, Adana, Türkiye.
- Emmons, R. A. (2000a). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2

- Emmons, R. A. (2000b). Spirituality and intelligence: problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_6
- Ersöz, S. S. (2011). *Duygusal zekâ ve iletişim arasındaki ilişki: Bir uygulama* [Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*. (E. Kılıç, Çev.). Alfa Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında duygusal zekâ*. (H. Balkara, Çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir*. (B. S., Yüksel, Çev.). Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Gürsoy, E. (2016). *Duygusal zekâ eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Işıksalan, S. N., (2020). Türkçe öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin okuma alışkanlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 313-323. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.45971>
- İyibaş, M. A., ve Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkinin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 188-218.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal zekâ: Bar-on ölçeği uyarlaması* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karadeniz, A., ve Aydın, D. (2016). Ruhsal zekâ özellikleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 69-93.
- Karagözoğlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygusal zeka yeterliklerini mesleğinde kullanma düzeyleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi modelleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (29), 269-287. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1240>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kenarlı, Ö. (2007). *Duygusal zeka-akademik başarı etkileşimine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Dicle Üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kıroğlu, K., Aslan H., ve Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 391-406.
- King, D. B., & De Cicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *Journal of Transpersonal Studies*, 28(1), 68-85. <https://doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.68>
- Kocaman, A. (2008). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Köknel, Ö. (1999). *Kayıdan mutluluğa kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zekâ ve karar verme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kuzu, A. (2008). *Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin eşdeğer öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Mammadov, E., ve Keser, E. (2016). Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13(3), 85-101.
- Montgomery, M. B. (2013). *Our spirits, ourselves: The relationships between spiritual intelligence, self-compassion, and life satisfaction* (Unpublished doctoral thesis). Alliant International University. <https://www.proquest.com/openview/f330e1a6c46f327c71efce4305076829/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000), Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Ovayolu, N., ve Bahar, A. (2006). Hemşirelik ve kalite. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 104-10.
- Özaslan, H., Kumcağız, H., ve Baba Öztürk, M. (2020). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 636-654. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.590592>
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 313-324

- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N., ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 150-165.
- Salovey, P., & Mayer, J., D. (1990). *Emotional intelligence*. Baywood Publishing Co. <https://aec6905spring2013.files.wordpress.com/2013/01/saloveymayer1990emotionalintelligence.pdf>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Seyis, S., Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, (197), 51-63.
- Shuler, N. C. (2004). An analysis of the emotional quotient inventory: youth version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents (Unpublished Doctoral Thesis). The Florida State University. http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0325
- Smartt, M. J. (2014). The relationship of spiritual intelligence to achievement of secondary students (Unpublished Doctoral Thesis). Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/820>
- Stockton, L. S. (2006). *Resilience among elementary educators as measured by the personal and organizational quality assessment-revised and the emotional quotient inventory: Short*. ProQuest Information and Learning Company.
- Tarhan, N. (2011). *Duyguların eğitimi: Kendinizle barışık olmak*. Timaş Yayınları.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., ve Harbaloğlu, M. (2015). Duygusal zekâ, iletişim becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencilerine bir uygulama. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 2(3), 45-58.
- Tatar, A., Tok, S., Tekin Bender, M., ve Saltukoğlu, G. (2017). Asıl form schutte duygusal zekâ testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 18(2), 139-146.
- TDK, (11 Mart 2023). *Türk dil kurumu sözcükleri: Zeka*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tezelli, S. (2019). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Turan, M., Koç, K., Ulucan, H., ve Yüce, M. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ruhsal zekâ düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 25-37.
- Uslu Üstten, A. (2008). *Kuantum biliminin getirdiği yenilikler ışığında ruhsal zekânın edebiyat eğitiminde kullanılması* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Üzel, D., ve Hangül, T. (27-30 Haziran 2012 2012). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki* [Tam Bildiri Metni]. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde, Türkiye.
- Varıoğlu, B. (2017). Dil kullanımının bir yansıması olan duyguları dile getirme becerisiyle duygusal zekâ arasındaki ilişki: Türkçe öğretmeni adayları örneklemini. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 12(14), 513-528. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11630>
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence?. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33. <https://doi.org/10.1177/0022167802422>
- Wolman, R. N. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. Harmony.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, H., ve Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 118-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.569593>
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yiğit Seyfi, Ü., ve Köse, S. (2016). Ruhsal zeka ve çalışma algısı üzerine bir analiz. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 23(3), 767-787. <http://dx.doi.org/10.18657/yonveek.281963>
- Yurttaş, E. (2018). *Ruhsal zeka ile karar verme stilleri ilişkisi: yöneticiler üzerinde bir uygulama* [Yüksek lisans tezi]. Çankaya Üniversitesi.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004), *Ruhsal zekamızla bağlantı kurmak* (B. Erdemli ve K. Budak, Çev.). Meta Basım Yayım Sanayi ve Ticaret.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the literature, it is seen that both mental and emotional intelligence have an impact on individuals' lives in a wide range of areas such as feeling comfortable and peaceful in their daily lives, coping with the problems they face, being able to empathize, work, education and health lives, success and failures. For these reasons, it is very important to determine the spiritual and emotional intelligence levels of individuals and to determine the factors that affect these intelligence types. As a matter of fact, there are many studies in the literature examining the emotional and spiritual intelligence characteristics of teacher candidates; however, the relationship between the psychological and emotional intelligence levels of social studies teacher candidates and their academic achievement was revealed; No study was found in which mental and emotional intelligence levels were examined according to various variables such as “gender, age, class level, socioeconomic status, education level of parents, time spent on the Internet, time spent watching TV, and place of residence”. Therefore, it is anticipated that the findings obtained from the research results will contribute to the literature and shed light on new research to be done.

From this point of view, the aim of the present study is to reveal the relationship between the psychological and emotional intelligence levels of social studies teacher candidates and their academic achievements; The aim of this study is to examine the levels of mental and emotional intelligence in terms of various variables (gender, age, class level, socioeconomic status, parental education level, time spent on the Internet, TV viewing time and place of residence). The main problem statement of the research is “Is there a relationship between the psychological and emotional intelligence levels of social studies teacher candidates, and these intelligence levels are significant according to gender, age, class level, socioeconomic status, parental education level, time spent on the Internet, time spent watching TV, and place of residence. does it differ in some way?”

Method

To reveal the relationship between the psychological and emotional intelligence levels of social studies teacher candidates and their academic achievements; General screening design was used in the study to examine the levels of mental and emotional intelligence according to various variables. The participants of the research are 169 social studies teacher candidates studying at Kilis 7 Aralık University in the fall semester of the 2022-2023 academic year. 101 (59.8%) of the teacher candidates whose ages range from 18 to 33 are female and 68 (40.2%) are male. In the research, "personal information form" created by the researcher, "Scale of Mental Intelligence Traits" developed by Karadeniz and Aydın (2016), and "Emotional Intelligence Test" developed by Schutte et al and adapted into Turkish by Tatar et al. (2017) were used as data collection tools. SPSS 21.00 statistical package program was used in the analysis of the data. In the study, non-parametric tests were used because the data did not show normal distribution.

Findings

As a result of the research, it was determined that the social studies teacher candidates had good academic success and high levels of spiritual and emotional intelligence. In addition, in the study, it was determined that there was a statistically significant relationship between the academic achievement, spiritual and emotional intelligence levels of the participants. Moreover, in the study, it was determined that there was a significant difference in the psychological and emotional intelligence levels of the participants according to gender. Again, there is a significant difference between the emotional intelligence levels of the

participants according to the grade level; however, it was determined that there was no significant difference in the level of spiritual intelligence according to the class change. In addition, it was determined that there was no significant difference between the psychological and emotional intelligence levels of the participants according to age, socioeconomic status, parental education level, time spent on the Internet, time spent watching TV and the place of residence where they were born and raised.


Conclusion and Discussion

In the study, a low-level significant relationship was found between the academic achievement of the participants and their spiritual and emotional intelligence levels. The relationship between the psychological and emotional intelligence levels of the participants was found to be moderately significant. When the literature is examined, academic success and spiritual intelligence (Aydın & Karadeniz, 2017; Turan et al., 2020) and academic success and emotional intelligence (Baba, 2012; Ciarrochi et al., 2000; Çavuşoğlu, 2019; Dağlı, 2006; Işıksalan, 2020; İyibaş and Akın, 2021; Kavcar, 2011; Mammadov & Keser, 2016; Seyis et al., 2013; Taşlıyan et al., 2015; Üzel & Hangül, 2011) have been found in many studies that have a positive and significant relationship.

In the study, it was determined that the psychological and emotional intelligence levels of the participants according to gender showed a significant difference in favor of women. In the literature, it is seen that there are various studies in which a significant difference was found in favor of girls in terms of emotional intelligence levels of teacher candidates according to gender (Göçet, 2006; Işıksalan, 2020; Köksal, 2003; Pamukoğlu, 2004; Varışoğlu, 2017; Yeşilyaprak, 2001). In the study, it was determined that the psychological and emotional intelligence levels of the participants did not show a significant difference according to the age variable. In the literature, there are studies that show a significant relationship between emotional (Karabulut, 2012; Pamukoğlu, 2004;) and spiritual (Aydıntan, 2009; Yiğit Seyfi & Köse, 2016; Yurttaş, 2018) intelligence and age, and it does not show any significant difference between emotional intelligence and age. study is also available (Ersöz, 2011). In the study, it was determined that the emotional intelligence levels of the participants showed a significant difference according to the class level, but their spiritual intelligence levels did not. In the literature, there are different studies in which mental (Aydın and Karadeniz, 2017; Durmuş et al., 2018; Turan et al., 2020) and emotional (Işıksalan, 2020) intelligence levels do not show a significant difference according to the grade level change. In the study, it was determined that the psychological and emotional intelligence levels of the participants did not show a significant difference according to their socioeconomic status. A similar conclusion was reached in the study conducted by Kavcar (2011) and Durmuş et al. (2018). In the study, it was determined that the psychological and emotional intelligence levels of the participants did not show a significant difference according to the educational status of the parents. A similar result was reached in the study by Çavuşoğlu (2019). Again, in various studies in the literature, it has been determined that there is no significant difference between individuals' mental (Durmuş et al., 2018) and emotional (Kavcar, 2011; Işıksalan, 2020) intelligence levels according to parental education level. In the study, it was determined that the levels of spiritual and emotional intelligence of the participants did not show a significant difference according to the place of birth and growth. When the literature is examined, it is seen that there is no significant difference between the mental (Aydın & Karadeniz, 2017; Durmuş et al., 2018) and emotional intelligence (Kavcar, 2011) levels of the individuals according to the place of birth and growth in various studies.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları ve Program Kılavuzuna Yönelik Görüşleri

Kurşun, Duygu¹  <https://orcid.org/0000-0002-2865-7026>

Gündoğdu, Kerim²  <https://orcid.org/0000-0003-4809-3405>

ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ve 2022 yılında yayımlanan BEP kılavuzuna yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Aydın'ın Didim ilçesinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Nitel araştırmaya dayalı bir durum çalışması olarak yapılan araştırmaya altı özel eğitim öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmiştir. Kılavuz 2022'de yayımlandığından çalışmanın alanyazında ilk olduğu söylenebilir. Araştırmada katılımcıların 2022 yılında yayımlanan BEP kılavuzunu inceleyip incelemedikleri tespit edildikten sonra, kılavuz ile ilgili farklı görüşlerine yer verilmiştir. Bunun yanında, BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılan sorunlar ile bunların çözümüne yönelik önerilere yanıt aranmıştır. Bulgular genel olarak BEP raporuyla ilgili sorun yaşanmadığını gösterse de, katılımcıların yalnızca yarısı BEP kılavuzunu inceleyebilmiştir. Öğretmenlerin çocuğun düzeyini tanıma, ailelerle iletişim, aile katılımı gibi hususlarda sıklıkla problem yaşamaktadır. Raporların zamanla bir formaliteye dönüşme riskinden bahsedilen çalışmada, kazanımların güncellenmesi, komisyonun daha işlevsel olması ve alternatif değerlendirmeye yönelme konularında önerilerde bulunulmuştur.

Gönderi Tarihi

23.06.2023

Kabul Tarihi

28.07/2023

Anahtar Kelimeler

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı Kılavuzu, Özel Eğitim.

Special Education Teachers' Opinions on Individually Differentiated Curriculum and Teacher Guide

Abstract

The aim of this study is to investigate the opinions of special education teachers about individualized education programs (IEP) in general and the IEP guideline published in 2022. This study was conducted with special education teachers working in a district of Aydın, Türkiye in the 2022-2023 academic year. Six special education teachers voluntarily participated in the study, which was conducted as a case study based on qualitative research. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed descriptively. Since the Guideline was published in 2022, this study may be the first in the relevant literature. In the study, after determining whether the participants reviewed the IEP guideline published in 2022, their different opinions about the guideline were included. In addition, the problems encountered in IEP preparation, implementation and evaluation stages and suggestions for their solutions were sought. Although the findings showed that there were no problems with the IEP report in general, only half of the participants were able to review the IEP guide. Teachers frequently had problems with issues such as determining the level of the child, communication with families, and family involvement. The risk of the reports transforming into a formality over time was mentioned in the study, and suggestions were made for updating the attainments, making the commission more functional, and considering alternative assessment.

Received

23.06.2023

Accepted

28.07/2023

Key Words

Special Education, Individualized Education Plan, Individualized Education Plan Guide

¹ Sorumlu Yazar: Kurşun, Duygu, Special Education Teacher, Didim/Aydın, duygu.gurbuzer@hotmail.com

² Gündoğdu Kerim, Prof. Dr. Adnan Menderes University, kerim.gundogdu@adu.edu.tr

GİRİŞ

Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde (İHEB) “*Herkes eğitim hakkına sahiptir.*” olarak ifade edilmektedir (İHEB, Madde 26). Bu maddeye paralel olarak Anayasasının 42. maddesinde “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir*” ifadesi bulunmaktadır (T.C. Anayasası, 2023). Bu maddelere bakıldığında “herkes” sözcüğünün arkasında cinsiyet, yaş, ırk veya özel gereksinim vb. farklılıklara bakılmaksızın tüm bireyleri kapsayan kesinlik olduğu dikkat çekmektedir. Özel gereksinimi olan kişilerin eğitim haklarını da kapsamakta olan bu maddelerin yanında Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmede (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [CRPD], 2007, Madde 24) eğitim haklarına yer vermektedir (Yazıcıoğlu, 2019).

Normal gelişime sahip olanlar gibi, özel gereksinimliler de eğitsel gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayabilecek hizmetlerden yararlanma hakkına sahiptir. Bu durum girişte belirtildiği gibi milletlerarası anlaşmalar ve yasal düzenlemeler ile güvence altına alınmıştır. Bununla birlikte, özel gereksinimlilerin normal gelişim gösteren bireylerle kıyaslandığında daha yoğun ve özel eğitim programlarına tabi oldukları, ancak bu konuda eşit haklardan her zaman yararlanamadıkları açıktır. Eğitimin bireysel özelliklere uygun biçimde düzenlenmesinin önemli olduğu asırlar öncesinde kabul görmüştür ve bu kabulün bireylerin eğitiminde anlamlı ve başarılı bir sonuca yol açtığı söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin gereksinim ve özellikleri birbirlerinden farklı olduğundan, bunlara sağlanacak hizmetlerde bireyselleşme ihtiyacın ötesinde bir zorunluluktur. Bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde planlanana hizmetlerin merkezinde ise bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) bulunmaktadır (Aksoy ve Alan, 2019).

Özel gereksinimlilerin eğitimleri denildiği zaman ilk akla gelen kavramlardan biri ‘özel eğitim’dir. Özel gereksinimlilere sunulan eğitim hizmetleri birey ne tür eğitim kurumlarında eğitimine devam ederse etsin, özel eğitim düzenlemeleri kapsamında bulunmaktadır. Alanyazında özel eğitime dair birçok tanım vardır. Bu tanımlardan birine göre özel eğitim “bireysel şekilde planlanan, amaç ve hedefe yönelik, özelleşmiş, yoğun bir eğitim sürecidir” (Şahin ve Gürler, 2018, s.595). Diğer detaylı bir tanıma göre ise özel eğitim “özel gereksinimli bireylerin kişiye özgü gereksinimlerini karşılama amacıyla, özel materyaller, öğretim teknikleri, araç ve gereçler ve/veya olanaklar gerektiren, özel olarak geliştirilmiş olan eğitim” olarak tanımlanmıştır (Söğüt ve Deniz, 2018, 423-443).

Eğitimde fırsat eşitliği prensibi demokrasiyle yönetilen toplumlarda temel şartlardan biri olarak gözetilir. Bundan dolayı, engelli bireylere özel eğitim hizmetinin verilmesi bu şartın beklenen bir sonucudur. Özel eğitimin tarihsel gelişimi dikkate alındığında, demokrasinin gelişimi ile paralel biçimde birey özgürlüğü, eşitliği ve bağımsızlığının gündeme taşındığı; engellilerin öğrenme hakkının teslim edildiği ve toplumda bu bireylerle birlikte diğer bireysel farklılıklara yönelik de eğitim yapılabilirdiği görülmüştür. Bu bakımdan dünya çapında yapılan ilk girişimlerden biri olarak ABD’de 1975’te çıkarılan Federal Yasa’da bütün engelli bireylerin zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi ve bu özelliklere uygun BEP’lerin hazırlanması uygun bulunmuştur (İlik, 2015). Bu kapsamda ‘PL 94-142’ tüm engelli bireylerin eğitimini kapsayan bir kanundur. Bu kanunun 1980 yılı Eylül ayında tam olarak uygulanmaya başlamasıyla, uzun seneler süren bir hayalin gerçeğe dönüşmüş ve bir ideal hakkın teslimi gerçekleşmiştir. Küçük bir azınlık da olsa bazı kesimler ‘PL 94-142’ kanununu geçici bir hareket olarak görmüşlerdir. ‘Bütün Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası’ olan kanun ABD’nin, eğitim, politik, sosyal güçleriyle eğilimlerinin birikimi sonucunda meydana gelmiştir. Bundan dolayı 1960’lı yıllarda önemli gelişmeler arasında sayılmakta olan insan hakları hareketleriyle, özel gereksinimleri olmayanlar kadar özel gereksinimli bireylerin de

hak ve ihtiyaçlarına önem verilmiştir. Bu kanunla beraber özel gereksinimleri olan kişilerin örgün eğitim kurumlarına katılarak, kaynaştırma eğitimi aldıklarına şahit olunmuştur (Aksoy ve Alan, 2019). Bu kanun doğrultusunda toplumda yer alan özel gereksinimli bireyler yararına olacak şekilde sınama, değerlendirme, tanılama ve yerleştirme sürecinin yapıcı bir biçimde sorgulanması; ebeveyn organizasyonlarının etkinliklerinin ve alınan kararlara katılımları; ilgili konuda eğitim teknolojilerinde kaydedilen gelişmeler yönelik farkındalık ile özel gereksinimli bireylerin haklarının güvence altına alınması sağlanmıştır.

Türkiye’de ise Resmi Gazetenin 06.06.1997 tarihli 23011 nolu sayısında yayınlanan ‘573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin (1997) 4. Madde ve (f) bendi, “özel eğitim gerektiren bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” maddesiyle BEP yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir (ÖRGM, 2012). BEP özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kendilerine özgü eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim öğretim ortamlarından ve destek eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak üzere aile, öğretmen ve uzmanların iş birliğiyle hazırlanmış yazılı dokümandır. BEP ülkemizde ilk olarak 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılı Eylül ayında ‘Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası’ ismiyle bir kılavuz yayımlanmıştır. Bu kılavuzda BEP’in kim tarafından ve neden hazırlandığıyla ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Bu araştırmada konuyla ilgili öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunların saptanması ve saptanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunun tespiti amaçlanmaktadır.

Alanyazında BEP’lerle ilişkili olarak birçok farklı tanım bulunmaktadır. Yapılan bu tanımlarda BEP’lerle ilgili hem farklı hem de benzer bileşen vurgulanmaktadır. Goodman ve Bond (1993), BEP’in bir özel gereksinimli bireyin eşsiz gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Siegel (2007, 259-263) ise BEP’i “çocukların bütün eğitim programının bir betimlemesi” olarak tanımlamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018, Madde 4, 1) ise BEP eğitim gereksinimleri ve performanslar doğrultusunda amaçlanan hedeflere varmaya yönelik oluşturulan ve bu gereksinime sahip bireylere verilmesi gerekli destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak görülmektedir. Sarı ve İlik (2014, 77-98) BEP’i daha işevuruk açıdan görerek “bireyin mevcut performansını, nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini, bu eğitim için gerekli olan süreyi, programın faydalı olup olmamasının değerlendirilmesini içeren ve çocuğun belirlenen amaçları öğrenip öğrenmediğinin nasıl değerlendirilebileceğini kapsayan bir program” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarda kavrama farklı açılardan bakılsa da, BEP’in özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerine yönelik planlama, uygulama ve performans izlemeye olanak sağlayan yol haritası olduğu genel kabul görmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri, öğretmenler açısından çok fazla eğitim, sabır ve şefkat gerektirmektedir. Tamamen kapsayıcı sınıflarda, normal gelişim gösteren öğrencilerden ileri derecede engelli öğrencilere kadar değişen eğitim ve gelişim yelpazesinden öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenin tüm öğrencileri dengeli bir şekilde desteklemesi zorlaşmaktadır. Öğretmenler özel gereksinimlilerin bulunduğu sınıflarda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle ilk yıllarının zorlu geçmesine neden olacak şekilde özel ihtiyaç sınıflarında yeterli deneyim ve beceriye sahip olmamaları; uyarlanabilir donanım ve iletişim araçlarının eksikliği; öğretmen yardımcılarının olmaması; tüm öğrencileri kapsayıcı etkinlikler oluşturamama; daha ciddi engeli olan öğrencileri dahil edememe; hastalıklar, diyet ve diğer özel ihtiyaçlarla uğraşma; öğrencilere duyuşsal özellikleri öğretmede yaşanan zorluklar; öğrencilerin ebeveynleri ile iletişimde yaşananlar ve bireyselleştirilmiş ders planlarından kaynaklanan birçok farklı durum öne çıkmaktadır (Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016).

Bilindiği gibi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenciye özgü çizilen bir yol haritası olarak tanımlanan BEP'lerin merkezinde öğrencinin kendisi vardır. Bu nedenle BEP hazırlamanın ve uygulamanın eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırdığı alanyazında yaygın bir şekilde kabul edilmiştir. Örneğin, BEP'ler ile öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim planlaması yapılırken, aynı zamanda öğretmenlere ve ailelere eğitim sürecinde sırasıyla neyin, nasıl ve ne süreyle yapılacağına ilişkin bir yol haritası da sunulur. Ayrıca, etkili bir şekilde BEP geliştirilir ve uygulanır ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında niteliğin artırılmasına önemli katkıda bulunulabilir (ÖRGM, 2022).

BEP çocukların mevcut performanslarını uzun veya kısa vadedeki hedefleri, çocukların uzun vadedeki hedeflerine doğru ilerlemelerini belgelemede kullanılmaktadır. Pek çok özel eğitim öğretmeni bireysel olanaklar sunmanın özel eğitimi 'özel' kılan unsurlardan biri olduğunu ve BEP'lerin içeriğini ayarlayabilme konusunda bir anahtar olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde bireysel farkları dikkate almanın benimsenmesi sınıf ortamında yer alan özel gereksinimli çocuklara uygun BEP'lerin oluşturulup okul programına uyarlanması, ders kapsamının tüm özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde genişletilmesi ile gerçekleşebilir. Bunların yanında özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma eğitimlerine yerleştirilmesi yönündeki gayret, sınıf öğretmenlerine yeni rollerin ve sorumlulukların yüklenmesi anlamına gelmektedir.

Türkiye'de öğrenim gören özel çocuklar eğitim hayatları boyunca çok fazla sorunla karşılaşmaktadır. Yetersiz sınıf sayıları, uygunsuz fiziki koşullar, çocukların aldıkları rapor düzeyinin akademik ve fiziki hazırbuluşlukları ile uyumaması gibi pek çok sorunla sıkça karşılaşmaktadır (Kuyumcu, 2011). Bu sorunlarla en çok karşı karşıya kalan paydaşlar ise alanda çalışan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin teoride ve uygulamada BEP'lere yönelik yaşadıkları süreçlerin ve yeni yayımlanan kılavuza yönelik görüşlerinin bütüncül olarak ele alınması önem arz etmektedir. BEP'lerle ilgili teori ve uygulamada yaşanan farklılıkların sahada bizzat çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşler özel eğitim ve eğitim programları niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın genel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin BEP'ler ve 2022 yılında yayımlanan BEP kılavuzuna yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. BEP Kılavuzuna ve BEP'lere ilişkin öğretmenlerin genel olarak görüşleri nelerdir?
2. BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. BEP geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. BEP'lerin değerlendirilmesi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuştur. Var olan güncel bir olguyu veya durumu kendi doğal ortam içerisinde çalışmayı benimseyen durum çalışması yöntemine göre desenlenen bu çalışmada incelenen durum BEP'ler ve BEP kılavuzudur. BEP Kılavuzu ve BEP'ler bütüncül bir bakış açısıyla ve farklı kurumlardan katılımcılar açısından incelendiğinden durum çalışması türlerinden 'bütüncül çoklu durum deseni' kullanılarak araştırma yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, ilk araştırmacının da görev yaptığı Aydın ili Didim ilçesinden uygunluk örnekleme aracılığıyla çalışmaya dahil edilen farklı özel eğitim kurumlarında kadrolu altı özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenler sırayla kodlanarak (örn. Ö1, Ö2, Ö3... Ö6) cinsiyet, kıdem ve öğretilen sınıf düzeyi bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılar Hakkında Tanımlayıcı Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyeti	Kıdem	Sınıf Düzeyi
Ö1	E	34 yıl	Orta zihinsel
Ö2	E	28 yıl	Hafif zihinsel
Ö3	E	12 yıl	Orta-ağır otizmli
Ö4	E	36 yıl	Orta zihinsel
Ö5	K	3 yıl	Hafif otizm ilkokul
Ö6	K	4 yıl	Orta-ağır otizmli

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sorularına cevap bulabilmek adına araştırmacılar tarafından bir görüşme formu geliştirilmiş ve ilk yazarın da görev yaptığı kurumdan bir gönüllü öğretmen üzerinde pilot olarak denenerek forma son hali verilmiştir. Pilot deneme ve uzman görüşleri sonrasında görüşmelere katılan öğretmenlere 11 sorudan oluşan form uygulanmıştır. Görüşme süreleri katılımcılara göre 9-15 dk arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, gözlemlenmiş ya da görüşülmüş olan bireylerin fikirleri düzenlenir, betimlenir ve dikkat çekici bir şekilde aktarma gayesiyle çoğunlukla doğrudan alıntılara yer verilir (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan görüşme sonunda elde edilen veriler düzenlenmiş ve ifadeler MS Word ortamında doküman haline getirilmiştir. Bulgular hem araştırma sorularının doğrultusunda oluşturulan temalara göre, hem de araştırmacının informal gözlemleri ile ve görüşme sürecinde ortaya çıkan sonda sorular dikkate alınarak düzenlenip sunulmuştur. Betimsel analiz çerçevesinde bulgular elde edilmeden önce belirlenen temalara göre veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

BEP Kılavuzuna İlişkin Genel Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlere 2022’de yayımlanan BEP kılavuzuyla ilgili görüşlerini paylaşmaları ve kılavuzu inceleyip incelemediklerini belirtmeleri için sorular yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar çerçevesinde oluşan ‘BEP Kılavuzuna İlişkin Görüşler’ teması altında bu görüşler sunulmuştur.

Katılımcıların yarısı 2022’de yayımlanan BEP kılavuzunu incelediklerini ifade ederken, diğer yarısı henüz incelemediklerini belirtmiştir. Bu verilere göre, katılımcıların tamamının yeni kılavuz konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerden BEP kılavuzunu

inceleyen öğretmenlerden biri (Ö6) “kılavuz plan hazırlamamda çok yardımcı oldu. Olumlu yönü olarak ilk kez hazırlayanlar için güzel, güvenilir bir kaynak ve anlaşılır. Olumsuz yönü olarak amaçların sayıları arttırılabildi ve bazı kazanımlar çok fazla uzun kelimelerle ifade edilmiş” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö3 kodlu katılımcı ise kılavuzu yüzeysel olarak inceleme fırsatı bulduğunu belirtmiştir. Bu katılımcının yeni yayımlanan BEP kılavuzuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Yüzeysel baktım ama yazım format değişikliğinden başka bir şey yok. Biçimsel değişiklik var. Nötrüm. Bu kılavuzdan önce BEP’lerin devamlılığı konusunda çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorum. Geçmişten gelen bir havuz oluşturulup 1. Sınıftan itibaren ilerlemeyi gözlemleme şansı olur. Çıktı değil e-okulda çevrim içi BEP bölümü olmasını sağladım.”

Katılımcıların BEP kılavuzuyla ilgili genel görüşleri dikkate alındığında, katılımcıların yarısına yakınının BEP kılavuzunu incelediği söylenebilir. İnceleyen katılımcıların biri kılavuzun BEP hazırlamada yardımcı olduğunu belirtirken, diğeri ise kılavuzda sadece ‘biçimsel değişiklikler’in olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların BEP kılavuzuyla ilgili genel görüşlerinde çelişkiler yer aldığı görülmüştür ve kılavuza yönelik daha derin bir incelemenin gerekliliği özellikle vurgulanmaktadır.

BEP’lere İlişkin Genel Görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP’lere ilişkin genel algıları incelenmiştir. Bu tema altında aynı zamanda BEP’lerin öğretmenlerce olumlu veya olumsuz yönleri ile BEP’lerin format açısından nasıl görüldüğü ve nasıl daha iyileştirilebileceğiyle ilgili olarak da veri elde edilmiştir.

Öğretmenler BEP raporu ile ilgili genel olarak sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi BEP’in ezbere veya tekdüze anlayışla yapılıyor olmasından ‘olumsuz özellik’ olarak bahsederken, bir diğeri BEP hazırlamanın çok zaman alabildiğinden bahsetmiştir. Bu hususlara yönelik olarak bazı dikkat çekici ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Formaliteden yapıyoruz. Dersin saatine göre kazanımları arttırıyoruz. 5 saatlik Türkçe dersinde daha çok kazanım alırken 2 saatlik Beden eğitimi dersinde daha az kazanım aldık. Çocuğun düzeyine göre kazanımları kendimiz yazdık. Geçen sene ilk kez bunu yaptık. Rehber öğretmenin hiç yardımı olmadı. Çözüm olarak internetten hazır şablonlardan yararlandık. İdare yapılacak dedi rehber öğretmen yapılmayacak dedi arada biz kaldık ve çok zorlandık.”
(Ö5)

“BEPler ezbere yapılan, doğruluğu olmayan, komisyonu asla toplanmadan hazırlanan belgeler... Prosedür olarak yapılıyor, bunlar olumsuz yönleri... Gerçekten hakkı ile yapılırsa çocuklar için ve öğretmenler için faydalı olur. Buda olumlu yönü.” (Ö3)

Genel görüşler teması altında elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, BEP raporları hakkında genel anlamda sıkıntı yaşanmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin BEP’lerin prosedürel bir anlayışla ele alınmasını eleştirdikleri ve ciddiyetle yapıldığında ise epeyce zaman aldığını düşündükleri dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenler, BEP raporlarının zamanla formaliteye dönüşebileceği endişesi taşıdıklarını ve olması gerektiği şekilde hazırlanmaması durumunda çocuklar ve öğretmenler için yararlı olmayabileceğini belirtmektedirler. Öğretmenler BEP hazırlama sürecinde rehber öğretmenlerin yardımının yetersiz kalabileceğini ve belki de hazır şablonlardan yararlanmanın bir çözüm olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir.

BEP Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Görüşler

Bu başlık altında BEP geliştirme ve uygulama sürecinde yapılan çalışmalar ile bu süreçte sıklıkla karşılaşılan zorluklar ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular ‘BEP Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Görüşler’ teması altında sunulmuştur.

Araştırmaya katılan altı öğretmenden biri ‘tarih seçimi’, ikisi ‘çocuk düzeyini tanıma’, biri ise ‘aile katılımı’ konularının üzerinde durmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde en sıklıkla çocuk düzeyini tanıma konusunda öğretmenlerin zorlandığı anlaşılırken, sonrasında ailelerle iletişim, aile katılımı gibi hususlarda yaşananlar gibi sorunların sıralandığı görülmektedir. BEP geliştirmeye ilişkin yaşanan bu durumları dile getiren üç farklı öğretmenin dikkati çeken bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“BEP yaparken çocuğu tanımiyorsak bir hafta gözlem yaparak düzeyi yukarı çıkarmak için ne yapabilirizi düşünüyoruz. Ailenin mantıklı isteklerini dikkate alıyoruz. Düzeyine uygun ve mantıklı olan istekleri dikkate alıyoruz.” (Ö1)

“BEP hazırlama sürecine öğrencinin ailesi ile görüşme ve performans değerlendirmesi yaparak başladım. Aileye her zaman ulaşamama problemi ve ailelerin ilgisizliği, ailelerin yeterli eğitime sahip olmayışları gibi problemlerle karşılaşabiliyorum.” (Ö4)

“Tarih seçimi yaparken zorlanıyorum. Esnek zaman aralığı verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6)

Bu ifadelerden de görülmektedir ki, öğretmenler öğrenci düzeylerini daha iyi anlamak için gözlem yaparken, aynı zamanda ailelerin görüşlerini dikkate almakta ve düzeylerine uygun istekleri de değerlendirmektedirler. Bununla birlikte, ailelere ulaşmakta zorluklar yaşanabilmekte ve ailelerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü bu konuda bir engel oluşturabilmektedir. Tarih seçimi konusunda ise öğretmenlerin daha esnek zaman aralıkları talep ettikleri görülmüştür.

BEP Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Öneriler

BEP’in geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile bunlara yönelik çözüm yollarının neler olabileceği incelenmiştir. Katılımcılardan ikisi ‘ailelere ulaşma’, biri ‘geçmiş verilere erişim’, biri ‘çocuğu tanıma hususunda yaşanan sorunlar’a, kalan iki öğretmen de bu süreçte herhangi bir ‘sorun yaşanmadığına dikkati çekmişlerdir. Bu hususlara ilişkin dile getirilen bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Çocuğun geçmiş verilerine ulaşamamak. Ailelerin doğru bilgi vermemesi. Yanlış yerleştirme kararı verilmesi.” (Ö3)

“BEP hazırlarken çocuğu tanıyamadığımız için gözü kapalı BEP hazırlıyorsunuz. İlerleyen süreçte çocuğu tanıyınca neleri yapıp neleri yapamadığını görüyoruz. BEP’lerin çocuğu tanıdıktan sonra hazırlanması gerekir.” (Ö1)

“BEP geliştirme ekibi toplantısında zorluklar yaşanmakta. Veliye ulaşmak zor olmakta. Bu durumlar öğretmene bırakılabilir.” (Ö4)

Bu ifadeler dikkatle incelendiğinde katılımcıların BEP geliştirme sürecinde ailelerle iletişimde, çocuğun tüm gelişim özelliklerinin tanınabilmesi konusunda BEP hazırlanan çocuğa ait tüm verileri elde etme konusunda zorluk yaşadıkları söylenebilir. Tüm bu hususlar BEP hazırlarken sonraki aşamalarda uyumsuzluk yaşanmasına neden olabileceğini göstermektedir. Öğretmenler bu sorunların çözümü için BEP hazırlama ekibinin daha iyi organize olması, ailelere ulaşmak için daha etkili yöntemler geliştirilmesi ve BEP hazırlama sürecinin çocuğun daha iyi tanındığı bir aşamada gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

BEP Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Öneriler

BEP'lerin uygulanmasında yaşanan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm yollarına ilişkin bulgulardan elde edilen bu tema altında, öğrencilere özel olarak belirlenmiş 'amaçların artırılması', 'BEP komisyonunun daha işlevsel hale getirilmesi' ve 'eğitim deseni oluşturulması' gibi kodlara ulaşılmıştır. Bu hususlara yönelik üç öğretmenin dile getirdiği dikkat çekici ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Amaçlar artırılarak öğrenciye göre kazanımların artması sağlanabilir." Ö6

"Uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlarda çocuğun 4 alt amacından 4. yü alıp 1.yi alamadığı durumlarda ne yapılması gerektiğini bilmiyoruz ve bu sorun yaratıyor. BEP komisyonunun işlevsel hale gelmesi çözüm olabilir." Ö5

"Hazırlarken yaşanan sorun çözümlerse eğitim deseni oluşturulup uygulamada yaşanacak sorunlar ortadan kaldırılıyor." Ö1

Öğretmenler kısa ve uzun dönemli amaçlara odaklanarak kazanımların artırılmasının önemli olduğunu ve BEP komisyonunun sorunları çözmek için daha etkili bir şekilde çalışması gerektiğini bildirmektedir. Ayrıca, eğitim deseni oluşturmanın uygulama sırasında yaşanacak sorunları ortadan kaldıracak şekilde konusunda düşünce birliği vardır.

BEP Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Öneriler

BEP'lerin değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm yollarına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplar incelendiğinde, 'öğrenciden dönüt alma', 'zaman yönetimi/zamanında değerlendirme', 'uygulamadaki aksaklıkların değerlendirmeye yansımaları' gibi konularda sorun yaşandığı gözlenmiştir. Katılımcılardan biri ise BEP'e bağlı ilerlenemediğini belirtmiştir. Aşağıda bu durumlara ilişkin bazı öğretmenlerden elde edilen örnek görüşlere yer verilmiştir.

"Değerlendirmeler çok zaman almakta... Değerlendirmelerde yönergeler değiştikçe sonuçta değişebilmektedir. Sadece kağıt üzerinde değerlendirme hatalara neden olmaktadır. Öğretmenin genel değerlendirmesi bazen daha objektif olabilmektedir." Ö4

"Uygulamalarda yaşanan aksaklıklar sebebiyle değerlendirme sağlıklı değil. Hazırlık ve uygulamada yaşanan sorunlar çözülmeden değerlendirmeden söz etmek mümkün değil." Ö3

"Çocuğun düzeyine göre değerlendirme farklı oluyor. Ağır öğrencide dönüt almak çok zor. Beceri kazandırırken dönüt almak daha basit fakat akademik olarak çok zor. Öz bakımda çok daha zor oluyor." Ö1

Görüşmelerin sonunda katılımcılarla yapılan son değerlendirmede 'kaynaştırma, engel düzeyleri ve öğretmen yetersizliği, yaratıcı ve gelişimsel BEP hazırlama' gibi konularda öğretmenlerin oldukça manidar görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Bu konularla ilgili dikkat çekici çeşitli ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Tüm engelli çocukların (orta ve ağır düzey) özel eğitim uygulama okullarında okuması gerekir. Tüm branş öğretmenleri derse girip çocukların daha iyi ilerlemesi sağlanıyor. RAM raporları ile çocuk düzeyleri uyuşmuyor. Eğitim programları uygulanabilir değil. Bunlarla ilgili düzenlemeler yapılmasını istiyorum." Ö1

"Orta-ağır otizm sınıflarında meslek alan öğretmenleri bulunmuyor. Bu yüzden beceri ve spor eğitimleri, sanat etkinlikleri eksik kalıyor. Bu eksiklik eğitimin temelini yıkıyor." Ö3

"Basmakalıp BEP anlayışından uzaklaşılmalı, öğrenciye faydası dokunacak BEP hazırlanmalıdır. Öğretmen gerektiğinde BEP dışına çıkabilmelidir. Öğrencilerdeki anlık değişime göre anlık kararları öğretmen verebilmelidir." Ö4

Bu örnek ifadeler de dikkate alındığında, öğretmenlerin BEP değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve önerilerin oldukça yoğun olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sorunların aşılması noktasında BEP kazanımlarının güncellenmesi, BEP komisyonunun daha işlevsel hale getirilmesi, öğrenci düzeyine uygun alternatif değerlendirmeler yapılması, öğrencilerdeki anlık değişimleri dikkate alan esnek karar alma süreçlerine sahip olunması ve özel eğitim okullarında etraflıca bir düzenleme yapılması gibi önerilerinin olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma özel eğitim öğretmenlerinin BEP'ler ve 2022 yılında yayımlanan BEP kılavuzuna yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin BEP kılavuzuna aşinalıkları ve kılavuz ile ilgili genel görüşleri, kılavuzda yer alan içerik ve unsurlar; BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri gibi çeşitli konular genel olarak ele alınmıştır. Bu noktada katılımcıların yalnızca yarısının BEP kılavuzunu inceledikleri dikkati çekmiştir. Diğer yandan özel eğitim öğretmenlerinin, en fazla 'çocuk düzeyini tanıma' konusunda zorlandığı anlaşıırken, bunun ardından 'ailelerle iletişim', 'aile katılımı' gibi hususlarda sıklıkla problem yaşadıkları anlaşılmıştır. Katılımcılar genel olarak BEP raporu ile ilgili sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz özellik olarak katılımcılardan ikisi ezbere yapıyor olabileceğinden, biri de çok zaman alabileceğinden bahsetmiştir.

BEP konusunda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin BEP hazırlama yeterlikleri, uygulama süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler ve öğrencilerin BEP'lerle ilgili algılarını anlamayı amaçlamaktadır. Konuyla ilgili olarak farklı eğitim düzey ve kademelerinde çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Kesici (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin tarih derslerine ilişkin algıları ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Mutlu ve Korkmaz (2020) ise özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerinde BEP kullanımının önerildiği bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını ölçmek ve BEP'i değerlendirmek için öğretmenlerin öğrencilerin performans düzeylerini karşılaştırmaları gerektiği belirtilmiştir. Özcan ve Sarıca (2021) ise çeşitli ilkokullarda BEP sürecinde karşılaşılan güçlükleri ve çözüm önerilerini belirlemek için odak grup görüşmeleri yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim ve paydaşlarla etkili iletişim ve iş birliğine önem vermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Sarı ve Gürbüz (2021) ise özel eğitim meslek okullarında zihinsel engelli/otizmli öğrencilere uygulanan öğretim programlarının uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini incelemiştir. Öğretmenlerin programların yetersizliği ve BEP'lerin öğrencilerin gelişimine yönelik olarak düzenlenmesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Koca ve Kılınç (2022) ise ilköğretim öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında halihazırdaki araştırma sonuçlarına yakın sonuçlar elde etmişlerdir. Tüm bu çalışmaların genel ortak bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzerlik sergilemektedir.

Alanyazında, konuyla ilgili çalışmaların ortak teması, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Durmaz, Kızılaslan ve Yazıcıoğlu'nun (2022) araştırmalarında, öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik eğitim planı oluşturmada yetersiz kaldıkları ve bu nedenle de mesleğe başladıklarında özel gereksinimli öğrencileri tespit edebilecek etkili bir eğitim stratejisi, planlama ve içerik geliştirebilecek donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çözümü olarak ise, öğretmen adaylarının en az

sekiz hafta bilim ve sanat merkezlerinde staj yapmaları önerilmiştir. Yazıcıoğlu'nun (2019) araştırmasında ise farklı öğretmen gruplarının BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarının yetersiz olduğundan; süreçte yer alan aileler, eğitimciler ve diğer uzmanlarla etkili iletişim ve iş birliği kuramamalarından ve destek hizmetlerinin yetersiz olmasından bahsetmektedir. Sarı ve Gürbüz'ün (2018) çalışmasında ise, özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören hafif düzey zihinsel engelli/otizmliler öğrencilere uygulanan öğretim programlarının yetersiz bulunduğu ve programlardaki kazanımların öğrencileri günlük hayata hazırlayamadığı belirlenmiştir.

İdin (2016) kaynaştırma eğitimlerine yönelik gerçekleştirilen doktora ve lisansüstü çalışmaları incelediği araştırmasında BEP hazırlama noktasında özel eğitim öğretmenlerinin, çalışmamızda belirtilen hususlara paralel sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Şahin ve Gürler'in (2018) sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odalarında görev alan eğitimcilerin BEP hazırlamalarına ilişkin yaptıkları araştırmada, eğitimcilerin destek eğitim odaları için hizmet içi eğitime tabi tutulduklarını ve destek eğitim odalarında görev alan eğitimcilerin sınıf öğretmenlerine göre BEP hazırlama konusunda kendilerini daha yetkin gördüklerini tespit edilmiştir. Tike-Bafra ve Kargın'ın (2009) çalışmasında da hizmet içi eğitim alan eğitimcilerin BEP hazırlamada daha az zorlukla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, diğer araştırmalar incelendiğinde bu çalışmamızda BEP hazırlama hususunda genellikle ailelere ulaşma, çocuğu tanıma ve geçmiş verilere ulaşma gibi elde edilenlere benzer sonuçların yer aldığı görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, görünüşte programdaki kazanımların öğrencilere uygun olduğunu ancak bu kazanımlara öğrencilerin birçoğunun ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu, öğrenciyi hayata hazırlayacak şekilde düzenlenmeler yapılması gerektiğini ve bununla birlikte Sosyal Hayat dersi için de kazanımların geliştirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Uygulamayı olumsuz yönde etkileyen güçlükler arasında öğrencilerin düzeylerinin oldukça farklı olması, öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliği, fiziki ortam ve materyal eksikliği gibi nedenler yer almıştır. BEP uygulama konusunda öğretmenlerin bir kısmı, tüm sınıfa farklı BEP uygulanmasının başarıyı düşürdüğü, bununla birlikte öğrencilerin ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, BEP uygulamada öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini takip etmeleri ve BEP'i öğrencilerin ihtiyaçlarına göre güncelleştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı, BEP uygulaması sırasında ailelerle iş birliği yapılmasının çok önemli olduğunu ve uygulama sırasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için etkinliklerin daha eğlenceli hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, BEP uygulaması sırasında öğrencilerin düzeyine uygun öğretim materyallerinin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde daha fazla aile katılımı ve iletişimine önem verilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca, BEP kılavuzunun daha etkili şekilde kullanılması için öğretmenlere yönelik eğitimler ve bilgilendirme çalışmaları düzenlenebilir. Bunun yanı sıra, BEP kılavuzunun hazırlanması aşamasında öğretmenlerin görüşlerine daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlerin BEP raporlarını daha kolay ve hızlı bir şekilde hazırlayabilmeleri için teknoloji olanaklarının sıklıkla kullanılması önerilerinde bulunulabilir.

Çatışma Beyanı

Makalemizle ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma ilk yazarın tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiş olup tüm süreçlerde akademik etik kurallara bağlı olarak hareket edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, V., & Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2009-2031.
- Ayanoğlu, Ç., & Erdoğan, D. G. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 35-46. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000073
- Durmaz, O., Kızılaslan, A., & Yazıcıoğlu, T. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 128-146. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2408397>
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-7. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326627>
- İlik, Ş. Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin bep yeterliliklerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Koca, K., & Kılınç, H. H. (2022). *İlköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterlilikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kesici, A. G. (2019). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel engelli öğrenciler ve tarih dersleri*. [Yayımlanmamış doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuyumcu, Z. (2011). *BEP geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice*, 1(1), 101-113.
- Mutlu, S. U., & Korkmaz, N. H. (2020). Özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi ve sporda kapsayıcı eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı. *Spor Bilimleri*, 171- 182.

- ÖRGM (2023). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı tüm öğretmenler için yol haritası*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yayın No 8253, Edt. Kübra Akbayrak.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/20140845_BYREYSELLEYTYRYLYMYE_EYYT_YM_PROGRAMI_TUM_OYRETMENLER_YCYN_YOL_HARITASI.pdf
- Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973>
- Sarı, H., & Gürbüz, A. (2021). Özel eğitim meslek okulları öğretim programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 77-98. : <http://tsped.org/son-sayi>
- Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: Differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(4), 259-263.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsm034>
- Sivrikaya, T., & Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304607>
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 594-625. <https://doi.org/10.14520/adyusb.437206>
- Tike-Bafra, L., & Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 9(4), 1933-1972.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). *Rehberlik öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri*. <https://doi.org/10.18506/anemon.520753>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The right to education, one of the fundamental human rights, is stated in the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) as everyone has the right to education. Like those with normal development, those with special needs have the right to benefit from services that can meet their educational needs at the highest level. One of the first concepts that comes to mind when it comes to the education of people with special needs is 'special education'. The educational services provided to people with special needs are within the scope of special education regulations, regardless of the type of educational institutions in which the individual continues his/her education. Special education is a specially developed education that requires special materials, teaching techniques, tools and equipment and/or facilities in order to meet the individualized needs of individuals with special needs. IEP is a written document prepared in cooperation with families, teachers and experts to ensure that individuals with special educational needs benefit from appropriate educational environments and support education services at the highest level in order to meet their unique educational needs.

As it is known, the student himself/herself is at the center of IEPs, which are defined as a student-specific road map drawn in line with the individual differences and needs of students with special education needs. For this reason, it is widely accepted in the literature that

preparing and implementing IEPs improves the quality of the educational process. In this study, teachers' opinions about the IEP guideline published in 2022 and the problems they experienced in IEP preparation, implementation and evaluation processes and their suggestions for solutions to these problems were investigated.

Method

Qualitative research approach was used in the study. The situation examined in this study, which was designed according to the holistic multiple case study method, which adopts to study an existing current phenomenon or situation in its natural environment, is IEPs and IEP guidelines. The participants of the study were six special education teachers from Didim district of Aydın province who were included in the study through convenience sampling. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. After pilot testing and expert opinions, the form consisting of 11 questions was applied to the teachers participating in the interviews. The data were analyzed with descriptive analysis technique.

Findings

The teachers were asked to share their opinions about the IEP guide published in 2022 and to indicate whether they had examined the guide. These opinions are presented under the theme of 'opinions on the IEP guidelines', which was formed within the framework of the responses obtained. Considering the general opinions of the participants about the IEP guide, it can be said that almost half of the participants have reviewed the IEP guide. One of the participants who examined the guide stated that it was helpful in preparing an IEP, while the other stated that there were only 'formal changes' in the guide. As a result, it was observed that there were contradictions in the participants' general opinions about the IEP guideline and the need for a deeper examination of the guideline was emphasized.

When the findings obtained under the theme of general opinions are analyzed in general, it can be said that there are no problems with IEP reports in general. However, it is noteworthy that some teachers criticize the procedural approach of IEPs and think that it takes time when done seriously. Some teachers were concerned that IEP reports might become a formality over time and that they might not be useful for children and teachers if they are not prepared as they should be. Teachers stated that the help of guidance counselors may be insufficient in the IEP preparation process and that perhaps utilizing ready-made templates could be considered as a solution.

Opinions on IEP development, implementation and evaluation studies' theme. While teachers make observations to better understand student levels, they also take into account the opinions of families and evaluate requests appropriate to their levels. However, there may be difficulties in reaching families and the low level of education of families may be an obstacle in this regard. In terms of date selection, it was observed that teachers demanded more flexible time intervals.

The problems experienced by teachers during the IEP development process and the possible solutions to these problems were examined. It can be said that the participants had difficulties in communicating with families during the IEP development process, recognizing all the developmental characteristics of the child, and obtaining all the data of the child for whom the IEP was prepared. All these issues indicate that there may be conflicts in the later stages of IEP development. Teachers state that in order to solve these problems, the IEP preparation team should be better organized, more effective methods should be developed to reach families, and the IEP preparation process should be carried out at a stage when the child is better known.

According to the findings regarding the problems encountered in the implementation of IEPs and solutions to these problems, teachers reported that it is important to increase the gains by focusing on short and long term goals and that the IEP commission should work more effectively to solve problems. In addition, there is a consensus that creating an educational design can eliminate the problems to be experienced during implementation.

When the answers obtained from the teachers' opinions regarding the problems experienced in the evaluation process of IEPs and the solutions to these problems were examined, it was observed that there were problems in issues such as 'getting feedback from the student', 'time management / timely evaluation', 'reflection of the problems in the implementation to the evaluation'. One of the participants stated that there was no progress based on the IEP. It can be said that the problems and suggestions they experienced during the IEP evaluation process were quite intense. At the point of overcoming the problems, it is seen that teachers have suggestions such as updating IEP outcomes, making the IEP commission more functional, making alternative evaluations appropriate to the student level, having flexible decision-making processes that take into account the instant changes in students, and making a comprehensive regulation in special education schools.

Conclusion and Discussion

It can be said that this study also includes the determination of the current problems experienced by special education teachers working in the field and suggestions for solutions. The study aimed to determine the views of permanent special education teachers on individualized education programs and the new guidelines. When the findings obtained in the study are evaluated in general, it is stated that the outcomes in the program are apparently appropriate for the students, but most of the students cannot reach these outcomes. Most of the teachers thought that arrangements should be made to prepare students for life and that the objectives for the Social Life course should also be developed.

Among the difficulties that negatively affected the implementation, there were reasons such as students' different levels, inadequate student readiness, lack of physical environment and materials. In terms of IEP implementation, some of the teachers stated that implementing different IEPs for the whole class decreased success, but that students made progress. In addition, it was emphasized that teachers should follow the progress of the students and update the IEP according to the needs of the students. Some of the teachers stated that it was very important to cooperate with families during IEP implementation and that activities should be made more fun to increase students' interest and motivation during implementation. In addition, the importance of using teaching materials appropriate to the level of the students during IEP implementation was emphasized.

When the findings of the study are evaluated in general, it may be suggested that special education teachers should give more importance to family participation and communication in the preparation and implementation of individualized education programs. In addition, trainings or in-service activities can be organized for teachers to use the IEP guide more effectively. Lastly, teachers' sounds may be included more in the preparation of the IEP guide and that technology opportunities should be used frequently so that teachers can prepare IEP reports more easily and quickly.