



İNUEBED (İNUGSE), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda ikize yayınlanan ve

İNUGSE (İNUEBED) is a biannual peer reviewed international journal published by İnönü University

meslektas değerlendirmesi yöntemi benimsenmiş uluslararası

Graduate School of Education.



Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Editors

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU
Prof. Dr. Ahmet KARA
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Cemal YURGA
Prof. Dr. Recep ASLANER
Assoc. Prof. Dr. Gülten GENÇ
Assoc. Prof. Dr. Devkan KALECİ

Language Editor

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Design

Assoc. Prof. Dr. İsmail ŞAN
Assoc. Prof. Dr. Meltem YURTÇU

Layout Editors

Res. Assist. İbrahim Halil DOĞAN

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergi.park.gov.tr/inujgse>

Abstraned & Indexed in

IZOR
Türk Eğitim indeksi
DRJI
Sobiad
Research Bib
JournalTOCs
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GUZEL, Başkent University-Turkey
Akmatali ALIMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University- Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University-Turkey
Ayperi SIGIRTMAC, Çukurova University-Turkey
Bilal GENC, Inonu University-Turkey
Burhanettin DONMEZ, Inonu University-Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University-Turkey
Dilek INAL, Istanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University-Jordan
Gürer GULSEVIN, Inonu University-Turkey
Halil ISIK, Van Yüzüncü Yıl University-Turkey
Huseyin KIRAN, Pamukkale University-Turkey
Iuliana MARCHIS, Babeş-Bolyai University- Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University -Turkey
Kakoma LUNETTA, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Cukurova University-Turkey
Mesut AYDIN, Inonu University-Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University-Turkey
Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University-Turkey
Murat TUNCER, Fırat University-Turkey
Mustafa BALOGLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, Inonu University-Turkey
Mustafa Serdar KOKSAL, Hacettepe University-Turkey
Nesrin SIS, Inonu University-Turkey
Nevzat BAYRI, Inonu University-Turkey
Olgun Adem KAYA, Inonu University-Turkey
Osman TITREK, Sakarya University-Turkey
Ozan Deniz YALCINKAYA, Dicle University- Turkey
Özcan SEZER, Inonu University-Turkey
Recep DUNDAR, Inonu University-Turkey
Ruhan KARADAG, Adıyaman University - Turkey
Sadegul AKBABA ALTUN, Başkent University-Turkey
Selma YEL, Gazi University-Turkey
Serap NAZLI, Ankara University-Turkey
Sibel KAHRAMAN, Inonu University-Turkey
Songül TAS, Inonu University-Turkey
Songul TUMKAYA, Cukurova University-Turkey
Suleyman DOGAN, Ege University-Turkey
Suleyman Nihat SAD, Inonu University-Turkey
Tuncer CAN, Istanbul University-Turkey
Turan SAGER, Yıldız Technical University-Turkey
Yaşare AKTAS ARNAS, Cukurova University-Turkey
Zaid AL-SHAMMARI, Kuwait University- Kuwait
Zülfü DEMİRTAS, Fırat University-Turkey



İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

- Eğitimde Teknoloji Kullanımının Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması
Examining the Use of Technology in Education in Terms of Gender: A Meta-Analysis
Figen KASAPOĞLU, Gülşah TAŞÇI, Ali KIŞ, Yunus ÖMÜR 1-14
- Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Stresi, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve COVID-19 Korkusu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Examining the Relationships Between Career Stress, Five-Factor Personality Traits, and Fear Of COVID-19 in University Students
Ömer Faruk AKBULUT 15-27
- Çeşitli Branştaki Öğretmenlerin Değer Öncelikleriyle İlgili Yapılmış Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme
A Survey on Academic Studies Conducted About the Value Priorities of The Teachers from Various Branches
Oğuzhan TOKER, Ramazan SEVER 28-47
- Öğretmen Adaylarının İnfomal Ortamlarda Fen Etkinlikleri Tasarımına İlişkin Görüşleri
Preservice Teachers' Thoughts about Designing Science Activities in Informal Environments
Pelin KÖSEOĞLU, Hakan TÜRKMEN 48-71
- İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Öğrencilerin "Etkili Okulun" Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examining the Views of Teachers and Students Working in Primary School on the Physical Characteristics of an Effective School
Rukiye KOCAASLAN, Emine Gül ÖZENÇ 72-91
- Sanat Eğitiminde Psikolojinin Disiplinlerarası Entegrasyon Bağlamında İncelenmesi
Examining Psychology in the Context of Interdisciplinary Integration in Art Education
Adnan YALIM, Ahmet Göktuğ KILIÇ 92-100
- İngilizce Öğretmenlerinin ve Öğretim Elemanlarının Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Döneminde Yaşadıkları Stres ve Nedenleri
Stress and Its Causes Experienced by English Teachers and Lecturers during the Covid-19 Pandemic Distance Education Period
Abdurrahman KARA, Şenay IŞIK 101-125



- Yetişkin Çevre Gönüllülerinin Kendi ve Günümüz Çocuklarının Doğa ile Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri
Opinions of Adult Environmental Volunteers on Their and Today's Children's Interaction with Nature
Dilek ZUBARİ, Emine KAÇMAZOĞLU 126-149
10. Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi
Analysis of the Values Present in the 10th Grade English Language Textbook
Serdar SAFALI, Büşra KARACA ABAYLI 150-158
- Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi
Investigation of Middle School Students' Perceptions on Problem Solving Skills
Emrah DOĞAN 159-176
- Okul Bağlılığı Kavramı İle İlgili Yapılmış Olan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi
Biometric Analysis of Studies on The Concept of School Engagement
Metin KIRBAÇ 177-194
- Deneyimler ve Anlatılarla Engelli Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Üniversite: Muğla-Bilecik Örneği
University Through The Eyes of Disabled University Students: Experiences and Narratives: The Case of Muğla and Bilecik
Ebru AÇIK TURGUTER, Sibel EZGİN AĞILLI 195-212
- Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Self-Efficacy
Ufuk ERDOĞAN 213-232



Examining the Use of Technology in Education in Terms of Gender: A Meta-Analysis

Gülşah TAŞCI

Istanbul 29 Mayıs University, İstanbul -Türkiye

Figen KASAPOĞLU

Istanbul 29 Mayıs University, İstanbul -Türkiye

Ali KIŞ

Inönü University, Malatya -Türkiye

Yunus Emre ÖMÜR

Istanbul 29 Mayıs University, İstanbul -Türkiye

Article History

Submitted: 27.07.2022

Accepted: 04.06.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Education
Technology Usage
Meta-Analysis
Gender Difference



DOI:10.29129/inujgse.1149426

Abstract

Purpose: In this study, a meta-analysis study was conducted to determine the gender effect of technology use in education

Design & Methodology: This study embraced meta-analysis technique which is defined as statistical synthesis and interpretation based on the quantitative findings of independent studies on the same subject. In this context, twenty-three quantitative studies indexed in ULAKBIM, YOK Thesis Center, ASOS, Araştırmaz, and Google Scholar were included in the analysis. In this study, the standardized means difference was used to determine the effect size, which is also known as Cohen d.

Findings: Although it was found that the use of technology in education was higher in men than in women, it was determined that the value obtained was at an exceptionally low level.

Implications & Suggestions: The most important implication of this study is that women's use of technology is comparatively lower than men, although technology has developed rapidly in the last years. However, this difference may change depending on culture and gender perceptions of the society. For this reason, qualitative research addressing women's experiences of technology usage in education is needed.

Eğitimde Teknoloji Kullanımının Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Gülşah TAŞÇI

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul -Türkiye

Figen KASAPOĞLU

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul -Türkiye

Ali KIŞ

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Yunus Emre ÖMÜR

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 27.07.2022

Kabul: 04.06.2023

Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Eğitim
Teknoloji Kullanımı
Cinsiyet Farklılığı
Meta-Analiz



DOI:10.29129/inujse.1149426

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, eğitimde teknoloji kullanımında cinsiyet etkisini incelemektir.

Yöntem: Çalışmada meta-analiz yöntemini kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın veri kaynağı, 2010-2022 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında teknoloji kullanımını konu edinen çalışmalar oluşturmaktadır. Bu bağlamda meta analize dahil edilen çalışmalar, lisansüstü tezler ve makaleler YÖK tez veritabanı, araştırmaz, ASOS, ULAKBİM veri tabanı ve Google Akademik veri tabanlarında ulaşılan çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında literatür taraması eğitimde teknoloji kullanımının cinsiyet etkisine ilişkin 23 çalışma meta -analize dâhil edilmiştir.

Bulgular: Eğitimde teknoloji kullanımının kadınlara kıyasla erkeklerde anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı ancak elde edilen değerler çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Teknolojinin son yirmi yılda hızla gelişmesine ve teknolojinin hayatımızda giderek yaygınlaşmasına rağmen, kadınların genel olarak teknoloji kullanımına karşı erkeklere göre az da olsa farklılaştığını dair kanıt sağladı. Bu fark, toplumdan topluma, kültüre ve toplumsal cinsiyet algılarına göre değişebilir. Bu nedenle bu konu ile araştırma yapacak bilim insanlarının gelecekteki çalışmalar için daha derin deneyimlerin aktarıldığı nitel araştırmalara ihtiyaç vardır.

GİRİŞ

Sürekli değişen öğrenme ortamı, teknoloji kullanımına yönelik önemi gün geçtikçe artırmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı nispeten kısa bir süre içinde çağdaş uygarlığın en temel yapı taşlarından biri haline gelmiştir (Qazi vd., 2022). Özellikle de bilgi ve iletişim teknolojileri, günümüzde ve özellikle de COVID-19 pandemisi küresel krizi sırasında eğitime devam etmek için kritik öneme sahiptir (Qazi vd., 2020). Bu yönüyle eğitimde teknolojinin kullanımı Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitim sistemlerinin kesintisiz ve kaliteli bir şekilde sürdürülebilmesinde daha da ön plana çıkmaktadır (Bozkurt vd., 2021; Gilani, 2020; Taşçı ve Çelebi, 2020; Qazi vd., 2022). Bu açıdan bakıldığında teknoloji konusunda sadece bilgi sahibi olmak yeterli değildir ve teknolojiyi kullanma pratiğine yansımaları da oldukça önemlidir (Sertkaya, 2021). Bu eksende eğitimde teknoloji kullanımı pedagojinin önemli bir yönüdür. Dolayısıyla eğitim sistemleri teknoloji konusunda gerekli politikalar oluşturmalıdır (Akçamete, 2010).

Teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, kadınların ve erkeklerin teknolojiyi farklı kullandıklarını, teknolojiyi kullanmada cinsiyet farkı kadın ve erkeklerin bir dizi sosyal ve biyolojik farklılıkla karakterize edildiğini ortaya koyan pek çok kanıtlar mevcuttur. Teknolojiye olan tutum farklılıkları demografik özellikler örneğin; cinsiyet (Anandhita ve Ariansyah, 2018), etnik köken, din, sosyal ve ekonomi (Oldeweme vd., 2021; Rahiem, 2020; Wilhelm, 2018) ekseninde farklılaşmalar göstermektedir. Tüm bu farklılıklar teknoloji kullanımına yönelik tutumları etkilemektedir. Uzun zamandır teknoloji kullanımına yönelik cinsiyet farkı, eğitimde bir endişe kaynağı olmuştur (Cai vd., 2017).

Bununla birlikte teknoloji kullanımının cinsiyete dayalı olup olmadığı ile ilgili literatür irdelendiğinde farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir (Ardies vd., 2015, Liao, 1999; Plumm, 2008; Teo vd., 2016; Whitley, 1997). Cinsiyete dayalı farklılık olduğunu gösteren az da olsa çalışma vardır (Cheung vd., 2013; Hohlfeld vd., 2013; Kaarakainen vd., 2017; Schofield, 1995). Özellikle de eğitimde teknoloji kullanımında az da olsa cinsiyetler arası farkın devam ettiğine dair işaretler vardır. Bu eksende yapılan araştırmalar, toplumsal cinsiyet senaryoları eğitimde teknoloji kullanımının farklı örneklerini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte teknoloji kullanımını etkileyen bir diğer unsur ise toplumsal cinsiyette kültürel kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlamın kültürel öğeleri bir anlamda teknoloji kullanımını da şekillendirmektedir. Bu süreçler, kültürel kodların önemli olduğu (yani, toplumsal cinsiyetle ilgili kültürel kodlar) kültürel bir bağlamda konumlanır. Cockburn ve Ormond (1993), teknolojinin geleneksel olarak batı toplumunda cinsiyetçi bir rol oynadığını iddia ederken, Wilson (1992), teknoloji alanlarında kullanılan dilin erkek odaklı olduğunu savunmaktadır. Teknoloji, erkeklerin matematik, bilim, elektronik ve makine alanlarına ait alanlar olarak algılanmaktadır (Inkpen vd., 1994). Örneğin, Van Zoonen (2002), toplumsal cinsiyet kodlarının teknolojinin ve özellikle de internetin yaygınlaştırılması süreçlerinde nasıl önemli bir rol oynadığını bu bağlamda açıklamaktadır. Eğitim teknolojisi bağlamında hem öğretmenler hem de öğrencilerin teknoloji kullanımı cinsiyet senaryolarını çeşitli şekillerde etkilemektedir. Böylece cinsiyet ve teknoloji kullanımı ile ilgili kültürel farklılıklar öne sürülmektedir (Örn. Makrakis 1992; Li ve Kirkup, 2007). Örneğin, Huff ve Cooper'ın (1987, aktaran Cooper, 2006) bir araştırması, eğitim yazılımı tasarlayan öğretmenlerin genellikle erkekleri düşünerek yazdığını ve bunun da cinsiyet senaryosuna yol açtığını göstermiştir. Bir diğer çalışmada da Schofield (1995), erkek öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik öğretim süreçlerinde daha ilgili olduğunu göstermektedir. Başka bir çalışmada ise teknoloji kullanımının ve ilgili becerilerin öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediğini anlamaya odaklanmaktadır (Qazi vd., 2022).

Bazı araştırmacılar da erkeklerin kadınlara göre teknolojiye karşı daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir (örn., Chou vd., 2011, Durndell vd., 2000). Benzer diğer araştırmalar, kadınların erkek meslektaşlarına göre teknolojiye sınırlı erişime sahip olduğunu göstermiştir (Mumporeze ve Prieler,

2017). Öte yandan, diğer bazı çalışmalar ise, tam tersi erkeklerin, teknoloji kullanımına karşı kadın meslektaşlarına göre daha olumsuz tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır (örneğin, Tsai ve Lin, 2004). Hatta benzer araştırmalar da cinsiyet farklılığının teknoloji kullanımına etkisi, dersten önce ve sonra öğrenme üzerinde test edildiği bir araştırmada elde edilen sonuçlar, kadınların öğrenme araçlarını erkeklerden daha sık kullandığını göstermektedir (Liu vd., 2015). Söz konusu yukarıda bahsedilen durumun aksine bazı araştırmalar ise teknoloji kullanımı konusunda cinsiyet farklılıkları olmadığını iddia etmektedir (Lahti vd., 2014; Qazi vd., 2022).

Son yıllarda Türkiye’de eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır (Ardıç, 2021). Cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmaların bazılarında kadınların lehine farklılıklar gözlemlenirken (Çakır ve Oktay, 2013) bazı çalışmalarda ise erkeklerin lehine farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Şahin ve Namlı, 2019). Aksine bazı araştırmalarda ise cinsiyet değişkenine göre farklılığa rastlanmamıştır (Ardıç, 2021; Dursun vd., 2017; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Özetle eğitim teknolojilerini kullanmanın cinsiyete dayalı değişip değişmediği, kapsayıcılığını neyin belirlediği sorusu hakkında (Heemskerk, vd., 2005) halen tartışmalar devam etmektedir ve halen görüş birliği bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma Türkiye perspektifinde ele alındığında eğitimde teknoloji kullanımının cinsiyet açısından yansımaları gösterecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Covid-19 pandemisi ile teknoloji kullanımı katlanarak arttığı varsayıldığında, eğitimde teknoloji kullanımında bu tür cinsiyet farkının hala devam edip etmediği konusunda net bir anlayış hâkim değildir. Bilgisayar iletişim teknolojilerinde önemli ilerleme kaydedilmiş olsa da ciddi bir bölgesel ve toplumsal cinsiyete dayalı teknolojik eşitsizlik vardır (Qazi vd., 2022). Teknoloji kullanımında kadın ve erkek arasındaki fark, toplumun genelini de ilgilendiren bir konudur (Brown, 2016). Bu noktada boşluğu ele almaya ve mevcut bilgiyi ilerletmeye önemli bir katkı sağlamak için, bu meta-analiz, mevcut bilgileri sunarak politika yapıcılara yardımcı olabilir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, Türkiye’de bu konuda 2010-2022 yılları arasında yapılan eğitimde teknoloji kullanımını cinsiyet açısından meta-analizle incelemek ve araştırma bulgularının heterojenliğine katkıda bulunmuş olabilecek potansiyel moderatörleri incelemek ve ilgili ampirik çalışmaların nicel bir sentezini sağlamaktır. Spesifik olarak, aşağıdaki araştırma sorusuna odaklanılmıştır:

2010-2022 yıllarında yapılan çalışmalarda eğitimde teknoloji kullanımına yönelik cinsiyet grubu farklılıkları var mıdır?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmanın yöntemi meta-analizdir. Meta-analizi, aynı konudaki farklı araştırmaların nicel bulgularından hareketle yürütülen istatistiksel sentezleme ve yorumlama olarak tanımlanmak mümkündür (Cumming, 2012; Ellis, 2012; Petticrew ve Roberts, 2006).

Alan Taraması

Türkiye’de eğitim alanında teknoloji kullanımını konu edinen makaleler ve lisansüstü tezler, bu çalışmanın veri kaynağıdır. Taramada “teknoloji kullanımı”, “eğitimde teknoloji kullanımı”, “technology use” ve “technology use in education” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Taramada kullanılan internet kaynakları,

ULAKBİM, ASOS, YÖK tez, Google akademik ve araştırmaya veritabanıdır. Tarama sonucu, 2012'den 2022'ye kadar 126 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan 23 çalışma dâhil edilme kriterlerine uyduğu için meta-analize dahil edilmiştir.

Dahil Edilme Ölçütleri

Bu araştırmada meta-analize dâhil edilen çalışmalarda aranan ölçütler şunlardır:

- Çalışmaların Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmesi,
- 2012-2022 yılları arasında yapılması,
- Makalelerin hakemli bilimsel dergilerde yayınlanması,
- Eğitimde teknoloji kullanımı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkilerin rapor edilmesi,
- Çalışmaların etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için, cinsiyet gruplarında örneklem büyüklüğü, ortalama puan, standart sapma, F, t değerlerinin rapor edilmesi.

Meta-analiz çalışmasında bu şartları karşılayan 23 çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Çalışmaları Kodlama, Kodlama Sürecinin Güvenirliği

Bu araştırmada meta-analizde etki büyüklüğünü hesaplamak için Standardize Ortalamalar Farkı kullanılmıştır. Standardize Ortalamalar Farkını hesaplamak ve ayrıca olası moderatörlere ulaşabilmek amacıyla her bir çalışmadan r, t, F istatistiği, p değerleri, ortalama ve standart sapma değerleri gibi nicel veriler ve örneklem büyüklüğü elde edilmiştir. Bu araştırmada kadın=1 erkek =0 olarak kodlanmıştır. Olumsuz sonuç erkekler ve olumlu sonuç kadınlar lehine bir farka işaret etmektedir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik, iki bağımsız kodlayıcı ile sağlanmıştır. Cohen Kappa güvenilirlik analizi sonucuna göre 0.94 oranı ile mükemmel düzeyde bir uyuma gözlenmiştir.

Meta Analize Alınan Çalışmaların Genel Özellikleri

Araştırmaya dâhil edilen 23 çalışma 2012–2021 yılları arasında yapılmıştır. Örneklem sayısı 4220'si erkek, 4814'ü kadın olmak üzere toplam 9034'tür. Çalışmaların 15'i lisansüstü tez ve 8'i makaleden oluşmaktadır. Çalışmaların 11'i öğretmen, 7'si öğretmen adayı, 3'ü üniversite öğrencisi ve 2'si lise öğrencisi örnekleminde oluşmaktadır. Dâhil edilen çalışmaların 8'inde Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (Öztürk, 2006), 5'inde Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (Yurdugül ve Aşkar, 2008), 3'ünde Teknoloji Kullanımı Ölçeği (Aksoy, 2018), 2'sinde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Bilici ve Güler, 2016), 2'sinde Derste Teknoloji Kullanımına İlişkin Eğilim Ölçeği (Gunuc ve Kuzu, 2014) kullanılmıştır. Ayrıca birer çalışmada Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabul ve Kullanımları Ölçeği (Aydın ve Karaa, 2013), Teknoloji Algı Ölçeği (Tınmaz, 2004) ve Yardımcı Teknolojilere Yönelik Tutum Ölçeği (Aslan ve Kan, 2017) kullanılmıştır.

Meta-Analitik Prosedür ve Yayın Yanlılığı

Bu araştırmada etki büyüklüğü Comprehensive Meta-Analysis (Version 2.0) yazılımı ile hesaplanmıştır. Sabit ve rastgele etkiler modelinde hesaplamalar yapılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilimlerde yapılan meta analiz çalışmaları için rastgele etkiler modeli önerilmektedir (Cumming, 2012). Etki büyüklüklerinin heterojenliği Q ve I2 analizi ile belirlenmiştir. Yayın yanlılığı dört metotla test edilmiştir: Huni grafiği, Egger testi, Orwin Güvenli N Sayısı ve Rank Korelasyon testi.

BULGULAR

Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Yönelik Etki Büyüklüğü Testinin Birleştirilmemiş Bulguları

Tablo 1’de, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik cinsiyet etki büyüklükleri, standart hata, varyans, %95’lik güvenirlilik aralığına göre alt ve üst sınırları ve Z değeri sunulmuştur.

Tablo 1

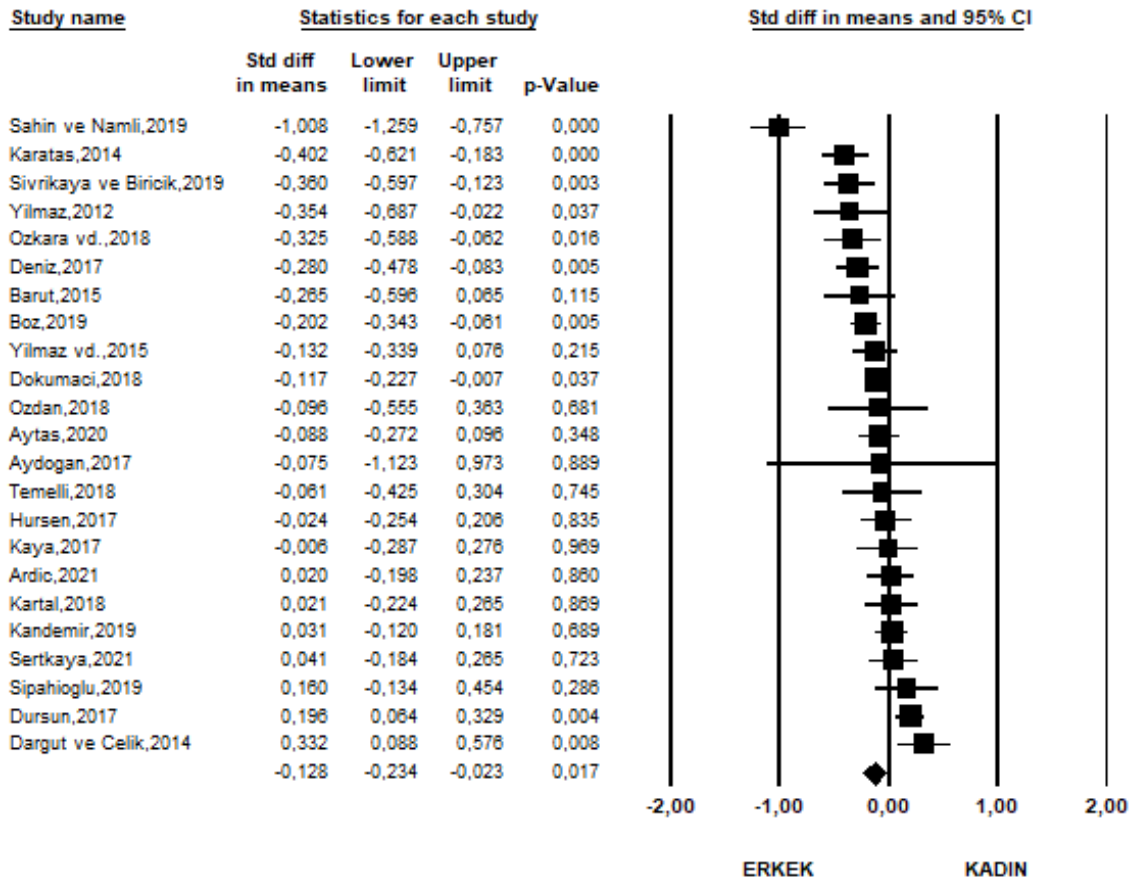
Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Cinsiyet Etki Büyüklükleri

Çalışma (Yazar, Yıl)	Etki Büyüklüğü d	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z değeri	p
Sahin ve Namlı,2019	-1,008	0,128	0,016	-1,259	-0,757	-7,870	0,000
Karatas,2014	-0,402	0,112	0,012	-0,621	-0,183	-3,601	0,000
Sivrikaya ve Yılmaz,2012	-0,360	0,121	0,015	-0,597	-0,123	-2,981	0,003
Özkara vd.,2018	-0,325	0,170	0,029	-0,687	-0,022	-2,089	0,037
Deniz,2017	-0,280	0,134	0,018	-0,588	-0,062	-2,420	0,016
Barut,2015	-0,265	0,169	0,028	-0,596	0,065	-1,574	0,115
Boz,2019	-0,202	0,072	0,005	-0,343	-0,061	-2,808	0,005
Yılmaz vd.,2015	-0,132	0,106	0,011	-0,339	0,076	-1,241	0,215
Dokumacı,2018	-0,117	0,056	0,003	-0,227	-0,007	-2,087	0,037
Özdan,2018	-0,096	0,234	0,055	-0,555	0,363	-0,411	0,681
Aytas,2020	-0,088	0,094	0,009	-0,272	0,096	-0,938	0,348
Aydoğan,2017	-0,075	0,535	0,286	-1,123	0,973	-0,140	0,889
Temelli,2018	-0,061	0,186	0,035	-0,425	0,304	-0,326	0,745
Hürsen,2017	-0,024	0,117	0,014	-0,254	0,206	-0,208	0,835
Kaya,2017	-0,006	0,144	0,021	-0,287	0,276	-0,039	0,969
Ardic,2021	0,020	0,111	0,012	-0,198	0,237	0,177	0,860
Kartal,2018	0,021	0,125	0,016	-0,224	0,265	0,165	0,869
Kandemir,2019	0,031	0,077	0,006	-0,120	0,181	0,400	0,689
Sertkaya,2021	0,041	0,114	0,013	-0,184	0,265	0,354	0,723
Sipahioglu,2019	0,160	0,150	0,022	-0,134	0,454	1,067	0,286
Dursun,2017	0,196	0,068	0,005	0,064	0,329	2,899	0,004
Dargut ve Celik,2014	0,332	0,124	0,015	0,088	0,576	2,667	0,008

Tablo 1 incelendiğinde, 23 çalışmada cinsiyete göre standardize edilmiş etki büyüklükleri -1.01 erkekler lehine değer ile 0.33 kadın lehine ait değer aralığında olduğu görülmektedir. On araştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (7’si $p < .01$; 3’ü $p < .05$) varken, 13 araştırmada anlamlı bir farklılık yoktur. Çalışmalar -1.26 ile 0.58 arasında değişen güven aralığına sahiptir.

Cinsiyete İlişkin Veri İçeren Çalışmaların Orman Grafiği

Aşağıda Grafik 1’de, 23 çalışmaya ait orman grafiği sunulmuştur.



Grafik 1 Etki Büyüklüğü Orman Grafiği

Grafik 1’de, rastgele etkiler modeline göre sonucun istatistiksel olarak anlamlı ($d = -0,13 [-0,23; -0,02]$ $p = 0,017$) ancak Cohen’e göre çok düşük düzeyde erkekler lehine bir fark gözlenmektedir.

Cinsiyete İlişkin Etki Büyüklüğü Temel Analiz Bulguları

Sabit etki modeli ve rastgele etkiler modeline göre yapılan analizlerin ve etki büyüklüğü dağılımı homojenlik testinin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

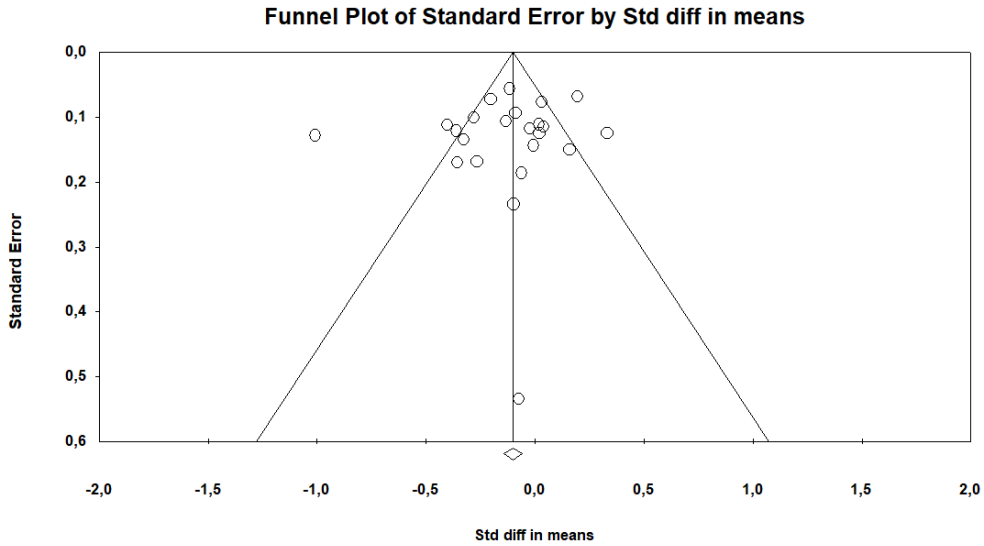
Tablo 2
Eğitimde Teknoloji Kullanımı-Cinsiyet Temel Analiz

Model	N	SH	Heterojenlik				Genel Etki Büyüklüğü	95% Güven Aralığı	
			Q	df	p	I ²		Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit Etkiler	23	0.022	115.238	22	0.000	80.909	-0.101	-0.145	-0.058
Rastgele Etkiler	23	0.054					-0.128	-0.234	-0.023

Tablo 2 incelendiğinde I^2 değeri %80.909'dur (%25 düşük, %50 orta ve %75 yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir). Heterojenlik sonuçları ($Q = 115.238$; $p < .01$) dağılımın heterojen olduğunu göstermektedir (Higgins ve Thompson, 2002). Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığının alt sınırı -0.234 ve üst sınırı -0.023; ortalama etki büyüklüğü -0.13'tür. Bu bulgulara göre, eğitimde teknoloji kullanımı erkeklerde kadınlardan daha yüksektir ancak elde edilen değer çok düşük düzeydedir ($p = 0.017$). Buna göre, "cinsiyet değişkeni eğitimde teknoloji kullanımında düşük düzeyde etkilidir", şeklinde yorum yapılabilir (Cohen, 1988).

Yayın Yanlılığı Bulguları

Huni saçılım grafiği, yayın yanlılığı olasılığını göstermektedir. Yirmi üç çalışmanın huni saçılım grafiği sonuçları Grafik 2'de sunulmuştur. Grafikte, etki büyüklüğü X ekseninde ve standart hata değeri Y ekseninde gösterilmektedir. Standart hata değeri küçük çalışmalar huninin üst kısmına doğru ve ortalama etki büyüklüğünün yakınında toplanmaktadır (Borenstein vd., 2005,2009).



Grafik 2 Yirmi Üç Çalışmanın Yayın Yanlılığına İlişkin Huni Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde, 23 çalışmanın genel olarak, etki büyüklüğü çizgisinin her iki tarafına simetrik ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne yakın bir yerde olduğu görülmektedir. Çalışmaların simetrik olarak üst bölgede dağılması yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Aşağıda diğer yayın yanlılığı analizleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Yayın Yanlılığı Analizleri

Dahil Edilen Çalışma Sayısı	Orwin's Fail- Safe N	Egger Testi	Begg Testi
23	-0.01 SOF için 211	P=0.42 (çift kuyruk)	P=0.63 (çift kuyruk)

Tablo 3'e göre, Orwin Korumalı N Sayısı 211'dir. Meta analiz bulgusu olan -0.13 ortalama etki büyüklüğünün -0.01 düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 211'dir. Bu rakam 23 çalışmanın yaklaşık 9 katıdır. Oysaki 23 çalışma Türkiye'de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış çalışmalardan dâhil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır. Bunların dışında 211 çalışmaya daha ulaşılmasının mümkün olmaması, bu sonucun bu meta-analizde yayın yanlılığı olmadığını bir işarettir. Diğer yayın yanlılığı testleri olan Egger testi ($p = 0.42$) ve Rank Korelasyon testi (Begg testi, $p = 0.63$) sonuçlarının da anlamlı çıkmaması, bu meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı olmadığını diğer göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye'de 2010-2022 yılları arasında yapılan araştırmalar eğitimde teknoloji kullanımının cinsiyet açısından meta-analiz kullanılarak incelenmiştir. Yaklaşık on iki yıl boyunca teknoloji kullanımına yönelik cinsiyet farklılıklarına ilişkin çalışmalar nicel olarak özetlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda birkaç bulgu öne çıkmıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımında cinsiyetler arasında istatistiksel bir anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyma amacıyla yürütülmüş olan bu meta analiz çalışmasına 23 farklı araştırma dahil edilmiştir. Yayın yanlılığını tespit etmek için Huni Saçılım Grafiği, Rank Korelasyon testi, Egger Testi ve Orwin Korumalı N Sayısı incelenerek yayın yanlılığı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülen homojenlik testleri sonucunda ise meta analize dahi edilen araştırmalar arasındaki heterojenliğin %80 olduğu belirlenmiştir ve buradan hareketle rastgele etkiler modeline dayanarak etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Sonuç olarak erkekler lehine anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur.

Türkiye'de eğitimde teknoloji kullanımının cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen bir meta-analiz çalışması olmamakla birlikte bu araştırmanın sonucunu destekleyen bireysel çalışmalar bulunmaktadır (Akman ve Kocaoğlu, 2019; Aytas, 2020; Boz, 2019; Ekşi vd., 2020). Örneğin, Dargut ve Çelik (2014) Türkçe öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmada cinsiyet ile teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumun arasında kadınlar lehine anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise bu durumun aksine, örneğin Aydoğan (2017) meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Benzer bir yöndeki bir çalışmada ise, Dikmen ve Tuncer (2018) gerçekleştikleri meta-analiz çalışmasında cinsiyetin teknolojik pedagojik alan bilgisi için baskın bir bağımsız değişken olmadığını tespit etmişlerdir. Zira bazı çalışmalarda ise, Durak ve Seferoğlu (2017) ve Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012) erkek öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım durumlarına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, önceki meta-analiz çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, genel olarak, cinsiyete yönelik tutum farkı çok küçük bir azalma göstermiştir. Bu cinsiyete küçük bir farkın az da olsa ortaya çıkması, teknoloji kullanımının erkek egemen bir topluma ve kültürel normlara atfedilerek açıklandığı birçok faktörün iç içe geçmiş bir sonucu olabilir (Cai vd., 2017). Daha önceki bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Cheung vd., 2013; Hohlfeld vd., 2013; Kaarakainen vd., 2017). Bu bulguları desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Lahti vd., 2014; Qazi vd., 2022).

Bu meta-analiz çalışması, teknolojinin son yirmi yılda hızla gelişmesine ve teknolojinin hayatımızda giderek yaygınlaşmasına rağmen, kadınların genel olarak teknoloji kullanımına karşı erkeklere göre az da olsa farklılaştığını dair kanıt sağladı. Bu fark, toplumdan topluma, kültüre ve toplumsal cinsiyet algılarına göre değişebilir. Bu nedenle bu konu ile araştırma yapacak bilim insanlarının gelecekteki çalışmalar için daha derin deneyimlerin aktarıldığı nitel araştırmalara ihtiyaç vardır. Araştırma açısından bakıldığında,

bu meta- analiz çalışması, eğitimde teknoloji kullanımında farklılıkları belirlemek için cinsiyet ve sosyo-ekonomik ve kültürel faktörleri kullanan daha ampirik çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bir başka olası çıkarım da cinsiyet uçurumu ve erişimde eşitliği azaltmaktır. Bu eksende Koch (1995), cinsiyet farkını azaltmak için eğitim reformu, cinsiyete değer verme, cinsiyet ayrımı gözetmeyen yazılımların seçimi, teknoloji programlarının geliştirilmesi ve rol modeller üzerine odaklanmanın altını çizmektedir. Son olarak ise, kriz dönemlerinde -pandemi, deprem gibi- eğitimde teknoloji kullanımında farklılıkları ve eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikaların geliştirilmesidir.

Bu araştırma çeşitli sınırlılıklar dahilinde gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, bu çalışmanın sadece Türkiye’de yapılmış araştırmaları kapsıyor oluşudur. Dolayısıyla aynı olgunun farklı ülke ve bağlamlarda ele alındığı araştırmaları içeren bir başka meta analiz çalışmasının yürütülmesinin önem arz ettiği ifade edilebilir. Mevcut çalışmanın sahip olduğu bir diğer sınırlılık ise etki değerlerindeki heterojenliğin belirlenmesine rağmen moderatör analizinin yapılmamış olmasıdır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2010). *Özel eğitime başlangıç*. A. Akçamete (Ed.). Kök Yayıncılık.
- Akman, E., & Kocaoğlu, M. (2019). Kamu yönetimi lisans eğitiminde teknoloji kullanımı: Ahi Evran, Çankırı Karatekin ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversiteleri Örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(1), 118-142.
- Aksoy, C. (2018). Teknoloji Kullanım Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin ölçülmesi: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1111-1131. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.419032>
- Anandhita, V. H., & Ariansyah, K. (2018). Gender inequality on the internet access and use in Indonesia: evidence and implications. 2018 International Conference on ICT for Rural Development (IC-ICTRuDev).
- *Ardıç, M. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 649-675.
- Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D., & van Keulen, H. (2015). Students attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(1), 43–65.
- Aslan, C., & Kan, A. (2017). Yardımcı teknolojilere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 48-63.
- Aydın, F. & Karaa, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 103-118.
- *Aydoğan, M. (2017). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Aytaş, Ö. (2020). *Öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojileri becerileri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- *Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bilici, S. & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (3), 898-921.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive meta-analysis version 2*. Biostat.

- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons Ltd.
- *Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A. , Taşçı, G. & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2) , 35-63 .
- Brown, E. (2016). Obama outlines \$4 billion “Computer Science for All” education plan. Washington Post https://www.washingtonpost.com/local/education/obama-outlines-4-billion-computer-science-for-all-education-plan/2016/01/29/3ad40da2-c6d9-11e5-9693-933a4d31bcc8_story.html
- Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education*, 105(2017), 1-13.
- Cheung, K.-C., Make, S.-K., & Sit, P.-S. (2013). Online reading activities and ICT use as mediating variables in explaining the gender difference in digital reading literacy: Comparing Hong Kong and Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 709–720.
- Chou, C., Wu, H.-C., & Chen, C.-H. (2011). Re-visiting college students’ attitudes toward the internet based on a 6-T model: Gender and grade level difference. *Computers & Education*, 56(4), 939–947.
- Cockburn, C., & Ormond, S. (1993). *Gender and technology in the making*. Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence, Erlbaum.
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 320–334.
- Cooper, H., Hedges, L.V., & Valentine, J.C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage Publication.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. Routledge.
- Çakır, R. & Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- *Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- *Deniz, Ü. (2017). *8. Sınıf öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları* (Ağrı ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Dikmen, M. & Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: Son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9 (1), 97-121.
- *Dokumacı, Ö. (2018). *Ergenlerin medya ve teknoloji kullanımı ile akademik erteleme davranışı ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Durak, H. & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H.F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman. *Eğitim teknolojileri okumaları içinde*, 537-556.
- Durdell, A., Haag, Z., & Laithwaite, H. (2000). Computer self-efficacy and gender: A cross cultural study of Scotland and Romania. *Personality and Individual Differences*, 28, 1037-1044.
- *Dursun, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dursun, M., Tozoğlu, E., Bayraktar, G., Çingöz, B., & Tozoğlu, B. (2017). Attitudes of the Students at Physical Education (PE) Teaching and Sports Department towards Technology Use in Education.

- International Journal of Sport Culture and Science*, 5(1), 11-19.
<https://doi.org/10.14486/IntJSCS639>
- Ekşi, F., Demirci, İ., & Tanyeri, H. (2020). Problematic technology use and well-being in adolescence: The personal and relational effects of technology. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 7(2), 107-121.
- Ellis, P.D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5th edition). Cambridge University Press.
- Gilani, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system?
<https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-globaleducation-system/1771350>
- Gunuc, S. & Kuzu, A. (2014). Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilim Ölçeği: Geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 863-884.
- Heemskerck, I., Brink, A., Volmanw, M., & Dam., G. (2005). Inclusiveness and ICT in education: A focus on gender, ethnicity and social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1), 1-16.
- Higgins, J. P. T., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1539-1558. <https://doi.org/10.1002/sim.1186>
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., & Barron, A. E. (2013). Are gender differences in perceived and demonstrated technology literacy significant? It depends on the model. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 639-663.
- *Hursen, Ç. (2017). Determining candidate teachers' tendency to the use of technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9(4), 183-190.
- Inkpen, K., Uptis, R., Klawe, M., Lawry, J., Anderson, A., Ndunda, M., Sedighian, K., Leroux, S., & Hsu, D. (1994). We have never forgetful flowers in our garden: Girls' responses to electronic games. *Journal of Computers in Math and Science Teaching*, 13 (4), 383-403.
- Karakainen, M.-T., Kivinen, A., & Karakainen, S.-S. (2017). Differences between the genders in ICT skills for Finnish upper comprehensive school students: Does gender matter? *Seminar.net*, 13(2). <https://doi.org/10.7577/seminar.2304>
- *Kandemir, M. (2019). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri, mesleğe adanmışlıkları ve teknoloji kullanımı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- *Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin FATİH Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karatas, A., & Akgün, Ö. E. (2014). Lise öğretmenlerinin FATİH Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 10-30.
- *Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- *Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahievran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Koch, C. (1995). Is equal computer time fair for girls? A computer culture in a grade 7/8 classroom.
- Menzi, N., Çalışkan, E. & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1).
- Mumporeze, N., & Prieler, M. (2017). Gender digital divide in Rwanda: A qualitative analysis of socioeconomic factors. *Telematics and Informatics*, 34(7), 1285-1293.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.05.014>

- Lahti, M., Hätönen, H., & Välimäki, M. J. I. J. O. N. S (2014). Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51(1), 136-149.
- Li, N. & Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48(2), 301-317.
- Liao, S. (2003). Technology management methodologies and applications: A literature review from 1995 to 2003. *Technovation*, 25,381-393.
- Liu, Y.-F., Hwang, W.-Y., & Chen, S. (2015). The effects of gender differences on the use of annotatable multimedia e-readers. *The Electronic Library*.
- Makrakis, V. (1992). Cross-cultural comparison of gender differences in attitude towards computers in Japan and Sweden Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 36 (4), 275-287
- Oldeweme, A., Märtings, J., Westmattelmann, D., & Schewe, G. J. J. (2021). The role of transparency, trust, and social influence on uncertainty reduction in times of pandemics: Empirical study on the adoption of COVID-19 tracing apps. *Journal of Medical Internet Research*, 23(2), e25893.
- *Özdan, Ş. (2018). *Eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımı: Bir uygulama örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Özkara, E. C., Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi(Balıkesir örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell.
- Rahiem, M. D. H. (2020). Technological barriers and challenges in the use of ICT during the COVID-19 emergency remote learning. *Universal Journal of Educational Research*, 88(11B), 6124-6133.
- Schofield, J. W. (1995). *Computers and classroom culture*. Cambridge University Press.
- *Sertkaya, M. F. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında teknoloji ve yardımcı teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- *Sipahioğlu, S. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Sivrikaya, M. H., & Biricik, Y. S. (2019). Dijital çağda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı: spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 148-156.
- *Şahin, M. C. & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1),95-112.
- Şimşek, Ü. & Yıldırım, T. (2016). The attitudes and opinions of social studies teacher candidates on the usage of technology in education. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 632-649. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3506>
- Taşçı, G. & Çelebi, M. (2020). Eğitimde Yeni Bir Paradigma: "Yükseköğretimde Yapay Zekâ". *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (29), 2346-2370.
- *Temelli, F. (2018). İİBF öğrencilerinin muhasebe derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20, 701-720.
- Teo, T., Milutinović, V., & Zhou, M. (2016). Modelling Serbian pre-service teachers' attitudes towards computer use: A SEM and MIMIC approach. *Computers & Education*, 94, 77-88.
- Tınmaz, H. (2004). *An Assessment of Preservice Teachers' Technology Perception in Relation to Their Subject Area* (Unpublished Master Theses). Middle East Technical University.

- Tsai, C.-C. & Lin, C.-C. (2004). Taiwanese adolescents' perceptions and attitudes regarding the Internet: Exploring gender differences. *Adolescence*, 39, 725–734.
- Qazi, A., Qazi, J., Naseer, K., Zeeshan, M., Hardaker, G., Maitama, J. Z., & Haruna, K. (2020). Analyzing situational awareness through public opinion to predict adoption of social distancing amid pandemic COVID-19. *Journal of Medical Virology*, 92(7), 849-855.
- Qazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., Hardaker, G., Scherer, R., Sarker, Y., ... & Maitama, J. Z. (2022). Gender differences in information and communication technology use & skills: a systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27, 4225–4258.
- *Yılmaz, H. H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumların değerlendirilmesi (Şişli Endüstri Meslek Lisesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi) Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Yılmaz, M., Üredi, L. & Akbaşlı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 105-121.
- Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2008). Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği faktör yapılarının incelenmesi: Türkiye örneği. *İlköğretim-Online*, 7(2), 288-309.
- van Zoonen L. (2002). Gendering the internet: Claims, controversies and cultures. *European Journal of Communication*, 17(1),5-23. <https://doi.org/10.1177/0267323102017001605>
- Whitley, B.E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22. <https://www.learntechlib.org/p/81842/>
- Wilhelm, C. (2018) Gender role orientation and gaming behavior revisited: examining mediated and moderated effects. *Information, Communication & Society*, 21 (2), 224-240.
- Wilson, F. (1992). Language, technology, gender and power. *Human Relations*, 45, 883-904.

Examining the Relationships Between Career Stress, Five-Factor Personality Traits, and Fear Of COVID-19 in University Students

Ömer Faruk AKBULUT

Afyonkarahisar Health Sciences University, Afyonkarahisar -Türkiye

Article History

Submitted: 12.11.2022

Accepted: 18.08.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Career Stress
Five-Factor Personality Traits
Fear of COVID-19

Abstract

Purpose: This research aims to examine the relationship between career stress, five-factor personality traits, and fear of COVID-19 in university students. In addition, the variables of five-factor personality traits, and fear of COVID-19 were examined as predictors of university students' career stress levels.

Design & Methodology: The research was carried out with the relational survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 436 university students, of which 352 (80.7%) are female and 84 (19.3%) are male. Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis methods were used in the analysis of the data.

Findings: In the research; While there was a positive and significant relationship between university students' career stress levels and neuroticism ($r=.368$; $p<.01$), self-control ($r = .127$; $p<.01$), and fear of COVID-19 ($r=.293$; $p <.01$), a negative significant relationship was found with extraversion ($r=-.311$; $p<.01$) and agreeableness ($r=-.188$; $p<.01$) personality traits. It was observed that the variables of five-factor personality traits, and fear of COVID-19 included in the analysis together explained 24.8% of the total variance in career stress ($R^2=.248$; $p<.01$).

Implications & Suggestions: In the study, it was seen that individual (personality traits) and psychological (fear of COVID-19) factors have an important place in explaining the career stress experienced by university students. In this context, it can be said that in career counseling services to be carried out to prevent career stress in university students, it can be said that studies can be carried out to reduce the stress that can be experienced in situations of uncertainty and to develop positive personality traits.



DOI:10.29129/inujgse.1203260

Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Stresi, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve COVID-19 Korkusu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi¹

Ömer Faruk AKBULUT

Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Afyonkarahisar –Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 12.11.2022
Kabul: 18.08.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Kariyer Stresi
Beş Faktör Kişilik Özellikleri
COVID-19 Korkusu



DOI:10.29129/inujgse.1203260

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde kariyer stresi, beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmada, üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerinin yordayıcıları olarak beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenleri incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 352'si kadın (%80.7) 84'ü erkek (%19.3) olmak üzere toplam 436 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada; üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeyleri ile nörotizm ($r=.368$; $p<.01$), öz-denetim ($r = .127$; $p<.01$) ve COVID-19 korkusu ($r=.293$; $p <.01$) düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken dışa dönüklük ($r=-.311$; $p<.01$) ve yumuşak başlılık ($r=-.188$; $p<.01$) kişilik özellikleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analize dâhil edilen beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenleri birlikte kariyer stresindeki toplam varyansın %24.8'ini ($R^2=.248$; $p<.01$) anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırmada, bireysel (kişilik özellikleri) ve psikolojik (COVID-19 korkusu) faktörlerin üniversite öğrencilerinin yaşadığı kariyer stresini açıklamada önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinde kariyer stresini önlemeye yönelik yürütülecek kariyer danışmanlığı hizmetlerinde belirsizlik durumlarında yaşanabilecek stresi azaltmaya ve pozitif kişilik özelliklerinin geliştirilmesine çalışmalar yapılabileceği söylenebilir.

¹ Bu araştırma, 27-28 Mart 2021 tarihleri arasında düzenlenen Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bireylerin yaşamları boyunca meslek ve diğer yaşam rollerinin etkileşimi olarak ifade edilen kariyer süreçleri, son yıllarda üzerinde dikkatle durulan bir kavram haline gelmiştir. Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve pandemiyle birlikte ortaya çıkan belirsizlik durumları meslekler üzerinde bir değişim potansiyeli oluşturmuş ve bu durum beraberinde bireylerin kariyer süreçlerini önemli bir şekilde etkilemiştir (Kuzgun, 2014). Bir mesleğin eğitiminin alındığı üniversite yaşamı, kariyer hedefleri belirleme ve bu hedeflere yönelik hazırlıklar yapma açısından kritik bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz & Mutlu, 2017). Ancak özellikle pandemiyle birlikte bu mesleki eğitimin uzaktan eğitim araçlarıyla devam etmesi ve belirsizlik durumları beraberinde kariyer stresini ortaya çıkarmıştır (Autin, Blustein, Ali, & Garriott, 2020).

Yaşanan bu değişimler ile birlikte birçok birey kariyer süreçlerini planlama konusunda zorluk ve stres yaşamaktadır (Choi et al., 2011). Öğrenciler için üniversite süreci bir mesleğe hazırlanma, meslek için eğitim alma ve mezuniyet sonrasında gerçekleştirecekleri aktiviteler için planlama ve hazırlıkların yapıldığı bir süreci ifade etmektedir (Özden & Sertel Berk, 2017). Ancak bu karar verme süreci birçok üniversite öğrencisi için zorlayıcı olabilmektedir (Chowdhury, Suvro, Farhan, & Uddin, 2022). Üniversite öğrencilerinin kariyer süreçlerini planlamakta karşılaştıkları karar verme güçlükleri beraberinde kariyer stresini ortaya çıkarmaktadır (Park & Han, 2017). Öğrencilerin yaşadığı kariyer stresi beraberinde yaşamın diğer alanlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Dieringer, Lenz, Hayden, & Peterson, 2017; Walker & Peterson, 2012). Araştırmalar yüksek düzeyde kariyer stresi yaşayan öğrencilerin kaygı, depresyon ve stres gibi olumsuz ruh sağlığı belirtilerinden daha fazla şikayetçi olduklarını göstermektedir (Chowdhury et al., 2022; Fouad et al., 2006; Rottinghaus, Jenkins, & Jantzer, 2009). Üniversite öğrencilerinin kariyer stresi yaşamalarına neden olabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin kariyer planlama süreçleriyle ve kendi meslek alanlarıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmamaları, çevrelerindeki insanların beklentileri ile kendi beklentileri arasında çatışmanın yaşanması, iş bulma konusunda sorunların yaşanması, karar verme ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik ile genel psikolojik durumun olumsuz olması kariyer stresine neden olabilecek faktörler arasında ele alınabilmektedir (Choi et al., 2011; Özden & Sertel Berk, 2017; Walker & Peterson, 2012). Bunların yanı sıra bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri ve içerisinde bulunan pandemi sürecine ilişkin korku düzeylerinin kariyer streslerini açıklayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada bu iki değişkene odaklanılmıştır.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer stresini açıklayabilecek ilk değişkenin beş faktör kişilik özellikleri olabileceği düşünülmektedir. Bireylerin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini etkileyen ve bireyleri birbirinden ayırt eden özellikler bütünü olarak tanımlanan kişilik kavramı bireyin yaşamsal süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Burger, 2019). Kişilik üzerine araştırmalar gerçekleştiren kuramcılar kişiliği tanımlamak ve değerlendirmek için farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2021). Bunlardan birisi olan Beş Faktör Kişilik Özellikleri Yaklaşımında, bireylerin kişiliğini oluşturan özelliklerin birçoğunun, beş temel kişilik boyutu üzerinde toplanabileceğini işaret etmektedir (McCrae & Costa Jr., 2008). Bu yaklaşıma göre kişilik kavramı; dışadönüklük, yumuşak başlılık, özdenetim, nörotizm ve deneyime açıklık bileşenlerinden oluşmaktadır (Horzum, Ayas, & Padır, 2017). Bu bileşenlerden dışadönüklük, bireyin sosyallik ve cana yakınlık düzeyini temsil ederken yumuşak başlılık bileşeni bireyin kişilerarası ilişkilerinde işbirliğine katılımını ve bu işbirliğini onaylamasını ifade etmektedir (Burger, 2019). Bir diğer kişilik bileşeni olan özdenetim ise bireyin planlılık, dikkat ve öz-kontrol becerisini tanımlamaktadır (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2021). Kişiliğin olumsuz bileşeni olarak ele alınan nörotizm, bireyin yaşamında duygusal olarak dengesizlik yaşama durumu olarak ele alınmaktadır. Son olarak deneyime açıklık özelliği ise bireyin yeni duygu, düşünce ve davranışlara açık olma eğilimini ifade etmektedir. Bireylerin sahip oldukları kişilik

özellikleri yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara verecekleri tepkileri, sosyal ilişkilerde gösterdikleri davranışları, psikolojik olarak sorunlar yaşama riskini, eş ve meslek tercihleri gibi yaşamları açısından birçok önemli durumu etkileyebilmektedir (Garbarino, Chiorri, & Magnavita, 2014; Judge, Heller, & Mount, 2002; Smith, Baron, & Grove, 2014). Alanyazında konuyla ilgili çeşitli araştırmalar mevcuttur. Muhasebe çalışanları ile yapılan bir araştırmada; duygusal tutarlılık, iyimserlik, işbirliği, dışa dönüklük, atılganlık, dürüstlük ve açıklık kişilik özellikleri ile bireylerin kariyer doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koyulmuştur (Levy et al., 2011). 14 farklı meslek grubundaki bireylerle yapılan başka bir araştırmada ise duygusal dayanıklılık, iyimserlik ve çalışma sürdürülebilirliği değişkenleri kariyer doyumundaki toplam varyansın %17'sini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür (Lounsbury et al., 2003). Kariyer uyumluluğu açısından pandemi sürecinde üniversiteden yeni mezun bireylerle yapılan bir araştırmada ise belirsizliğe karşı tahammülsüzlük ve düşük kaygı duyarlılığının bir risk faktörü olabileceği görülmüştür. Ayrıca proaktif kişilik özellikleri ve psikolojik sağlık kariyer uyumluluğu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (He & Yu, 2022). Alanyazındaki kuramsal açıklamalar ve araştırmalar ele alındığında, kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin kariyer streslerini açıklayabilecek bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Pandeminin ortaya çıkışıyla birlikte Dünya'nın farklı bölgelerinde yapılan çalışmalar pandemi ile birlikte değişen yaşam koşullarının ve alışkanlıklarının bireyler üzerinde belki de COVID-19'dan daha fazla etki yarattığını işaret edebilmektedir (Akat & Karataş, 2020; Benke, Autenrieth, Asselmann, & Pané-Farré, 2020; Malesza & Kaczmarek, 2020). Araştırmalar, pandeminin ortaya çıkışıyla birlikte sosyal etkileşimde yaşanan kısıtlanmanın, ev içerisinde ve teknoloji başında geçirilen vaktin artmasının, beslenme alışkanlıklarında yaşanan değişimin ve gün içerisindeki hareketsizliğin artmasının beraberinde uyku problemleri (Haitham et al., 2022; Shreffler, Petrey, & Huecker, 2020; van Roekel, van der Fels, Bakker, & Tummers, 2021), beslenme problemleri (Chen et al., 2020; Gao et al., 2020), fiziksel şikayetler (Ong et al., 2020; Özüdoğru, Baltacı, Dalakçı, & Akbulut, 2021; van Roekel et al., 2021), stres ve kaygı (Planchuelo-Gómez, Odriozola-González, Irurtia, & de Luis-García, 2020; Shreffler et al., 2020), aile ve sosyal ilişkilerde problemler (Dahlberg, 2021; Lessard & Puhl, 2021), teknoloji bağımlılığı (Duan et al., 2020; Sun et al., 2020) gibi çeşitli sorunları ortaya çıkardığını göstermektedir. Bu problemlerin yanı sıra üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde eğitimlerine çevrimiçi araçlarla devam etmeleri (Yükseköğretim Kurulu, 2021) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020; Han, Demirbilek, & Demirtaş, 2021) beraberinde uzaktan eğitimin niteliğinde sorunlar oluşturmuştur. Ayrıca COVID-19 pandemisiyle birlikte üniversite öğrencilerinin eğitimlerini uzaktan eğitim araçlarıyla gerçekleştirmeleri, meslekleriyle ilgili uygulama yapma imkânlarının daralması, ekonomik problemler ile birlikte ortaya çıkan istihdam sorunları, geleceğe yönelik belirsizlik ve salgının ortaya çıkardığı psikolojik ve sosyal etkiler beraberinde kariyer stresinin yaşanmasına neden olmuştur (Byrnes, Civantos, Go, McWilliams, & Rajasekaran, 2020; Çelik, 2020; Günay & Çelik, 2019; Zheng, Lin, He, Freudenreich, & Liu, 2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19'a yönelik sahip oldukları normal olmayan düzeydeki korku durumu beraberinde psikolojik iyi oluşu olumsuz olarak etkilemiştir (El Keshky, Alsabban, & Basyouni, 2020). Bu durum beraberinde kariyer süreçlerini planlamakta güçlük yaşanmasına ve kariyer stresinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Gray, Kim, & Lee, 2021). Bu kapsamda araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerini açıklayabilecek diğer değişkeninin COVID-19 korkusu düzeyleri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Tüm bunlar değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanabileceği düşünülmektedir. İçinde bulunduğumuz pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin kariyer stresini

açıklayabilecek faktörlerin incelenmesine yönelik yapılacak çalışmalar başta üniversitelerin kariyer merkezleri olmak üzere farklı kurumların kariyer rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerini planlayabilmelerine destek olabileceği düşünülmektedir. Zorlu yaşam koşullarında yürütülecek kariyer danışmanlığı hizmetinin günümüz koşulları bağlamında ele alınması açısından bu araştırmanın kariyer psikolojik danışmanlığa alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında COVID-19 sürecinin psikolojik ve sosyal etkileriyle ilgili birçok çalışma olmasına rağmen konuyu kariyer bağlamında ele alan çalışmaların sınırlı olması da bu araştırmanın önemini ortaya koyabilmektedir. Bu bağlamda araştırmada, beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kariyer streslerine ilişkin yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1-) Üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?

2-) Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenleri kariyer stresini nasıl yordamaktadır?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer stresi, beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin kariyer stresini yordama durumu incelendiği için araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2015).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki farklı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 352’si kadın (%80.7) 84’ü erkek (%19.3) olmak üzere toplam 436 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerini belirlemek için Özden ve Sertel Berk (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kariyer Stresi Ölçeği”, beş faktör kişilik özellikleri düzeylerini belirlemek için Horzum ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve COVID-19 korkusu düzeylerini belirlemek için Satıcı ve diğerleri (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Covid-19 Korkusu Ölçeği” kullanılmıştır.

Kariyer Stresi Ölçeği: Kariyer Stresi Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışması Özden ve Sertel Berk (2017) tarafından 425 üniversite öğrencisinin katılımı ile yapılmıştır. Ölçme aracı, kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği, dışsal çatışma ve iş bulma baskısı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracında beşli likert tipinde 20 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması ilgili kişinin kariyer stresi düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçme aracı için yapılan açımlayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapının toplam varyansın %64.7’sini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca bu yapının doğrulanmasına yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ise model uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel aralıklarda olduğu görülmüştür. Ölçme aracının güvenilirlik analizinde ise iç tutarlılık katsayısı .94 olarak

bulunurken test-tekrar test güvenilirliği katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise ölçme aracının cronbach alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Beş Faktör Kişilik Ölçeği: Beş Faktör Kişilik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Horzum ve diğerleri (2017) tarafından 218 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Ölçek 10 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, özdenetimlilik, nörotiklik ve deneyime açıklık olarak tanımlanmıştır. İlgili alt boyutlardan alınan puanın artması kişinin o boyuttaki kişilik özelliği düzeyinin arttığını göstermektedir. Ölçme aracı için yapılan açımlayıcı faktör analizinde beş faktörlü yapının toplam varyansın %88.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Ayrıca bu yapının doğrulanmasına yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde ise model uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel aralıklarda olduğu görülmüştür. Ölçme aracının güvenilirlik analizinde ise kişilik yapılarındaki beş faktörü için iç tutarlılık ve kompozit güvenilirlik değerleri sırasıyla dışadönüklük için iç tutarlılık .88 ve kompozit .83; yumuşakbaşlılık için iç tutarlılık .81 ve kompozit .73; öz denetimlilik için iç tutarlılık .90 ve kompozit .85, nörotiklik için iç tutarlılık .85 ve kompozit .79 ve deneyime açıklık için iç tutarlılık .84 ve kompozit .78 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu bilgiler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Covid-19 Korkusu Ölçeği: Covid-19 Korkusu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması Satıcı ve diğerleri (2020) tarafından 18-64 yaş aralığındaki 1304 katılımcı ile yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmakla birlikte tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınan puanın artması ilgili kişinin Covid-19 korkusu düzeyinin arttığını göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek maddelerinin .48 ile .72 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçme aracının eşzamanlı geçerliliğine ilişkin bulgularda ise depresyon, stres ve kaygı ile pozitif düzeyde anlamlı ilişkilere yaşam doyumu ile negatif düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .85, McDonald's Omega değeri .85, Guttman's Lambda değer .84, CR değeri .84 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizinde ise ölçme aracının cronbach alfa katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma kapsamında kullanılacak ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonrasında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden üniversite öğrencilerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Veriler, içerisinde bulunun pandemi durumundan kaynaklı olarak, çevrimiçi bir veri toplama aracı olan Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması süreci ortalama 10 dakika sürmüştür. Verilerin toplanmasından sonra sonuçlarını görmek isteyen öğrencilerle bireysel sonuçlar paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

İlk olarak ölçme araçlarından alınan puanların normallik testi yapılmıştır. Bu kapsamda ilgili toplam puanların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. İlgili değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olduğu görülmüştür. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 arasında değer alması değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Can, 2019; Çokluk, Şekercioglu, & Büyüköztürk, 2018). Analizden önce değişkenlerin normalliği kontrol edilmiş ve aykırı değerler incelenmiştir. Mahalanobis uzaklık değerine sahip 5 gözlemler analiz dışı tutulmuş ve sonuç olarak 431 veri ile analiz yapılmıştır. Araştırmada kariyer stresi, beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Daha sonrasında araştırmının bağımsız değişkenlerinin (beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu) bağımlı değişkeni (kariyer stresi) yordama durumunu incelemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmının genel ve alt amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucu ortaya çıkan sonuçlar yer almaktadır.

Bu bağlamda ilk olarak üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri (dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim, nörotizm ve deneyime açıklık) düzeyleri ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 1’de analiz sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Stresi ile Kişilik Özellikleri ve COVID-19 Korkusu Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Değişken	n	Ort	ss	1	2	3	4	5	6	7
1.Kariyer Stresi	431	53.68	18.65	-						
2.Dışa Dönüklük	431	7.05	2.21	-.311**	-					
3.Yumuşak Başlılık	431	8.03	1.39	-.188**	-.010	-				
4.Öz Denetim	431	6.67	1.40	.127**	-.230**	.126**	-			
5.Nörotizm	431	6.07	1.95	.368**	-.301**	-.073	.066	-		
6.Deneyime Açıklık	431	7.02	1.86	-.067	.155**	.008	.053	-.072	-	
7.COVID-19 Korkusu	431	15.96	6.50	.293**	-.163**	-.103*	-.048	.239**	-.061	-

* p< .05 ** p< .01

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeyleri ile dışa dönüklük kişilik özelliği düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r = -.311$; $p < .01$); yumuşak başlılık kişilik özelliği düzeyleri arasında negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı ($r = -.188$; $p < .01$); öz denetim kişilik özelliği düzeyleri arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde anlamlı ($r = .127$; $p < .01$); nörotizm kişilik özelliği düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r = .368$; $p < .01$); deneyime açıklık kişilik özelliği düzeyleri arasında negatif yönde çok düşük düzeyde anlamsız ($r = -.067$; $p < .01$) ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ($r = .293$; $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur.

Elde edilen korelasyon analizi sonuçlarından yola çıkarak üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerini yordayan değişkenleri ve bu değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 2’de analiz sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Stresi Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SHβ	β	t	p
Sabit	50.391	7.884		6.392	.000
Dışa Dönüklük	-1.552	.383	-.185	-4.054	.000
Yumuşak Başlılık	-2.193	.570	-.164	-3.850	.000
Öz Denetim	1.300	.578	.098	2.247	.025
Nörotizm	2.376	.431	.248	5.507	.000
COVID-19 Korkusu	.549	.126	.191	4.358	.000
R=.498	R ² =.248		F ₍₅₋₄₂₅₎ =28.066		p=.000

Tablo 2 incelendiğinde, analize dâhil edilen beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenleri birlikte kariyer stresindeki toplam varyansın %24.8'ini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerini açıklayan değişkenlerin önem sırası ve tek başına anlamlılık durumlarına bakıldığında sırasıyla nörotizm ($\beta=.246$; $p<.05$), COVID-19 korkusu ($\beta=.189$; $p<.05$), dışa dönüklük ($\beta=-.185$; $p<.05$), yumuşak başlılık ($\beta=-.165$; $p<.05$) ve öz denetim ($\beta=.099$; $p<.05$) olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeyleri ile beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusunun kariyer stresini yordama durumu incelenmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeyleri ile dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile negatif yönde bir ilişki, öz denetim, nörotizm ve COVID-19 korkusu düzeyleri arasında ise pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada nörotizm, dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim ve COVID-19 korkusu değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerindeki toplam varyansın %24.8'ini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış, araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, beş faktör kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür ($R^2=.215$, $p<.01$). Kişilik özellikleri, bireyleri diğer bireylerden ayırt eden ve yaşamda karşılaşılan durumlara karşı verilen tepkileri etkileyebilen bir değişken olarak ele alınmaktadır (Burger, 2019). Bu açıdan kariyer stresi durumuna karşı bireylerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin önemli bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir (Challacombe, Ackerman, & Stones, 2019). Araştırmada, kariyer stresini en fazla oranda açıklayan kişilik özelliğinin nörotizm ($R^2=.136$, $p<.01$) olduğu görülmüştür. Bireyin duygusal olarak dengesizlik yaşaması olarak tanımlanan nörotizm kişilik özelliği birçok psikolojik problemle ilişkilidir (Yoon, Maltby, & Joormann, 2013). Yaşanan duygusal farklılıklar kariyer olarak karar verme ve planlama süreçlerini olumsuz olarak etkileyebilmekte ve bu durum kariyer stresinin yaşanmasına neden olabilmektedir (Kelly & Shin, 2008). Bir başka kişilik özelliği olan dışa dönüklük ($R^2=.097$, $p<.01$) ise nörotizmden sonra en yüksek oranda kariyer stresini açıklamıştır. Bu kişilik özelliğinin yüksek olduğu bireylerin sosyalleşme, iletişim ve cana yakınlık gibi özelliklere sahip olması beraberinde kariyer stresi açısından koruyucu bir role sahip olabilmektedir (Horzum et al., 2017). Levy ve arkadaşları

(2011) tarafından yapılan çalışmada duygusal tutarlılık ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin kariyer doyumunu açıklayan önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yumuşak başlılık ($R^2=.035$, $p<.01$) kişilik özelliğine sahip olmak güven, dürüstlük, yeni deneyimlere açık olmak ve diğer insanlarla işbirliğine açık olma gibi özelliklerinden (Burger, 2019) kaynaklı olarak kariyer stresi açısından koruyucu bir role sahip olabilmektedir. Son olarak öz-denetim kişilik özelliği; bireyin otokontrolünün yüksek olması, temkinli davranması ve bir davranışı gerçekleştirmeden önce dikkatlice düşünmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Gençtanırım-Kurt & Çetinkaya-Yıldız, 2021). Araştırmada, öz-denetim kişilik özelliğinin ($R^2=.016$, $p<.01$) kariyer stresini pozitif olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Öz-denetim kişilik özelliğinin sahip olduğu davranışsal örüntülerin kariyer stresini azaltma açısından önemli özellikler olduğu düşünülse de bu çalışmada kurulan ve alanyazındaki temel varsayımlara ters bir sonuç ile karşılaşılmıştır. Özetle; nörotizm, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve öz-denetim kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin kariyer stresini açıklamada önemli ve anlamlı bir yordayıcılık etkisine sahip olduğu söylenebilir.

2019 yılı ile birlikte bütün Dünya'ya hızlı bir şekilde yayılan ve bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını önemli oranda değiştiren COVID-19 pandemisi beraberinde psikolojik ve sosyal birçok sorunu da ortaya çıkarmıştır (Akat & Karataş, 2020; Baltacı, Akbulut, & Yılmaz, 2021; Planchuelo-Gómez et al., 2020). Pandemiyle birlikte yaşanan ekonomik problemler ve geleceğe yönelik belirsizlik durumları kariyer stresinin yaşanmasına neden olabilmektedir (Byrnes et al., 2020). Özellikle bir mesleğin eğitiminin alındığı ve kariyer süreçlerini yapılandırma açısından önemli bir döneme denk gelen üniversite yaşamının pandemiyle birlikte uzaktan eğitim araçlarıyla devam etmesi yaşanan bu kariyer stresinin artmasına yol açabilmektedir (Çelik, 2020). Bu kapsamda, pandemi döneminde COVID-19'da kaynaklı yaşanan korku ve stresin üniversite öğrencilerinde kariyer stresinin yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir (Gray et al., 2021). Nitekim çalışmada, COVID-19 korkusunun kariyer stresini açıklamada anlamlı bir yere sahip olduğu görülmüştür ($R^2=.086$, $p<.01$).

Sonuç

Sonuç olarak çalışmada, beş faktör kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, yumuşak başlılık, öz denetim ve nörotizm ile COVID-19 korkusunun üniversite öğrencilerinin kariyer stresi düzeylerindeki toplam varyansın %24.8'ini ($R^2=.248$, $p<.01$) açıkladığı görülmüştür. Bu sonuç, bireysel (kişilik özellikleri) ve psikolojik (COVID-19 korkusu) özelliklerin kariyer stresinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ve üniversite öğrencilerinde kariyer stresini açıklamada çok faktörlü yapıların önemli olduğunu göstermektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenlerinin üniversite öğrencilerinde kariyer stresini yordayıcı rolü ele alınmıştır. Araştırmada, bireysel (kişilik özellikleri) ve psikolojik (COVID-19 korkusu) faktörlerin üniversite öğrencilerinin yaşadığı kariyer stresini açıklamada önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinde kariyer stresini önlemeye yönelik yürütülecek kariyer danışmanlığı hizmetlerinde belirsizlik durumlarında yaşanabilecek stresi azaltmaya ve pozitif kişilik özelliklerinin geliştirilmesine çalışmalar yapılabileceği söylenebilir. Ayrıca sahip olunan kişilik özelliklerinin kariyer stresini açıklama durumları göz önünde bulundurularak kariyer stresi açısından riskli konumda yer alan bireylere yönelik çalışmalara katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulabilir. Araştırmada, beş faktör kişilik özelliklerinden nevrozizm, dışa dönüklük ve yumuşak başlılık özelliklerinin kariyer stresi anlamlı bir şekilde açıkladığı göz önünde bulundurulduğunda kişilik özelliklerinin geliştirilebileceği yönü düşünülerek

dışa dönüklük ve yumuşak başlılık özelliklerini geliştirmeye ve nevroziklik özelliğini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmada COVID-19 korkusunun kariyer stresine neden olabileceği görülmüştür. Bu kapsamda özellikle belirsizlik ve kaygı yaratabilecek durumlarda önleyici ve koruyucu temelli ruh sağlığı hizmetlerinin kariyer stresini önlemede önemli olabileceği söylenebilir. Bunlara ek olarak bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kariyer stresi durumu beş faktör kişilik özellikleri ve COVID-19 korkusu değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra üniversite öğrencilerinin kariyer stresini açıklayabilecek farklı psikolojik ve sosyal değişkenlere odaklanılabilir. Bunun yanı sıra bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veya karma desen araştırmalar ile kariyer stresi olgusuna yaklaşılmasının literatüre ve alan çalışanlarına önemli katkılar sunabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akat, M., & Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 pandemic on society and its reflections on education. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1–13. <https://turkishstudies.net/files/turkishstudies/dcaa79c7-552f-4373-915f-8c0d54323bfc.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Autin, K. L., Blustein, D. L., Ali, S. R., & Garriott, P. O. (2020). Career development impacts of COVID-19: Practice and policy recommendations. *Journal of Career Development*, 47(5), 487–494. <https://doi.org/10.1177/0894845320944486> adresinden erişilmiştir.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F., & Yılmaz, E. (2021). A current risk factor in problematic internet use: The Covid-19 pandemic. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97–121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503> adresinden erişilmiştir.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). A study on effectiveness of distance education, as a return of coronavirus (Covid-19) pandemic process. *Academia Journal of Educational Research*, 5(2), 368–397. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1152012> adresinden erişilmiştir.
- Benke, C., Autenrieth, L. K., Asselmann, E., & Pané-Farré, C. A. (2020). Lockdown, quarantine measures, and social distancing: Associations with depression, anxiety and distress at the beginning of the COVID-19 pandemic among adults from Germany. *Psychiatry Research*, 293, 113462. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113462> adresinden erişilmiştir.
- Burger, J. M. (2019). *Personality*. İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Scientific research methods in education*. Ankara: Pegem.
- Byrnes, Y. M., Civantos, A. M., Go, B. C., McWilliams, T. L., & Rajasekaran, K. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on medical student career perceptions: a national survey study. *Medical Education Online*, 25(1), 1798088. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1798088> adresinden erişilmiştir.
- Can, A. (2019). *Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS*. Ankara: Pegem.
- Çelik, M. (2020). Four in one: Optimism, hope, department compatibility and employability as predictors of career adaptation. *Academia Journal of Educational Research*, 5(2), 293–305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1144756> adresinden erişilmiştir.
- Challacombe, D. J., Ackerman, M., & Stones, A. (2019). Personality trait differences in law enforcement officers. *Policing: An International Journal*, 42(6), 1081–1096. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-01-2019-0004> adresinden erişilmiştir.
- Chen, R. N., Liang, S. W., Peng, Y., Li, X. G., Chen, J. B., Tang, S. Y., & Zhao, J. B. (2020). Mental health status and change in living rhythms among college students in China during the COVID-19 pandemic: A large-scale survey. *Journal of Psychosomatic Research*, 137, 110219.

- <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110219> adresinden erişilmiştir.
- Choi, B. Y., Park, H., Nam, S. K., Lee, J., Cho, D., & Lee, S. M. (2011). The Development and Initial Psychometric Evaluation of the Korean Career Stress Inventory for College Students. *The Career Development Quarterly*, 59(6), 559–572. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00976.x> adresinden erişilmiştir.
- Chowdhury, U., Suvro, M. A. H., Farhan, S. M., & Uddin, M. J. (2022). Depression and stress regarding future career among university students during COVID-19 pandemic. *PLoS one*, 17(4), e0266686. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266686> adresinden erişilmiştir.
- Council of Higher Education. (2021). *Statement regarding the spring semester of the 2020-2021 academic year*. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2021/2020-2021-bahar-donemine-iliskin-aciklama.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *SPSS and LISREL applications for multivariate statistics for social sciences*. Ankara: Pegem.
- Dahlberg, L. (2021). Loneliness during the COVID-19 pandemic. *Aging & Mental Health*, 25(7), 1161–1164. <https://doi.org/10.1080/13607863.2021.1875195> adresinden erişilmiştir.
- Dieringer, D. D., Lenz, J. G., Hayden, S. C. W., & Peterson, G. W. (2017). The relation of negative career thoughts to depression and hopelessness. *The Career Development Quarterly*, 65(2), 159–172. <https://doi.org/10.1002/cdq.12089> adresinden erişilmiştir.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029> adresinden erişilmiştir.
- El Keshky, M. E. S., Alsabban, A. M., & Basyouni, S. S. (2020). The psychological and social impacts on personal stress for residents quarantined for COVID-19 in Saudi Arabia. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(3), 311-316. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.09.008> adresinden erişilmiştir.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Career development and mental health from the perspective of life-span development approach. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 227–249. <https://doi.org/10.18863/pgy.281802> adresinden erişilmiştir.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., & Kantamneni, N. (2006). Need, Awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 407–420. <https://doi.org/10.1177/1069072706288928> adresinden erişilmiştir.
- Gao, F., Zheng, K. I., Wang, X.-B., Sun, Q.-F., Pan, K.-H., Wang, T.-Y., ... Zheng, M.-H. (2020). Obesity is a risk factor for greater COVID-19 severity. *Diabetes Care*, 43(7), e72–e74. <https://doi.org/10.2337/dc20-0682> adresinden erişilmiştir.
- Garbarino, S., Chiorri, C., & Magnavita, N. (2014). Personality traits of the Five-Factor Model are associated with work-related stress in special force police officers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 87(3), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s00420-013-0861-1> adresinden erişilmiştir.
- Gençtanırım-Kurt, D., & Çetinkaya-Yıldız, E. (2021). *Personality theories*. Ankara: Pegem.
- Gray, M. A., Kim, M., & Lee, S. (2021). Simplifying the Measurement of College Students' Career Planning: the Development of Career Student Planning Scale during the COVID-19 Pandemic. *Experimental Results*, 2, e4. <https://doi.org/10.1017/exp.2020.69> adresinden erişilmiştir.
- Günay, A., & Çelik, R. (2019). Predicting the career stress with psychological health and goodwise variables: Examples of public relations and publicity students. *Suleyman Demirel University Journal of Social Sciences Institute*, 2(33), 205–218. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/704550> adresinden erişilmiştir.
- Haitham, J., S., B. A., Luigi, B. N., Zahra, S., MoezAllislam, F., & V., V. M. (2022). Sleep problems during the COVID-19 pandemic by population: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Sleep*

- Medicine*, 17(2), 299–313. <https://doi.org/10.5664/jcsm.8930> adresinden erişilmiştir.
- Han, F., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Opinions of school administrators and teachers on distance education conducted during the coronavirus (Covid-19) epidemic. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1168 – 1193. <https://doi.org/10.30703/cije.819946> adresinden erişilmiştir.
- He, M., & Yu, Y. (2022). Individual risky and protective factors influencing university new graduates' career adaptability during COVID-19: A moderated mediation model. *Journal of Health Psychology*, 27(11), 2632-2643. <https://doi.org/10.1177/13591053211064980> adresinden erişilmiştir.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Padir, M. A. (2017). Adaptation of Big Five Personality Traits Scale to Turkish culture. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398–408. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/bes-faktor-kisilik-olcegi-toad.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis". *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.87.3.530> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kelly, K. R., & Shin, Y.-J. (2008). Relation of Neuroticism and Negative Career Thoughts and Feelings to Lack of Information. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 201–213. <https://doi.org/10.1177/1069072708329029> adresinden erişilmiştir.
- Kuzgun, Y. (2014). *Vocational guidance and career counseling*. Ankara: Pegem.
- Lessard, L. M., & Puhl, R. M. (2021). Adolescent academic worries amid COVID-19 and perspectives on pandemic-related changes in teacher and peer relations. *School Psychology*, 36(5), 285–292. <https://doi.org/10.1037/spq0000443> adresinden erişilmiştir.
- Levy, J. J., Richardson, J. D., Lounsbury, J. W., Stewart, D., Gibson, L. W., & Drost, A. W. (2011). Personality traits and career satisfaction of accounting professionals. *Individual Differences Research*, 9(4), 238-249.
- Lounsbury, J. W., Loveland, J. M., Sundstrom, E. D., Gibson, L. W., Drost, A. W., & Hamrick, F. L. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11(3), 287–307. <https://doi.org/10.1177/1069072703254501>
- Malesza, M., & Kaczmarek, M. C. (2020). Predictors of anxiety during the COVID-19 pandemic in Poland. *Personality and Individual Differences*, 170, 110419. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110419b> adresinden erişilmiştir.
- McCrae, R. R., & Costa Jr., P. T. (2008). The five-factor theory of personality. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 3rd Ed., pp. 159–181. The Guilford Press.
- Ong, J. J. Y., Bharatendu, C., Goh, Y., Tang, J. Z. Y., Sooi, K. W. X., Tan, Y. L., ... Sharma, V. K. (2020). Headaches associated with personal protective equipment – a cross-sectional study among frontline healthcare workers during COVID-19. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 60(5), 864–877. <https://doi.org/10.1111/head.13811> adresinden erişilmiştir.
- Özden, K., & Sertel Berk, Ö. (2017). Reliability and validity study of Turkish version of the Korean Career Stress Inventory (KCSI). *Studies in Psychology*, 37(1), 35–51. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/407171> adresinden erişilmiştir.
- Özüdoğru, A., Baltacı, Ö., Dalakçı, M. S., & Akbulut, Ö. F. (2021). Relationship between individuals' levels of pain, physical activity and problematic internet use in the Covid-19 pandemic. *Journal of Dependence*, 22(4), 421–431. <https://doi.org/10.51982/bagimli.935758> adresinden erişilmiştir.
- Park, I. S., & Han, Y. J. (2017). A study on the difference in career attitude maturity, career identity, stress management, and satisfaction for major classes of nursing students according to demographic characteristics. *The Journal of Employment and Career*, 7(1), 145–167. <http://dx.doi.org/10.35273/jec.2017.7.1.007> adresinden erişilmiştir.

- Planchuelo-Gómez, Á., Odriozola-González, P., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Longitudinal evaluation of the psychological impact of the COVID-19 crisis in Spain. *Journal of Affective Disorders, 277*, 842–849. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.018> adresinden erişilmiştir.
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N., & Jantzer, A. M. (2009). Relation of depression and affectivity to career decision status and self-efficacy in college students. *Journal of Career Assessment, 17*(3), 271–285. <https://doi.org/10.1177/1069072708330463> adresinden erişilmiştir.
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0* adresinden erişilmiştir.
- Shreffler, J., Petrey, J., & Huecker, M. (2020). The impact of COVID-19 on healthcare worker wellness: A scoping review. *The Western Journal of Emergency Medicine, 21*(5), 1059–1066. <https://doi.org/10.5811/westjem.2020.7.48684> adresinden erişilmiştir.
- Smith, T. W., Baron, C. E., & Grove, J. L. (2014). Personality, emotional adjustment, and cardiovascular risk: marriage as a mechanism. *Journal of Personality, 82*(6), 502–514. <https://doi.org/10.1111/jopy.12074> adresinden erişilmiştir.
- Sun, Y., Li, Y., Bao, Y., Meng, S., Sun, Y., Schumann, G., ... Shi, J. (2020). Brief report: increased addictive internet and substance use behavior during the COVID-19 pandemic in China. *The American Journal on Addictions, 29*(4), 268–270. <https://doi.org/10.1111/ajad.13066> adresinden erişilmiştir.
- van Roekel, H., van der Fels, I. M. J., Bakker, A. B., & Tummers, L. G. (2021). Healthcare workers who work with Covid-19 patients are more physically exhausted and have more sleep problems. *Frontiers in Psychology, 11*, 3843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.625626> adresinden erişilmiştir.
- Walker, J. V., & Peterson, G. W. (2012). Career thoughts, indecision, and depression: Implications for mental health assessment in career counseling. *Journal of Career Assessment, 20*(4), 497–506. <https://doi.org/10.1177/1069072712450010> adresinden erişilmiştir.
- Yoon, K. L., Maltby, J., & Joormann, J. (2013). A pathway from neuroticism to depression: examining the role of emotion regulation. *Anxiety, Stress, & Coping, 26*(5), 558–572. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.734810> adresinden erişilmiştir.
- Zheng, Q., Lin, X., He, L., Freudenreich, T., & Liu, T. (2021). Impact of the perceived mental stress during the COVID-19 pandemic on medical students' loneliness feelings and future career choice: a preliminary survey study. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 666588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666588> adresinden erişilmiştir.

A Survey on Academic Studies Conducted About the Value Priorities of The Teachers from Various Branches

Oğuzhan TOKER

İnönü University, Malatya -Türkiye

Ramazan SEVER

İnönü University, Malatya -Türkiye

Article History

Submitted: 12.01.2023

Accepted: 18.08.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Value
Value education
Teachers' value priorities

Abstract

Purpose: The aim of this study is to determine the priorities of the values held by teachers in various branches. For this purpose, a comprehensive literature review was conducted and academic studies were tried to be reached. In the studies, value priorities of teachers were determined in general, and the value priorities of classroom teachers, pre-school teachers, social studies teachers and other branch teachers were tried to be determined on the basis of branch.

Design & Methodology: This study was carried out with document analysis method in qualitative research approach. The data of this study were obtained by subjecting the data obtained as a result of document analysis to content analysis. For this study, 4 doctoral dissertations, 14 master's theses and 33 scientific articles in which teachers' value priorities were tried to be determined were examined. In the process of accessing these studies, YÖK National Thesis Centre, dergipark, Google Scholar and web-based databases of universities were used.

Findings: In this study, the highest respect value of classroom and preschool teachers; it has been determined that social studies and other branch teachers also give priority to the value of honesty. The suggestions of the examined studies consisted of suggestions for teachers suggestions for the program, suggestions for the implementation of values education, suggestions for environmental elements of value education and suggestions to researches.

Implications & Suggestions: Based on the results obtained from the findings of the study, it was observed that teachers prioritised the value of respect the most. Teachers prioritised the value of love as their second priority value and honesty as their third priority value. In addition, another result of the study showed that teachers regarded responsibility as the fourth priority value and justice as the fifth priority value. Teachers prioritised sharing, freedom, patience, self-control and equality values the least. According to the findings obtained as a result of examining the value priorities of teachers according to the branch variable, it was concluded that classroom teachers prioritised the value of honesty the most



DOI:10.29129/inujgse.1232933

Çeşitli Branştaki Öğretmenlerin Değer Öncelikleriyle İlgili Yapılmış Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme

Oğuzhan TOKER

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Ramazan SEVER

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 12.01.2023

Kabul: 18.08.2023

Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Değer
Değer eğitimi
Öğretmenlerin değer
öncelikleri



DOI:10.29129/inujgse.1232933

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, çeşitli branştaki öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin önceliklerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak akademik çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin değer öncelikleri tespit edilmiş; branş bazında sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin değer öncelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın verileri, doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulmasıyla elde edilmiştir. Bu çalışma için, öğretmenlerin değer önceliklerinin belirlenmeye çalışıldığı 4 doktora tezi, 14 yüksek lisans tezi ve 33 bilimsel makale incelenmiştir. Bu çalışmalara erişme aşamasında YÖK Ulusal Tez Merkezi, dergipark, Google Scholar ve üniversitelerin web merkezli veri tabanları kullanılmıştır.

Bulgular: Bu çalışmada sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin en fazla saygı değerine; sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin de dürüstlük değerine öncelik verdikleri belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların önerileri ise, öğretmenlere yönelik öneriler, programa yönelik öneriler, değer öğretiminin uygulanmasına yönelik öneriler, değer eğitiminin çevre unsurlarıyla ilgili öneriler ve araştırmacılara öneriler kodlarından oluşmuştur.

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışmanın bulgularından ulaşılan sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin en fazla saygı değerine öncelik verdikleri görülmüştür. Öğretmenler ikinci olarak sevgi değerini öncelikli değerleri olarak görürlerken, dürüstlük değerini de üçüncü öncelik verdikleri değer olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluk değerini dördüncü öncelikli, adalet değerini de beşinci öncelikli değer olarak gördüklerine araştırmanın bir diğer sonucu olarak ulaşılmıştır. Öğretmenler en az paylaşma, özgürlük, sabır, özdenetim ve eşitlik değerlerine öncelik vermişlerdir. Öğretmenlerin değer önceliklerinin branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenlerinin en fazla dürüstlük değerine öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmenin hızının sosyal gelişim hızını aştığı zamanlarda insani değerlerin tehlikede olduğu söylenir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Teknolojide yaşanan akıl almaz gelişimler bireylerin yaşamında köklü değişikliklerin yaşanması sorunsalıyla birlikte toplumdaki değerlerin sürdürülmesi konusunda da sorunlar meydana getirmiştir. Özellikle sosyal ve kültürel alanda milletler gelenek-göreneklerinden çok farklı bir yaşam alanıyla karşı karşıya kalmışlardır. Tüm bu yaşananlar bireyleri kendi değer algılarında da değişimlere yol açma durumuyla karşılaşmalarına neden olmuştur. “Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülmesi, ancak toplumdaki değerlerin yeni kuşaklara aktarılması ile olanaklıdır” (Tezcan, 2018, s.25). Kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin hızla yaşandığı bilgi toplumuna uyum sağlamada önemli değer değişimleri yaşanmaktadır (Altunay ve Yalçınkaya, 2011).

Değer kavramını Rokeach (1973), belli bir davranış tarzı ya da varoluşun temel amacı hakkında uzun süreli bir kişisel inanış olarak tanımlamıştır. Güngör (2010) ise; bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak ifade etmiştir. Değer kavramı, ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında ise, “bir sosyal grup ya da toplumun; kendi varlık, birlik, işleyişini, devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” (MEB,2018) olarak belirtilmektedir. Değerlerin insanların tutum ve davranışlarını etkilediğini, tutum ve davranışların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynadığını belirten Ulusoy ve Dilmaç (2020, s.16) ise değer kavramını, “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” olarak tanımlamışlardır. Değerlerin insana özgü bu niteliklerinin bireyler tarafından benimsenmesi sürecinde değer eğitimi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Değer eğitimi, “bireylerde değerleri geliştirme veya değerleri gerçekleştirme süreci” (Demirhan İşcan, 2019, s.44), değer geliştirme veya gerçekleştirme konusunda açık bir girişim (Özen, Gülyüz ve Bulut Özen, 2012), “insanların kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına varmasını sağlamaya çalışan” (Sapsağlam, 2020, s.38) ve “bireye sosyal, siyasal, kültürel, estetik değerlerin öğretimini kazandırmayı sağlayan bir süreç” (Veugelers ve Vedder, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

Bir ülkenin eğitim sisteminin o ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine yansıttığı değerlerle başladığını belirten Doğan (1997), bu değerlerin eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirttiğini ifade etmiştir. Bireylerin yaşamlarına yön veren değerler, onların kişiliklerinin de bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Değer konusunun basit bir bilgi konusu olmadığını belirten Aydın ve Akyol Gürler (2020), değerlerin insan kişiliğinin ve karakterinin en derin yapıcı unsuru olduğunu vurgulayıp, değer öğretiminin asıl amacının insanın hayatını anlamlı kılmak, ruhsal dengesini korumak, kişiliğini güçlendirmek, ahlak ve karakterini sağlamlaştırmak olduğunu belirtmişlerdir.

Değerlerin eğitimciler tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi daha sonra da erken yaşlarda çocukların öğrendikleri bu değerleri davranışa dönüştürmeleri için erken yaşlarda değer eğitimine başlanması pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Dilmaç, 2007;Doğanay, 2007). Çocukların kişilik gelişimlerinin yüzde seksenlik kısmının ilk beş yaşında geliştiği düşünüldüğünde (Ulusoy ve Dilmaç, 2020) değer eğitimine bu yaşlarda çocukların gelişim özelliklerine uygun bir şekilde başlanması yerinde olacaktır. Yine Sridhar (2001)’a göre bireyin çocukluk döneminde ailesinden aldığı terbiye ve kazandığı değerler kişiliğinin belirlenmesinde son derece etkilidir. Ayrıca, bireyler için değerler eğitimi her zaman olmakla birlikte küçük yaşlarda –yaşamın ilk beş yılı- kişilik biçimlenmesinin temellerinin atılması (Tezcan, 2018), bu yaşlarda çocuklara değer eğitiminin kazandırılmaya çalışılmasını gerektirmektedir. Tüm bunlar gösteriyor ki; değer eğitimi bireyin kişiliği, ailesi, çevresi, eğitim ortamıyla bir bütün olarak algılanıp erken çocukluk döneminden itibaren bireylere kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Bireylerin yaşamlarının ilk yılları, hem sosyal hem de akademik açıdan gelişmeleri için çok önemlidir. Oktay (2000), çocukluk yıllarında öğrenilenlerin büyük bir kısmının, bireylerin yetişkinlikteki kişilik yapısını, inanç yapısını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini belirtmiştir. Aydın ve Akyol Gürler (2020)’e göre, çocuklara toplumsal kurallarla ilgili bilgi vermeye yaptığı davranışların nedenleri hakkında açıklama yapmaya 3-4 yaşlarında başlanabilir. Bu da çocuklar için çok önemli olarak görülen değer eğitiminin küçük yaşlarda çocuğa kazandırılması gerektiği konusunda biz eğitimcilere yol göstermektedir. Değerlerin insan yaşamını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen (Ulusoy ve Dilmaç, 2020) kavramlar olduğu düşünüldüğünde çocuklara küçük yaşlardan itibaren belirli bir program dâhilinde öğretilmesi gerektiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Toplumları şekillendiren en önemli olguların başında eğitim gelmektedir. Eğitim, bir toplumu ileri medeniyetler seviyesine çıkararak, toplumun sürekli gelişmesine ve değişmesine öncülük eden bir süreçtir. Eğitimin en temel bileşenin de öğretmen olduğu pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Doğanay (2009)'da eğitim sisteminin her alandaki başarısının temelde onu işletecek olan öğretmenlere bağlamıştır. Bu nedendir ki eğitim sistemi ne kadar kaliteli olursa olsun, sistemin başarısı ancak o sistemin uygulayıcısı öğretmenlerin niteliklerinin yüksek olmasıyla sağlanacaktır.

Öğretmenler günlük etkileşimleriyle çocukların içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlerler (Sağlam, 2020). Bu sosyal atmosferin içinde çocukları en çok etkileyecek yaşantının da öğretmenin sahip olduğu değerler olduğu açıktır. Öğretmen açık ya da örtük bir şekilde gerek davranışlarıyla gerekse de sözel ifadeleriyle çocuklar için oldukça önemli bir rol modelidir. Bu rol modelin sahip olduğu değerler öğrenciler tarafından içselleştirilecek ve bugünün çocukları yarının büyükleri olacak olan çocukların topluma faydalı bir birey olarak yetişmesini sağlayacaktır. Bu nedendir ki öğretmenlerin sahip oldukları kişisel değerleri belirlemek öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin etkililiği açısından da son derece önemli olacaktır.

Eğitimde ulaşılmak istenen en son hedef değer yaratmak ve değerlerini davranışa dönüştürebilen bireyler yetiştirmektir (Çağlar, 2003). Değer eğitimindeki amaç, “çocuğun çevresine ve kendisine karşı olan sorumluluklarının farkına varmasını sağlamak evde, okulda ve buna bağlı olarak uyumlu bir geleceğin oluşturulmasında kendilerine düşen görevlerin farkına varmalarını sağlamaktır” (Aydın ve Akyol Gürler, 2020, s.17). Bu görev ve sorumlulukların çocuklar tarafından kazanılacağı en temel oluşumlar okullardır. “Değerlerin gelişiminde öğrenciler üzerinde olumlu gelişimi olduğu görülen okulların, katılıma önem veren, sorumlu bir şekilde davranmayı cesaretlendiren, düzenli bir okul görüntüsü veren ve dürüst bir şekilde uygulanan açık kurallara sahip okullar olduğu” görülmektedir (Hökeleki ve Gündüz, 2007, s.389). Öğrenciler üzerinde her anlamda etki bırakan okullardaki eğitimlerin ve programların uygulayıcıları öğretmenlerdir. Değer eğitiminin okullarda öğretilmesinde rol model olacak bir şekilde davranması beklenen öğretmenlerin kişiliği ve model olma özelliği değerlerin yaşayarak kazanılmasında son derece önemlidir (Çağlar, 2005).

İnsanların günümüzde eskiye oranla aynı ortamı daha fazla paylaştıkları bilinmektedir. Artan nüfusla beraber ortaya çıkan bu durumun olumlu sonuçları olduğu gibi bir takım olumsuz sonuçları da vardır. İnsanların olumsuz manada birbirlerinden etkilenerek, kendi toplumu içinde olumsuzlukların yayılmasının önüne geçmek isteyen devletler, bunu gerekli kanunlarla yazılı olarak sağlamaya çalışırken bazı toplumlar ise yazılı halde olmayan ancak toplum tarafından onu oluşturan bireylerin birlikte, sağlıklı ve mutlu yaşamalarına imkân tanıyan öğelerin varlığını devam ettirerek gerçekleştirmek istemektedirler. Bu öğeler toplumu oluşturan bireylere aynı çatı altında yaşamının önemini her fırsatta gözler önüne seren ve aynı zamanda onları kültürel ortaklık sağlayan değerlerdir (Kurtoğlu, 2019, s.59).

Okullardaki gerçekleştirilen değerler eğitimi faaliyeti, okutulan derslerin öğretim programları temel alınarak yapılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki okullarda değerlerin tüm derslerde kök değerler olarak yer alması 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında yapılan köklü değişiklikle meydana gelmiştir. Bu değişikliğin gerçekleştirilmesi çağın gereklilikleri ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak meydana getirilmiştir. Değişiklikle nihayete eren programlarda “Değerlerimiz” adıyla bir başlık bulunmakta ve bu başlıkta tüm öğretim programlarında ortak olarak yer alan on kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bahsedilmektedir. On kök değerlerin kazandırılması aşamasında ise “değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2018) denilerek kök değerlerin eğitimi ile ilgili hedeflenenler ifade edilmiştir. Şüphesiz programlarda değinilen bu hedeflere ulaşmada en önemli faktör öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenlerin okullardaki değerler eğitimi planlaması ve bu planlamanın içerisinde yer alması değerlerin uygun zamanda kazandırılmasını ve değerler eğitiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesini etkilemektedir (Kılcan, 2020).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, çeşitli branştaki öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin önceliklerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak akademik çalışmalara ulaşmaya çalışılmıştır.

Ulaşılan çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin öncelik verdiği değerler tespit edilmiş, özel olarak da branş bazında sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve bazı branş öğretmenlerinin (Türkçe, matematik, fen bilgisi, beden eğitimi, resim, müzik branşları) değer öncelikleri belirlenmiştir.

Öğrenciler öğretmenlerini rol-model alarak, öğretmenlerinin değer önceliklerini benimseyebilirler. Değer eğitiminin bu derece önemli görüldüğü eğitim sistemlerinde, değer öğretiminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin öncelik verdikleri değerlerin bilinmesi ve eğitim programları hazırlanırken bu faktörlerin de göz önünde bulundurulması değer eğitiminin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Öğretmenler plan yaparken ve öğretim etkinliklerini yürütürken, davranışlarına yön veren değerlerini bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öğrencilerine yansıtırlar ve öğrenciler bu etkinlikler aracılığıyla öğretmenleri kendilerine rol model alırlar (Welton ve Mallan, 1999; Tunca, 2012). Bu nedenle de öğretmenlerin değer algıları ve değer öncelikleri, öğrenciler tarafından benimsenebilir. Toplumsal olarak birbiriyle bütünleşmiş bir toplum oluşturabilmek için de önemli görevler üstlenen öğretmenlerin bu rol modelliği öğrencilerin kişiliklerinin şekillenme sürecinde etkili olacaktır. Bu çalışmanın önem boyutunu oluşturan bu durum öğretmenlerin değer önceliklerinin belirlenmesi konusunda fikir sahibi olmamıza yardımcı olacaktır.

YÖNTEM

Desen

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma *gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.41). Creswell (2013), nitel araştırmaların varsayımlarla ve bireyler veya gurupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başladığını belirtip, nitel araştırmacıların bu problemi araştırmak için çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örnekleme ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanabileceklerine değinmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri akademik çalışmalardan yararlanılarak, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, *araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). *Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemlidir* (Baş ve Akturan, 2017, s.119). Kısaca doküman analizini, araştırmacıların veri toplama aşamasında gözlem ve görüşme imkânının olmadığı durumlarda yazılı ve görsel materyaller aracılığıyla çalışmasını sürdürdüğü durumlarda kullanılan bir yöntem olarak belirtebiliriz. Ayrıca Baş ve Akturan (2017)'a göre, olgulara ve olaylara ilişkin fazla sayıda kaynaklardan bilgi toplanma imkânına sahip olan doküman incelemesi, araştırmacıların farklı bakış açılarına ve farklı yaklaşımları incelemesine olanak sağlayacak ve böylelikle çalışmanın geçerliliği artacaktır. Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın, 2007-2021 yılları arasında değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların verilerinin derinlemesine incelenmesi ve analiz edilmesiyle oluşturulduğu söylenebilir. Tablo 1'de incelenen çalışmaların türüne ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Çalışmaların Türü

Çalışmanın Türü	Frekans(n)	Yüzde(%)
Makale	33	65
Yüksek Lisans Tezi	14	27
Doktora Tezi	4	8
Toplam	51	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerine ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Google Scholar ve üniversitelerin web merkezli veri tabanları kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin değer önceliklerinin araştırıldığı 4 doktora tezi, 14 yüksek lisans tezi ve 33 bilimsel makale incelenmiştir. Bu çalışmanın verilerini oluşturan çalışmaların öğretmenlerin direkt değer önceliklerini araştıran çalışmalar ve dolaylı olarak öğretmenlerin değer önceliklerini ayıran çalışmalar olmasına dikkat edilmiştir. Söz konusu çalışmalara ulaşmada *değer eğitimi, öğretmenlerin değer öncelikleri, öğretmenlerin değer algıları, öğretmenlerin değer yönelimleri* anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri, doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulmasıyla elde edilmiştir. İçerik analizi, *kalıpları, temaları, önyargıları ve anlatımları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasına denir* (Bal, 2016, s.258). İçerik analizinde incelenen çalışmalardaki veriler tanımlanmaya çalışılarak, verilerin içinde saklı olan gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temel amaç, çalışılacak olan kavramla ilişkili verileri ve veri setlerini belirli sınırlar içerisinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi yazılı materyallerin analizi için kullanışlı bir teknik olduğundan dolayı bu çalışmada araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalardan elde edilen veriler, incelenen tezlerin ve araştırmaların türü, yöntemi, çalışma grupları; öğretmenlerin değer önceliklerine göre önem verdikleri ilk 5 değer, öğretmenlerin önem verdiği değerlerin branş değişkenine göre incelenmesi, öğretmenlerin branş değişkenine göre öncelik verdiği ortak değerler ve incelenen çalışmalardaki önerilerin temalara ayrılarak kodlanmıştır. Çalışmalardan elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri excel programı yardımıyla hesaplanmış ve verilerin analizi tamamlanmıştır.

BULGULAR

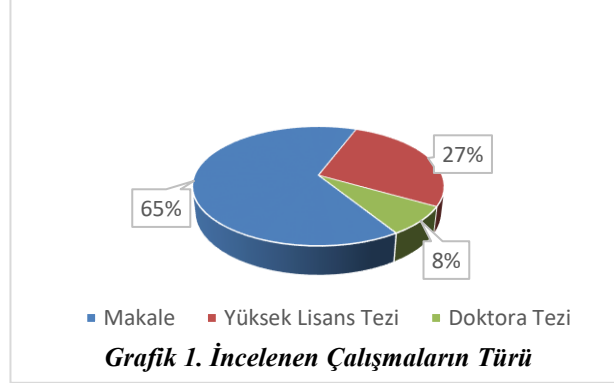
Çalışmanın bulgularını, incelenen tezlerin ve araştırmaların türü, yöntemi, çalışma grupları; öğretmenlerin değer önceliklerine göre önem verdikleri ilk 5 değere yönelik bulgular, öğretmenlerin önem verdiği değerlerin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgular, öğretmenlerin branş değişkenine göre öncelik verdiği ortak değerler ve incelenen çalışmalardaki önerilerin temalara ayrılarak kodlanması oluşturmaktadır.

İncelenen Çalışmaların Türü, Yöntemi ve Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde incelenen çalışmaların türü, yöntemi ve çalışma gruplarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İncelenen Çalışmaların Türlerine İlişkin Bulgular

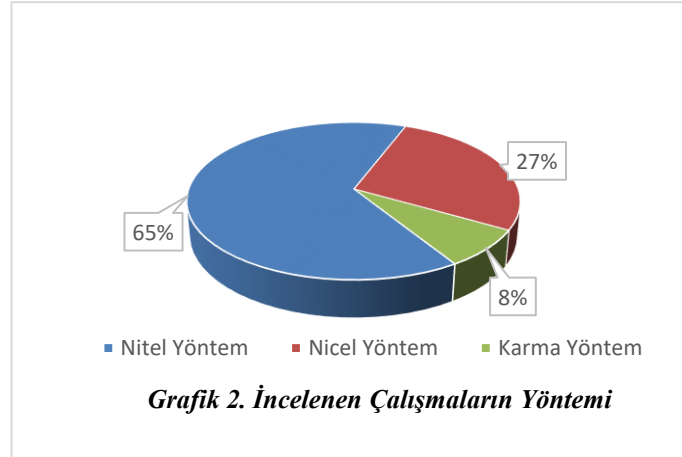
Bu bölümde, incelenen çalışmaların içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen çalışmaların türlerine yönelik bulgular grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1'e göre, analiz edilen 51 çalışmanın %65 (33)'ini bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler oluştururken, %27 (14)'sini yüksek lisans tezleri, %8 (4)'ini doktora tezleri oluşturmaktadır.

İncelenen Çalışmaların Yöntemine İlişkin Bulgular

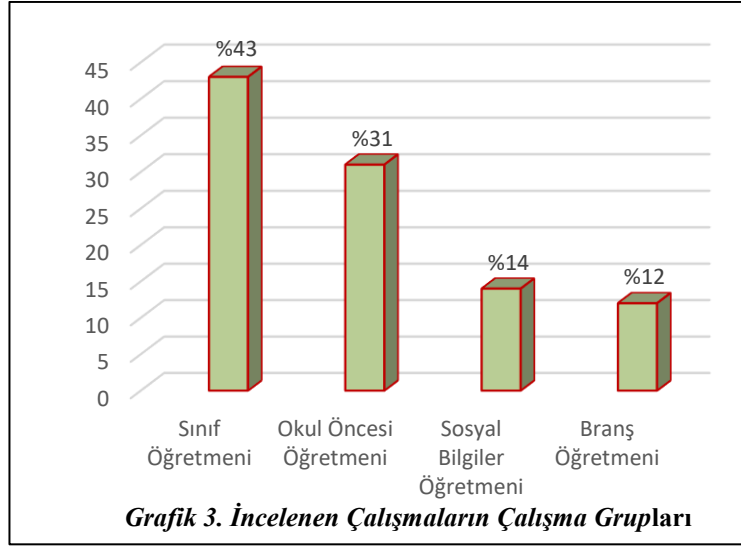
İncelenen çalışmaların yöntemine ilişkin bulgular grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2'ye göre, bu çalışmaya konu olan 51 çalışmanın %65'i nitel yöntemle gerçekleştirilirken, %27'si nicel yöntemle, %8'i de karma yöntemle gerçekleştirilmiştir.

İncelenen Çalışmaların Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

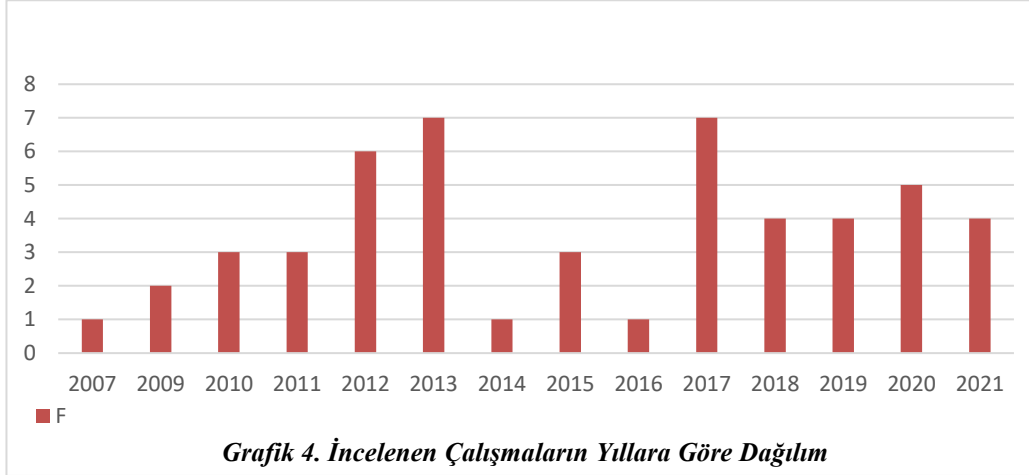
İncelenen çalışmaların çalışma gruplarına yönelik yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular grafik 3'te gösterilmiştir.



Grafik 3'e göre, incelenen 51 çalışmanın çalışma gruplarından %43 (22)'ünü sınıf öğretmenleri, %31(16)'ini okul öncesi öğretmenleri, %14'(7) ünü sosyal bilgiler öğretmenleri ve %12 (6)'sini de diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

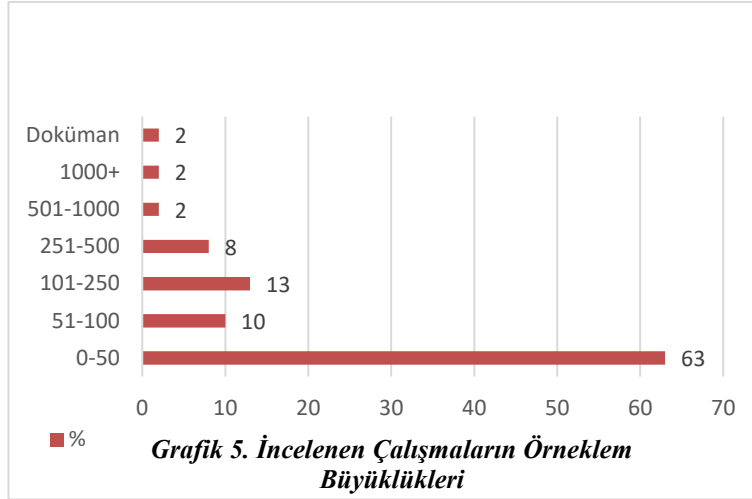
Bu kısımda, incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımlarına yönelik yapılan içerik analizinin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4'e bakıldığında öğretmenlerin değer önceliklerini belirlemek amacıyla incelenen çalışmalar en fazla 2013 (%13) ve 2017 (%13) yıllarında yapılmıştır. İncelenen çalışmalar yıllara göre değerlendirildiğinde gerçekleştirilen çalışmaların en az 2007 (%2), 2014 (%2) ve 2016 (%2) yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Uygulandığı Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin değer önceliklerini belirlemek amacıyla incelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerini belirlemek amacıyla yapılan içerik analizinin bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular grafik 5'te gösterilmiştir.



Grafik 5 incelendiğinde, değer eğitimiye yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğü en fazla 0-50 aralığında (%63), en az ise 501-1000 aralığında (%2) ve 1000 ve üzeri (%2) aralığında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Değer Önceliklerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, incelenen çalışmalardan öğretmenlerin değer önceliklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Değer Öncelikleri

Değerler	Değer Öncelikleri					f	%
	1.Öncelik	2.Öncelik	3.Öncelik	4.Öncelik	5. Öncelik		
Saygı	22	8	7	2	2	41	16
Sevgi	6	16	7	5	5	39	15.5
Dürüstlük	8	8	13	4	5	38	15
Sorumluluk	2	4	2	9	6	23	9.5
Adalet	7	5	3	4	3	22	8.5
Yardımseverlik	2	1	5	6	6	20	8
Hoşgörü		1	9	5	3	18	7
Vatanseverlik	4	1	1	5	6	17	6.5
Empati				1	5	6	2.5
Çalışkanlık		2	1	1	2	6	2.5
Dostluk		1		4	1	6	2.5
Güven		1	2	2		5	2
Paylaşma				1	3	4	1.5
Özgürlük		1		1	1	3	1
Sabır		1		1	1	3	1
Özdenetim				2		2	0.5
Eşitlik		1	1			2	0.5
Toplam						255	100

Tablo 2'ye göre, analiz edilen çalışmalarda öğretmenler en fazla %16'lık oran ile *saygı* (41) değerine öncelik vermişlerdir. Saygı değeri, incelenen 22 çalışmada birinci öncelik verilen değer olurken, 8 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olarak belirlenmiştir. Saygı değeri, incelenen 7 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer olarak tespit edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde saygı değerinin dördüncü öncelik sırası olarak 2 çalışmada, beşinci öncelik sırası olarak yine 2 çalışmada öğretmenlerin öncelik verdiği değerler olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda, öğretmenler ikinci olarak %15.5 oranında *sevgi* (39) değerini belirtmişlerdir. Sevgi değeri 6 çalışmada öğretmenler tarafından birinci değer olarak belirtilirken, 16 çalışmada ikinci değer olarak belirtilmiştir. Sevgi değeri öğretmenler tarafından 7 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Sevgi değeri 5 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirlenirken, yine 5 çalışmada beşinci öncelik verilen değer olarak belirlenmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında, incelenen çalışmalarda %15'lik oran ile üçüncü olarak *dürüstlük* (38) değeri belirtilmiştir. Dürüstlük değeri incelenen 8 çalışmada birinci öncelik olarak belirlenirken, yine 8 çalışmada ikinci öncelik olarak belirlenmiştir. Dürüstlük değeri 13 çalışmada üçüncü öncelik olarak tespit edilirken, 4 çalışmada ise dördüncü öncelik olarak belirlenmiştir. Dürüstlük değeri 5 çalışmada beşinci öncelik verilen değer olarak tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda dördüncü olarak %9.5'lik oran ile *sorumluluk* (23) değerine yer verilmiştir. Sorumluluk değerine 2 çalışmada birinci değer olarak öncelik verilirken, 4 çalışmada ikinci değer olarak öncelik verilmiştir. Sorumluluk değerinin 9 çalışmada dördüncü öncelikli değer olarak, 6 çalışmada beşinci öncelikli değer olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, incelenen çalışmalarda beşinci olarak öğretmenler %8.5'lik oran ile *adalet* (22) değerini ifade etmişlerdir. Adalet değeri 7 çalışmada öğretmenler tarafından birinci değer olarak belirtilirken, 5 çalışmada ikinci öncelikli değer olarak belirtilmiştir. Adalet değeri 3 çalışmada üçüncü değer olarak belirtilmiştir. Ayrıca adalet değeri öğretmenler tarafından 4 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Adalet değeri 3 çalışmada da beşinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir.

Tablo 2'ye göre, incelenen çalışmalarda öğretmenlerin en az belirttikleri değerlerin, %1.5'lik oran ile 1 çalışmada dördüncü öncelik, 3 çalışmada beşinci öncelik verilen *paylaşma* (4); %1'lik oran ile 1 çalışmada ikinci öncelik, 1 çalışmada dördüncü öncelik ve 1 çalışmada beşinci öncelik verilen *özgürlük* (3); yine %1'lik oran ile 1 çalışmada ikinci öncelik, 1 çalışmada dördüncü öncelik ve 1 çalışmada beşinci öncelik verilen *sabır* (3); %0.5'lik oran ile 2 çalışmada dördüncü öncelik verilen *özdenetim* (2) ve yine %0.5'lik oran ile 1 çalışmada ikinci öncelik, 1 çalışmada da üçüncü öncelik verilen *eşitlik* (2) değerleri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Değer Önceliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde incelenen çalışmaların branş değişkenine göre yapılan içerik analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Önceliklerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu kısımda incelenen çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin değer önceliklerine yönelik yapılan içerik analizine ait bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öncelikleri

DEĞERLER	1. Öncelik	2. Öncelik	3. Öncelik	4. Öncelik	5. Öncelik	f	%
Dürüstlük	3	3	8	1	3	18	16
Saygı	7	5	3	2		17	15.5
Adalet	6	3	2	2		13	12
Sevgi	5	2		3	3	13	12
Sorumluluk	1	2	3	3	3	12	11
Vatanseverlik	2			2	3	7	6.5
Hoşgörü			3	3	1	7	6.5
Dostluk		1		3	1	5	4.5
Güven		1	2	2		5	4.5
Çalışkanlık		2		1	1	4	3.5
Yardımseverlik				2	2	4	3.5
Empati					3	3	2.5
Özgürlük				1		1	1
Eşitlik		1				1	1
Toplam						110	100

Tablo 3'e göre incelenen çalışmalardaki sınıf öğretmenleri birinci olarak %16'lık oran ile *dürüstlük* (18) değerini belirtmişlerdir. Dürüstlük değeri 3 çalışmada birinci öncelik olarak belirtilmiş olup, yine 3 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, 8 çalışmada üçüncü öncelik olarak belirtilen dürüstlük değeri, 1 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. İncelenen çalışmalarda sınıf öğretmenleri, dürüstlük değerini 3 çalışmada beşinci öncelikli değer olarak ifade etmişlerdir. İncelenen çalışmalardaki sınıf öğretmenleri ikinci olarak %15.5'lik oran ile *saygı* (17) değerini belirtmişlerdir. Saygı değeri 7 çalışmada birinci öncelikli değer olarak belirtilirken, 5 çalışmada ikinci öncelikli değer olarak belirtilmiştir. Saygı değeri 3 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiş olup, 2 çalışmada da dördüncü öncelik verilen değer olmuştur. Saygı değerinin beşinci öncelik verilen değer olduğu, evren ve örneklemini sınıf öğretmenleri olan hiçbir çalışmayla karşılaşmamıştır.

Tablo 3'e bakıldığında incelenen çalışmalardaki sınıf öğretmenleri üçüncü olarak %12'lik oran ile *adalet* (13) ve *sevgi* (13) değerlerini belirtmişlerdir. Adalet değeri 6 çalışmada birinci öncelik olarak belirtilmiş olup, yine 3 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, 2 çalışmada üçüncü öncelik olarak belirtilen adalet değeri, yine 2 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Adalet değerinin beşinci öncelik verilen değer olduğu, evren ve örneklemini sınıf öğretmenleri olan hiçbir çalışmayla karşılaşmamıştır. Sevgi değeri ise, 5 çalışmada birinci öncelik olarak belirtilmiş olup, 2 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin üçüncü önceliklerinde yer almayan sevgi değeri, 3 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. İncelenen çalışmalarda sınıf öğretmenleri, sevgi değerini 3 çalışmada beşinci öncelikli değer olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 3'e göre incelenen çalışmalardaki sınıf öğretmenleri dördüncü olarak %11'lik oran ile *sorumluluk* (12) değerini belirtmişlerdir. Sorumluluk değeri 1 çalışmada birinci öncelik olarak belirtilmiş olup, 2 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Tablo 3'te, 3 çalışmada üçüncü öncelik olarak belirtilen sorumluluk değeri, 3 çalışmada dördüncü öncelikli olarak, yine 3 çalışmada beşinci öncelikli değer olarak ifade edilmiştir. İncelenen çalışmalardaki sınıf öğretmenleri beşinci olarak %6,5'lik oran ile *vatanseverlik* (7) ve *hoşgörü* (7) değerlerini belirtmişlerdir. Vatanseverlik değeri 2 çalışmada birinci öncelik olarak belirtilmiş olup, yine 3 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. İncelenen çalışmalara göre vatanseverlik değeri 2 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiş olup 3 çalışmada da beşinci öncelik olarak belirtilmiştir. Hoşgörü değeri ise, 3 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiş olup, yine 3 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Hoşgörü değeri 1 çalışmada ise beşinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında, incelenen çalışmalarda öğretmenlerin en az ifade ettikleri değerlerin 2 çalışmada ikinci öncelik, 1 çalışmada dördüncü öncelik ve 1 çalışmada beşinci öncelik olan *çalışkanlık* (4) değeri; 2 çalışmada dördüncü öncelik, 2 çalışmada beşinci öncelik olan *yardımseverlik* (4) değeri olduğu görülmektedir. Yine tablo 3'e göre, *empati* (3) değerinin 3 çalışmada beşinci değer önceliği olduğu; *özgürlük* (1) değerinin 1 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer olduğu; *eşitlik* (1) değerinin de 1 çalışmada ikinci öncelik verilen değer olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değer Önceliklerinin İncelenmesine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Bu kısımda, incelenen çalışmalardaki okul öncesi öğretmenlerinin değer önceliklerine ait bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değer Öncelikleri

Değerler	1.Öncelik	2.Öncelik	3.Öncelik	4.Öncelik	5.Öncelik	f	%
Saygı	12	1	2			15	18
Sevgi	1	11	1		1	14	17
Yardımseverlik	1		5	4	3	13	16
Dürüstlük		3	4	2	1	10	12
Sorumluluk	1	2		4	2	9	11
Hoşgörü		1	5		1	7	9
Sabır		1		1	1	3	4
Paylaşmak				1	2	3	4
Empati				1	1	2	3
Vatanseverlik					1	1	1.5
Dostluk				1		1	1.5
Özgürlük					1	1	1.5
Eşitlik			1			1	1.5
Toplam						80	100

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenleri birinci öncelik olarak %18'lik oran ile *saygı* (15) değerini belirtmişlerdir. Saygı değeri 12 çalışmada birinci öncelik, 1 çalışmada ikinci öncelik, 2 çalışmada da üçüncü öncelik verilen değer olarak görülmektedir. İncelenen çalışmalarda okul öncesi öğretmenleri ikinci değer olarak ise %17'lik oran ile *sevgi* (14) değerini belirtmişlerdir. Sevgi değerinin 1 çalışmada birinci öncelik, 11 çalışmada ikinci öncelik, 1 çalışmada üçüncü öncelik ve 1 çalışmada da beşinci öncelikli değer olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme okul öncesi öğretmenleri olan çalışmalarda *yardımseverlik* (13) %16'lık oran ile üçüncü ifade edilen değer olmuştur. Yardımseverlik değeri incelenen 1 çalışmada birinci öncelikli değer

olarak görülürken, 5 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer olmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri 4 çalışmada yardımseverlik değerine dördüncü öncelik verirken, 3 çalışmada beşinci öncelik vermişlerdir. Tablo 4'e göre incelenen çalışmalarda okul öncesi öğretmenleri dördüncü değer olarak %12'lik oran ile *dürüstlük* (10) değerini görmüşlerdir. İncelenen 3 çalışmada dürüstlük ikinci öncelik verilen değer olarak belirtilirken, 4 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer ve 1 çalışmada beşinci öncelik verilen değer olarak belirtilmiştir. Yine tablo 4'e bakıldığında, okul öncesi öğretmenleri beşinci değer olarak %11'lik oran ile *sorumluluk* (9) değerini görmüşlerdir. Sorumluluk değeri, 1 çalışmada birinci öncelik verilen değer olurken; 2 çalışmada ikinci öncelik verilen değer; 4 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer ve 2 çalışmada beşinci öncelik verilen değer olmuştur.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin en az ifade ettikleri değerlerin; %3'lük oran ile 1 çalışmada dördüncü öncelik, 1 çalışmada beşinci öncelik olarak görülen *empati* (2), %1.5'lik oran ile 1 çalışmada beşinci öncelik verilen *vatanseverlik* (1), %1.5'lik oran ile 1 çalışmada dördüncü öncelik verilen *dostluk* (1), %1.5'lik oran ile 1 çalışmada beşinci öncelik verilen *özgürlük* (1) ve yine %1.5'lik oran ile 1 çalışmada üçüncü öncelik verilen *eşitlik* (1) değerlerinden oluştuğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Önceliklerinin İncelenmesine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Bu kısımda sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer önceliklerine yönelik bulgulara ulaşılmış ve ulaşılan bulgular tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Öncelikleri

Değerler	1.Öncelik	2.Öncelik	3.Öncelik	4.Öncelik	5.Öncelik	f	%
Adalet		2	1	1	2	6	17
Dürüstlük	3		1	1		5	14
Vatanseverlik	2	1	1		1	5	14
Saygı	2		2		1	5	14
Sevgi		1	1	2		4	11.5
Sorumluluk		1	1	1	1	4	11.5
Hoşgörü				2		2	6
Yardımseverlik		1			1	2	6
Paylaşma					1	1	3
Çalışkanlık			1			1	3
Toplam						35	100

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin birinci öncelik olarak *adalet* değerine öncelik verdikleri görülmektedir. Adalet değeri 2 çalışmada ikinci öncelik verilen olurken, 1 çalışmada üçüncü öncelik verilen değer, yine 1 çalışmada dördüncü öncelik verilen değer ve 2 çalışmada beşinci öncelik verilen değer olmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri *dürüstlük*, *vatanseverlik*, *saygı* ve *sevgi* değerlerini de öncelik verdiği değerler arasında belirtmişlerdir. Tablo 5'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az önem verdiği değerlerin *hoşgörü*, *yardımseverlik*, *paylaşma* ve *çalışkanlık* değerlerinden oluştuğu görülmektedir.

Diğer Branş Öğretmenlerinin Değer Önceliklerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Bu kısımda diğer branş öğretmenlerinin (Türkçe, matematik, fen bilgisi, beden eğitimi, resim, müzik branşları) değer önceliklerine yönelik yapılan çalışmalardan ulaşılan bulgular tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

Diğer Branş Öğretmenlerinin Değer Öncelikleri

Değerler	1. Öncelik	2. Öncelik	3. Öncelik	4. Öncelik	5. Öncelik	f	%
Dürüstlük	2	2			1	5	16
Sevgi		1	3		1	5	16
Vatanseverlik				3	1	4	13
Saygı	1	2			1	4	13
Adalet	1			1	1	3	11
Hoşgörü			1		1	2	8
Özdenetim				2		2	8
Yardıms severlik	1					1	3
Özgürlük		1				1	3
Sorumluluk				1		1	3
Çalışkanlık					1	1	3
Empati					1	1	3
Toplam						30	100

Tablo 6'ya göre, incelenen çalışmalarda diğer branş öğretmenlerinin birinci değer olarak %16'lık oran ile *dürüstlük* ve *sevgi* değerlerini belirttikleri görülmektedir. İncelenen çalışmalarda dürüstlük değeri 2 çalışmada birinci öncelikli, 2 çalışmada ikinci öncelikli ve 1 çalışmada beşinci öncelikli değer olarak belirtilmiştir. Sevgi değeri ise, 1 çalışmada ikinci öncelikli, 3 çalışmada üçüncü öncelikli, 1 çalışmada beşinci öncelikli değer olarak ifade edilmiştir. Branş öğretmenlerinin değer öncelikleri incelendiğinde vatanseverlik, saygı, adalet değerlerinin de en çok öncelik verilen değerler oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 6'ya bakıldığında branş öğretmenlerinin en az *yardıms severlik*, *özgürlük*, *sorumluluk*, *çalışkanlık* ve *empati* değerlerine öncelik verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Ortak Değer Önceliklerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde incelenen çalışmalardaki öğretmenlerin ortak değer önceliklerinin branş değişkenine göre belirlenmesine yönelik bir inceleme yapılmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Ortak Değer Önceliklerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Branş	1. Öncelik	2. Öncelik	3. Öncelik	4. Öncelik	5. Öncelik
Sınıf Öğretmeni	Dürüstlük	Saygı	Adalet	Sevgi	Sorumluluk
Okul Öncesi Öğretmeni	Saygı	Sevgi	Yardıms severlik	Dürüstlük	Sorumluluk
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Adalet	Dürüstlük	Vatanseverlik	Saygı	Sevgi
Diğer Branş Öğretmeni	Dürüstlük	Sevgi	Vatanseverlik	Saygı	Adalet

Tablo 7'ye bakıldığında, branş değişkenine göre incelenen çalışmalarda öğretmenlerin ilk 5 değer önceliğinin 7 farklı değerden (*dürüstlük*, *saygı*, *sevgi*, *adalet*, *yardıms severlik*, *vatanseverlik*, *sorumluluk*) oluştuğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda sınıf öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinin birinci öncelik olarak *dürüstlük* değerini gördükleri anlaşılmaktadır. Yine tablo 7'ye göre, okul öncesi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri ikinci öncelikli değer olarak *sevgi* değerini görmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri üçüncü öncelik olarak *vatanseverlik* değerine öncelik vermektedirler. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer branş

öğretmenleri *saygı* değerini de dördüncü öncelikli değer olarak görmekte-dirler. Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri *sorumluluk* değerini ise beşinci öncelikli değerleri olarak belirtmişlerdir.

Çalışmaların Öneri Kısımlarının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda incelenen çalışmalardaki öneriler bölümlerinin içerik analizi yapılması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Çalışmaların Öneri Kısımlarının İncelenmesi

Tema	Kod	f	%
Öğretmenlere yönelik öneriler	Öğretmenlere değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almaları	30	15
	Değer eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı	13	7
	Öğretmenler rol model olmalı	9	6
	Öğretmenler, temel değer kazanımı bilgilerine sahip olmalı	7	4
	Değer eğitimi günlük yaşamla ilişkilendirilmeli	6	3
	Değer eğitimi somutlaştırılmalıdır	5	2
	Öğretmenler, ailelerle değer eğitimiyle ilgili bilgilendirici toplantılar yapmalı	3	1
Toplam		73	38
Programa yönelik öneriler	Üniversitelerde değer eğitimi dersi olmalı	15	8
	Öğretmenlerin kullanabileceği yazılı ve görsel materyallere yer verilmeli	12	6
	Öğrencilerin değer kazanımını ölçecek bir ölçme aracı geliştirilmeli	7	3.5
	Branşa göre değer eğitim programı hazırlanmalı	5	2.5
	Değer eğitimiyle ilgili kılavuz kitap hazırlanmalı	4	2
	Programa yeni değerler eklenmeli	3	1.5
	Değer eğitimini gelişigüzel bir şekilde yapılmaması	3	1.5
	Okullarda değer eğitimi dersi olmalı	2	1
Değer eğitimi programı öğretmenlerin değer sosyometrisi belirlenerek oluşturulmalı	2	1	
Toplam		53	27
Değer öğretiminin uygulanmasına yönelik öneriler	Okul- aile işbirliği ile yapılmalı	26	13.5
	Okul dışı faaliyetler ile desteklenmeli	4	2
	Ailede yapılmalı	2	1
	Okulda yapılmalı	1	0.5
Toplam		33	17
Değer eğitiminin çevre unsurlarıyla ilgili öneriler	Ailelere değer eğitimi ile ilgili kurslar verilmeli	13	7
	Değer eğitimine çevre ve kitle iletişim araçları dahil edilmeli	7	4
	Sivil toplum örgütleri değer eğitiminde aktif rol almalı	5	2
Toplam		25	13
Araştırmacılara öneriler	Ailelerin değer eğitimi sistemleri araştırılmalı	4	2
	Katılımcıların değer sıralamasında yer almayan değerlere yönelik çalışmalar yapılmalı	3	1.5
	Dezavantajlı bireylerin değer algılarının incelendiği çalışmalar yapılmalı	2	1
	Farklı branştaki öğretmenlerin değer algılarına yönelik çalışmalar yapılmalı	1	0.5
Toplam		10	5
Genel toplam		194	100

Tablo 8'e göre bu araştırma için incelenen çalışmaların öneri bölümleri analiz edildiğinde, çalışmaların önerilerinin; öğretmenlere yönelik öneriler, programa yönelik öneriler, değer öğretiminin uygulanmasına yönelik öneriler, değer eğitiminin çevre unsurlarıyla ilgili öneriler ve araştırmacılara öneriler olmak üzere 5 temadan oluştuğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlere yönelik öneriler araştırmacı tarafından 7 koda ayrılmıştır. Bu kodların içerisinde en fazla önerilenin *öğretmenlerin değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almaları* teması olduğu görülmektedir. Tablo 8'deki ikinci temanın programa yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Programa yönelik kodların ise 9 farklı kod ile kodlandığı görülmektedir. Bu kodlar içinde en fazla önerilenin ise *üniversitelerde değer eğitimi dersi olmalı* önerisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 8'e bakıldığında, üçüncü temanın değer öğretiminin uygulanması teması olduğu görülmektedir. Bu tema araştırmacı tarafından 4 ayrı kod başlığı altında toplanmıştır. Buna kodlardan en fazla önerilenin *değer eğitiminin okul-aile işbirliği ile yapılması* gerektiği önerisinin olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların önerilerinin dördüncü temasının ise değer eğitiminin çevre unsurlarıyla ilgili önerilerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre, *ailelere değer eğitimi ile ilgili kursların verilmesi* en fazla önerilen ifade olmuştur. Yine tablo 8'e göre, çalışmaların önerilerinin beşinci temasının araştırmacılara yönelik önerilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılara yönelik önerilerden ise en fazla önerilenin değer eğitiminde *ailelerin değer eğitimi sistemlerinin araştırılması* olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireylerin yaşamına yön veren, amaçlarını ve ilkelerini belirleyen, olaylara ve olgulara bakış açılarını gösteren temel etkenlerden biri şüphesiz ki o bireyin sahip olduğu değerlerdir. Toplumu oluşturan insanların sahip olduğu bu değerlere uygun bir şekilde yaşaması o toplumun daha uygar ve medeni bir şekilde devamlılığını sürdürmesini sağlamada yardımcı olacaktır. İnsanların sahip oldukları bu değerlerin kazanım yeri ise aile ve okullardır. Ailesinde temel insani değerleri görerek ve okulda da bu değerleri pekiştirerek büyüyen çocuk ileriki yaşamında bu değerlere uygun bir birey olarak toplumun bir parçası olacaktır. Bu da bu toplumun daha sağlıklı bir toplum olmasına yardımcı olacaktır. Bireylere bu değer eğitimi planlı ve programlı bir şekilde aktarılması görevini eğitim yani okullar üstlenmiştir. Eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olan değer eğitiminin okullarda öğretmenler ve diğer paydaşlar aracılığıyla aktarılması özellikle son yıllarda eğitim sistemlerinin önem verdiği konulardan biri olmuştur.

Değer eğitimi eğitim-öğretim sürecinin önemli bir kısmını oluşturmakla birlikte (Acun vd. 2013), toplumların sağlıklı bir şekilde sürekliliğinin devam etmesi için önem arz etmektedir. Toplumun sahip olduğu değerleri gelecek kuşaklara aktarabilmesi bu sürekliliğin devam etmesi için temel unsurlardan biridir. Bu noktada değer eğitiminin en önemli aktarıcılarında olan öğretmenlerin değer öncelikleri önem taşımaktadır ki bu çalışmada bu konu üzerinde durulmuştur. Çeşitli branşlardaki öğretmenlerin değer önceliklerinin incelendiği bu çalışmada, incelenen 51 çalışmanın 33 tanesini bilimsel makaleler oluştururken, 14 tanesini yüksek lisans tezleri ve 4 tanesi doktora tezleri oluşturmuştur. İncelenen çalışmaların 33 tanesi nitel yöntemle gerçekleştirilmiş olup, 14'ü nicel yöntemle ve 4 tanesi de karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmaların 22'si sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilirken, 16'sı okul öncesi öğretmenleriyle, 7'si sosyal bilgiler öğretmenleriyle, 6'sı da branş öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin değer önceliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar ise en fazla 2013 ve 2017 yıllarında yapılırken, en az 2007, 2014 ve 2016 yıllarında yapılmıştır. Çalışmaların yapıldığı örneklem büyüklüklerine bakıldığında ise, en fazla 0-50 aralığında en az 501-1000 aralığında örneklem büyüklükleri ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin en fazla saygı değerine öncelik verdikleri görülmüştür. Günaydı (2019)'da yüksek lisans tezi için gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin birinci öncelikleri olarak saygı değerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ikinci olarak sevgi değerini öncelikli değerleri olarak görürlerken, dürüstlük değerini de üçüncü öncelik verdikleri değer olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluk değerini dördüncü öncelikli, adalet değerini de beşinci öncelikli değer olarak gördüklerine araştırmanın bir diğer sonucu olarak ulaşılmıştır. Öğretmenler en az paylaşma, özgürlük, sabır, özdenetim ve eşitlik değerlerine öncelik vermişlerdir. Bu değerlerin içinden sabır ve özdenetim değerleri Mili Eğitim Bakanlığı tarafından kök değerler listesinde yer almaktadır. Bu değerlerin öğretmenler tarafından öncelikli değerler olarak görülmemesi araştırmanın önemli sonuçlarından biri olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin değer önceliklerinin branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenlerinin en fazla dürüstlük değerine öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Taşdan (2010)'ın çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin birinci öncelik verdiği değer dürüstlük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin saygı, adalet, sevgi ve sorumluluk değerlerini de öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin çalışkanlık, yardımseverlik, empati, özgürlük ve eşitlik değerlerine diğer değerlerden daha az öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada özellikle yardımseverlik kök değerinin sınıf öğretmenleri tarafından öncelikli değer olarak görülmemesi dikkat çekici bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin değer öncelikleri incelendiğinde ise, en fazla saygı değerine öncelik verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aküzüm ve Ergenekon (2021)'da yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin saygı değerine öncelik verdiklerini belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri sevgi, yardımseverlik, dürüstlük ve sorumluluk değerlerini de diğer değerlerden daha öncelikli değerler olarak belirtmişlerdir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin empati, vatanseverlik, dostluk, özgürlük ve eşitlik değerlerini diğer değerlerden daha az öncelikli gördüğü sonucuna da ulaşılmıştır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin kök değerlerden vatanseverlik ve dostluk değerlerine öncelik vermemeleri araştırmanın bulgularından elde edilen bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öncelikleri ile ilgili ulaşılan sonuca göre ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla adalet değerine öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin dürüstlük, vatanseverlik, saygı ve sevgi değerlerini de öncelikli değerler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışkanlık ve paylaşma değerlerini, diğer değerlerden daha az öncelikli gördükleri de bu çalışmanın bir diğer sonucudur. Diğer branş öğretmenlerinin değer önceliklerinin belirlenmesine ilişkin olarak ise, branş öğretmenlerinin en fazla dürüstlük ve sevgi değerlerine öncelik verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca branş öğretmenlerinin vatanseverlik, saygı ve adalet değerlerini de diğer değerlerden daha öncelikli değerler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak branş öğretmenlerinin yardımseverlik, özgürlük, sorumluluk, çalışkanlık ve empati değerlerini diğer değerlerden daha az öncelikli değer olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ortak değer önceliklerinin branş değişkenine göre incelenmesine yönelik bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri birinci öncelik olarak dürüstlük değerine öncelik vermektedirler. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri için sevgi değeri ikinci öncelik verilen değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin üçüncü öncelik verdiği değer vatanseverlik değeri olduğu, yine sosyal bilgiler öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin saygı değerine dördüncü öncelik verdikleri ve sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluk değerini beşinci öncelikli değer olarak gördükleri araştırmanın bir başka sonucu olmuştur.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, araştırma için analiz edilen çalışmaların öneri bölümleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, çalışmaların önerilerinin; öğretmenlere yönelik öneriler, programa yönelik öneriler, değer öğretiminin uygulanması ile ilgili öneriler, değer eğitiminin çevre unsurlarıyla ilgili öneriler ve araştırmacılara öneriler olmak üzere 5 temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlere yönelik öneriler araştırmacı tarafından 7 farklı kodla kodlanmıştır. Bu kodların içerisinde en fazla önerilenin öğretmenlerin değer eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almaları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca değer öğretiminde öğretmenin rol-model olması önerisi MEB (2017)'in 'değerlerin kazanılma sürecinde rehber olan öğretmen, öğretim programında yer verilen bilgi ve becerileri kazandırma, neyin iyi ve doğru olduğunu model olmanın yanı sıra, etkinlikler yoluyla da sunabilmelidir.' ifadesinin uygulanabilmesinin mümkün olacağını da göstermektedir. Ayrıca Refshauge (2004)'de araştırmasında öğrencilerin okul topluluğu tarafından kendilerine sağlanan iyi modelleri gözleyerek temel değerleri benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. İkinci temanın programa yönelik öneriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programa yönelik kodlar ise 9 farklı kodla kodlanmıştır. Bu kodlar içinde en fazla önerilenin ise üniversitelerde değer eğitimi dersi olmalı önerisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturulan üçüncü temanın değer öğretiminin uygulanmasına yönelik öneriler teması olduğu sonucuna ulaşıp, değer eğitiminin okul-aile işbirliği ile yapılması gerektiği önerisi bu temanın en sık tekrarlanan kodu olmuştur. Ayrıca önerilerin dördüncü temasının değer eğitiminin çevre unsurlarıyla etkileşimi temasından oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada en çok tekrar eden önerinin ailelere değer eğitimi ile ilgili kursların verilmesi önerisinden oluştuğu araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur. Önerilerin beşinci ve son temasının ise araştırmacılara yönelik önerilerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu temada en sık tekrar eden önerinin de ailelerin değer eğitimi sistemlerinin araştırılması önerisinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler toplumu oluşturan bireylerin bakış açıları hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayan kavramlardır. Toplumda sağlıklı nesiller yetiştirilmesi verilen eğitim sürecinin değerler sistemiyle ilişkilendirilmesiyle mümkün olabilir (Wilkins, 2000). Sağlıklı ve düzenli bir toplum meydana getirmek için uzun bir süreç olan değer eğitimi süreci asla önemsenmeyecek bir konu olmamalıdır. Bu eğitim sürecinin yapı taşlarından birini oluşturan öğretmenlerin özellikle değer eğitimi konusuna ayrı bir önem vermesi gerekmektedir. Çünkü okulun ve dolayısıyla öğretmenlerin temel amacı bireyleri sosyal bir varlık olarak topluma uyum içinde yaşayabilecekleri bir şekilde hazırlamaktır. Toplumun devamlılığının sağlanmasında oldukça önemli olan bu durum, öğretmenlerin değer eğitimi konusunda yeterliklerinin olmasıyla mümkündür. Öğretmenlerin öğrenciler için çok önemli bir rol-model oldukları bilindiğinden dolayı (Karasu vd. 2020), öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değer yargıları, öncelik verdiği değerler toplumların geleceği olan çocuklar için son derece önemli olmaktadır. Bu çalışmada incelenen araştırmalardaki önerilerin kısmından belirlenen 'öğretmenlerin değer eğitiminde öğrencilere rol-model olması' önerisi bu kanıyı destekler niteliktedir. Çocuklar öğretmenlerini gözlemleyerek öğretmenleri gibi davranmaya, olaylara öğretmenleri gibi yaklaşmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin bu durumları öğretmenlerin değer yargılarının toplumu şekillendirmede ne derece etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitimin kesintisiz bir süreç olduğu düşünüldüğünde, çocukların gelecekteki sosyal yaşantılarının olumsuz etkilenmemesi ve bu nedenlerle akademik zorluklarla karşılaşılması için erken dönemlerden itibaren ahlaki değerlere odaklanılmalıdır (Balıkcı, 2016). Bu ahlaki değerlerin kazandırılması sürecinde okul-aile işbirliğinin gerçekleştirilmesi çocuk açısından son derece önemli olmaktadır. Çocuğun okulda içselleştirdiği değeri ailesinde pekiştirmesi, o değerın çocuğun hayatının önemli bir parçası olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. İncelenen araştırmaların öneri bölümlerinde okul-aile işbirliğini özellikle vurgulanması bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Erken dönemlerden başlanarak, ahlaki değer ve yargılar için yapılacak her türlü çalışmanın, çocukların sonraki yaşamları için istedik yönde davranış kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Karademir ve Çelik, 2020).

Öğrencilerin, öğretmenlerin değer yargılarından etkilendiği kabul edilen bir gerçektir. Coombs-Richardson ve Tolson (2005), öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak değerleri öğrencilere aktardıklarını söylemektedirler. Öğrenciler genel olarak öğretmenlerini model olarak gördüklerinden dolayı doğal olarak onların değer yargılarından ve değer önceliklerinden de etkileneceklerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin öncelik verdiği değerlerin saygı, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, adalet gibi değerlerden oluşması toplumumuzun ihtiyacı olan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu değerleri öncelikli değerler olarak görmeleri, MEB'in belirlediği 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır, öz denetim) ile de paralellik göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin değer yargılarının toplum tarafından kabul gören değerlerden oluştuğu söylenebilir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı bu kök değerleri hazırlarken toplumun ihtiyaç duyduğu değerlerin, öğrencilere kazandırılması konusuna öncelik göstermiştir. Böylelikle genel olarak okullarda toplumun kabul ettiği değerlere yönelik bir değer kazandırma sürecinin yürütüldüğü söylenebilir. Ancak öğretmenlerin yine kök değerlerden olan dostluk, özdenetim ve sabır değerlerini öncelikli değerler olarak görmemeleri noktasında bir çelişkidir de söz edilebilir. Buna göre MEB tarafından belirlenen kök değerlere yönelik yeniden bir çalışma yapılması değerlerin eğitimi açısından daha sağlıklı olacaktır. Bu bağlamda, analiz edilen çalışmalardan ulaşılan sonuçlardan da yola çıkarak program ve diğer araştırmacılar için aşağıdaki önerileri ifade edebiliriz:

❖ Milli Eğitimi Bakanlığı tarafından belirlenen 10 kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır, öz denetim) sabır ve öz denetim değerlerinin öğretmenlerin öncelik verdiği değerler arasında yer almamasının nedenlerine yönelik bir çalışma yapıp kök değerlerin yeniden belirlenmesi sağlanabilir.

❖ Değer eğitiminde öğretmenin rol model olmasının değer eğitiminin etkililiğini arttıracak, yapılan pek çok araştırmayla kanıtlanan bir durum olduğundan, öğretmenlerin kendi değer yargılarını gözden geçirecek şekilde öz değerlendirme yapmaları önerilebilir.

❖ Milli Eğitim Bakanlığının, değer eğitiminin en önemli uygulayıcılardan olan öğretmenlerin değer eğitiminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesine yönelik bir çalışma yapıp, bu çalışmanın sonuçlarına göre güncel bir değer eğitimi programı hazırlaması önerilebilir.

❖ Değer eğitiminin her sınıf seviyesindeki öğrenciler için farklı öğretim yöntemi, tekniği ve materyaliyle gerçekleştirilmesi gerektiğinden dolayı değer eğitimi programı okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise için ayrı olacak şekilde oluşturulabilir.

- ❖ Değer eğitiminde öğrencilere toplumsal açıdan doğru olanı, önemli olanı ve öncelikli olanı benimsetmek için öğretmenlere kılavuzluk edecek bir değer eğitimi kılavuzu hazırlanabilir.
- ❖ Bu çalışmanın kapsamı dışında olduğu için diğer araştırmacılara öğretmenlerin ilk ve son değer tercihlerinin karşılaştırmalarına yönelik bir araştırma yapmaları önerilebilir.
- ❖ Değer eğitimi sürecinin uzun bir süreç olduğu düşünüldüğü için bu konu üzerinde çalışma yapacak olan araştırmacıların araştırma modeli olarak boylamsal modeli seçmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., & Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 180-197.
- Aydın, M.Z., & Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Balıkçı, G.N. (2016, 16-18 Nisan). Erken çocukluk döneminde değerler ve ahlak eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitimde gelecek arayışları: Dünden bugüne Türkiye’de beceri ahlak ve değerler eğitimi uluslararası sempozyumu. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları*, 1, 105-106. Ankara.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baysal, N. (2006). *Yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coombs-Richarson, R., & Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Educations*, 4, 263-277.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Editör). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (1.baskı) (ss. 46-83). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*, SAGE Publications.
- Demirhan İçsan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. F. Ersoy & P. Ünüvar (Editörler). *Karakter ve değerler eğitimi* (ss.31-50), Ankara: Anı Yayıncılık,
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. (1.baskı). Önder Matbaacılık.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım*, (1.baskı) (ss. 255-286). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, A. (2009). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Günaydı, M. (2019). *Çocuk oyunlarında yer alan değer unsurlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hökelekli, H., & Gündüz, T. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi (ss.317-334), İstanbul: Timaş.
- Karademir, A., & Çelik, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenleri bakış açısıyla millî değerlerimiz: Türk büyükleriyle ahlak eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 277-306.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M., & Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), 263-296.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin önem sırasına ve eğitimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırma Dergisi*, 5(2), 134-145.
- Kızılcık, S., & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. (1.baskı). Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kurtoğlu, F. S. (2019). Kök değerler açısından Hacı Bektaş Velî'nin eserleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 89, 55-70.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7.sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sağlam, H.İ. (2020). *Karakter ve değer eğitimi*. (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Değerler eğitimi ve önemi. E. Ömeroğlu (Editör.) *Erken çocuklukta karakter ve değer eğitimi: Teoriden uygulamaya*. (2.baskı) (ss.37-45). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sridhar, Y.N. (2001). Value developments and methodology. *Online Publications, NCTE: Online Clipping*.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi: Psikolojik yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 9, 377-389.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wilkins, C. (2000). *Citizenship education. teaching values and citizenship across the curriculum*. R. Bailey (Editor). London: Kogan Page.

Preservice Teachers' Thoughts about Designing Science Activities in Informal Environments

Pelin KÖSEOĞLU

Hacettepe University, Ankara -Türkiye

Hakan TÜRKMEN

Ege University, İzmir -Türkiye

Article History

Submitted: 22.09.2022

Accepted: 04.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Informal Learning
Environments
Informal Science Learning
Science Education
Preservice Teachers

Abstract

Purpose: The main purpose of this research is to determine the perspectives of preservice science teachers who have taken and have not taken course on science teaching in informal environments, on the process of designing activities within the scope of science teaching in informal environments.

Design & Methodology: This study used explanatory design, one of the mixed-method design types. The sample of the study consisted of 76 senior preservice science teachers at Science Teaching Department from two different universities in Turkey. While choosing the study group, stratified purposive sampling, one of the purposive sampling methods, was used. Outdoor Science Activities Performing Scale was used as a quantitative data collection tool and interviews were used as qualitative data collection tools.

Findings: According to quantitative findings, when the dimensions of the Outdoor Learning Performing Scale were compared between the groups, no statistically significant difference was found in all dimensions. However, when the qualitative findings were examined preservice science teachers who have taken the course had enough knowledge about designing and performing science activities in informal learning environments.

Implications & Suggestions: To sum up, preservice science teachers who have taken the course had enough knowledge about designing and performing science activities in informal learning environments. This directly emphasizes the importance of receiving instruction in this subject. In this study, the instruction received by the preservice teachers who have taken courses was one of the main reasons for them wanting to have their students experience this process by overcoming all the difficulties they might encounter. However, preservice science teachers who have not taken the course about informal science education did not have enough knowledge about designing and performing science activities in informal learning environments.



DOI:10.29129/inujgse.1178731

Öğretmen Adaylarının İnfomal Ortamlarda Fen Etkinlikleri Tasarımına İlişkin Görüşleri

Pelin KÖSEOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Ankara -Türkiye

Hakan TÜRKMEN

Ege Üniversitesi, İzmir -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 22.09.2023
Kabul: 04.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

İnfomal Öğrenme Ortamları
İnfomal Fen Eğitimi
Fen Eğitimi
Öğretmen Adayları

Öz

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, infomal ortamlarda fen öğretimi dersi alan ve almayan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu ortamlarda fen öğretimi kapsamında etkinlik tasarlama sürecine bakış açılarını belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada karma desenlerden açıklayıcı (explanatory) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 76 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Gerçekleştirme Ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılmıştır.

Bulgular: Nicel bulgulara göre Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Gerçekleştirme Ölçeği'nin boyutları gruplar arasında karşılaştırıldığında tüm boyutlar için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak nitel bulgular incelendiğinde, dersi alan öğretmen adaylarının infomal öğrenme ortamlarında fen etkinlikleri tasarlama ve gerçekleştirme konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler: Özetle, dersi alan fen bilgisi öğretmen adayları infomal öğrenme ortamlarında fen etkinlikleri tasarlama ve gerçekleştirme konusunda yeterli bilgiye sahiptir. Bu bulgu, bu konuda eğitim almanın önemini doğrudan vurgulamaktadır. Bu çalışmada, ders almış olan öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri tüm zorlukları aşarak öğrencilerine bu süreci yaşatmak istemelerinin temel nedenlerinden biri ders almış öğretmen adaylarının aldıkları öğretimdir. Ancak yaygın fen eğitimi dersini almayan fen bilgisi öğretmen adayları, infomal öğrenme ortamlarında fen etkinlikleri tasarlama ve gerçekleştirme konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.



DOI:10.29129/inujse.1178731

INTRODUCTION

Science is life itself. For this reason, the learning processes that take place in the plan and program in schools, interaction and communication in daily life, and informal learning that takes place randomly have a great effect on the science learning process (Öner & Güneş, 2017). Learning is a process and a product including cognitive and sociocultural outcomes, motivation, and cooperation. It is not possible to distinguish between this process and the multidimensional product (Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler, 2002). Learning should include a process, meaning, it requires gaining the ability to find solutions to problems encountered in daily life. In addition, cognitive learning theory explains learning not as a simple and linear process, but as a complex series of interaction and feedback loops (Falk & Dierking, 1997). This theory states that the student's learning environment and the events that take place within it greatly impact their learning processes. The stimuli received from the environment can facilitate or limit the process that enables cognitive learning (Senemoğlu, 2013). In support of this, environmental psychology states that the environment affects a person's behavior. The environment has a direct bearing on shaped behaviors (Yıldırım & Şimşek, 2016).

All this information reveals how much the environment affects learning. Classroom, laboratory, and informal (out-of-class, out-of-school) environments are three learning environments in which science teaching takes place (Orion & Hofstein, 1994). In learning environments such as classrooms and laboratories, factors such as where, when, how, how often, and from whom students learn are usually beyond their control (McMannus, 1988). Informal learning environments are interactive environments where students can learn by experience and share their experiences with their family and friends. This sharing is a fundamental part of the informal learning process (Diamond, 1986). The science education that takes place in these environments consists of the learning that the student acquires as a result of the experiences that occur in his daily life (Kaplan & Türkmen, 2022 & Türkmen, 2010). Examples of informal learning environments are science centers, museums, botanical gardens, zoos, libraries, open-air laboratories, aquariums, planetariums, and houses; in short, all social spaces that can be found outside the classroom (Hannu, 1993; Howe and Disinger, 1988, cited in Bozdoğan, 2012). Other studies have reported that students get bored when they cannot actively participate in the science learning process in the classroom; furthermore, informal environments provide students with opportunities to learn more easily (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2002; Stocklmayer & Gilbert, 2003; Türkmen, 2010; cited in Türkmen, 2015). Informal learning environments enable students to build on their learning experience by leaving them from the classroom learning environment. They introduce students to lifelong learning institutions and increase their interest in these environments (Storksdieck, 2001).

Activities in informal environments and recreational activities such as excursions and picnics should not be considered as having the same terminology. These activities should be "purposeful," serve a certain purpose or correspond to a learning outcome in the science curriculum (Karademir, 2013). Science teaching outside the classroom is student-centered and provides students with fun and meaningful learning by doing and experiencing. Students act like a scientist and use their scientific process skills. It is known that a trip that takes place in an informal environment will not be forgotten over the years (Türkmen, 2010). For this reason, one key duty of teachers should be to design learning activities in informal environments. The role of teachers as guides and their abilities are crucial when designing this teaching and putting it into practice (Thomas, 2010; Association for Experiential Education, 2008; cited in Sontay, Tutar, & Karamustafaoğlu, 2016; Yigit, Sivrikaya & Guvan, 2021). This process entails many tasks that teachers are expected to perform *before, during, and after these trips*. Before even *making*

the trip, teachers should start by selecting an educational outcome from the Science Education Program of the Board of Education and Discipline. Having selected the desired outcome, the next step is to choose an appropriate informal environment. Teachers should create a lesson plan, taking into account the environmental conditions and the learning outcome. The next task is to obtain the necessary legal permissions from the school administration, parents, and, depending on the situation, the provincial or district National Education Directorates. In the process of doing the pre-trip planning, teachers are also required to go to the informal locations where they will take the students, examine them, and inform the staff and experts there what they plan to achieve and how. In addition, students' food, rest, security, and washroom needs should be taken into consideration. Planning should also take into account the families' economic situations and calculate transportation and expenses accordingly. A well-considered pre-trip plan will directly affect how the trip is remembered (Türkmen, 2010). The features of the exhibitions that students encounter in informal environments, the limited discovery offered to them, and experts or employees who tend to lecture them will cause them to get bored (Piscitelli & Anderson, 2001). In other words, it will not be enough simply to take students to an informal learning environment. It should be ensured that the tour order is a student-centered process. The teacher should act as a guide and the students should be steered by the research questions prepared before the trip (Türkmen, 2010). There are some features that an ideal informal learning process should have. Students should participate in the learning process voluntarily without getting bored, decide for themselves what to learn, and when to use which skill while learning without being exposed to any intervention; they should be able to obtain information by using more than one sensory organ, experiencing it for themselves; they should not be subjected to any time constraints, and they should experience the entire process as serving a purpose (MoNE, 2018; Orion & Hofstein, 1994; Türkmen, 2010). In the post-trip process, it is necessary to conclude by using discussion methods in order to reach an accurate and common theoretical knowledge by transferring the information collected by the students during the trip to the classroom environment and to eliminate the misconstrued information in the students (Türkmen, 2010).

Many studies have been made on this subject. Siegel (2007) conducted a study with a theory-building pattern, aiming to explain and describe experiences in informal environments, and he defended activities in informal environments should use for formal education, like Storksdieck's 2001 study (cited in Karademir, 2013.) Storksdieck also suggested that teachers should be given training on how to properly transfer museum experiences to the classroom. Türkmen (2015) revealed that teachers conduct these activities to provide learning by doing, adding that they are not well enough equipped in this subject and suggesting that teachers be supported during their undergraduate education or with in-service seminars. Bozdoğan (2012) conducted an action study of six field trips carried out by senior students of the Science Education Undergraduate Program and concluded that preservice teachers' knowledge of the activity planning process increased along with their confidence. In Güler's (2011) experimental study, She carried out inquiry-oriented activities for the experiment group and applied traditional teaching to the control group in an informal environment. The study reported a significant difference between the experimental and control group students' attitudes toward science in favor of the experimental group. In his doctoral thesis, Karademir (2013) revealed the goals of in-service teachers and preservice teachers when organizing science activities in informal environments and said that these goals are shaped by the regions where the teachers work and preservice teachers study and the expectations and intentions of the institutions with which they are affiliated. Moreover Öner and Güneş (2017), taking the opinions of science teachers about informal learning environments, stated that teachers declared their students' cognitive and affective behaviors changes in positive way students as a result of informal activities.

Purpose and Importance of the Research

Considering the studies mentioned above, the benefits of activities in informal environments speak for themselves. This study aims to determine how preservice teachers who took and did not take a course on teaching science in informal environments design and plan the activities to make recommendations on how to make teaching more effective in informal environments. To this end, the study sought answers to the research question “What do preservice science teachers who have taken and not taken a course on teaching science in informal environments make of the science teaching activity design process?” The sub-problems that will enable us to attain this problem are as follows.

1. To what extent do preservice science teachers who have taken and not taken course on teaching science in informal environments intend to conduct science teaching activities in informal environments?
2. What do preservice science teachers who have taken or not taken courses on teaching science in informal environments think about the process of designing science teaching activities in informal environments?

METHODOLOGY

Research Design

This study used explanatory design, one of the mixed-method design types. This is a two-stage design, the first of which is the collection of data using quantitative methods. In the second stage, data are collected using qualitative methods to support, explain, or confirm the quantitative data. In this design, quantitative and qualitative data have the same weight, and the ability to collect data at various times is advantageous for the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2016). The quantitative data collection stage used a seven-point Likert-type scale, then the qualitative stage used interviews. The quantitative part of this research is descriptive research that includes two groups of pre-service teachers who have taken and who have not. No application was made during the research process that included activity design in informal environments. Therefore, it is not experimental research. The purpose of doing this was to make a more in-depth analysis of the subject.

Study Group

The study’s working group consists of a total of 76 preservice teachers, senior students in the Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education/Science Education at two universities in two big provinces of Turkey. One of the preservice teachers’ groups who have taken a course that includes both theory and practice called “Science Teaching in Informal (out-of-class) Environments” in the fall semester of their final year. During the course, the preservice teachers learned the theoretical framework of teaching science in informal (out-of-class) environments; acting as students, they participated in science teaching activities in informal environments under the guidance of the lecturer, and as the final task of the course, this time as teachers, they prepared a lesson plan that includes science teaching activities in out-of-school environments. A total of 40 preservice teachers who took this course contributed to this study. The other preservice teachers’ group, consisting of 36 people, did not take a separate course on this subject. Quantitative data were collected from all 76 preservice teachers, taking into consideration the purpose of the study and whether or not they had taken courses. Stratified purposive sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used when selecting the study groups. Researchers using this method aim to define and describe the characteristics of study groups with different characteristics and to uncover the difference between them (Büyükoztürk, Kılıç, Akgün,

Karadeniz, & Demirel, 2016). Qualitative data were collected through interviews with 13 preservice teachers, seven of whom had taken courses and six who had not, selected randomly from this sample.

Data Collection Tools

The “Outdoor Learning Performing Scale” was used as a quantitative data collection tool and six interview questions related to the subject were used as a qualitative data collection tool. The aforementioned scale was prepared by Karademir for the doctoral thesis published in 2013. The part of this scale related to out-of-school activities consists of three dimensions, six subscales, and 39 items. The original part of the scale about out-of-school activities consists of 41 items, but some items were removed due to item difficulties. The scale is in a seven-point Likert type ranging from Not possible/Not at all Important (1) to Quite Possible/Very Important.

The first dimension of the scale is “Action Beliefs.” This dimension consists of two subscales: “Action Expectations” and “Action Assessments” and has 16 items in total. When developing the scale, the researcher set the type of action referred to in the scale’s dimensions and subscales as “out-of-school science activities,” and the purpose of the action as “out-of-school activities in science lessons.” “The students learn through experience” and “I consider it important that students socialize” can be given as examples of items under this domain. The alpha value was found to be [0.89] and [0.90] for the perceived action expectations and assessment parts, respectively.

The scale’s second dimension is “Control Beliefs.” This dimension consists of two subscales: “Difficult Aspects of the Action” and “Easy Aspects of the Action.” The action here is the action of “conducting science activities out of school” as before. This also consists of 16 items. “It will be difficult because of the trouble with parents giving permission” and “Being able to check the students regularly will make it easier.” The Cronbach Alpha values of the two subscales in this domain were found to be [0.91] and [0.95], respectively.

The scale’s third dimension is “Normative Beliefs.” This domain consists of two subscales called “Subjective Person, Institution or Organizations” and “Motivation” and consists of 24 seven items in total. The Cronbach Alpha value for this domain of the scale was found to be [0.85].

A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to collect data. The prepared interview form was sent to two field experts. Experts are faculty members of the Faculty of Education, Department of Science Education. Experts have publications on informal learning environments. Experts have said that questions should be short and concise. As a result of the feedback received, the interview questions were simplified. The necessary adjustments were made in light of their feedback and the form was finalized. Thus, the content validity of the form was ensured. The six interview questions used to collect data are as follows:

Table 1
Interview Questions

Interview Questions
1. Have you ever attended an activity in an informal environment? What did you experience from this?
2. What do you think the goals should be when organizing science activities in informal environments?
3. What do you pay attention to when planning a science activity in an informal environment?
4. What advantages do these activities provide?
5. How confident are you in your ability to plan activities? How did you come to this conclusion?
6. What difficulties might you encounter in planning and implementing such activities? How do you plan to overcome these difficulties?

Data Collection and Analysis

During the research process, quantitative data were collected from the preservice teachers on science teaching in informal environments using the “Outdoor Learning Performing Scale.” It took them approximately 20 minutes to fill in this scale. The data were analyzed with SPSS version 25.0 and descriptive statistics were used for analysis. Then, it was examined whether there was a significant difference between the dimensions of the scale for the preservice teachers who took and did not take a course. For this purpose, it was first investigated whether the data showed a normal distribution. As a result of the analysis, it was concluded that the data were normally distributed. For this reason, the Independent Sample T-Test, one of the parametric tests, was used for the analysis of the data. To be able to comment on the data collected for the study, the range width of the scale was determined first. This range width is calculated using the formula $a = (\text{array width} / \text{number of groups})$ and is also called the range coefficient (Tekin, 2001). The range values are shown in Table 2. Also, preservice teachers who take a course were coded group of *Taken a Course*, and preservice teachers who did not take a course were coded group of *Not Taken a Course*.

Table 2
Limits and Options of the Scale

Point	Options	Limits
7	Quite possible	6.22 – 7.00
6	Possible	5.35 – 6.21
5	Somewhat possible	4.48 – 5.34
4	Neither possible nor impossible	3.61 – 4.47
3	A little possible	2.74 – 3.60
2	Not possible	1.87 – 2.73

Then, interviews were held with the teacher candidates taking a total of 1 hour. The interviews were recorded on tape and transcribed. The researcher tried to prevent data loss as much as possible by taking notes about the participants’ non-verbal behaviors during the interviews. In addition, the transcribed interview recordings were given to the preservice teachers to check and confirm them. This was done in an attempt to ensure internal validity. Qualitative data in the interview records were analyzed using descriptive analysis. The descriptive analysis involves creating codes then explaining and describing them

by taking into account the interview questions. There is a theoretical framework in the analysis. It involves analyzing the data according to a previously determined list of codes/categories/themes. It is the process of summarizing and interpreting (Yıldırım & Şimşek, 2016). The codes in this study were created from the answers given to the interview questions, then paired with the interview questions and explained as percentages and frequencies.

FINDINGS

This section covers the findings reached as a result of the analysis of the collected data. The findings are examined under the headings “Quantitative Findings of the Outdoor Learning Performing Scale” and “Qualitative Findings from the Interview Questions”.

Quantitative Findings of the Outdoor Learning Performing Scale

In this heading, there is the normal distribution of the Outdoor Learning Performing Scale data respectively. The Kolmogorov-Smirnov test and Shapiro-Wilk test were performed to understand whether it showed a normal distribution to the Outdoor Learning Performing Scale data. According to the values given in table 3, it was found that the scores of the preservice teachers from the related scale showed a normal distribution ($p > .05$, $p = .200$, and $p = .506$).

Table 3

Kolmogorov-Smirnov Test Results of Outdoor Learning Performing Scale Data

	Kolmogorov-Smirnov Test Results of Outdoor Learning Performing Scale Data					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	p	Statistic	df	p
Group of Taken & Not Taken a Course	.068	76	.200*	.985	76	.506

* $p < .05$

Therefore, between-group difference analyzes were performed with an Independent Sample T-Test. Findings related to these analyzes are given in table 4. One of the assumptions of the Independent Sample t-test is that the variances in the two groups are similar. When this assumption was calculated with Levene's test, the variances were homogeneous ($p > .05$, $p = .126$). Independent t-test results showed that there was no statistically significant difference between the two groups ($p = .153$).

Table 4

T-Test Results of Outdoor Learning Performing Scale Scores

	T-Test Results of Outdoor Learning Performing Scale Scores					
	N	Mean	sd	df	t	p
Group of Taken a Course	40	5.56	0.53	74	1.13	.153
Group of Not Taken a Course	36	5.72	0.42			

When the dimensions of the Outdoor Learning Performing Scale were compared between the groups, no statistically significant difference was found in all dimensions. One of the assumptions of the

Independent Sample t-test is that the variances in the two groups are similar. When this assumption of the Action Beliefs dimension was calculated with Levene's test, the variances were homogeneous ($p > .05$, $p = .907$). Independent Sample t-test results showed that there was no statistically significant difference between the two groups ($p = .262$) in the "Action Beliefs" dimension (Table 5).

Table 5
T-Test Results of Action Beliefs Dimension Scores

T-Test Results of Action Beliefs Dimension Scores						
	N	Mean	sd	df	t	p
Group of Taken a Course	40	5.56	0.53	74	1.13	.153
Group of Not Taken a Course	36	5.72	0.42			

When the assumption of Control Beliefs dimension was calculated with Levene's test, the variances were homogeneous ($p > .05$, $p = .070$). Independent Sample t-test results showed that there was no statistically significant difference between the two groups ($p = .401$) in the "Control Beliefs" dimension (Table 6).

Table 6
T-Test Results of Control Beliefs Dimension Scores

T-Test Results of Control Beliefs Dimension Scores						
	N	Mean	sd	df	t	p
Group of Taken a Course	40	5.02	.85	74	.84	.401
Group of Not Taken a Course	36	5.17	.68			

When the assumption of the Normative Beliefs dimension was calculated with Levene's test, the variances were homogeneous ($p > .05$, $p = .080$). Independent Sample t-test results showed that there was no statistically significant difference between the two groups ($p = .408$) in the Normative Beliefs dimension (Table 7).

Table 7
T-Test Results of Normative Beliefs Dimension Scores

T-Test Results of Normative Beliefs Dimension Scores						
	N	Mean	sd	df	t	p
Group of Taken a Course	40	5.05	1.18	74	.832	.408
Group of Not Taken a Course	36	5.27	1.16			

For each item in the Outdoor Learning Performing Scale, it was examined whether there was a difference between the group of Taken a Course and group of Not Taken a Course group. According to the Independent Sample t-test results, a significant difference was just found in the 3 items (3-6-32) of the scale. There were statistically significant differences between groups in item 3, (students learn through experience, $p < .05$, $p = .04$), item 6 (students' realizing the relationship between science and nature, $p < .05$, $p = .007$), and item 32 (this process will be easier if the number of students in the classes is less, $p < .05$, $p = .015$) in favor of the group of Not Taken Course.

When the mean averages of each item in the Outdoor Learning Performing Scale are compared, the average of the group of Taken a Course was slightly higher in only 9 items. The first item, item 10, is

about *learning by experience* ($X=6.52>6.50$). Item 14 is about *the importance of students' observing the relationship between science and daily life* ($X=6.60>6.52$). Item 15 emphasizes that *students will learn science better* ($X=6.40>6.36$). The other 6 items are related to the difficulties of the outdoor learning process. Item 19 ($X=5.10>4.84$), 20 ($X=4.82>4.69$), and 22 ($X=5.25>4.84$) are related to *the school administration*. Item 21 is about *classroom management* ($X=5.12>4.86$). Item 28 indicates *the distance of informal environments from schools as a difficulty* ($X=5.25>4.86$). The other challenge is the *appropriate time* ($X=5.20>5.00$) in item 39.

Qualitative Findings from the Interview Questions

Each interview question was analyzed in order. The findings include the codes generated and verbatim quotes taken from the answers given by the preservice teachers. The interviewed preservice teachers were coded as “T1, 2, ..., 7. (group of Taken a Course), and NT1, 2, ..., 6 (group of Not Taken a Course).”

The preservice teachers were asked, “Have you ever participated in an activity in an informal environment? What did you experience from this?” as a first question the codes obtained from their answers are presented in Table 8.

Table 8
Preservice Teachers' Experiences in Informal Environments

Preservice Teachers' Experiences in Informal Environments					
Group of Not Taken a Course	f	%	Group of Taken a Course	f	%
Participated			Within the scope of the course		
• Gained lasting learning experiences	3	60.0	• Gained concrete experience	2	28.6
• Developing a positive attitude	2	40.0	• Learned through experience	2	28.6
• Definition of the next level	2	40.0	• High Cost	1	14.3
			• Transportation difficulty	1	14.3
			• Hard to available institutions, like museums	1	14.3
Not participated	1	16.7	School field trips in middle school		
			• For fun	3	42.9

The Group of Taken a Course stated that they participated in activities in informal environments (85.7%) during the Teaching Science in Informal Environments course at university. Some of these preservice teachers had participated in school trips (42.9%) in junior high. These preservice teachers said that they learned through experience (28.6%) on the course; gained concrete experience (28.6%); transportation may be difficult (14.3%); and difficulties in terms of cost (14.3%). In addition, they stated that it is difficult to find institutions, like museums, that are suitable for the educational outcomes in the science curriculum (14.3%).

T1: “...it is hard to find suitable learning outcomes. More precisely, there are no informal environments in Turkey that have been planned around learning outcomes. Student transportation, costs -- these are the things that I think are difficult. We were taught that we should take measures for this beforehand...”

T3: “I participated in an activity. I was a child. It was a school trip; I don't know if it can be called an activity. You can't experience much from this; these trips are more for fun, not so much information or culture...”

The Group of Not Taken a Course stated that they experienced teaching in informal environments (83.3%) when they were students. Preservice teachers did not give detailed information about this experience. These preservice teachers gained lasting learning experiences (60.0%), developed a positive attitude toward science (40.0%), and participated in trips to introduce the next level (40.0%). One preservice teacher had never participated in such a process (16.7%).

NT2: In our junior year at university, our teacher took us for training as part of the course of the special subject in physics to show us the electron microscope. I still remember what I learned there...

NT1: I took part. There was a training seminar, we went to it after high school. It was a seminar where we got answers to questions such as which department should I go to at the university and which department is good.

As a second question, the preservice teachers were asked, “What do you think the goals should be when organizing science activities in informal environments?” The codes obtained from their answers are presented in Table 9.

Table 9

Goals of Preservice Teachers When Organizing Activities in Informal Environments Preservice Teachers'

Goals of Preservice Teachers When Organizing Activities in Informal Environments Preservice Teachers'					
Group of Not Taken a Course	f	%	Group of Taken a Course	f	%
Learning			Learning		
• Lasting and effective	5	83.3	• Lasting and effective	4	57.1
• Associate the subject with daily life.	3	50.0	• Purposeful	3	42.9
• Concrete experiences	3	50.0	• Developing social skills	2	28.6
• Learning in nature	2	33.3	• Learning in nature	2	28.6
• Giving interest and curiosity	2	33.3	• Concrete experiences	2	28.6
Appropriate Learning Environment			• Associate the subject with daily life	1	14.3
• Fun learning environment	2	33.3	• Fostering a sense of curiosity	1	14.3
Initiative	2	33.3	Appropriate Learning Environment		
			• Active participation	5	71.4
			• Research and explore	4	57.1

The Group of Taken a Course said that their goal when organizing science activities in informal environments was to create a learning environment in which students could actively participate (71.4%), conduct research (57.1%), and explore (57.1%). Their goal was to provide students with lasting and effective learning and that learning outcomes were the basis of these goals. They also aim to develop students' social skills such as effective communication and cooperation (28.6%). In addition, their other goal was for students to learn (28.6%) in nature, where they can directly observe science subjects. One preservice teacher (14.3%) was seen in their answers as aiming to provide students with concrete experiences, foster a sense of curiosity, and help them associate the subject with daily life.

T5: “The most important goal is for students to learn by touching and seeing things. This has to be the most important goal. The acquisition is a process that needs to be prepared as part of a key learning outcome. You have to create a setting that will enable the student to do something.”

T6: "My primary goal is to create concrete experiences for students. Maybe it will open a new window that will open a new page in the child's life to provide them with a lasting learning experience, make them wonder... Yes, the lesson plan and the lesson must achieve the goal of the lesson, but I would also do this for the children's social skills..."

The Group of Not Taken a Course defined lasting learning (83.3%) and learning by associating with daily life (50.0%) as their goal. In addition, they think that students should learn through concrete experiences (50.0%) and by obtaining information first-hand (33.3%) given their interest and curiosity. Another goal set by them was to create a fun learning environment (33.3%), and they said that in doing this, the students would be more initiative (33.3%). These preservice teachers did not offer any opinion on the aim of the process, unlike those who had taken courses.

NT6: My goal could be to provide a lasting learning experience. I try to choose topics that will attract the students' attention and interest more. Because if it does, it will be more lasting. And the students will be happy.

NT5: My goal may be to conduct an experiment. Experiments are also done to provide concrete experiences. Since science is a subject that is associated with daily life, it is better to study outside.

The next question was "What do you pay attention to when planning a science activity in an informal environment?" asked the preservice teachers. The preservice teachers said they break this process down into pre-trip, trip, and post-trip phases. For this reason, the codes obtained from their answers are explained in the following three separate tables. The elements they said they paid attention to when planning the pre-trip process are summarized in Table 10.

Table 10

How Preservice Teachers Plans Activities in Informal Environments

How Preservice Teachers Plans Activities in Informal Environments					
Group of Not Taken a Course			Group of Taken a Course		
	f	%		f	%
Prepare a plan			Prepare a plan		
• Appropriate to the student level	3	50.0	• Review the features of that environment	6	85.7
• Appropriate to the learning outcomes	1	16.7	• To determine the appropriate environment for the learning outcome	5	71.4
• Extracurricular (separate from the learning outcomes)	1	16.7	• To prepare a comprehensive trip	4	57.1
Choosing a topic from daily life	1	16.7	• Experts in their field	4	57.1
Cost	1	16,7	• to prepare research questions	4	57.1
Security	1	16,7	• prepare students for the trip	4	57.1
Obtaining the necessary permissions	1	16,7	• weather and transportation conditions	1	14.3
Determining a suitable time	1	16,7	Security	6	85.7
Providing the necessary materials	1	16,7	Obtaining the necessary permissions		
			• Parents	6	85.7
			• School administration	6	85.7
			• National Education Directorate	4	57.1

Accordingly, it can be seen that the Group of Taken a Course cares most about security, determining an environment suitable for the learning outcome, and obtaining the necessary permissions beforehand. They said that when determining the appropriate environment for the learning outcome, they should

visit the location if possible, and review the features of that location (85.7%) and that there should be experts in their field (57.1%). In addition, they said that they should obtain permission from parents (85.7%), the school administration (85.7%), and the relevant National Education Directorate (57.1%). Determining the learning outcome, which is the basis of the answer “to determine the appropriate environment for the learning outcome,” is another issue they pay attention to when planning the process (71.4%). In addition, they said they have to prepare a comprehensive trip and post-trip plan (57.1%), to prepare research questions that will steer students during the trip (57.1%), and to prepare students for the trip (28.6%). Other factors affecting the plans are the weather conditions of that day, the season in which the trip will take place (14.3%), and transportation conditions (14.3%).

T5: “The necessary permissions must be obtained. Since obtaining these permissions will take some time, the plan must be prepared at the beginning of the year. We have to talk to parents, the school administration, and the district or provincial National Education Directorate. We need to talk to the people in the location we are going to, explain the purpose of this activity, what we want to do, what the students might ask, what answers should be given, that the students should go through a process of research and inquiry; also, we need to prepare the location and the experts there accordingly. Since the employees there are experts in their fields, they may be inclined to give the information directly to the students. This needs to be prevented. Security at the location is another important matter. It is permissible to eliminate flaws and design the things that are seen to be lacking...”

On looking at the responses given by the Group of Not Taken a Course, it was seen that they wanted to prepare a plan appropriate to the student level (50.0%) and the learning outcomes (16.7%). Contrary to this view, one preservice teacher argued that the plan to be prepared should be extracurricular, separate from the learning outcomes (16.7%). Only one preservice teacher paid attention to making a pre-trip plan, choosing a topic from daily life, the cost of the trip, the safety of the students, obtaining the necessary permissions, determining a suitable time, and providing the necessary materials (16.7%). The frequency distribution of the answers given by the Group of Not Taken a Course is low when compared with the preservice teachers of taking courses.

NT3.: ...Of course, there is the opinion that security is also important, family permission is important, and the trip should be in line with learning outcomes, but do not think it is necessary to adhere to that outcome. It's not just that the students will learn about that subject, they can learn other things they see around them. To be honest, I have no clear idea...

NT4.: What matters most here is the students' level of development and the activity being appropriate to this level. That's the purpose of our planning anyway; I try to give them outcomes that are appropriate for their level of development...

The elements they said they paid attention to when doing the pre-trip planning are summarized in Table 11.

Table 11

Preservice Teachers' Opinions about the Activity Plan during the Trip

Preservice Teachers' Opinions about the Activity Plan during the Trip					
Group of Not Taken a Course	f	%	Group of Taken a Course	f	%
Keeping students under control	3	50.0	Free learning environment	5	71.4
Create a plan that would not tire the students	1	16.7	Giving students research questions	4	57.1
			Expert in the role of guide	4	57.1
			Keeping students under control	3	42.9
			Efficient learning process	2	28.6
			Observation this process	2	28.6

The Group of Taken a Course said that the most important criterion for the trip planning phase is to create a learning environment in which the students are free with no interference (71.4%). They said that to achieve this, they would give their students research questions appropriate to the relevant learning outcome they had prepared in the pre-trip plan (57.1%). They think that for this process to be free with no interference, the experts at that location should act as guides (57.1%). The tasks they set for themselves when planning this stage are keeping students under control (42.9%), providing them with an efficient learning process (28.6%), and conducting observation to accomplish this (28.6%).

T4: "I don't interfere much. A person who is an expert in his field will already be at their head. I pay special attention to this. I can give students steering questions at this time. This is how I can control what happens. I think there shouldn't be too much interference..."

T5: "... I give the student's research questions. Since I have already told the staff there that I want it to be a student-centered process, I don't interfere much. I just observe whether it is progressing according to the plan I designed. I note what I might need to change next time..."

The Group of Not Taken a Course takes care to maintain control of the students (50.0%) and create a plan that would not tire the students (16.7%).

NT3.: I make sure that the class is not crowded; crowded classes are difficult to control..."

NT6.: As I said before, I set the subject as something that can be done in daily life. It will be something everyone can do. I also take care not to tire the students.

The elements that they said they paid attention to while doing the post-trip plan are summarized in Table 12.

Table 12.

Preservice Teachers' Opinions on the Post-Trip Activity Plan

Preservice Teachers' Opinions on the Post-Trip Activity Plan					
Group of Not Taken a Course			Group of Taken a Course		
	f	%		f	%
-	-	-	Assessment		
-	-	-	• Assessing the students	4	57.1
-	-	-	• Assessing the process	4	57.1
-	-	-	Discuss the travel process	3	42.9
-	-	-	Come to a conclusion	3	42.9

According to the Group of Taken a Course, the post-trip process is generally an assessment process meaning assessing the students (57.1%) and the trip process (57.1%). In addition, they stated that it is necessary to transform the excursion process into a discussion based on the answers to the research questions by students either in the current environment or when returning to school (42.9%). End of the discussion, the post-trip process should be ended with obtaining a common theoretical framework and reaching a conclusion (42.9%). The Group of Not Taken a Course did not give any information about this process.

T1: "I would like them to report what they learned during the trip."

T3: "It would be like discussing the information they gathered on the trip, either in the classroom or at the location we are in. The students give me their comments and thoughts. Then I try to come to a common theoretical conclusion."

We asked, "What advantages do these activities provide?" The codes obtained from their answers are presented in the table below.

Table 13

The Advantages of Activities in Informal Environments According to Preservice Teachers

The Advantages of Activities in Informal Environments According to Preservice Teachers					
Group of Not Taken a Course			Group of Taken a Course		
	f	%		f	%
Learning			Learning		
• by living and doing	6	100.0	• by living and doing (hands-on)	5	71.4
• Lasting	4	66.7	• Lasting	4	57.1
• in one's own environment	1	16.7	• in one's own environment	2	28.6
Developing skills			• with fun	1	14.3
• Scientific process	2	33.3	Developing skills		
• Life	2	33.3	• Social skills	3	42.9
• Psychomotor	1	16.7	Students' interest in science	4	57.1
Students' interest in science	2	33.3	Show that learning can take place outside the classroom	1	14.3

Looking at the given answers, the Group of Taken a Course sees these activities as being advantageous in that they allow learning with hands-on (71.4%) and in their own environment (28.6%), students associate what they learn with daily life (57.1%), have a lasting (57.1%) and long-term effect. And also they encourage the students to develop their social skills (cooperation, effective communication, etc.)

(42.9%), to increase interest and motivation toward science (57.1%) and show that learning can take place outside the classroom, too (14.3%).

T4: "I am against learning by rote and I do not think it is correct. I think that children only obtain the correct knowledge and most importantly lasting knowledge through experience. I think that the use of informal environments for science teaching will contribute to this."

T5: "The students will have fun, go out, be free of the classroom environment, and see that learning is not confined to those four walls. They will be more interested in doing something by seeing, touching, traveling, and taking a photo of it, rather than having to write it down in the classroom. This lets them enjoy learning. The students will not memorize, they will learn..."

The Group of Not Taken a Course saw these activities as advantageous as they provide learning by living and doing (hands-on). Furthermore, it provides lasting (66.7%) and first-hand learning (16.7%). They think that the process of teaching science in informal environments improves the scientific process (33.3%), personal life (33.3%), and psychomotor skills (33.3%). And also it increases the students' interest in science (16.7%).

NT4: ...Lasting learning can be achieved as it will let students learn by living and doing.

NT5: Psychomotor skills improve. They learn by living and doing, they learn by gaining experience, it becomes more lasting...

When interviewing the teachers to collect data, we asked them as a fifth question, "How confident are you in your ability to plan activities? How did you come to this conclusion?" The codes obtained from their answers are presented in Table 14.

Table 14

Goals of Preservice Teachers When Organizing Activities in Informal Environments

Goals of Preservice Teachers When Organizing Activities in Informal Environments					
Group of Not Taken a Course	f	%	Group of Taken a Course	f	%
Be confident			Be confident		
• Like going on trips	2	33.3	• Students' enthusiasm	4	57.1
• Good command of science subjects	1	16.7	• Providing a fun environment	4	57.1
• Creating a student-centered learning environment	1	16.7	• Willingness to tackle difficulties	3	42.9
• Gain experience	1	16.7	• The training they received	2	28.6
Be not confident			• Having creative ideas	2	28.6
• Not received training on this subject	3	50.0	• Effective communication	1	14.3
• Not prepared a plan	3	50.0	• Belief in getting the support of the school administration	1	14.3
• Implementation difficulty	2	33.3	• Belief in managing the process	1	14.3
• Not being creative	2	33.3	Be not confident		
			• Students' attitude	3	42.9
			• permission from parents	1	14.3
			• difficult process to plan	1	14.3

The Group of Taken a Course justified this by showing the students' eagerness to take part in student-centered activities, and their belief in being able to provide students with a fun learning environment. Other reasons they gave were their willingness to cope with any difficulties they may encounter (42.9%), their self-confidence due to the education they receive (28.6%), having creative ideas that can make this process effective (28.6%), and being able to communicate effectively with students (14.3%). They also said they can get the necessary support from the school administration (14.3%) and manage the process (14.3%). However, 42.9% of the preservice teachers were not confident in their abilities. The reasons they gave are that students are accustomed to teacher-centered activities (42.9%) and their attitude will not change easily (14.3%), and also it is difficult to get permission from parents (14.3%) and difficult process to make a whole plan (14.3%).

T3: "I am confident and not at the same time; there is the parent factor and the administration. We know the children of today. They are not used to such things because of our education system. Obviously, they don't know much about how to behave outside, how to do research, how to ask an expert a question. I may have some problems with this aspect. But I think I can overcome this with time..."

T4: "I can do it. I'm confident. I see that the students I attended during my internship got used to the teacher dictating and being passive during the lesson. But I can see the excitement on their faces when they encounter a different activity. I am aware that students are eager to be active. They expect attention. I think I can provide students with this. And I believe that I can get the support of the school administration in organizing that environment..."

The main reason for preservice teachers' self-confidence is that they like going on trips (33.3%). As justification for their self-confidence, they believe that they have high enough science knowledge (16.7%) and if they would gain experience through practice they could create a student-centered learning process (16.7%). The reasons they cited for their lack of confidence are they had not received training on this subject (50.0%) and never prepared to make a lesson plan for teaching science in informal environments before (50.0%), thus, they were not creative enough to make such a plan (33.3%) and it was difficult to do this type of teaching (33.3%).

NT1: I can't say that I have much confidence since I haven't planned anything like this before. If it is only about preparing a lesson plan, there is no problem. But implementing an activity can be difficult. Since I have never done this kind of thing before, I'm bound to make mistakes.
NT6: I'm confident because I have a good command of science and I like going on trips. I know the subjects, but I don't think I can come up with a very creative plan.

As the last question "What difficulties might you encounter when planning and implementing such activities?" How do you plan to overcome these difficulties? asked to study groups. The codes obtained from their answers are presented in Table 15.

Table 15

The Difficulties that Preservice Teachers will Encounter When Planning Activities in Informal Environments

The Difficulties that Preservice Teachers will Encounter When Planning Activities in Informal Environments					
Group of Not Taken a Course	f	%	Group of Taken a Course	f	%
Difficulty in obtaining permission			Difficulty in obtaining permission		
• from school administration	4	66.7	• from parents	5	71.4
• from parents	4	66.7	• from school administration	3	42.9
Keeping students under control	5	83.3	Find the appropriate time	3	42.9
Lack of material	1	16.7	Cost	3	42.9
Security	1	16.7	Socioeconomic status of families	2	28.6
Transportation	1	16.7	Students attitudes	2	28.6
			Transportation	2	28.6
			Volunteering	1	14.3
			Inexperienced teacher	1	14.3
			Large group of students	1	14.3
			Cultural features of the school's location	1	14.3

The Group of Not Taken a Course said that they would have the most difficulty in keeping students under control (83.3%) and obtaining permission from school administration (66.7%) and parents (66,7%). Lack of material, security, and transportation are the other things that they said (16.7%). The Group of Taken a Course said that they would have the most difficulty in obtaining permission. They said that obtaining permission from parents is the most difficult part because of their instinct to protect their children and their thought that such activities may be unnecessary (71.4%). They also stated that getting the administration to grant permission would be difficult and that this can be a lengthy process (42.9%). Not being able to find the right time for the school or the location where the activity will take place is another difficulty (42.9%). The socioeconomic status of the families (28.6%) and the fact that students are not accustomed to such activities are other factors that make this process difficult (28.6%). Transportation (28.6%), students not volunteering (14.3%), teachers not having enough experience to manage the process (14.3%), the group of students who will participate in the activity being too large (14.3%), the cultural features of the place where they have been assigned (14.3%), and the students' readiness levels (14.3%) can all be listed as other difficulties.

T1: "If the place we are going to puts a financial burden on the family, this can be a problem. This can be a problem as families have different levels of income. The culture of the place where I will be assigned matters. I may have problems with transportation."

T4: "...The family may not want to send their child on the trip. The socioeconomic status of the families may be the reason for this. The school administration may feel that this is not necessary. The location I want to organize may not be available at that time..."

Table 16
Solutions to Difficulties by Preservice Teachers

Solutions to Difficulties by Preservice Teachers					
Group of Not Taken a Course	f	%	Group of Taken a Course	f	%
Do not know	5	83.3	Desire for a solution	6	85.7
Contacting parents	1	16.7	One-on-one conversation		
			• with parents	3	42.9
			• with the school administration	3	42.9
			Easy to reach the place	1	14.3
			Using the school budget	1	14.3

The Group of Taken a Course said they wanted to tackle all the difficulties they would encounter and resolve them (85.7%). They stated that in cases where they could not get permission, they would try to resolve it by talking to the school administration (42.9%) and/or students' parents (42.9%); in case of financial matters, they could get help from the school budget (14.3%); in case of transport problems, they would facilitate this process by going to places that were easy to get to (14.3%).

T1: "...I have to solve all the problems I encounter as best I can..."

T4: "...I talk to families about it and try to explain that it is better and more beneficial for their children. I will try to show them. I don't know how I can accomplish this, but I will tell them. I would ask them to see the difference in their children and listen to their feedback if they let their children go at least once. I think the administrators should definitely approve of such a thing because they are educators, too..."

The Group of Not Taken a Course said that they did not know how they would cope with the difficulties they would encounter (83.3%). Only one preservice teacher said that they could find a solution by talking to the parents one-on-one (16.7%).

NT6: I think I can solve the problems I will have with the parents by talking to them.

NT1: To be honest, I couldn't even guess right now...

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study was made to examine in-depth the views of preservice teachers who have and have not taken courses on the processes of designing science activities in informal environments, using both quantitative and qualitative methods. The analyses showed that the total scores received by the preservice teachers from the scale for intention to conduct science activities in informal environments were at the "possible" level. This result shows that the preservice teachers who make up the sample intend to perform science activities in informal environments. In terms of the subscales of the aforementioned scale, the mean values of the *Action Expectations* and *Action Assessment* subscales of Action Belief dimension for Conducting Science Activities in Informal Environments are at the "quite possible" level for preservice teachers. It can be said that they believe in the effectiveness of activities in informal environments given the actions and characteristics measured by this subscale. Similarly, the scores in the *Difficult Aspects* and *Easy Aspects* subscales of Control Belief dimension and the *Subjective Person, Institution or*

Organizations and *Motivation* subscales of Normative Belief dimension for Conducting Science Activities in Informal Environments are at the “somewhat possible” level for all preservice teachers. Although the mean values of these subscales are lower than the other subscales, it is seen that the preservice teachers think that the process of conducting an activity is possible. These results parallel Karademir’s study in 2013.

Although the arithmetic mean values for the preservice teachers were at the same level both in total and for each subscale, it was observed that the arithmetic mean score of the group of Not Taken a Course was higher than the group of Taken Course. As a result of the analyses made, it can be seen that the data collected for the group of Taken a Course support each other. However, this does not apply in the case of teachers who have not taken courses. When the quantitative findings of the study are examined, it is seen that there is no significant difference for any dimension. The main reason is that the study did not have an intervention for designing science teaching activities in informal environments. This research is not experimental, it is descriptive research. Although preservice teachers did not have a special education on this subject, theoretical courses such as “Introduction to Educational Sciences”, “Teaching Principles, and Methods”, and “Special Teaching Methods” contain content for science teaching in informal environments.

Although the knowledge difference between preservice teachers does not emerge in the quantitative data, it is quite clear differences in the qualitative findings. Interestingly, the quantitative and qualitative data collected from the group of Not Taken a Course contradict each other. During the interviews with preservice teachers who had higher intentions of performing science activities in informal environments, it was revealed that they did not know the difficulties they would encounter when designing and implementing the activity since they had not received any practice on this subject. The group of Taken a Course on this subject was aware of these difficulties as they had experience in this process. This is why their levels of intention to conduct activities were numerically lower. Again, in quantitative findings, it is seen that the group of Not Taken a Course expected more support. The crucial noticed is that they have less idea about the difficulties they will experience. In addition, they care about everyone's expectations, from other teachers to school management and national education directorates. However, the qualitative data obtained as a result of the interviews show that the group of Taken a Course had sufficient knowledge in determining the aim, planning the pre-trip, trip, and post-trip processes, determining the advantages that these activities will provide, justifying their confidence, identifying the difficulties they will encounter and offering solutions to them. It was also revealed that the group of Not Taken a Course did not have sufficient knowledge, and they only presented their opinions by associating them with the teaching processes.

While describing their experiences, the group of Not Taken a Course said that they gained lasting learning, developed a positive attitude towards science, and made trips within the implicit curriculum. When talking about their experiences, the group of Taken a Course said that the activities they participated in when they were junior high students were mostly entertainment-oriented, but they experienced learning by experience, and gained concrete experiences in the course on teaching science in informal environments they took at university. When they assess the activities from the perspective of a teacher, the first thing that strikes them is the difficulties in finding a museum that is convenient in terms of transportation, cost, and learning outcome. Quantitative and qualitative findings support each other in this context. The fact that the preservice teachers had experienced activities in an informal environment and had their own trip experiences influenced their activity planning (Bozdoğan, 2012). Based on their own experiences and the knowledge they possess, the first goal of those preservice teachers who had taken courses when designing these activities is to create an appropriate environment

of research and inquiry that will ensure active participation. According to the group of Not Taken a Course, this learning environment should be entertaining. Other goals adopted by all preservice teachers, whether they have taken courses or not, included ensuring lasting and effective learning and letting students see plants in a garden and animals in a zoo, and learn about them in their natural settings. For Taken a Course, achieving the learning outcome in a student-centered environment was an important goal but the preservice teachers who had not taken courses did not aim for an outcome-based process. Furthermore, it was seen in the answers given by the group of Taken a Course that they aimed to prove students with concrete experiences, support their social skills development, and show where knowledge fits into daily life by instilling a sense of curiosity.

The responses given by the preservice teachers concerning the elements they paid attention to during the activity design process stated there should be criteria that need to be considered more when planning the field trip. A well-considered pre-trip plan will affect the trip itself and the post-trip process. A learning outcome and the selection of an informal environment appropriate to that outcome form the basis of preservice teachers' activity planning processes. For the group of Not Taken a Course, the process must be appropriate to the students' level. According to the group of Taken a Course, the location must have features suitable for this process and there must be experts present. Another factor that the group of Taken a Course said they would pay the most attention to in the planning process is obtaining the necessary permissions from parents, the school administration, and the district or provincial National Education Directorates. The preservice teachers said they would need to create a field trip and lesson plan, also prepare research questions to steer the students, pay attention to seasonal and climatic conditions, and plan transportation. The group of Not Taken a Course was not as knowledgeable as those who had taken it when planning this process. The other points mentioned by the preservice teachers are that they will pay attention to the freedom of the students during the trip, they will only steer the students with the research questions they give. They will ensure that the expert in the environment does not provide information directly during this process and that they will only act as a guide and try to be a good observer. On the other hand, the group of Not Taken a Course said that they would only keep the students under control. Moreover, the group of Taken a Course stated that the post-trip process is a measurement and assessment process and both the process and students should be assessed, and the shortcomings corrected in the next plan. In addition, the field trip should be carried over to the classroom and transformed into a discussion environment, thus creating a common theoretical framework. These results parallel Bozdoğan's study in 2012. The group of Not Taken a Course did not express any opinion about what they would do after the trip.

All the preservice teachers said they consider activities in informal environments to be advantageous because they provide learning through living and doing. Türkmen (2010) stated that one of the aims of teachers when doing these activities should be to provide learning by living and doing. Öner and Güneş (2017) reported that 11 teachers who observed the activities in the informal environment stated that the biggest difference with these activities is that they enable students to learn by living and doing. Looking at the other answers given by the preservice teachers, other advantages are lasting learning, associating with daily life, helping the development of social skills, changing motivation and attitude toward science, learning with fun, and making students realize learning can occur out of the classroom. The information frequently mentioned in the literature that activities in informal environments support students' cognitive, emotional, and psychomotor skills supports this conclusion (Bozdoğan, 2012; Öner & Güneş, 2017).

The group of Taken a Course stated that they were confident in their ability to plan and implement the activity. The most key factors affecting their confidence are the instruction they receive on this topic and

what they experience during their internships. It is known that the instruction preservice teachers receive concerning teaching in informal environments helps them structure what they know and that they develop a positive attitude as a direct result of this (Tal, 2001, 2004; Bozdoğan, 2012). They said that they noticed during their internships that students were eager to participate in student-centered activities. This is why the preservice teachers developed the belief that they could provide them with an environment in which they could learn and have fun. They consider themselves creative and at the same time believe that they can communicate effectively with students. The group of Not Taken a Course did not have confidence in themselves and said this was because they had not take any course on teaching science in informal environments. The group of Taken a Course is aware they may encounter difficulties in this process, but they intend to tackle these difficulties. This result directly supports the quantitative findings of the study. In addition, the group of Taken a Course is concerned that it is a difficult process to plan, that students are used to teacher-centered activities in schools, and that this attitude will not change easily. These are the areas in which they have little confidence. They worry about some difficulties, which are getting permission, the cost, the socioeconomic status of the families, student attitudes, large groups of students, their inadequate experience, the socio-cultural characteristics of the schools they will be assigned to when they do graduate, and the proper time of climate. Their answers showed that they will try to solve the problems they encounter through correct communication and that they have the will and motivation to solve every problem they encounter. The group of Not Taken a Course does not know and cannot predict the difficulties they will encounter or their solutions as much as the preservice teachers who took the course.

As a result, it was seen that the group of Taken a Course had sufficient knowledge about designing and implementing activities in informal environments. This result parallels the studies by Bozdoğan (2012), Karademir (2013), and Öner & Güneş (2017). The group of Not Taken a Course does not have sufficient knowledge about the process of designing and implementing activities in informal environments. This situation parallels the results of Türkmen's study in 2015 and Sarioğlu and Küçüközer's study in 2017. The remarkable factor in the studies revealing these two situations is that teachers and preservice teacher candidates, who form these studies' sample groups, have not taken a course related to teaching in informal environments. As a result of many studies, it is known that teachers can plan and manage activities in informal environments correctly (Griffin, 1994; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2005, 2007; Orion & Hofstein 1994; Storksdieck, 2001; Tal & Morag, 2009; Tanik-Onal & Ezberi-Cevik & 2022; Wellington, 1990); cited in Bozdoğan, 2012). This directly emphasizes the importance of receiving instruction in this subject. In this study, the instruction received by the preservice teachers who had taken the course was one of the main reasons for them wanting to have their students experience this process by overcoming all the difficulties they might encounter. Türkmen (2015) believes that teachers and preservice teachers should be supported with courses and in-service seminars on this subject. Bozdoğan (2012) also stated that teacher training institutions should support teacher candidates in this area.

RECOMMENDATIONS

Given the effect of science activities in informal environments on learning, the practice of conducting science activities in informal environments should be increased in schools. Teachers should be supported by holding seminars to give them information.

Considering the legal period for obtaining the necessary permissions, science activities in informal environments can be designed at the beginning of the year in cooperation with the relevant group.

It is going to take time for students to change their attitudes and for teachers to gain this experience. Therefore, these activities should be continued as long as possible.

If the participants in the sample can try science teaching in informal environments during the applied lesson, as was the case in this study, an observation form could make an especially useful data collection tool for further studies.

REFERENCES

- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier K., Everett, M. & Collette, T. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45 (3), 213–231.
- Bozdoğan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education-based trips: Evaluation of six different field trips. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1062-1069.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem A.
- Diamond, J. (1986). The behavior of family groups in science museums. *Curator: The Museum Journal*, 29 (2), 139–154.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40, 211–218.
- Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students' attitudes. *Elementary Education Online*, 10(1), 169-179.
- Kaplan, G. ve Türkmen, H. (2022). Perspectives of science teachers on the use of zoos in science education. *Journal of Research in Informal Environments*, 7(2), 99-115
- McManus, P. M. (1988). Good Companions More on the Social Determination of Learning – Related Behaviour in a Science Museum. *The International Journal of Museum Management and Curatorship*, 7, 37 – 44.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 1097–1119.
- Öner, Z. & Güneş, T. (2017). Canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım ünitesi çerçevesinde yapılan informal uygulamalar ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 583-594.
- Piscitelli, B. & Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19 (3), 269 – 282.
- Sarıoğlu, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 2(1), 1-15.
- Senemoğlu, N. (2003), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Yargı Yayınevi.
- Sontay, G. & Tutar, M., Karamustafaoğlu, O. (2016), "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri, *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 1-24.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in Teachers' and Students' Museum Field-Trip Experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8 -12.
- Tanik Onal, N., & Ezberci Cevik, E. (2022). Science Education in Outdoor Learning Environments from the Perspective of Preschool Teachers: Definitions, Opportunities, Obstacles, and Possible Solutions. *Malaysian online journal of educational sciences*, 10(1), 37-51.
- Tekin, H. (2001). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (Sınıf-Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 46-59.

- Türkmen, H. (2015). İlkokul Öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *Journal of European Education*, 5 (2), 47-55.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yigit, N., Sivrikaya, E., & Guven, E.M. (2021). Determination of the Contribution of Station Technique in Informal Learning Environments (STiL) to Learning Domains. *Journal of Turkish Science Education*, 18(3), 371-388. DOI no: 10.36681/tused.2021.79

Examining the Views of Teachers and Students Working in Primary School on the Physical Characteristics of an Effective School

Rukiye KOCAASLAN

Ministry of National Education, Niğde -Türkiye

Emine Gül ÖZENÇ

Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde -Türkiye

Article History

Submitted: 05.04.2023

Accepted: 15.07.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Primary school

Class

Effective school

Physical environment

Abstract

Purpose: This research was carried out in order to give information about the physical characteristics of the effective school and to determine the views of the teachers and students working in the primary school on the physical characteristics of the effective school.

Design & Methodology: The research was conducted using face-to-face interview technique with 15 teachers and 15 students studying in a primary school in Niğde province. Semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used. As a data collection tool, 7 interview questions (3 for students and 4 for teachers) were used. The data collected in the research were interpreted comparatively about each question given by the participants, subjected to content analysis and turned into tables.

Findings: In the research, it has been found that teachers and students generally have the opinion that there should be suitable spaces for education in the classrooms, necessary technological tools, social areas for all kinds of development of children, school gardens decorated with examples from nature in a natural environment. In addition, it was concluded that teachers agreed on a comfortable teacher's room, rich in educational materials, where they could rest.

Implications & Suggestions: It has been observed that the physical structure of the school directly affects the success of students and teachers. It has been concluded that equipped, comfortable and institutional school environments, where teachers and students will feel comfortable and happy, will increase the quality of education. While the school buildings are being built; It has been determined that the ideas of teachers, students and parents, who are school stakeholders, should also be included, and that the buildings constructed should be as sustainable and developable as possible.



DOI:10.29129/inujgse.1275527

İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Öğrencilerin "Etkili Okulun" Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Rukiye KOCAASLAN

Milli Eğitim Bakanlığı, Niğde -Türkiye

Emine Gül ÖZENÇ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 05.04.2023

Kabul: 15.07.2023

Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

İlkokul
Sınıf
Etkili okul
Fiziksel ortam

Öz

Amaç: Bu araştırma, etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin bilgi verilmesi, ilkokulda görev yapan öğretmen ve öğrencilerinin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırma Niğde ilinde, bir ilkokulda çalışan 15 öğretmen ve öğrenim gören 15 öğrenci ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 7 adet görüşme sorusu (3 adet öğrenciye, 4 adet öğretmene yönelik) kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler katılımcıların verdikleri her soru hakkında karşılaştırmalı olarak yorumlanarak içerik analizine tabi tutulmuş ve tablolar haline getirilmiştir.

Bulgular: Araştırmada genellikle öğretmen ve öğrencilerin sınıflarda eğitim için uygun genişlikte mekânların, gerekli teknolojik araçların, çocukların her türlü gelişimi için sosyal alanların, doğal bir ortam içerisinde doğadan örneklerle süslenen okul bahçelerinin olması gerektiği görüşlerine sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin dinlenebilecekleri, eğitim materyalleri açısından zengin, konforlu bir öğretmen odası konusunda birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Öğretmen ve öğrencilerin kendilerini rahat ve mutlu hissedecekleri, donanımlı, konforlu ve kurumsal okul ortamlarının eğitimin kalitesini artıracakları sonucuna ulaşılmıştır. Okul binalarının yapılırken; okul paydaşları olan öğretmen, öğrenci, velilerin fikirlerine de yer verilmesi gerektiği, yapılan binaların mümkün olduğunca sürdürülebilir ve geliştirilebilir olmasının uygun olabileceği belirlenmiştir.



DOI:10.29129/inujse.1275527

*Bu çalışma Rukiye Kocaaslan tarafından Doç. Dr. Emine Gül Özenç danışmanlığında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde yapılan, "İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve İlkokul Öğrencilerinin Etkili Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri " adlı tezsiz yüksek lisans projesinin bir bölümünden oluşmaktadır.

GİRİŞ

Sosyal eğitim ve okul, insanlara sosyal beceriler kazandırmanın yanında, insanların her yönden gelişimine ve diğer insanlarla sosyal ilişkiler geliştirmesine de katkı sağlamalıdır. Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlamak, potansiyellerini tam olarak geliştirmelerini ve kullanmalarını sağlamak eğitimin temel amacıdır. Bununla beraber okul, sosyal bir sistem ve sosyal bir kurum olması nedeniyle hem öğrenciler hem de çalışanlar için insanlı bir çalışma ve öğrenme ortamı sunmak ve devamlılığını sağlamak zorundadır (Şişman, 2011). Diğer bütün örgütler gibi eğitimin asıl amacı üretim yapmaktır, ayrıca bu verimliliği devam ettirmek ve verimliliği yüksek kılmaktır. Verimliliğin artırılmasında rol oynayan etmenler şunlardır; insan gücü, ham maddeler, fiziksel ortamlar, teknoloji, diğer sistemler vb. bu etmenler birlikte uyumlu bir şekilde çalışırsa verimlilik artacaktır. Sistemin araçları, aşamaları, içinde bulunduğu mekânın özellikleri ve sistemin hedefleri bir ahenk içinde olmalıdır. Özellikle sistemin bir parçası olan mekân sistemin diğer araçlarıyla bir bütünlük içermelidir (Başar,2000).

Reboul'e (1991) göre, insanın eğitim süreci olan insanlık tarihi, insanları mekânlarla birleştirerek değer kazanmıştır. Yaptıkları eğitim evleri ile tarihe damgasını vururken, bu faaliyet alanlarıyla kendilerine gurur kaynağı olan medeniyetler, her dönemde kendilerine özgü eğitim ve mekânlarıyla yeni sistemler oluşturmuşlardır. Tarihte ister geleneksel ister modern zamanlar dikkate alınsın; felsefi, dini ve bilimsel gelişmeler neticesinde, toplumlara göre eğitim sistemlerinin amacına uygun ideal eğitim mekânları değerlendirilmiş ve bu ihtiyaçları karşılayacak dönemler ve kurumlar oluşturulmuştur. Okul, sosyal ve insani ihtiyaçları karşılamayı hedefleyen, en gelişmiş, dinamik ve etkili kurum olan bu kurumlar arasında, o günden bu güne güven aşıl原因 konumu ile her zaman kendisine olan talebi karşılamaya çalışmıştır (akt. Çınar, 2014).

Sosyal bir amaç olarak öğrenme, eğitim ve toplumun önemli bir amacı haline gelmesi ile teşvik edici, besleyici, geliştirici bir süreç halini alır (Dewey, 2004). Bu sürecin geliştiği mekânlar olarak eğitim yapıları ön plana çıkarken çocuğun mekânsal deneyiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim yapıları öğrencilerin öğrenme yeteneklerini, isteklerini ve motivasyonunu önemli derecede etkilemektedir (Cole, 2011).

Okul binasının fiziksel kalitesinin ve sınıf ortamının, çocuğun gelişimini, üretkenliğini, kazanımlarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir (Evans, 2004). Araştırmalar, eğitim, ekonomik durum, sosyo-ekonomik statünün öğrenci performansını, gelişimini etkilediğini ortaya koymaktadır. Bireylerin sosyo-ekonomik durumu, okul başarısını, psikolojik sağlığını önemli derecede etkiler (Morgan, Farkas ve diğ., 2009).

Earthman (1996) araştırmasında okul fiziksel çevresinin çocuğun davranışı, gelişimi ve başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu değişkenler arasında bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Benning ve Canard'ın (1986) çalışmasında da benzer bir ilişki vurgulanarak, okul performansının değerlendirmesinde gözden kaçırıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla okul tasarımının çocuk üzerindeki etkisinin çocuğun algısal, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimi ve öğrenim ile doğrudan ilişkili olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu ilişkilerin bütünü gerçeğe geçtiği alanlar olarak okulun mekânsal ve fiziksel özelliklerinin önemini ön planda olduğu düşünülmektedir.

Eğitim kurumları sosyal olarak açık sistemlerdir. Bu kurumlarda alt sistemler arasındaki uyum çok daha önemlidir. Fiziksel çevre, eğitim kurumu açısından eğitim faaliyetlerine ayrılan kısmın özelliklerini gösterir. Mekânın ısı, ışık ve renk düzeni, masa, sıra, dolap, boş alanlar vb. araçlar ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturan faktörlerdir. Bu tür fiziksel değişkenler öğretmen-öğrenci ilişkilerini büyük ölçüde etkilemektedir (Aydın, 1988). Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerektiği şekilde yürütülmesi için mekân düzenlemeleri büyük önem teşkil etmektedir.

Bu sebepten dolayı eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerektiği gibi yürütülmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Sınıf nesnelere öğretime katkı sağladığı ve insanlarla birleştiği sürece değer kazanacak ve işlevsel olacaktır. Önce biz binaları şekillendiriyoruz, sonra onlar bizi şekillendiriyor. Bu, okullar için çok önemlidir, çünkü eğitim binalarının hem öğrenmeye yardım etme hem de beceri kazanma ya da her ikisini de engelleme konusunda gizli güçleri vardır (Hathaway, 1988: 28).

Köse ve Barkul (2012) ilköğretim yapılarında tip proje uygulama sorunlarına yönelik hazırladıkları incelemeler sonucunda; modern eğitimin gerektirdiği çevresel veriler ve mekânsal standartlar dikkate alınmadan inşa edilen ilkokul binalarını, çoğunlukla sağlıksız, sadece derslikli binalar olarak tanımlamışlardır. Anne karnında başlayarak, eğitimi takip eden ilkokul döneminin, kişinin ileriki yaşamında ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanma ve yönlendirme aşaması olduğunu dikkate alarak; sağlıklı bir nesil için okul binalarını daha uygun alanlarda ve daha doğru tasarımlarla hayata geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye’de okullar için tasarlanmış tip projeler mevcuttur fakat ilköğretim okullarının yapısında tek tip bir proje değil, eğitim ve öğretime fiziki olarak uygunluk aranmalıdır. Çünkü öğrenciler vakitlerinin çoğunu bu yapılarda geçirirler. Bu nedenle ilköğretim okullarının uygun sağlık şartlarına ve fiziksel olarak gerekli donanıma sahip, gereksinimleri karşılayan ve uygun büyüklükte bir okul bahçesine sahip olmaması eğitim paydaşları için önemli bir sorundur.

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmaktır. Araştırmanın alt problemleri ise;

- 1-İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?
- 2-İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?
- 3-İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır?
- 4- İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır?
- 5-İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?
- 6-İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?
- 7-İlkokulda gören yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?

Şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin bilgi vermek, ilkokulda görev yapan öğretmen ve öğrencilerinin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Böylece okul yöneticilerine, bu alanda söz sahibi olan kişilere ilham kaynağı olması, yeni yapılacak olan eğitim mekânlarında ve fiziksel şartları yeterli olmayan okullarda okul kalitesini destekleyici önerilerin ortaya konmasını sağlamaktır.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan haberdar olan eğitim ve yönetim kadrosunu, okullarda fiziksel ortamın paydaşlar için önemi ve onlar üzerindeki etkileri konusunda bir bakış açısına sahip olarak, okullardaki fiziksel şartları daha elverişli hale getirmeye yöneltebilir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak uygulanan fenomenoloji çalışmasıdır. Fenomenoloji, belirli bir kavram ya da anlayışla ilgili olarak insanların bakış açılarını, algılarını, hislerini ve deneyimlerini aktarmalarını sağlayan ve bunu ifade etmek amacıyla uygulanan nitel bir araştırma yöntemidir(Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124 akt; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, eğitimbilim araştırmalarında, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle kolay bir kullanım sağladığı için tercih edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcılardan özgül veriler toplanabilmesine imkân vermekte ve soruları esnek olabilmektedir.(Merriam, 2013, akt; Elif Mercan Uzun & Eda Bütün, 2016)

Çalışmayı yapan kişi çalışmanın başında sormayı düşündüğü sorulardan oluşan görüşme protokolünü düzenler. Fakat görüşmenin akışına göre farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin gidişatını değiştirebilir. Kişinin cevaplarını açması ve daha çok detaylandırması için yönlendirebilir. Katılımcı görüşme sırasında bazı soruların cevaplarını başka soruların içerisinde cevaplamış ise araştırmacı tekrar bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme önceden hazırlanmakta, görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmektedir. Bu şekilde araştırmacıya daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunma imkânı vermesi sebebiyle araştırmacıya büyük kolaylık sağlamaktadır(Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda çalışan 15 öğretmen ve aynı okulda öğrenim gören 15 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma grubuna görüşme formları verilerek formları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 9 tanesi sınıf öğretmeni, 4 tanesi okul öncesi öğretmeni, 1 tanesi İngilizce öğretmeni, 1 tanesi de okul rehber öğretmenidir. Öğretmenlerin 10 tanesi kadın, 5'i erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı 3. sınıf öğrencisidir. 8 tanesi kız, 7 tanesi erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 7 adet görüşme sorusu (3 adet öğrenciye, 4 adet öğretmene yönelik) kullanılmıştır. Görüşme formu için iki uzman görüşüne de başvurulup kontrol edilerek nihai şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu sorular 15 adet öğretmene ve 15 adet öğrenciye görüşme formları verilerek formları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılardan gelen yanıtlar bilgisayar ortamında yazıya dökülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler katılımcıların verdikleri her soru hakkında karşılaştırmalı olarak yorumlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sırasında katılımcı öğretmenler ört1, ört2, ... , ört15 şeklinde, öğrenciler ise ögr1, ögr2, ... , ögr15 şeklinde kodlanmıştır. Kod kategori temalara ayrılmıştır.

Nitel araştırmacılar, katılımcılarla birebir olarak iletişime geçmek suretiyle alanda uzun zaman harcayarak araştırma yapmaktadırlar. Araştırma sürecinde ve sonrasında "Doğru anladık mı?" (Stake,1995, akt; Creswell,2020) gibi sorular sormaktadırlar. Bu sorulara cevap bulmak için nitel anlatının geçerliliğinin ve doğru bir değerlendirilme yapıp yapılmadığının tespitine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada da bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İlkokulda görev yapan 15 öğretmen ve aynı okulda eğitim gören 15 öğrenciye "Etkili bir okulda bulunması gereken fiziki özellikler neler olmalıdır?" sorusu sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda kod listeleri oluşturulmuştur. Bu kod listeleri incelenmiş görüş birliği ve ayrılığı olan kısımlar belirlenerek Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılarak güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik hesabından elde edilen % 97.8 sonucu çalışmanın güvenilirliğini göstermiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen ve Öğrencilere Yöneltilen Sorulara Yönelik Bulgular

1-"İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?" Birinci alt problemle ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:
Öğretmenlerin, Sınıflarda Bulunması Gereken Fiziksel Özellikler İle İlgili Görüşleri

Katagoriler	Kodlar	Öğretmenler	f	%
	Tek kişilik sıra	Ört3,Ört4,Ört7,Ört11,Ört12,Ört13, Ört15	7	46.62
	Uygun genişlik	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört5,Ört6,Ört8, Ört10,Ört11,Ört12,Ört13	11	73.26
	Akıllı tahta	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört5,Ört6,Ört7,Ört8 Ört9,Ört11,Ört12,Ört13,Ört14,Ört15	14	93.24
Fiziksel yapı ve donanım	Bilgisayar	Ört1,Ört2,Ört3,Ört8,Ört9,Ört10,Ört11, Ört13,Ört14,Ört15	10	66.6
	Yazıcı	Ört3,Ört4,Ört5,Ört13,Ört15	5	33.3
	Projeksiyon cihazı	Ört1,Ört10,Ört14	3	19.98
	Okuma köşesi	Ört11,Ört12,Ört15	3	19.98

Öğretmenlere yöneltilen "Size göre etkili bir okulda sınıfların sahip olması gereken fiziksel yapı ve donanım nasıl olmalıdır? (Genişlik, tek kişilik sıra, bilgisayar, akıllı tahta, vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, genel olarak öğretmenler sınıfların geniş ve rahat hareket imkânı veren bölgeler olması gerektiği düşüncesini savunmaktadır. Sınıf ortamında rahat hareket edebilen ve birbiriyle iç içe olmadan eğitim alabilmeleri öğrencinin rahatlığı ve öğretmenin de daha rahat hareket edebildiği alanlar olması oldukça önemlidir. Özellikle sınıf ortamında sıraların tek kişilik sıralar olması gerektiği savunulmaktadır. Bunun temel sebebinin bireysel gelişim açısından önemli bir unsuru olduğu düşüncesidir. Bunların yanında çocukların günümüz teknolojisinden uzak kalmamaları ve teknolojiyi doğru şekilde kullanmayı öğrenebilmeleri için sınıf ortamında teknolojik araç ve gereçlerin mümkün olduğunca eksiksiz olması gerektiği savunulmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

Ört3: Sınıf geniş ferah ve aydınlık olmalı, her sınıfta bilgisayar, yazıcı, akıllı tahta olmalıdır. Öğrencilerin hepsine ait masa ve dolapları olmalı bireysel olarak kullanmalılar.

Ört9: Çocuklar için sınıflar halılarla kaplı olabilir, çocuklar kendini evde hissetsin diye. Her çocuğun kendine ait bilgisayarı, dolabı bulunmalı, akıllı tahta mutlaka olmalı.

Ört12: Öğrencilerin yeterli alanı olmalıdır. En fazla yirmi öğrenci olmalı. Sıralar tek kişilik, rengarenk olmalı, akıllı tahta ve kitaplık olmalı. Ayrıca minderli okuma köşesi olmalı.

Ört14: Öğrencilerin hayal gücünü güdüleyici, merak uyandıran, yaparak yaşayarak, işbirlikçi öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış, zengin uyarıcı materyallerle düzenlenmiş olmalı. Uçuşan tüllerle ve renkli

minderlerle hazırlanmış bir okuma alanı, dramatizasyon materyalleri, sanatsal aktivite malzemeleri, fen ve doğa- deney çalışmalarının yapılabileceği merkezler olmalı. Bu alanlar dolap, işaret, renkli düzenleyiciler ile belirginleştirilmeli. Bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta öğretmen rehberliğinde kullanılmalı.

Ört15: Uygun tek kişilik sıralar, bilgisayar vb. teknolojik araçlar, okuma köşesi gibi bölümler olmalı.

2-"İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?" İkinci alt problemle ilgili öğrenci görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2:

Öğrencilerin, Sınıflarda Bulunması Gereken Fiziksel Özellikler İle İlgili Görüşleri

Katagoriler	Kodlar	Öğrenciler	f	%
	Tek kişilik sıra	Öğr2,Öğr4,öğr5,Öğr6,Öğr13,Öğr14	6	40
	Uygun genişlik	Öğr6	1	6.66
	Akıllı tahta	Öğr2,Öğr3, Öğr4,Öğr5, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr13 Öğr14	9	59.94
Fiziksel yapı ve donanım	Bilgisayar	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr5, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr15	9	5.94
	Projeksiyon cihazı	Öğr15	1	6.66
	Eğitim köşeleri	Öğr4, Öğr6, Öğr12, Öğr15	4	26.64
	Sessiz ortam	Öğr3, Öğr11,Öğr12,Öğr14	4	26.64

Öğrencilere yöneltilen "Size göre etkili bir okulda sınıfların sahip olması gereken fiziksel yapı ve donanım nasıl olmalıdır? (Genişlik, tek kişilik sıra, bilgisayar, akıllı tahta, vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, genellikle öğrenciler tek kişilik sıraların olması gerektiği, her öğrencide bilgisayar olması gerektiği, sınıfta akıllı tahtaların olması gerektiği ifadelerinde bulunulmuştur. Öğrencilerin bu düşünceleri günümüzde mevcut teknolojik gelişmeler ve eğitimde teknoloji kullanımının önemini ortaya koymakta ve sınıf ortamında olması gereken fiziki yapı ve donanımların önemine vurgu yapmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıda sıralanmıştır;

Öğr4: Akıllı tahta, bilgisayar, tek kişilik sıra, kendimize ait odalar olmalı.

Öğr6: Tek kişilik sıra, dinlenme köşesi, kocaman bir sınıf olmalı.

Öğr7: Tablet, telefon olmalı.

Öğr11: Akıllı dolap, akıllı kapı, sessiz bir ortam olmalı

Öğr12: Sessiz, araştırma yapma yeri olmalı, laboratuvar olmalı

Öğr14: Akıllı tahta, tekli sıralar, tekli sıralar, sessiz, temiz bir ortam olmalı

3- "İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır?" Üçüncü alt problemle ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3:

Öğretmenlerin, Okulda Bulunması Gereken Sosyal Tesisler İle İlgili Görüşleri

Katagoriler	Kodlar	Öğretmenler	f	%
Fiziksel yapı ve donanım	Spor salonu	Ört3,Ört6,Ört10,Ört11,Ört12,Ört13, Ört14,Ört15	8	53.28
	Spor sahaları	Ört1,Ört2,Ört4,Ört8,Ört9, Ört10, Ört15	7	46.62
	Yüzme havuzu	Ört9,Ört15	2	13.32
	Kütüphane	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört6,Ört7,Ört8,Ört10 Ört11,Ört12,Ört13,Ört14	12	79.92
	Eğitim atölyeleri	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört5,Ört6,Ört7,Ört8 Ört9,Ört10,Ört11,Ört13,Ört14,Ört15	14	93.24
	Konferans salonu	Ört13,Ört12	2	13.32

Öğretmenlere yöneltilen "Size göre okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır? (Kütüphane, spor alanları, zekâ oyunları atölyesi vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, katılımcı öğretmenler genellikle çocukların gelişimine katkı sağlayan ve çocukları fiziksel ve sosyal açıdan destekleyen tesislerin bulunması gerektiği düşüncesini savunmaktadır. Genel olarak okulların çocukların gelişiminde önemini ortaya koyarak ifade etmek gerekirse okul ortamının ve okullarda bulunan sosyal tesislerin çocuğun gelişimine pozitif katkı sağlayacak yönde çalışmalar olması gerektiği düşünülmektedir. Okulların çocuklar için var olduğu düşüncesinden yola çıkarak çocukların okulda geçirdikleri zamanı en doğru ve en verimli şekilde geçirebilmeleri için okulun fiziksel ortamlarının kategorize edilerek tesislerin kurgulanması ve uygulanması gerekmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

Ört2: Uygulama bahçesi, spor alanları, kütüphane, atölyeler, zekâ oyunları alanları bulunmalı.

Ört3: Spor salonu donanımlı bir şekilde bulunmalı, satranç sınıfı, zekâ oyunları atölyesi, yemek pişirme atölyesi, kütüphane mutlaka olmalı. Çocukları fiziksel ve sosyal yönden destekleyecek atölyelerin hepsi bulunmalı.

Ört10: Futbol, basketbol ve voleybol sahaları, masa tenisi, langırt gibi kapalı alan oyunları, spor alan ve aletleri olmalı zihinsel yönden kendilerinin geliştirebilecekleri kütüphane, akıl oyunları odası ve bilgisayar odası mutlaka olmalı.

Ört11: Spor alanları, atölye, kütüphane(bilgisayarlı) sınıflara ayrılabilen alanlar (bitki ve hayvan yetiştirmek için uygun yerler. Beyaz oda, toplu veya tekli görüşme odaları olmalı.

Ört14: Zekâ oyunları atölyesi, kütüphane, jimnastik salonu olmalı. Drama atölyesi (kostüm, aksesuar role uygun günlük eşyalarla desteklenmeli). Düşler atölyesi (sanatsal aktiviteler ve her türlü geri dönüşüme uygun malzemelerle desteklenmeli. Bilişim atölyesi (stem, kodlama, bilişsel zekâ, robotik çalışmalar)

Ört15: Donanımlı bir spor salonu, spor sahaları, yüzme havuzu, her alanda atölyeler bulunmalı.

4-"İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır?" Dördüncü alt problemle ilgili öğrenci görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4:

Öğrencilerin, Okulda Bulunması Gereken Sosyal Tesisler İle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğrenciler	f	%
	Laboratuvar	Öğr15	1	6.66
	Spor sahaları	Öğr1,Öğr3,Öğr4,Öğr5,Öğr6,Öğr7,Öğr8, Öğr11 Öğr12,Öğr15	10	66.6
Fiziksel yapı ve donanım	Kantin	Öğr12,Öğr13	2	13.32
	Kütüphane	Öğr1,Öğr2,Öğr3,Öğr4,Öğr5,Öğr6,Öğr8, Öğr9,Öğr12,Öğr14,Öğr15	11	73.26
	Eğitim atölyeleri	Öğr3,Öğr4,Öğr6,Öğr7,Öğr10,Öğr13, Öğr14	7	46.62
	Bilgisayar Odası	Öğr3,Öğr10	2	13.32

Öğrencilere yöneltilen "Size göre okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır? (Kütüphane, spor alanları, zekâ oyunları atölyesi vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, öğrencilerin neredeyse tamamı okulda kütüphane, oyun salonları ve alanları ve etkinlik odalarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu ifadelerinden anlaşılacağı üzere neslin araştırmacı ruhunun olduğu ve okullarda kesinlikle kütüphanenin gerekli olduğu görülmüştür. Sosyal faaliyet açısından öğrencilerin eğlenebileceği, arkadaşlarıyla etkinlikler yapabileceği ve sosyal anlamda etkileşimde olabileceği birçok farklı uygulama ve alan geliştirilerek okulların bünyesinde bulundurulmalıdır. Katılımcı öğrencilerinde de belirttiği üzere, sosyal faaliyetler konusunda geliştirici aktivitelerin varlığı her zaman öğrenciye yarar sağlayacaktır.

Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

Öğr5: Kütüphane isterim, basketbol sahası, sek sek alanları, park olmasını isterim.

Öğr6: Kütüphane, voleybol sahası, tiyatro sahnesi, spor salonu olmalı.

Öğr7: Araştırma odası, futbol sahası, otomatik ağaç fidanı üretme makinesi, hayvanat bahçesi, resim odası

Öğr11: Futbol sahası, yürüme alanları olmalı.

Öğr12: Kütüphane, basketbol, voleybol sahası, kantin olmalı.

Öğr13: Jimnastik odası, satranç odası, kantin, matematik odası

Öğr15: Kütüphane, laboratuvar, basketbol sahası olmalı

5-"İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" Beşinci alt problemle ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5:

Öğretmenlerin, Okulun Bahçesinde Bulunması Gereken Sosyal Tesisler İle İlgili Görüşleri

Katagoriler	Kodlar	Öğretmenler	f	%
	Uygulama bahçeleri	Ört6,Ört9,Ört14,Ört15	4	26.64
	Dinlenme alanları	Ört2,Ört4,Ört6,Ört7,Ört10,Ört11, Ört12,Ört13,Ört14,Ört15	10	66.6
Fiziksel yapı ve donanım	Yeşil alanlar	Ört1,Ört3,Ört5,Ört6,Ört7,Ört12,Ört14, Ört15	8	53.28
	Oyun alanları	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört6,Ört7,Ört8,Ört9 Ört10,Ört11,Ört12,Ört13,Ört14,Ört15	14	93.24
	Spor alanı	Ört1,Ört10,Ört12,Ört13,Ört14	5	33.3

Öğretmenlere yöneltilen "Size göre okul bahçesinin sahip olması gereken fiziki yapı ve donanım nasıl olmalıdır? (Yeşil alan, oturma yerleri, oyun alanları vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, katılımcı öğretmenler öğrencilerde olduğu gibi okul bahçelerinin doğal bir ortam olması gerektiğini, yeşil alanların ve çocukların vakitlerini güzel geçirebileceği, eğitici bölgelerin olduğu ve oyun alanlarının yeterli büyüklükte olduğu bir okul bahçesinin olması gerektiği savunulmuştur. Genel olarak okul bahçesi çocukların en çok zaman geçirdiği alanlardır. Bu nedenle çocukların ders aralarında arkadaşlarıyla zaman geçirebileceği ve aynı zamanda öğrenebileceği alanların olması çok önemlidir.

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Ört4: Çocukların dinlenebileceği oturma alanları, oyun alanları, park bulunmalı, okul bahçesi çocukları tehlikelerden koruyacak şekilde düzenlenmeli.

Ört5: Betonun az, yeşil alanın çok olduğu bahçeler olmalı.

Ört6: Okul bahçesi genişlik olarak çocuklara yetebilmeli, yeşili, doğayı korumanın anlatılabilmesi için ayrı bir alan bulunmalı, dinlenmeleri için oturma alanları ve oynamaları için çizilmiş oyun alanları bulunmalı.

Ört9: Çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri için her sınıfa ait bitki ve hayvan yetiştirecek alanları olmalı. Çocukların oyun oynayabileceği uygun alan bulunmalı.

Ört10: Çocukların fiziki etkinlikleri yapabilecekleri oyun ve spor alanları, dinlenebilecekleri, birlikte vakit geçirip, sosyalleşebilecekleri oturma alanları olmalı.

Ört14: Oyun alanı kaydırak, salıncak vb. aktivite alanı (koşu, basketbol, futbol, voleybol), uygulama bahçesi (her sınıfa özel olmalı), yeşil boş alan çardak tarzı oturma alanları. Minik hayvanlar için kulübeler (kedi, köpek tavşan vb.), doğal gözlem alanları (mini balık, kurbağa havuzu, aromatik bitki ve ağaçlar). Bahçedeki alanlar, peyzaj ve mini taşlı patika yollarla uygun şekilde düzenlenmiş olmalı.

Ört15: Her sınıfa ait uygulama alanları, oyun ve dinlenmek için bolca yeşil alan olmalı, beton olmamalı.

6-“İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?” Altıncı alt problemle ilgili öğrenci görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6:

Öğrencilerin, Okul Bahçesinde Bulunması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri

Katogoriler	Kodlar	Öğrenciler	f	%
Fiziksel yapı ve donanım	Hayvan barınakları	Öğr6,Öğr7,Öğr9,Öğr11,Öğr12,Öğr14	6	40
	Oturma alanları	Öğr1,Öğr4,Öğr15	3	19.98
	Yeşil alanlar	Öğr3,Öğr4,Öğr5,Öğr6,Öğr7,Öğr9,Öğr10,Öğr12,Öğr13,Öğr14,Öğr15	11	73.26
	Oyun alanları	Öğr2,Öğr3,Öğr8,Öğr10,Öğr14	5	33.3
	Spor alanı	Öğr6	1	6.66

Öğrencilere yöneltilen “Size göre okul bahçesinin sahip olması gereken fiziki yapı ve donanım nasıl olmalıdır? (Yeşil alan, oturma yerleri, oyun alanları vb.)” sorusuna verilen cevaplara göre, öğrencilerin neredeyse tamamı okul bahçesinin içinde hayvanlarında olduğu doğal bir ortam olması gerektiği, genel olarak doğadan örneklerle süslenmesi gerektiğinin savunmuştur. Bu durum öğrencilerin sınıf ortamında çıktuktan sonra özgürce hareket edebilecekleri ve doğayla iç içe olabilecekleri okul bahçelerinin tasarlanması fikrini ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğrencilerin bu konuda verdikleri ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Öğr2: Okulun bahçesinde bir sürü ağaç, oyun oynayabileceğimiz bir park ve rengarenk çiçekler olmalı.

Öğr6: Park, köpek ve kedi yuvaları, beden eğitimi alanları, ağaçlar, çiçekler olmalı.

Öğr7: Ağaçlı, çimli, hayvanların yaşadığı, sessiz sakin bir alan olmalı.

Öğr9: Ağaçlar, çiçekler, fidanlar, hayvanlar olmalıdır.

Öğr12: Orman gibi yemyeşil olmalı, içinde hayvanlar bulunmalı.

Öğr14: Salıncak, kaydırak, hayvanat bahçesi, çiçekler, kuşlar olmalı.

Öğr15: Bahçe oturma alanı olmalı, teneffüsler uzun olmalı.

7-İlkokulda gören yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?" Yedinci alt problemle ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7:

Öğretmenlerin, Öğretmenler Odasında Bulunması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri

	Kodlar	Öğretmenler	f	%
Katagoriler				
Fiziksel yapı ve donanım	Kitaplık	Ört1,Ört6,Ört13	3	19.98
	Bilgisayar	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört5,Ört6,Ört12, Ört13,Ört15	9	59.94
	Yazıcı	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört5,Ört12,Ört13 Ört15	8	53.28
	Fotokopi makinesi	Ört1,Ört2,Ört3,Ört4,Ört5,Ört10,Ört12, Ört15	8	53.28
	Kişisel dolap	Ört11,Ört12,Ört8	3	19.98
	Lavabo, mutfak tezgahı	Ört7,Ört10,Ört15	3	19.98
	Dinlendirici, konforlu ortam	Ört1,Ört2,Ört4,Ört5,Ört6,Ört8,Ört9, Ört10,Ört11,Ört12,Ört13,Ört14 Ört15	13	86.58

Öğretmenlere yöneltilen "Size göre öğretmenler odası hangi fiziki yapı ve donanıma sahip olmalıdır?" sorusuna verilen cevaplara göre, öğretmenler ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri, aynı zamanda dinlenebilmeleri için uygun koşulları sağlayan, eğitim materyalleri açısından zengin, konforlu bir öğretmen odası konusunda birleşmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

Ört1: Geniş, ferah birkaç bilgisayar, yazıcı, fotokopi makinesi, dergi ve kitaplardan oluşan kitap ve okuma köşesi bulunmalı.

Ört6: Havadar, geniş olmalıdır. Öğretmenin kendini geliştirmesi için kitap ve dergiler bulunmalıdır. Ayrıca bilgisayar ve bütün materyallerin bulunduğu etkinlik dolabı bulunmalıdır.

Ört7: El yıkama lavabosu bulunmalıdır.

Ört9: Öğretmenlerin kendilerine ait özel odasının bulunması.

Ört10: En azından çay, kahve içecekleri elektrikli aletler, bardaklarını yıkayabilecekleri bir lavabo, oturma alanı ve fotokopi makinesi olmalı.

Ört15: Öğretmenlerin her türlü ihtiyacını karşılayacak lavabo vb. olmalı, teknolojik araçlar ve fen dolabı bulunmalı, öğretmenin dinlenmesine uygun olmalı.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuş, bu sonuçlara dayalı olarak tartışma ve ardından öneriler geliştirilmiştir. Kategori ise fiziksel yapı ve donanım olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ve bu sonuçların alan yazındaki diğer araştırmalar ile tartışılması da aşağıda verilmiştir.

İlkokul öğretmen ve öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda, etkili bir okulda bulunması gereken özelliklerin değerlendirilmesi için yapılan bu araştırmada, yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan cevaplar içerik analizi yöntemi ile tablolar haline getirilmiştir.

Birinci alt problem olan "İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?" sorusuna öğretmenler, sınıfların geniş ve rahat hareket imkânı veren bölgeler olması, teknolojik alt yapının tam olması gerekmektedir şeklinde cevap vermiştir.

İkinci alt problem olan "İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?" sorusuna cevap veren öğrencilerin çoğu tek kişilik sıraların olması gerektiği, her öğrencide bilgisayar olması gerektiği, sınıfta akıllı tahtaların olması gerektiği ifadelerinde bulunulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin genel olarak teknolojik donanıma sahip, yeterli genişlikte sınıflar olması gerektiği sonucunda birleştikleri görülmüştür.

Verilen cevaplar günümüzde mevcut teknolojik gelişmeler ve eğitimde teknoloji kullanımının önemini ortaya koymakta ve sınıf ortamında olması gereken fiziki yapı ve donanımların önemine vurgu yapmaktadır. Bailey (2009) de yaptığı araştırmanın sonucunda, okulun fiziksel durumu ve sahip olduğu imkânlar ile öğretmenlerin ve öğrencilerin performansı arasında olumlu bir ilişkinin var olduğunu tespit etmiştir(akt. Ronald ve Leigh, 2012).

Günümüz çocuklukları teknolojiyle iç içe gelişmektedir. Bu nedenle teknolojik araçlar ve bilgiye hızlı erişimi sağlayan araçların sınıf ortamında doğru kullanılması şartıyla mevcut olması öğrenciye önemli katkı sağlayacaktır. Bunun yanında maddi durumu yeterli olmayan ailelerin çocukları bilgisayar ve teknolojiyle tanışıp diğer arkadaşlarında bu konuda geri kalmayacaktır.

Planlı programlı bir şekilde eğitim yapılabilmesi için uygun mekânlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda en uygun eğitim mekânları okul ve sınıflardır. Bu mekânların insanları olumlu yönde etkilemesi ve sıcak bir ortam sunması beklenir (Sarpkaya, 2011). Harris'e (1991) göre, sınıftaki fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının bir araya gelmesiyle eğitim-öğretim ortamı oluşur (Baştepe, 2009). Sınıflar tasarlanırken burada eğitim alacak olan öğrencilerin rahat bir şekilde öğrenebileceği, sınıfı sahiplenebileceği, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı kalacağı, severek geleceği, mutlu olacağı, kendini güvende hissedeceği, özetle olumlu kişilik geliştirebileceği şekilde tasarlanmasına dikkat edilmelidir (Sarpkaya, 2011).

Koval (1991) da, öğrenme ortamının kalitesini sınıfın fiziksel durumu, estetik, rahatlık, sağlık ve güvenlik gibi özelliklerinin belirlediğini ortaya koymuştur (Edmondson, 2002). Öğretmenler için de sınıf ortamında rahat hareket edebilen ve birbiriyle iç içe olmadan eğitim alabilmeleri öğrencinin rahatlığı ve öğretmenin de daha rahat hareket edebildiği alanlar olması oldukça önemlidir. Özellikle sınıf ortamında sıraların tek kişilik sıralar olması gerektiği savunulmaktadır. Bunun temel sebebinin bireysel gelişim açısından önemli bir unsur olduğu düşüncesidir. Bunların yanında sınıf ortamında teknolojik araç ve gereçlerin mümkün olduğunca eksiksiz olması gerektiği savunulmaktadır.

Okullarda genelde dört duvar, bir tahta, rahatsız masa ve sandalyelerden oluşan kalabalık sınıf düzenleri gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin etkin olmadığı ezberci sistemde kabul edilebilir olsa da, çocukların etkin olmasını gerektiren yeni öğretim sistemleri için son derece olumsuz ve yetersizdir. Olumsuz çevre koşulları öğrencilerin davranış sorunlarına yol açabilir, ancak öğrencilerin fiziksel koşullardan kaynaklanan kabul edilemez davranışları bu koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir (Gordon, 1996).

Üçüncü alt problem olan "İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır?" sorusuna cevap veren öğretmen görüşlerinde genellikle çocukların gelişimine katkı sağlayan ve çocukları fiziksel ve sosyal açıdan destekleyen tesislerin bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alt problem olan "İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda hangi sosyal tesisler bulunmalıdır?" sorusuna katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamı okulda kütüphanenin, oyun salonlarının ve alanlarının, etkinlik odalarının olması gerektiğini ifade etmiştir. İfadelerinden de anlaşılacağı üzere neslin araştırmacı ruhunun olduğu ve okullarda kesinlikle kütüphanenin gerekli olduğu görülmüştür. (Aktürk-Çopur 2017, akt; Özenç, 2020) tarafından yapılan bir araştırma da bizim araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. İlkokul öğrencileri okullarında; spor salonu ve havuz, oyun parkı, her ders için ayrı derslik, daha çok doğal alan, hayvanat bahçesi, kütüphane, bilişim odası, akıllı tahta, bilim/deney köşeleri vb. istediklerini belirlemiştir. Sosyal faaliyet açısından öğrencilerin eğlenebileceği, arkadaşlarıyla etkinlikler yapabileceği ve sosyal anlamda etkileşimde olabileceği birçok farklı uygulama ve alan geliştirilerek okulların bünyesinde bulundurulmalıdır. Katılımcı öğrencilerin de belirttiği üzere, sosyal faaliyetler konusunda geliştirici aktivitelerin varlığı her zaman öğrenciye yarar sağlayacaktır. Öğretmenler tarafından ise okulların çocukların gelişiminde önemini ortaya koyarak okul ortamının ve okullarda bulunan sosyal tesislerin çocuğun gelişimine pozitif katkı sağlayacak yönde alanlar olması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin gelişimini destekleyen diğer bir faktörde okul ve sınıf kütüphaneleridir. Okul binalarının içerisinde uygun bir alan seçilerek mutlaka okul kütüphanesi kurulmalıdır. Okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıkları "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesinin hükümlerine göre düzenlenip işletilmelidir. Kasım 2006 tarihli, 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan yönergenin

ikinci bölüm-altıncı maddesi, okullardaki kütüphane mekânlarının belirtilen standartlar çerçevesinde düzenlenmesini öngörmektedir.

Eğitim öğretimin yapıldığı yapılar, öğrencilerin öğrenme isteklerini, yeteneklerini ve motivasyonunu büyük ölçüde etkilemektedir Cole (2011). Okulların çocuklar için var olduğu düşüncesinden yola çıkarak çocukların okulda geçirdikleri zamanı en doğru ve en verimli şekilde geçirebilmeleri için okulun fiziksel ortamlarının kategorize edilerek tesislerin kurgulanması ve uygulanması gerekmektedir.

Sonraki nesilleri verimli bir şekilde yetiştirmek ve doğru bir şekilde yönlendirmek isteyen bir ilköğretim sistemi, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziki yönden gereksinimlerini önemsemeli ve bu gereksinimleri karşılayacak biçimde düzenlenmelidir (Kavak ve Özdemir, 2007). Okullarda eğitim gören öğrenciler arasında okulda geçirdikleri zaman dilimi göz önüne alındığında en büyük öneme ilköğrencileri sahiptir. İlkokul dönemi, çocuğun hayatını, hayata bakış açısını büyük oranda etkiler. Çünkü bu dönem öğrencinin bakış açısının en kolay şekillendiği dönemdir. Bu yüzden eğitim kuruluşlarına büyük bir sorumluluk düşmektedir. İlkokul eğitiminin her açıdan mükemmelleştirilmesi, bu konu üzerinde daha çok durulması için araştırmalar yapılmaktadır (Polat ve Ünişen, 2014). Öğrencinin okuldaki eğitim hayatı ve sosyal hayatı konusunda uzmanlaşmış öğretmenler, danışmanlar ve pedagoglar tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca kısıtlamayan bir disiplin anlayışına ve bireyselliğe önem verilmesinin en önde gelen şartlar olduğu düşünülmektedir.

Beşinci alt problem olan "İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden okul bahçelerinin doğal bir ortam olması gerektiğini, yeşil alanların ve çocukların vakitlerini güzel geçirebileceği eğitici bölgelerin olduğu ve oyun alanlarının yeterli büyüklükte olduğu bir okul bahçesinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altıncı alt problem olan "İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna öğrencilerin neredeyse tamamı okul bahçesinin doğal bir ortam olması gerektiği, genel olarak doğadan örneklerle süslenmesi gerektiğini savunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin okul bahçelerinin doğal ve yeşil bir ortam olması, ihtiyaçlara cevap verecek büyüklükte olması gerektiği sonucunda birleştikleri görülmüştür.

Bu durum öğrencilerin sınıf ortamında çıktıktan sonra özgürce hareket edebilecekleri ve doğayla iç içe olabilecekleri okul bahçelerinin tasarlanması fikrini bir daha ortaya koymaktadır. Okul bahçelerindeki oyun alanlarının çocuk güvenliğini tehlikeye düşüren bazı durumları taşıdığı ve oyun alanlarının oyun için yetersiz olduğu sonucuna ulaşan Karadağ, Mutlu ve Sayın (2012), eğitim alanlarının etkin bir oyun alanına sahip olmaları gerektiğini savunmuştur. Çocukların her açıdan gelişebilmeleri için okul bahçelerinin belirlenen ölçütler doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini bu ölçütlerinde öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları, psikologlar, sosyologlar, peyzaj mimarları dâhil olmak üzere uzman görüşleri tarafından belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. MacGregor ve diğerleri'ne (1997) göre, tipik modifikasyon, güvenli olmayan fiziksel düzenlemelerin ortadan kaldırılmasını veya yeniden düzenlenmesini ve zamanlama ile birlikte alan kullanımını geliştirmeyi daha işlevsel hale getirmeyi içerir. Çevresel düzenlemeler olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve üretkenliğe katkıda bulunmak amaçlı yapılır.

Yılmaz (2012), ilköğretim okullarının fiziki yapılarını eğitim bakımından değerlendiren çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin ders dışı saatlerde dinlenebilecekleri şekilde düzenlenen okul bahçelerinin önemini vurgulayarak, buraların uygun masalar ve oturma grupları ile donatılması gerektiğini ifade etmiştir.

Çocukları küçük yaştan doğayı seven ve koruyan nesiller olarak yetiştirmek gelecek için tahmini imkânsız boyutlarda etkili olacaktır. Doğayı seven ve sürekli doğayı korumak için çaba gösteren nesillerin yetişmesi

gelecekte doğanın günümüzdeki gibi yok olmasını engelleyen dimağların mevcut olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle okullarda bahçeler doğal bir ortam olarak düzenlenmeli ve bakımı ve korunması konusunda yapılması gerekenleri de dönüşümlü olarak öğrencilere yaptırılması gerektiği savunulmaktadır. Okul bahçelerinin doğal bir ortam olması gerektiğini, yeşil alanların ve çocukların vakitlerini güzel geçirebileceği, eğitici bölgelerin olduğu ve oyun alanların yeterli büyüklükte olduğu bir okul bahçesinin olması gerektiği savunulmuştur. Genel olarak okul bahçesi çocukların en çok zaman geçirdiği alanlardır. Bu nedenle çocukların ders aralarında arkadaşlarıyla zaman geçirebileceği ve aynı zamanda öğrenebileceği alanların olması çok önemlidir. bunlara göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Sadık (2003)" İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açısından Değerlendirilmesi" adlı araştırmada 1998 yılı öncesinde eğitim-öğretime başlanan ilkököl binaları ile 2000 yılı ve sonrasında eğitim-öğretime başlanan ilköğretim okul binalarının özelliklerini incelemiştir. Eğitim öğretim faaliyetleri, idari ve diğer hizmetler, estetik özellikler bakımından ve fiziki şartlar açısından farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesinde; 2000 yılı ve sonrasında eğitim-öğretime başlanan ilköğretim okul binalarının, sınıfların ve okul bahçesinin temizliği ve çevre düzenlemesi, iç ve dış mekân renkleri, sıra ve sandalyelerin uygunluğu, ısı ve ışıklandırma, eğitsel ve idari alanlar gibi unsurlar açısından 1998 yılı ve öncesinde eğitim-öğretime başlanan ilkököl binalarından daha olumlu fiziksel özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'deki okullarda yeşil alanların yeterli olmadığını belirten Başar (2000), araştırma kapsamındaki okulların % 86.20'sinde (21 okul) çim alanların bulunmadığı; okul bahçelerinin % 41.38'inde (12 okul) ise toplu halde ağaçlık bir alanın olmadığı; eğitsel amaçlı kümes, aralık, hayvanat bahçesi, meteoroloji köşesi, trafik köşesi vb. eğitsel alanların yer almadığını tespit etmiştir. Başar (2000), okullarda gözlemlenen yeşil alan yetersizliğinin eğitimin engellerinden biri olarak düşünülebileceğini bildirmiştir. Yeterli yeşil alan olmadığı durumlarda bazı eğitsel fırsatların kaçmasına yol açabileceğini ve bu eksikliklerin işlevsel, hayata hazırlayıcı eğitimin uygulanmasında engel teşkil edebileceğini belirtmiştir.

Düzce il merkezinde 29 ilk ve ortaokul bahçesini araştırmış ve okul bahçelerinin güvenlik maksadıyla 1m-2m arasında değişen duvarlarla çevrili olduğunu tespit etmişlerdir. Bazı okul binaları beton, tel veya beton + tel kafes duvarlara çizilen resimlerle daha eğlenceli hale getirilmiştir. Okul binasının arka bahçesinin veya eğimli alanların genellikle yeşil alanlara bırakıldığı görülmektedir. Fakat bu bölümler çocuklar için kullanılabilir oyun alanları değildir. Okul bahçelerinin çocukların eğitimine, fiziksel, psikolojik ve sosyolojik gelişimine katkı sağlama açısından yeterli olmadığı, hatta güvenlik açısından uygun olmayan özelliklerin olduğu görülmüştür. Okul bahçelerinde dinlenme ve oturma amaçlı gölgeli alanlar yoktur; takviye elemanları (bank, çöp kutusu, çeşme vb.) eksik ve kalitesiz; Zemin malzemeleri kalitesiz ve emniyetsizdir, alçak rakımlı bahçe duvarları çocuk oyun unsurlarına dönüşerek çocuklar için tehlike oluşturmaktadır (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012).

Okul bahçelerinin çocuk güvenliğini tehdit eden bazı durumları içerdiği ve oyun için yetersiz olduğu sonucuna varan Karadağ, Mutlu ve Sayın (2012), okulların daha kullanışlı oyun alanına sahip olmaları mevcut sorunlarını çözmeleri ve daha güvenli alanlar olabilmesi için, geliştirdikleri önerilerden bazıları:

- İlk ve Ortaokul bahçelerinin planlaması ve tasarımı yapılırken çocuğun psikolojik, sosyolojik ve fiziksel gelişimine katkı sağlama amaç edinilmelidir. Çünkü bu mekânların eğitimdeki başarıya etkisi çok büyüktür.
- Kriterler, öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları, psikologlar, sosyologlar, peyzaj mimarları dâhil olmak üzere uzman görüşleri tarafından belirlenmelidir.
- Yasal ve idari yapı içerisinde okul bahçesi tasarımının uygulanmasına ilişkin hükümler yer almalıdır.
- Var olan okul bahçeleri de tespit edilen ölçütlere göre yeniden düzenlenmelidir.

Yedinci alt problem olan "Size göre öğretmenler odası hangi fiziki yapı ve donanıma sahip olmalıdır?" sorusuna verilen cevaplara göre, öğretmenler ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri, aynı zamanda dinlenebilmeleri için uygun koşulları sağlayan, eğitim materyalleri açısından zengin, konforlu bir öğretmen odası olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri, aynı zamanda dinlenebilmeleri için uygun koşulları sağlayan, eğitim materyalleri açısından zengin, konforlu bir öğretmen odası konusunda birleşmişlerdir. Söz konusu eğitim olduğunda etkinlik mekânı okul ve sınıf ortamlarıdır. Bir plan çerçevesinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler için gereksinimlere göre düzenlenen bir mekâna ihtiyaç vardır. Bu bağlamda eğitim verme amacıyla düzenlenen mekânların insana göre olması, görünüşüyle sıcak bir atmosfer sağlaması ve insanı olumsuz olarak etkilememesi beklenir (Sarpkaya, 2011). Harris'e (1991) göre, sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesiyle de eğitim-öğretim ortamı oluşur (Baştepe, 2009). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırmak ve işlerine sevecek gelmeleri için onlara 40 dakika boyunca etkin oldukları ve her açıdan gerekli donanıma sahip konforlu sınıf ortamları, ders dışı zamanlarda ve teneffüs aralarında aidiyet duygusuyla zaman geçirebilecekleri keyifli bir öğretmenler odası ortamı, dışarıdan gözlemlendiğinde bakımlı ve uyumlu görünümü ile insanı etkileyen, işlevsel, kurumsal estetik ve saygın bir okul ortamı sunulmalıdır.

Dawson ve Parker (1998)'e göre, genellikle bina koşulları öğrenmeye ne oranda elverişli ise beklentilerin düzeyi de o orandadır. Sınıf alanı ve modern donanım, okul ve iş görenin tutumuna katkıda bulunur. Yapının fiziksel koşulları öğretmenlerin tutumlarıyla doğrudan ilişkili olabilir. Gerekli donanım mevcut olduğunda ve iyi durumda olduğunda, okulun tutumu genellikle olumlu olacaktır. Okul ve sınıflarda öğrenci nüfusunun ihtiyacını karşılamak için yeterli alan varsa, genellikle öğretmen ve iş gören tutumları da olumlu olacaktır (Ronald ve Leigh, 2012).

Eğitim - öğretim çalışmalarının gerçekleştirildiği mekânlar okullardır. Çoğu kişi okulla az ya da çok bir bağlantıya sahiptir. Her okul paydaşlardan oluşur. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, memurlar, hizmetliler vb. en çok öne çıkan okul paydaşlarıdır. Bu paydaşlardan her birinin okuldan kendince beklentisi vardır. Her bir okul paydaşının okula yönelik güdülenmesinde ve yürüteceği çalışmalarda olumlu etki bırakmasında okulların bu beklentilere cevap verebilecek şekilde uygun fiziksel ortamlara sahip olmasının çok önemli bir rolü vardır. Okulların fiziksel tasarımların da öncelik öğrenci yararı olmalıdır, çünkü okulların temel varoluş nedeni öğrencilerdir (Arslan, 2014).

Çalışmadan çıkan sonuçlara göre şu öneriler de bulunulabilir.

1. İlköğretim yaş grubu öğrencileri somut dönemde oldukları için görsellik algısı oldukça önemlidir. Güzel olan şeylere karşı kendilerinde aidiyet duygusu geliştirirler. Okullarına aidiyet hissetmeleri için okulun en dıştan görselliği ile güzel bir yer olarak algılanması gerekir. Kendilerini rahat ve mutlu hissedecekleri sınıflar, öğrencilerin okul motivasyonlarını artırırken devamsızlık oranlarını azaltacak, akademik başarı düzeylerini yükseltecektir.

2. Öğrencilerin, günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri okullarında derslere olan ilgilerini ve ders başarılarını artırmak için onlara rahat, donanımlı, konforlu ve görsel sınıf ortamları hazırlanmalıdır. Ayrıca teneffüs aralarında ve ders dışı zamanlarda güvenli hissederek vakit geçirebilecekleri, oyun ve spor alanlarını içinde barındıran, etkinliklerle dolu keyifli bir okul bahçesi, bakımlı, renkli ve estetik görünümüyle dışarıdan sempati uyandıran, enerjik bir okul ortamı sunulmalıdır.

3. Öğretmenlerin işlerine sevecek gelmeleri ve motivasyonlarını artırıcı donanımlı ve konforlu sınıf ortamları, teneffüs aralarında ve ders dışı zamanlarda aidiyet duygusuyla vakit geçirebilecekleri keyifli bir öğretmenler odası ortamı, dışarıdan bakımlı ve ahenkli görünümü ile insanı kendine çeken estetik, saygın ve kurumsal bir okul ortamı sunulmalıdır.

4. Velilerinde okulu sahiplenip işbirliği içinde olabilmeleri açısından güvenlik, temizlik gibi konularda endişe duymadıkları, çocuklarının etkinliklerine katılabilecekleri, keyifli alanları olan insana değer verildiğini hissettiren okul ortamı sunulmalıdır.

5. Okul müdürleri okulda gerçekleştirecekleri yenilikleri ve fiziksel iyileştirmeleri tespit ederken okul paydaşları olan öğretmen, öğrenci, velilerin fikirlerine de yer vermelidir. Yapılan iyileştirmeler günü kurtarıcı değil, mümkün olduğunca sürdürülebilir ve geliştirilebilir olmalı, bu yönüyle aynı zamanda kamu/ kurum yararını gözetmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları
- Aydın, A. (1988). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Başar, M. A. (2000). İlköğretim okullarının iş gören ve fiziki olanakları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 1-7
- Baştepe, i. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83
- Cole, A. (2011). *Critical Review of Elementary School Design*. (Yüksek Lisans Tezi), University of Massachusetts Amherst
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Yayınları
- Çınar, İ. (2014). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı) Ankara: Eğiten Kitap
- Dewey, J. (2004). *Deneyim ve Eğitim* (S. Akıllı, G. Can, ve G. Kaplan, Çev.) Ankara: ODTU Yayıncılık
- Earthman, G., ve Lemasters, L. (1996). *Review of Research on the Relationship between School Buildings, Student Achievement, and Student Behavior*. Paper presented at the the Annual Meeting of the Council of Educational Facilities Planners, International, Tarpon Springs, FL
- Edmondson, L. (2002). *Perceptions of Physical and Psychosocial Aspects of a Safe*. Carbondale
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American psychologist*, 59(2), 77
- Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev. Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Hathaway, W.E. (1988) "Educational Facilities", Education Canaday Winter/Hiver.
- Karadağ, A. Mutlu, S. ve Sayın, Ş. (2012). Okul Bahçelerinin Oyun Alanı Olarak Değeri: Düzce Kenti Örneği. *Ormanlık Dergisi*, 8(2), 45-56
- Kavak, Y. ve Özdemir, S. (2007). *Türkiye'de İlköğretim ve Geleceğe Bakış* (Vol. 5). Ankara: TED Yayınları
- Köse, C., ve Barkul, Ö. (2012). *İlköğretim Yapılarında Tip Proje Uygulama Sorunları Üzerine Bir İnceleme*. *Megaron Architecture*, 7(2), 94-103
- Leigh, R. M. (2012). School Facility Conditions and the Relationship Between Teacher Attitudes (Doctoral dissertation, Virginia Tech)
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1),72-83
- MEB.(2006). *Tebliğler Dergisi*. Okul Kütüphaneleri Standart Yönergesi Kasım 2006 tarihli, 2590 sayılı yönerge
- MEB.(2015).*Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*

- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., ve Maczuga, S. (2009). Risk Factors for Learning-related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population- based Estimates. *Journal of abnormal child psychology*, 37(3), 401
- Özenç, M. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Okulların Sahip Olması Gereken Nitelikler*. *Turkish Studie- Educational Sciences*. 15(4), 2841-2855
- Polat, H., ve Ünişen, A. (2014). Okulun Mekansal Anlamı: Pedo-Mimari. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 65-84
- Sarpkaya, R. (2011), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık
- Şişman, İ. (2011), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: Pegem Akademi
- Tekindal, M., ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*. 20 (1), 153- 182
- Türel, A. (2017). *İlkokul Fiziksel Çevresinin Çocuğunun Mekânsal Algısına ve Davranışına Etkisi: Kağıthane Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Vural, R. A., & Sadık, F. (2003). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açidan Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* Cilt 28, Sayı 130 (16-23).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *Balıkesir University The Journal Of Social Sciences Institute*, 15 (28),77-107

Examining Psychology in the Context of Interdisciplinary Integration in Art Education

Adnan YALIM

İnönü University, Malatya -Türkiye

Ahmet Göktuğ KILIÇ

İnönü University, Malatya -Türkiye

Article History

Submitted: 09.05.2023

Accepted: 04.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Art education
interdisciplinary integration
psychology
the learning process

Abstract

Purpose: In the changing and developing process, the individual has encountered and integrated many innovations throughout his life. These changes have brought about many innovations in the focus of education. Individual learning and indirectly enriching learning environments have led to the emergence of new models. In particular, the arguments on which contemporary educational philosophies are based have supported the use of new models and technologies. In this sense, the research aims to touch upon psychology in art education in the context of interdisciplinary integration.

Design & Methodology: The research was carried out with the literature review method, and the sources reached were discussed within the framework of theoretical information.

Findings: Considering the problems of today's art education, the use of interdisciplinary models, which is a contemporary approach, is remarkable. Considering the framework of art education in terms of theory and scope, there is the use of interdisciplinary modeling methods. This modeling method, which has a widespread use in the world, has made information renewable by providing new expansions. In this way, its use by many countries in the world has increased the importance of the model and enriched its usage area. In addition to these, the fact that art education is related to psychology, especially the psychological effects of the learning that takes place is at a level that can be observed.

Implications & Suggestions: When the psychological effects of art will be discussed, its reflections on the concrete existence of the individual are expected. Especially in the developing technology and information age, this effect is also remarkable. The preference of contemporary interdisciplinary integrations in artistic activities assists philosophical and psychology approaches.



DOI:10.29129/inujgse.1294383

Sanat Eğitiminde Psikolojinin Disiplinlerarası Entegrasyon Bağlamında İncelenmesi

Adnan YALIM

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Ahmet Göktuğ KILIÇ

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 09.05.2023
Kabul: 04.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Sanat eğitimi
disiplinler arası entegrasyon
psikoloji
öğrenme süreci



DOI:10.29129/inujse.1294383

Öz

Amaç: Değişen ve gelişen süreçte, birey hayatı boyunca birçok yeniliklerle karşılaşmış ve bütünleşmiştir. Gerçekleşen bu değişimler, eğitimin odak noktasında bir çok yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bireyin öğrenmeleri ve dolaylı olarak öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, yeni modellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle çağdaş eğitim felsefelerinin dayandığı savlar yeni model ve teknolojilerin kullanımını desteklemiştir. Bu anlamda araştırmada disiplinlerarası entegrasyon bağlamında sanat eğitiminde psikoloji üzerine değinilmek amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma literatür tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş, ulaşılan kaynaklar kuramsal bilgiler çerçevesinde ele alınmıştır.

Bulgular: Günümüz sanat eğitiminin sorunları dikkate alındığında çağdaş bir yaklaşım olan disiplinlerarası modellerin kullanımı dikkat çekicidir. Sanat eğitiminin kuram ve kapsam olarak çerçevesi gözetildiğinde disiplinler arası modelleme yöntemlerinin kullanımı mevcuttur. Dünyada yaygın bir kullanım alanına sahip olan bu modelleme yöntemi, yeni açılımlar sağlayarak bilgiyi kullanılabilir hale getirmiştir. Bu şekilde dünyada bir çok ülke tarafından kullanılması modelin önemini arttırmış ve kullanım alanını zenginleştirmiştir. Bunlarla birlikte sanat eğitiminin psikoloji ile bağlantılı olması, özellikle gerçekleşen öğrenmelerin psikolojik etkileri de gözetilebilir düzeydedir.

Sonuçlar ve Öneriler: Sanatın psikolojik bağlamda etkileri ele alınacak olduğunda bireyin somut varlığına yansımaları beklenen durumdur. Özellikle gelişen teknoloji ve bilgi çağı bu etkilenme de dikkat çekicidir. sanatsal etkinliklerde özellikle günümüz çağdaş disiplinler arası entegrasyonların tercih edilmesi felsefi ve psikoloji yaklaşımlarını asiste etmektedir.

INTRODUCTION

Creating concepts, theories and facts on the definition of art is seen as a difficult act. According to Gombrich (2020), "There is actually nothing called art, there are only artists. In other words, while art is defined as an object, the artist is defined as the subject who performs it. The first data on what art is and the existence of art has an old history dating back to the primitive period in archaeological excavations. This history has survived to the present day with the existence of humanity and art fields have diversified over time by integrating different disciplines. Art has existed wherever there is humanity. In this sense, art has always been related to humanity." This relationship has attracted attention since the early ages. Especially the fact that art is a human activity is proof of this relationship. These traces have been proven in the first dates when traces of humanity and art were first seen. The formation of such handicaps on art has necessitated the explanation of different disciplines and this need has brought different disciplines together. The phenomenon of art, which first found a place in social life, has also found a place in different fields with changing and developing processes. Changes in science, technology and psychology have also provided relational diversity.

With the development of the information and learning age, remarkable methods and phenomena have diversified in the education system. Along with these renewed paradigms, innovations and new expectations require changes in the structure of schools and educational environments. As an educational institution, the school should be a part of a multifunctional structure that is constantly open to innovation, where knowledge is created, used and developed, where individuals gain self-confidence through teamwork, and where it can be used at any time of the day. It should be positioned on a system that meets the new needs and information needs of society and aims to develop original and creative thinking in students (Parlar, 2012). Interdisciplinary integrations, one of the most important of these innovations, have enabled the introduction of New teaching programs continue with a discipline focus. Interdisciplinary studies are carried out intensively suitable for the education system. The emergence of various disciplinary fields and disciplines such as philosophy and psychology have always been intertwined with art and art education from past to present. The reason for this is that there are psychological effects in the learning that occurs during the realization of art education. An individual who paints can express his own creativity in his applications under the influence of his psychological state of mind. The fact that artistic expression consists of a way of psychological effect and the environment in which art education takes place. If the internal impulses of the individual are taken into consideration, it is usual for these psychological effects to be reflected in learning and experiences. Although psychology is not the first factor that draws attention in a product made or learning realized, its influence in the process cannot be denied. To give an example, there are visual materials in the applications of a teaching system realized through art. These element constitute the logic framework of the paintings. Compositions are created to provide an order in the work, light-shadow balance is provided and perspective is determined. In addition, the psychological state of the individual while applying these factor preferences reflects a remarkable mental state. While this affects the individual, it can also affect the instructor (Ayaydin, 2020).

Art and indirectly art education is of great importance. Because art activates the mental activities of the individual in different ways and creates an effect on psychological feelings. This is a remarkable point in the discipline of psychology as it points to the starting point of the individual's consciousness. In this sense, when psychological phenomena are examined, the connection between evolution and art emerges. When examined in this sense, art, which has been a part of human life throughout history, has been used for healing purposes in many periods. While the Egyptians benefited from artistic activities in

spiritual treatments, the Greeks used drama and music, and in the 20th century, the therapeutic power of art was discovered. British painter Adrian Hill observed that the patients expressed their trauma and emotions during his paintings with tuberculosis patients and introduced the concept of Art Therapy. With the contributions of Margaret Naumburg, Edith Kramer, Hanna Kwiatkowska and Elinor Ulman, the concept was further matured and the American Art Therapy Association was established (Okcu, 2022). Art is a perception that human beings consciously realize and define as aesthetic. This perception has enabled art to have many relationships in this way and has been interpreted representationally or symbolically. What we encounter here is that art can be found in the natural order of nature, but also exists with the psychological state of the individual (Solso, 2003). In these processes, art education is also important in revealing the inner impulses of the individual by providing artistic activity in conscious learning. In this respect, art education affects the development of creativity power and a positive approach to artistic expressions by ensuring the integrity of the individual's spiritual and physical education. The fact that the conceptual structure of art education affects the individual's learning in this way can also be said to improve his/her psychological perceptions, knowledge, thinking, designing, interpreting, self-expression, and behaviors such as artistic and aesthetic criticism.

Purpose and Importance of the Research

In a process of change and development, individuals have encountered and integrated many innovations throughout their lives. These changes brought many innovations to the education center. Individual learning and the enrichment of the learning environment have indirectly led to the emergence of new models. The arguments of modern educational philosophies especially advocate the use of new models and technologies. In this sense, the aim of the research is to touch upon psychology in art education in the context of interdisciplinary integration.

METHOD

Data Collection Tools

While creating the article, the necessary literature was scanned, studies were carried out within the scope of the subject, and the literature research method was used in this context.

Analysis of Data

Data analysis refers to any statistical technical explanation, whether descriptive or inferential. In this sense, research literature should specify how data should be analyzed. Some scientists define data in different ways. According to Galtung, the data are; It refers to things that are observed and recorded. This is the information needed to draw conclusions from the data. Analysis of the data collected for this purpose is the process of determining and extracting the basic elements and features of the data according to the purposes of the research (Karasar, 2020). In this sense, while analyzing the data of this study, the necessary national and international literature was first examined and other studies conducted within the scope of the study were investigated. Secondly, in the necessary literature research; Theses, articles, books, studies, meetings and conferences, as well as publications of scientific activities, were examined. This process continued until the study was completed and the necessary results were obtained.

Findings

1. Interdisciplinary Integration

In today's contemporary teaching and management systems, remarkable theories and practices have emerged with the variations in the universe of information and technology. These changes and innovations in the scientific framework and their reflections on the education system have necessitated different theoretical applications and unions. Interdisciplinary integrations, one of the most important of these innovations, have enabled the integration of new programs suitable for the education system. These integrations have found application as a view of knowledge or curriculum approach, a methodology or language from many sources (Jacobs, 1989).

Interdisciplinary integrations are, first and foremost, an area of research that combines knowledge, skills, theories, perspectives and disciplinary factual constructs to provide innovative solutions to unexplored and unstructured problem areas. When interdisciplinary integration is defined in this way, the following features stand out: Integrated linking between various disciplinary fields and establishing a system based on the relationship with common learning and teaching areas, an implicit collaboration based on research in the form of integration, research-based integrated education within the arts, and the realization of knowledge and practices for the identification and solution of unstructured, subjective problems (Klaassen, 2018).

In order for educators to use interdisciplinary integrations in teaching and learning processes, they need to have a qualified knowledge base. In order to meet the information needs and requirements of the individual, classroom management has an impact in addition to the scope of theories. The methods used in traditional education programs from the past had a framework that was inadequate for use in the field in pedagogical, philosophical and psychological contexts. This has led to a theoretically shallow mold in learning systems. The fact that traditional systems were speculative in the effectiveness of realist and idealist views provided a positive impetus to this negative situation. It is for this reason that interdisciplinary integrations attracted more attention at this stage and were tried to be developed. This is because these integrations create multiple learning spaces and enable multidimensional thinking. For example, Chapman argues that artistic activities should be integrated with cultural studies, while Gardner argues that learning skills should go beyond memorization and that multiple disciplines should be handled and structured together. At this stage, the main issue to be dealt with is psychological and perceptual compatibility. Because psychological emotional states play a dominant role in learning (Suraco, 2006).

Interdisciplinary integrations, which describe the integrative perspective of various disciplinary fields, primarily increase the effectiveness of learning programs, but also create a new form to support this learning environment with various practices. Even if interdisciplinary integration approaches can be taught with traditional learning theories, progressive and constructivist approaches are more meaningful in terms of process and outcome. Especially the consideration of the psychological effects of the determined approach is noteworthy in this regard. In this sense, interdisciplinary integrations will also affect psychological learning areas (Newell, Doty, &. 1990). However, the change in the organization of knowledge research areas has led to the use of interdisciplinary integration approaches and has influenced the choice of analysis of cognition and psychological methods with different perspectives. Abstract concepts of future problems and actions related to the psychological internal state of the individual can result in this method. It is possible to develop this with relational integrations together with its psychological infrastructure. The diversification in the fields of knowledge reveals this

importance. This is directly related to the differentiation and integration of knowledge. Not only the contexts formed between different disciplines should be considered sufficient, but also the philosophical and psychological substructure should be examined (Saurykova, Ybyraimzhanov & Mailybaeva, 2018).

2. Art Education and Psychology

Art education is known as an area of ongoing engagement with psychology in today's contemporary education system. It has characterized the common denominators of learning and growth in artistic learning. Piaget, the famous educational scientist of the time, was interested in education in a limited framework. He conducted a lot of theoretical research in terms of the psychological and educational views he advocated (Feldman, 1987). These researches also show tendencies on the artistic activities of the individual.

Since art education is not examined only according to certain situations, many art scientists and educators have put forward ideas on art education and the psychological importance seen in the individual through art education. They see art as a field that filters meaning and carries out activities through art, satisfying the individual's wishes and desires in every sense from an aesthetic point of view and also providing psychological satisfaction. In this sense, the connection between psychology and art is remarkable. Especially the fact that art both depicts the behavior of the individual and affects him psychologically brings this relationship to the fore. Because Psychology is a branch of science that tries to understand behavior in general. Psychology, which tries to understand all types of human behavior, also helps predict these behaviors (Yılmaz, 2017). Through art and art education, the real universe is given meaning with the existing memory and interpreted with insight. In this sense, it is noteworthy that art is directly linked to psychology and affects both the individual and the society. Because through art, the individual gets the opportunity to relax by experiencing spiritual and sensory satisfaction.

As the methods and techniques used in art education diversify, the individual structures himself and goes beyond being a robotic mechanism. Establishing relationships with different disciplines, especially in art education, will also affect the learning areas and psychological relief will be experienced. In this sense, it is necessary to solve the difficulties encountered in a rational and creative way. in a happy, peaceful, tolerant, environmentally friendly and harmonious manner by resolving will live (Akkurt, Boratav, 2018). Otherwise, the individual who processes his learning like a cog in the machine will fall into monotony and cause negativities in the psycho-social life area. However, the different disciplines used in the process will provide psychological balance by creating various learning areas.

The individual's sensations and perception deal with the reaction structure that arises in the contraction of substances. Traditional art education methods cannot assume an effective responsibility in the development of these two forms and have difficulty in fulfilling their requirements. Because, in traditional education systems, there are dominant factors and goals and truths that need to be imparted. This ensures that the individual grows up as egocentric, utilitarian, and most importantly reckless. As a result of this, individuals experience parapsychological dissatisfaction. In this sense, psychological satisfaction can be achieved through art education. In this sense, the creative and relaxing effect of art can be benefited from while providing psychological satisfaction. Meanwhile, the individual takes art seriously by creating a dream world for himself, and separates it from reality by equipping it with a rich treasure of emotions. However, the unreality of the artistic world turns many emotions that are actually unpleasant into a source of pleasure for the individual in the work of art. Unsatisfied emotions find expression through fantasy. Every dream stems from an attempt to satisfy a certain desire and an attempt to change the reality that denies such a satisfaction (Okvuran, 2023). In the process of artistic

activity, consciousness, unconscious and subconscious interact with each other. Although consciousness is a process in which the evaluation of space and time can be conscious or unconscious; These are unconscious mental processes. According to Freud; Unconscious pleasures are at the center of all emotions and emotional experiences. The subconscious is a mental process that can occur immediately with little effort. Therefore, they do not have a direct effect on the understanding of the objects seen, learned and focused on. The resulting sensory image of an object becomes an integral part of consciousness when it conveys a sensation, a preliminary concept, or a literal meaning (Kapar, 2009). In this regard, psychology becomes consciously active in this process. This situation reveals the understanding of audible objects in artistic practice and the ability to achieve satisfaction in this way. Appealing to the individual's inner urges through art education and at the same time ensuring that the individual is interested in art activities puts the individual at ease. An individual who engages in art activities gains psychological comfort by creating new living spaces for himself by getting away from the negativities of the day.

Art is one of the disciplines in which the individual finds a space of relaxation away from social and individual problems. Therefore, art activities should not be abstracted too much from the subjective structure of the individual. Because the individual finds the opportunity to escape from his/her problems in this way. This opportunity is parallel to the psychological emotional state of the individual. Individuals do not act as autonomous human beings. Their behavior is not completely determined by causal reactions. On the contrary, the individual is a totality of personal, performative and contextual strings. This totality tends to act as part of the material form. In addition, these holistic ties are a product of social structure (Bandura, 2006). At this stage, the environment where the individual is liberated is art. Art education is important in providing the appropriate environment and fields at this stage.

It refreshes the individual's soul through artistic activities. Art; While transforming concepts such as emotion, perception, creativity and motivation into indirect indicators through art objects; Psychology can be discussed in connection with these concepts. In this respect, the two fields are closely linked. When the art student's attitudes towards art objects and their search for meaning come together, the mutual relationship between art and psychology becomes more visible (Laçınbay, 2021). In this sense, when we look at the relationship between psychology and art education, we can see that art and psychology are closely related to each other. Because the focus in art education is the individual, and the fact that the individual has many psychological variables confirms this connection. According to many philosophical jurisprudence and paradigms, art must find meaning in the psychological soul of the individual, even if it is desired to find a response in intuition. Although art seems to be carried out in memory and imagination, the spiritual structure serves as the dominant element in artistic activities. It should be emphasized that the way is open for the phenomenological discussion of creation based solely on memory and imagination, and it should not be forgotten that the nature of psychology is similar to the nature of art. These approaches reduce the nature of art to neuroses but question the meaning of the psychological approach to art. At this stage, art should not be appreciated only as a search for intellectual harmony, nor should it be considered as the rationalization of a functional purpose. On the contrary, it should be viewed as a reflection of psychological stimulation (Wojtkowski, 2009).

Through art education, individuals can approach the metaphysical world in their artistic activities. Metaphysics means beyond or after in Greek. According to Aristotle, metaphysics, defined as the meaning of the later or beyond, is a philosophical term that examines the first property and purpose of matter (Dafermos, 2021). This term has also been the field of study of the individual in the artistic context, as it also dimensions artistic and psychological substances. Therefore, art becomes a kit that carries human beings to the metaphysical universe. Metaphysics, as Aristotle states, carries to the

beyond. The individual who thinks and plans beyond or after develops both the realm of imagination and original forms of expression. This relationship between art and metaphysics gains meaning through psychological intuitions and instincts. In this way, the individual gains broad perspectives in the psychological context.

Art approaches the individual through artistic activities in many aspects and the individual shows a mystical characteristic through this approach. The fact that art has mystical features in its origins affects the psychology of the individual. Therefore, the individual is close to mysticism in every aspect. The plural relationship formed in the mystical universe approaches art and the individual, creating a correlation between the two substances. The fact that the universe also consists of intentional or involuntary experiences characterizes this mystical judgment (Wainwright, 2021). In this sense, art has been influenced by mysticism in many fields and has affected the individual directly or indirectly. It is usual to feel mystical influences in art and in the psychological artistic development of the individual when the structures that have become cynical in society attract attention.

In activities realized through art education, the individual relaxes his/her mind and psychological consciousness. As in psychology, the individual is affected by his/her subconscious experiences and traces of this influence can be found in his/her life. In analyzing psychological issues, the effort to reach the subconscious is of great importance. Reaching the subconscious and conscious level of the individual in the elimination of any psychological inner turmoil is due to this. Pollock, while explaining the psychological effects of the subconscious in artistic activities, emphasized that the source of his creations originated from his subconscious and that he handled them just like his drawings, and stated the effect of the subconscious. What is understood here is that through art, the individual makes the psychological states of the subconscious visible through artistic expression (Ayaydin, 2020).

RESULTS AND DISCUSSION

Psychology is one of the disciplines with which art education is related and interdisciplinary integrations are established. The phenomenon of art; It has been in contact with psychology as well as integrating with the disciplines of philosophy, sociology, pathology, aesthetics and education. As interdisciplinary integrations gain more importance in today's education system, psychology has been taken into greater consideration in artistic expressions, and the individual has been able to establish connections in other fields. While the reflections of these areas are transferred to the individual through art education, the individual's psychological learning and sensory areas can also be affected. So much so that, although art is not a field of complete understanding and explanation like psychology, it seems undeniable that it has achieved this goal in one aspect. A work of art can make the artist feel something, create an experience through hearing, sensing and understanding. By creating works of art, the artist gives a spiritual dimension to objects that are predominantly considered material. The most important source of this spiritual dimension in art; It is the "inner self" of a person, that is, his psychological world (Gürsu, 2015). The same applies to the individual. Because in art education, while performing an artistic activity, a person understands, feels and makes sense of the subject. In this way, he creates creative activities and also involves his psychology. Because the nature of art and the influence of psychology are the source of spiritual experiences for the individual. This effect is remarkable because artistic activities cover many areas. When the psychological effects of art are to be addressed, reflections on the concrete existence of the individual are expected. Especially in the developing technology and information age, this influence is remarkable. The preference for contemporary interdisciplinary integrations in artistic activities assists philosophical and psychological approaches. In this sense, it is possible to say that psychology is related to interdisciplinary integrations and art education and is also a part of education.

Especially the relational researches created by interdisciplinary integrations have enabled the combination of many fields. For this purpose, psychology has been touched upon through art education.

REFERENCES

- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Why Art Education? *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 54-60.
- Ayaydin, A. (2020). On the interaction of psychology and art. *Journal of Science, Education, Art and Technology*, 4(1), 8-12.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Dafermos, M. (2021). The metaphysics of psychology and a dialectical perspective. *Theory & Psychology*, 31(3), 355-374. doi: 10.1177/0959354320975491
- Feldman, D. H. (1987). Developmental psychology and art education: Two fields at the crossroads. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 243-259. doi: 10.2307/3332753
- Gombrich, E. H. (2020). *The Story of Art*.
- Gursu, O. (2015). Interaction of art and psychology: a reading trial centered on traditional turkish-islamic arts. *Journal of International Social Research*, 8(38).
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.
- Karasar, N. (2020). *Scientific research method*. Nobel Publishing.
- Kapar, S. (2009). Psychological Factors Creating Symbolic Imagination in Painting. *Art Journal*, (15), 43-46.
- Klaassen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: a case study. *European Journal of Engineering Education*, 1–18. doi:10.1080/03043797.2018.1442417
- Laçınbay, K. (2021). A common meeting point for plastic arts and psychology: art motivation. *Journal of History School*, (LI), 1226-1245.
- Liao, C. (2016). From interdisciplinary to transdisciplinary: An arts-integrated approach to STEAM education. *Art Education*, 69(6), 44-49. doi: 10.1080/00043125.2016.1224873
- Newell, W. H., Doty, W. G., & Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinary curriculum development*. Issues in Interdisciplinary Studies.
- Okcu, C. (2022). Psychodynamically Oriented Art Therapy. *Turkish Journal of Integrative Psychotherapy*, 5(10), 31-41.
- Okvuran, A. (2023). Introduction to the psychology of art, its scope and limitations. *Ankara University Journal of Faculty of Fine Arts*, 5(1), 420-430.
- Parlar, H. (2012). Information society, change and new educational paradigm. *Yalova Journal of Social Sciences*, 2(4).
- Solso, R. L. (2003). *The psychology of art and the evolution of the conscious brain*.
- Suraco, T. L. (2006). An interdisciplinary approach in the art education curriculum. doi: 10.57709/1062139
- Saurykova, Z. M., Ybyraimzhanov, K., & Mailybaeva, G. (2018). Implementation of interdisciplinary relationships in education on the basis of science integration. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (85), 353-385.
- Wojtkowski, S. (2009). Jung's "art complex.". *ARAS/Art and psyche online journal*, 3, 1-37.
- Wainwright, W. J. (2021). Mysticism. *The Encyclopedia of Philosophy of Religion*, 1-10. doi: 10.1002/9781119009924.eopr0255
- Yılmaz, T. (2017). Art and artistic practices in clinical psychology. *Tykhe Art and Design Journal*, 2(2), 32-43.

Stress and Its Causes Experienced by English Teachers and Lecturers during the Covid-19 Pandemic Distance Education Period

Abdurrahman KARA

Erciyes University, Kayseri -Türkiye

Şenay IŞIK

Erciyes University, Kayseri -Türkiye

Article History

Submitted: 09.06.2023

Accepted: 15.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Health and Well-being

Stress

Professional Stress

Personal Stress

Covid-19

Online Language Teaching

Abstract

Purpose: Covid-19 pandemic period has itself been a very strong reason for stress. It is observed that this period has created effects that cause negative feelings and shake the well-being of many people all over the world. While this is the case, many factors have emerged that cause stress for teachers who are provided with distance education. In this context, the current research aims to determine the stress causes of English teachers and their results, to determine the difficulties they experience in this process, and to evaluate the effects of distance education on the teaching Professionalal.

Design & Methodology: 293 English teachers working in high schools affiliated with the Ministry of National Education and teaching staff working in foreign language schools of universities in Erzurum participated in the research. In the study, data were collected using the convenience sampling method and through questionnaires distributed online. Stress Index designed by MacIntyre et al. (2020) was used as the data collection tool along with the Participant Identification Form created by the researcher and the stress levels of the participants were examined.

Findings: Based on the results obtained, a significant relationship was found between the stress levels of participants and some variables such as age, gender, language teaching experience, online teaching time, current working institution, current living conditions, comparison of current life and pre-Covid-19 life and lastly, living with a person working at home. However, no relationship was found between the stress levels of the participants and the teaching method they used.

Implications & Suggestions: Based on the findings, a more comprehensive quantitative and qualitative research should be carried out with more teachers and faculty staff in case there exist an extraordinary reason for distance education again. Also, more research can be done about the psychological well-being and coping stress strategies among teachers.



DOI:10.29129/inujgse.1312015

İngilizce Öğretmenlerinin ve Öğretim Elemanlarının Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Döneminde Yaşadıkları Stres ve Nedenleri

Abdurrahman KARA

Erciyes Üniversitesi, Kayseri -Türkiye

Şenay IŞIK

Erciyes Üniversitesi, Kayseri -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 09.06.2023

Kabul: 15.10.2023

Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Sağlık ve İyi Oluş

Stres

İş Stresi

Kişisel Stres

Covid-19 Salgını

Çevrimiçi Dil Öğretimi

Öz

Amaç: Covid-19 salgın dönemi başlı başına stres için çok güçlü bir neden olmuştur. Bu dönemin tüm dünyada herkes için stres yaratan ve iyi oluş hâlini sarsan etkiler yarattığı gözlenmektedir. Hal böyle iken bir de uzaktan eğitim veren öğretmenler için stres oluşturan birçok etmen baş göstermiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, İngilizce öğreticilerinin stres durumlarını ve bunların sonuçlarını belirlemek, onların bu süreçte yaşadıkları zorlukları tespit etmek, uzaktan eğitimin öğretmenlik mesleğine etkilerini değerlendirmektir.

Yöntem: Araştırmada Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde görev yapan 293 İngilizce öğretmeni ve aynı ilin üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında görev yapan öğretim üyeleri katılmışlardır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar MacIntyre ve diğ. (2020) tarafından geliştirilen ve çevrimiçi olarak dağıtılan Stres Ölçeğini ve araştırmacı tarafından oluşturulan Katılımcı Tanıma Formu'nu doldurmuştur.

Bulgular: Elde edilen sonuçlar doğrultusunda İngilizce öğretmeni ve öğretim üyelerinin stres düzeyleri ile yaş, cinsiyet, dil öğretim deneyimi, çevrimiçi öğretim süresi, mevcut çalışılan kurum, mevcut yaşam durumu, mevcut yaşam ile Covid-19 öncesi yaşam farkı ve evden çalışan biriyle yaşama değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat katılımcıların stres düzeyleri ile kullandıkları öğretim metodu arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Bulgulara dayalı olarak, uzaktan eğitim için tekrar olası bir olağanüstü neden olması durumunda daha fazla öğretmen ve öğretim üyesi ile daha kapsamlı nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca, öğretmenler arasında psikolojik iyi oluş ve stresle baş etme stratejileri hakkında daha fazla araştırma yapılabilir.



DOI:10.29129/inujgse.1312015

INTRODUCTION

Throughout history, humanity has faced various disasters in different periods. One of them is the Coronavirus (Covid-19) pandemic, which has occurred in recent history and has affected billions of people. The Covid-19 pandemic, which has shown its devastating effect all over the world in the past decade, has caused people to spend a period of time in their lives that they may never be forgotten (Serçemeli & Kurnaz, 2020). Hence, many countries had to take a relatively long break from social life and therefore education. Hence, schools were temporarily closed until certain dates and face-to-face education was paused and online education was started. It has been stated that more than 91 percent of students around the world and approximately 1.6 billion children and young people were affected by this process (Miks & McIlwaine, 2020; The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). First of all, schools in Turkey were temporarily closed on March 16, 2020, and then more than 20 million students and more than one million teachers were switched to distance education all over the country (Can, 2020; The Ministry of National Education [MEB], 2020). MEB announced that it would start make-up education over the Internet with the Education Information Network (EBA) and on television with TRT by making changes in the weekly course schedules (MEB, 2020). MEB made a statement that the transition to distance education was started after the first Covid-19 case was seen in Turkey on March 11, 2020 (MEB, 2020). In its statement dated March 13, 2020, the Council of Higher Education (YÖK) announced that it had been decided that the programs that currently provide education would continue their education remotely, except for the applied education programs (YÖK, 2020). In distance education, although teachers and students were not physically in the same place, they connected and continued their education activities thanks to technological opportunities (Fidalgo *et al.*, 2020; Yamamoto & Altun, 2020).

When the literature of the pandemic period is examined, in studies focused on the pandemic period, it is seen that the pandemic has caused problems in social, psychological and technical areas related to the distance education process (Karakuş *et al.*, 2020). Studies represent that the isolation caused by the pandemic increases the feeling of depression, fear of getting sick, financial worries and loneliness, and reveals mental disorders such as anxiety disorder (Alves, *et al.*, 2020; Aşkın *et al.* 2020; Ekiz *et al.*, 2020; Polizzi *et al.*, 2020)).

During the Covid-19 pandemic, there is ample research on distance and face-to-face education. In this context, many studies have been conducted on teachers' views and perceptions of distance education, their psychological well-being, stress situations and coping strategies, and especially their latest situation during the pandemic period (Almaghaslah & Alsayari, 2020; Alpaslan, 2020; Fidan, 2020; Kaden, 2020). Likewise, there are many studies examining the difficulties and negative emotions experienced by teachers during the distance education process (Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021; Baker *et al.*, 2021; Besser *et al.*, 2021; Chandler-Grevatt, 2020; Evans *et al.*, 2021; Liu *et al.*, 2020).

Stress poses a threat to the person which causes psychological, physiological and mental tenderness (Graham-Bonnie, 1972). Stress is one of the most basic health problems in daily life since it occurs as a result of the body's physical, mental and chemical responses to situations that are frightening, exciting, confusing, dangerous, or disturbing (Byars, 2005) Besides, it is defined as a state of stress that threatens one's ability to cope with one's environment in one's emotions, thought processes or physical conditions (Koeske & Kirk, 1993: 320). Teachers, who are the basic elements of the education system, are faced with many factors that create stress. There are many factors creating stress for teachers such as incompatibility or incomplete harmony between the teacher and the working environment; students' discipline problems, overcrowded classrooms, excessive bureaucratic work, difficulties in promotion

(Kırımlioğlu *et al.*, 2011); professional roles and responsibilities (Wisniewski & Gargiulo, 1997). Besides, it may arise from conditions in the workplace and is considered a reaction or embodiment of feelings towards those conditions (Kyriacou, 2001).

When the relevant literature is examined, it has been observed that there are many studies on the stress situation of teachers. Some of these studies reveal the factors causing the most stress in teachers as follows: students' negative behaviors, inadequate working conditions, lack of time and disharmony at school (Kyriacou & Sutcliffe, 1978); lack of administrative support; insufficient breaks or holidays and heavy workload (Liu & Onwuegbuzie, 2012; Wang *et al.*, 2009) and insufficient salary (Von Haaren-Mack *et al.*, 2018). In parallel, some studies have reported that excessive workload and insufficient salary cause more stress in female teachers than in males (Desouky & Allam, 2017). When we look at the situation of teachers coping with stress, it has been found that the use of social support is essential for teachers experiencing increased workload stress (Ferguson *et al.*, 2017). Von Haaren-Mack *et al.*, (2018) listed stress sources in teachers as problematic relationships with colleagues, physical strain, lack of managerial support, lack of motivation, low social status, personal factors related to the professional development and low self-esteem. Likewise, lack of manager support, student behaviors, role conflict, and role ambiguity are some stressful factors for teachers.

According to some studies, teachers use negative coping styles as a result of their increasing experience with age, and being married affects their coping styles positively (Erkmen & Çetin, 2008). Some studies have emphasized that teachers cannot express that they are stressed. Additionally, it was observed that the same teachers avoided learning ways to cope with stress (Younghusband, 2003). On the contrary, İmamoğlu (2009) found that principals preferred problem-based active coping styles in the workplace. Likewise, another study revealed that principals who worked as teachers for 6-10 years preferred the helpless approach (Tekin, 2009). In some studies, it was shown that coping strategies differ based on gender. According to another study, female teachers were found to be calmer in the face of the events they encounter and were more effective in coping with stress (Karadavut, 2005).

The pandemic period itself has been a very powerful cause of stress. While this is the case, many stressful factors have emerged for teachers during this period (Alam, 2020). When the literature is examined, it can be said that studies are mostly carried out in medical fields. That is, studies in the field of education are relatively limited. However, educational studies showed that there is a focus on examining the views of students, teachers and faculty members on the quality of distance education within the university environment (Akour *et al.*, 2020; Almaghaslah & Alsayari, 2020). In addition, it is seen that the views of other stakeholders are not widely included, since they are focused on a specific group in a limited way. Therefore, it is predicted that the aforementioned study aims to close the gap in the literature about the stress and its causes experienced by English teachers and faculty members who are currently teaching during the pandemic period.

The Aim and Importance of the Study

The general purpose of this research is to reveal the stress and its causes experienced by English teachers who actively teach online during the Covid-19 pandemic period and teaching staff working in foreign language schools of universities in terms of various variables during distance education.

When the relevant literature is examined, studies that deal with employees who work remotely during the pandemic have been found in various ways. However, very few studies have been found examining

educators, who are perhaps the group most affected by this epidemic. Since it is a rare study that examines this group by considering many variables on the basis of two different institutions, it is believed that the research in question will contribute to the relevant field.

Statement of the Problem

How do English teachers and lecturers experience stress, what are the stress causes and participants' coping strategies during the online education period due to the Covid-19 pandemic?

Sub-problem of the Research

Based on the research problem, answers were sought for the following sub-problem:

What is the relationship between participants' stress sources and coping strategies and their age; gender; teaching experience; current working institution; online teaching experience; online teaching format; the lifestyle of the participants while teaching online (living alone/with a partner/family; living with someone who works from home; living conditions that have changed with the pandemic); current life and life before Covid-19 in terms of similarities and differences and living with someone working from home.

METHODOLOGY

Model of the Research

Convenience Sampling Model was used in the study. Participants were selected by convenience method, and it was ensured that all participants who fit the purpose of the research could participate in the study. The questionnaire text was delivered to the participants online through the Google Forms application after obtaining the necessary permissions. For this, online applications such as WhatsApp Messenger and Outlook were used.

Participants

The population of the study consists of lecturers working in foreign language departments of Atatürk and Erzurum Technical University and English teachers working at high schools in Erzurum. The sample consists of 293 participants who were chosen from among these lecturers and English teachers who participated in the study voluntarily.

Table 1 *Demographic Information and Teaching Experience of English Teachers and Faculty Staff*

Gender	N	%
Female	190	64,8
Male	103	35,1
Age		
32 years and under	144	49,1
33-43 years	117	39,9
44 years and more	32	10,9
Current Working Institution		
State University	94	32,0
Ministry of Education	199	67,9
Current Living Conditions		
I live alone	37	12,6
I live with my spouse and children	86	29,3
I live with my partner/spouse		
I live with my parents and/or extended family	72	24,5
	43	14,6
Others	55	18,7
Current Life and Life Before Covid-19		
Yes, it is the same.	91	31,0
No, it is not the same.	202	68,9
Living with Someone Working from Home		
Yes.	178	60,7
No.	115	39,2
Language Teaching Experience		
3 years or less	67	22,8
4-7 years	100	34,1
8 years or more	126	43,0
Online Teaching Period		
3 months or less	25	08,5
4-12 months	138	47,0
1 year or more	130	44,3
Teaching Method		
The combination of synchronous and asynchronous teaching	146	49,8
Concurrent classes	147	50,1
Total	293	100,0

Data Collection Tools

Firstly, the Stress Index was used as the data collection tool in the study. It was created by MacIntyre *et al.*, (2020) for their study conducted with teachers during the online education period due to Covid-19. The scale consists of 15 items which are related to travel, health, relationships, workload, and work-life balance (Cronbach's $\alpha = .89$.) and each represents a situation. The items are grouped by researchers as given below (MacIntyre *et al.*, 2020).

Table 2

Stress Index Scale Items

Health & Well-being Stress	Corresponding Items: 1, 2, 3, 7, 8, and 15 1-Inability to travel 2-My own health 3-The health of my family and friends 7-Loss of control over personal Issues 8-Loneliness/Feeling isolated 15-Missing recreational/sporting Activities
Personal Stress	Corresponding Items: 10, 11, 12, and 13 10-Financial worries 11-Inability to obtain necessary goods 12-Responsibilities of caregiving 13-Family/relationship problems
Professional Stress	Corresponding Items 4, 5, 6, 9, and 14 4-Work load 5-Loss of control over work-related things 6-Teaching online 9-Irregular work hours 14-Blurred lines between personal and Professional life

Table 2 shows the stress and its causes experienced by the participants are categorized under headings. In the first category, the Health and Wellbeing Stress sub-dimension contains suggestions about the physiological, mental, and psychological stress sources of the participants, while in the second category, the reasons for Personal Stress experienced by people during the Covid-19 lockdown are indicated. Finally, the Professional Stress section contains suggestions about the business life of lecturers and English teachers who have to teach online from home due to the pandemic.

Data Analysis

SPSS 22.0 statistical program was used in the analysis of the data in the research. At the same time, the mean, standard deviation, skew and kurtosis values of the data were examined. Before analyzing the data collected from the scales, the Skewness and Kurtosis values were calculated to ensure the assumption of normality.

The Examination of Skewness and Kurtosis Values to Provide Assumption of Normality

Table 3
Skewness and Kurtosis Values to Ensure Assumption of Normality

Dimensions	Mean	Standard Deviation	Skew.	Kurtosis
Health and Well-Being Stress	3.43	.651	-.790	1.152
Personal Stress	3.54	1.078	-.625	-.494
Professional Stress	3.61	.941	-.972	.242
STRESS INDEX	3.69	.895	-1.010	.157

Before analyzing the data collected from the scales, Skewness and Kurtosis coefficients, z-scores and p-p graphs were examined to provide the assumption of normality. The range of (+1.5) – (-1.5) for the Skewness and Kurtosis coefficients; For the z scores, the range of +2.5 to -2.5 (Tabachnick & Fidell, 2013; Erbay & Beydoğan, 2017; Çokluk et al., 2012; Field, 2009; Eğmir & Ocak, 2017) was taken into account. In this context, it can be said that the scales and their sub-dimensions show a normal distribution.

FINDINGS

Findings Related to Participants' Stress Values and Sub-Dimensions on the Gender Variable

The variation of the *Stress* levels and sub-dimensions of the teachers and instructors participating in the research by gender is given in Table 4:

Table 4
T-Test Results in Comparison of Stress Levels and Sub-Dimensions of Participants by Gender

Sub-Dimensions	Gender	N	\bar{X}	Sd	Levene Test		Df	T	p
					F	P			
Health and Well-being Stress	Male	103	3.33	.746	6.57	.011	291	-1.97	.049*
	Female	190	3.49	.588					
Personal Stress	Male	103	3.48	.953	6.03	.015	291	-.68	.493
	Female	190	3.57	1.141					
Professional Stress	Male	103	3.53	1.072	11.91	.001	291	-1.14	.256
	Female	190	3.66	.861					

Stress	Male	103	3.59	.944	1.43	.233	291	-1.28	.203
	Female	190	3.73	.865					

*p<.05

When Table 4 is examined, it is seen that participants differ according to gender in the *Health and Well-being Stress* sub-dimension, but there is no significant gender difference in the *Personal Stress*, *Professional Stress* sub-dimensions and *Stress* levels. According to these findings, it can be stated that *Health and Well-being Stress* levels are higher for female participants than male participants. In general, it can be interpreted that the *Stress* levels of male and female English teachers and instructors participating in the research are not affected by the gender variable.

Findings Related to Stress Values and Sub-Dimensions Related to Age Variable

Table 5 shows the change in the *Stress* levels and sub-dimensions of English teachers and instructors participating in the study based on their age.

Table 5
Anova Test Results in Comparison of Stress Levels of Participants and Sub-Dimensions Based on Age Variable

Sub-Dimension	Age	N	\bar{X}	Sd	Source of Variance	Sum of Squ.	Df	Mean Of Squ.	F	P	Differencing Groups
Health and Well-Being Stress	1	144	3.5	.63	Inter-Groups	5.97	2-290	2.98	7.34	.001*	1-3
	2	117	3.3	.62							
	3	32	3.1	.71							
	Total	293	3.44	.65	Total	117.88				.562	
				Levene: .014			p= .986				
Personal Stress	1	144	3.5	.99	Inter-Groups	1.128	2-290	.564	.483	.617	
	2	117	3.4	1.12							
	3	32	3.60	1.30							
	Total	293	3.54	1.08	Total	339.67					
				Levene: 4.995			p= .007				
Professional Stress	1	144	3.6	.85	Inter-Groups	2.20	2-290	1.100	1.243	.290	
	2	117	3.5	1.00							

	3	32	3.4 3	1.08					
			3.61						
	Tot al	293		.94	Total	256.62			
			Levene: 3.955	p= .020					
Stress	1	144	3.7	.84					
	2	117	3.6	.91					
	3	32	3.5 0	1.02	Inter- Groups	3.3 2	2-290	1.66	2.09 .126
			3.68						
	Tot al	293		.89	Total	230.75			
			Levene: 1.467	p= .232					

*p<.05 1=32 Years and under, 2=33-43 Years, 3=44 Years and Older

When Table 5 is examined, according to the results of the Anova Test, which was conducted to determine that the *Stress* levels and sub-dimensions of the English teachers and instructors participating in the research differed significantly based on the age variable, *Health and Well-being Stress* (F=7.34; p=.001), it is seen that there is a differentiation in the sub-dimension.

Scheffe Test was applied to determine between which variables the differentiation occurred. According to the results of the Scheffe test, in the *Health and Well-being Stress* sub-dimension, the *Health and Well-being Stress* levels of the participants aged 32 and below ($\bar{X}_{32 \text{ years and under}}=3.56$), were determined to be higher than the participants aged 44 and over ($\bar{X}_{44 \text{ years and older}}=3.12$) It can be interpreted that the *Stress* level and its sub-dimensions, *Personal Stress* and *Professional Stress* are not affected by the age variable.

Findings Related to Stress Values and Sub-Dimensions on Language Teaching Experience Variable

Table 6 below shows the change in the stress levels and sub-dimensions of English teachers and instructors participating in the study based on their language teaching experiences.

Table 6
 Anova Test Results in Comparing Participants' Stress Levels and Sub-Dimensions
 According to Language Teaching Experiences

Sub-Dimension	Language Teaching Experience	N	\bar{X}	Sd	Source of Variance	Sum of Squ.	Df	Mean of Squ.	F	P	Differencing Groups
Health and well-being stress	1	67	3.6	.54	Inter-Groups	5.06	2-290	2.53	6.18	.002*	1-3
	2	100	3.4	.65							
	3	126	3.3	.67							
	Total	293	3.44	.65	Total	118.78				.562	
		Levene: 1.18		p= .310							
Personal stress	1	67	3.6	.94	Inter-Groups	2.75	2-290	1.37	1.18	.308	
	2	100	3.6	1.0							
	3	126	3.4	1.1							
	Total	293	3.54	1.08	Total	336.93					
		Levene: 4.54		p= .011							
Professional stress	1	67	3.7	.80	Inter-Groups	3.59	2-290	1.79	2.04	.132	
	2	100	3.6	.87							
	3	126	3.4	1.0							
	Total	293	3.61	.94	Total	256.62					
		Levene: 5.24		p= .006							
Stress	1	67	3.8	.76	Inter-Groups	6.53	2-290	3.27	4.16	.016*	1-3
	2	100	3.7	.85							
	3	126	3.5	.96							
	Total	293	3.68	.89	Total	227.54					
		Levene: 2.776		p= .064							

*p<.05 1=3 years and less, 2=4-7 Years, 3=8 Years and more

When Table 6 is examined, the Anova Test was applied to determine whether the stress levels and sub-dimensions of the English teachers and instructors participating in the research differed significantly according to their language teaching experiences. According to the results of this test, it is seen that there is a differentiation by using *Health and Well-being Stress* (F= 6.18; p= .002) and using *Stress* sub-dimensions (F= 4.16; p= .016).

Scheffe Test was applied to determine between which variables the differentiation occurred. According to the test results, it was determined that in the *Health and Well-being Stress* sub-dimension, the *Health and Well-being Stress* levels of the participants with 3 years or less experience ($\bar{X}_{3 \text{ years or less}} = 3.64$) were higher than the *Health and Well-being Stress* levels of the participants with 8 years or more experience ($\bar{X}_{8 \text{ years and more}} = 3.31$). In addition, the test result showed that the *Stress* levels of people with 3 years or less experience ($\bar{X}_{3 \text{ years or less}} = 3.86$) in the "Stress" dimension were higher than the *Stress* levels of those

with 8 years or more experience ($\bar{X}_{8 \text{ yıl ve üstü}} = 3.51$). Accordingly, these results can be interpreted as the *Personal Stress* and *Professional Stress* levels of the participants were not affected by the language teaching experience variable.

Findings Related to Participants' Stress Values and Sub-Dimensions on the Variable of Online Teaching Period

Table 7 shows the change in the *Stress* levels and sub-dimensions of English teachers and instructors participating in the research according to online teaching time.

Table 7
Anova Test Results in Comparison of Participants' Stress Levels and Sub-Dimensions by Online Teaching Period

Sub-Dimensions	Online Teaching Period	N	\bar{X}	Sd	Source of Variance	Sum of Squ.	Df	Mean of Squ.	F	P	Differencing Groups
Health and Well-Being Stress	1	25	3.5	.73	Inter-Groups	3.68	2-290	1.84	4.44	.013*	2-3
	2	138	3.5	.59							
	3	130	3.3	.67							
	Total	293	3.44	.65	Total	120.17				.562	
			Levene: .990		p= .373						
Personal Stress	1	25	3.6	.98	Inter-Groups	38.0	2-290	19.00	18.27	.000*	2-3
	2	138	3.9	.88							
	3	130	3.1	1.1							
	Total	293	3.54	1.08	Total	301.66					
			Levene: 9.91		p= .001						
Professional Stress	1	25	3.7	.95	Inter-Groups	20.2	2-290	10.1	12.27	.000*	2-3
	2	138	3.8	.74							
	3	130	3.3	1.0							
	Total	293	3.61	.94	Total	238.62					
			Levene: 14.86		p= .000						
Stress	1	25	3.9	.82	Inter-Groups	28.2	2-290	14.14	19.92	.000*	1-3 2-3
	2	138	3.9	.68							
	3	130	3.3	.981							
	Total	293	3.61	.94	Total	238.62					
			Levene: 14.86		p= .000						

		3.68		
Total	293		.89	Total 205.79
		Levene: 14.06	p= .000	
*p<.05	1=3 Months or Less, 2=4-12 Months, 3=1 Year and More			

When Table 7 is examined, the Anova Test was applied to determine whether the *Stress* levels and sub-dimensions of the English teachers and instructors participating in the research differed significantly according to the online teaching period. The results show that there is a significant differential in participants' *Health and Well-being Stress* (F= 4.44; p= .013), *Personal Stress* (F= 18.27; p= .000), *Professional Stress* (F= 12.27; p= .000) sub-dimensions and the *Stress* (F= 19.92; p= .000) dimension.

Scheffe Test was applied to determine between which variables the differentiation occurred. According to the results of the Scheffe test, in the *Health and Well-being Stress* sub-dimension, it was determined that the *Health and Well-being Stress* levels of the participants with 4-12 months of online teaching experience ($\bar{X}_{4-12\text{ months}} = 3.56$) were higher than the levels of the participants with 1 year or more online teaching experience ($\bar{X}_{1\text{ year and more}} = 3.31$). In the *Personal Stress* sub-dimension, it was determined that the *Personal Stress* levels of the participants with 4-12 months of online teaching experience ($\bar{X}_{4-12\text{ months}} = 3.90$) were higher than the *Personal Stress* levels of the participants with 1 year or more online teaching experience ($\bar{X}_{1\text{ year and more}} = 3.14$). In addition, in the *Professional Stress* sub-dimension, it was determined that the *Professional Stress* levels of the participants with 4-12 months of online teaching experience ($\bar{X}_{4-12\text{ months}} = 3.86$) were higher than the *Professional Stress* levels of the participants with 1 year or more online teaching experience ($\bar{X}_{1\text{ year and more}} = 3.32$). According to the results of the Scheffe test, the *Stress* levels of the participants with 3 months or less online teaching experience ($\bar{X}_{0-3\text{ months}} = 3.90$) and those with 4-12 months of online teaching experience ($\bar{X}_{4-12\text{ months}} = 3.97$) were found to be higher than the *Stress* levels of the participants with 1 year or more online teaching experience ($\bar{X}_{1\text{ year and more}} = 3.33$) in the *Stress* dimension.

Findings Related to Stress Levels and Sub-Dimensions on the Variable of Teaching Method Used

Table 8 shows the change in the *Stress* levels and sub-dimensions of English teachers and instructors participating in the research according to the teaching style used.

Table 8
T-Test Results in Comparison of Participants' Stress Levels and Sub-Dimensions
According to the Teaching Style Used

Sub-Dimensions	Teaching Method	N	\bar{X}	Sd	Levene Test		Df	t	P
					F	P			
Health and Well-Being Stress	1	146	3.42	.655	.401	.527	291	-.379	.705
	2	147	3.45	.649					
Personal Stress	1	146	3.68	1.00	2.967	.086	291	2.308	.022*
	2	147	3.39	1.128					

Professional Stress	1	146	3.63	.847	7.804	.006	291	.447	.655
	2	147	3.59	1.028					
Stress	1	146	3.73	.803	8.819	.003	291	.958	.339
	2	147	3.63	.978					

*p<.05. 1=The combination of synchronous and asynchronous teaching 2= Concurrent classes

When Table 8 is examined, it is seen that the participants differ according to the teaching style used in the *Personal Stress* sub-dimension, but there is no significant difference according to the teaching style used in the *Health and Well-being Stress* and *Professional Stress* sub-dimensions and *Stress* levels. According to these findings, it can be stated that participants who chose the synchronous and asynchronous combination of teaching styles had higher *Personal Stress* levels than the participants who chose the concurrent classes. In general terms, it can be interpreted that the *Stress* levels among English teachers and instructors participating in the research are not affected by the teaching style variable used.

Findings Related to Stress Values and Sub-Dimensions on the Variable of the Current Working Institution of the Participants

Table 9 shows the change in the *Stress* levels and sub-dimensions of English teachers and instructors participating in the research according to the institution they are employed in.

Table 9

T-Test Results in Comparing the Stress Levels and Sub-Dimensions of the Participants According to their Current Working Institution

Sub-Dimensions	Current Working Institution	N	\bar{X}	Sd	Levene Test		Df	t	p	
					F	P				
Health and Well-Being Stress	1	94	3.34	.694	.591	.443	291	-	1.77	.078
	2	199	3.48	.626						
Personal Stress	1	94	2.96	1.077	3.54	.061	291	-	6.79	.000*
	2	199	3.81	.967						
Professional Stress	1	94	3.24	1.097	24.51	.000	291	-	4.77	.000*
	2	199	3.78	.804						
Stress	1	94	3.22	.953	11.76	.001	291	-	6.55	.000*
	2	199	3.90	.776						

*p<.05. 1= State-University 2= Ministry of Education

When Table 9 is examined, it is seen that the participants differ in the sub-dimensions of *Personal Stress*, *Professional Stress* and *Stress* according to the institution they work for, but in the *Health and Well-being Stress* sub-dimension, there is no significant difference compared to the institution they work for today. According to these findings, it can be stated that the levels of *Personal Stress*, *Professional Stress* and

Stress of English teachers who choose to work in MEB are higher than those who choose to work in the state university.

Findings Related to Current Living Conditions Variable of Stress Levels and Sub-Dimensions

Table 10 shows the change in the stress levels and sub-dimensions of English teachers and instructors participating in the research according to their current living conditions.

Table 10

Anova Test Results in Comparing Participants' Stress Levels and Sub-Dimensions According to Their Current Life Conditions

Sub-Dimensions	Current Living Conditions	N	\bar{X}	Sd	Source of Variance	Sum of Squ.	Df	Mean of Squ.	F	p	Differencing Groups
Health and Well-Being Stress	1	37	3.2	.68	Inter-Groups	2.92	4-288	.730	1.739	.141	
	2	86	3.3	.59							
	3	72	3,3	.69							
	4	43	3.5	.75							
	5	55	3.5	.52							
	Total	293	3.44	.65	Total	120.92				.562	
		Levene: 1.198		p= .312							
Personal Stress	1	37	3.0	1.1	Inter-Groups	53.6	4-288	13.44	13.54	.000*	1-2
	2	86	4.1	.78							2-3
	3	72	3.2	.96							2-4
	4	43	3.5	1.2							2-5
	5	55	3.3	.97							
	Total	293	3.54	1.08	Total	285.92					
		Levene: 5.12		p= .001							
Professional Stress	1	37	3.1	1.2	Inter-Groups	21.2	4-288	5.31	6.44	.000*	1-2
	2	86	3.9	.65							2-3
	3	72	3.4	.93							
	4	43	3.5	.94							
	5	55	3.5	.92							
	Total	293	3.61	.94	Total	237.57					
		Levene: 9.555		p= .000							
Stress	1	37	3.2	1.0	Inter-Groups	23.2	4-288	5.806	7.93	.000*	1-2
	2	86	4.0	.55							2-3
	3	72	3.4	.88							
	4	43	3.7	.99							
	5	55	3.6	.90							

		3.68			
Total	293		.89	Total	210.84
		Levene: 10.232	p= .000		

*p<.05. 1=I live alone,2=I live with my spouse and children,3=I live with my partner/spouse
4=I live with my parents and/or extended family, 5=Others

When Table 10 is examined, it is aimed to determine whether the stress levels and sub-dimensions of the English teachers and instructors participating in the research differ significantly according to their current living conditions. According to the results of the Anova Test, there is an obvious difference in the sub-dimensions of *Personal Stress* (F= 13.54; p= .000), *Professional Stress* (F= 6.44; p= .000), and *Stress* (F= 7.93; p= .000) of the participants.

Scheffe Test was applied to the figures in order to determine between which variables the differentiation occurred. According to the Scheffe test results, in the *Personal Stress* sub-dimension, the *Personal Stress* levels of those living with their spouse and children ($\bar{X}_{I \text{ live with my spouse and children}}=4.16$), living alone ($\bar{X}_{I \text{ live alone}}=3.02$), living only with their spouse ($\bar{X}_{I \text{ live with my spouse}}=3.21$), living with their parents ($\bar{X}_{I \text{ live with my parents and/or extended family}}=3.54$) and the others ($\bar{X}_{\text{others}}=3.33$) were found to have higher *Personal Stress* levels. In the *Professional Stress* sub-dimension, it was determined that the *Professional Stress* levels of the participants living with their spouse and children ($\bar{X}_{I \text{ live with my spouse and children}}=3.99$) were higher than the *Professional Stress* levels of those who live alone ($\bar{X}_{I \text{ live alone}}=3.18$) and those who live only with their spouses ($\bar{X}_{I \text{ live with my spouse}}=3.46$). For the *Stress* dimension, it is seen that the *Stress* levels of those living with their spouse and children ($\bar{X}_{I \text{ live with my spouse and children}}=4.06$) are higher than those who live alone ($\bar{X}_{I \text{ live alone}}=3.23$) and those who live only with their spouse ($\bar{X}_{I \text{ live with my spouse}}=3.48$).

Findings Related to the Variables of Stress Values and Sub-Dimensions of Participants on Current Life and Life Before Covid-19 Outbreak

The change in the *Stress* levels and sub-dimensions of the English teachers and lecturers participating in the research according to their current life and their pre-Covid-19 life is given in Table 11.

Table 11

T-Test Results in Comparing Participants' Stress Levels and Sub-Dimensions with Current Life and Pre-Covid-19 Life

Sub-Dimensions	Current Life and Pre-Covid-19	N	\bar{X}	Sd	Levene Test					
					F	P	Df	t	P	
Health and Well-Being Stress	Yes	91	3.18	.649	.351	.554	291	-	4.54	.000*
	No	202	3.55	.621						
Personal Stress	Yes	91	2.86	1.095			291			.000*

	No	202	3.84	.923	6.129	.014	-	7.93	
Professional Stress	Yes	91	3.07	1.060	23.83	.000	291	-	7.13
	No	202	3.85	.769					
Stress	Yes	91	3.08	.910	12.99	.000	291	-	8.66
	No	202	3.95	.744					

*p<.05

When Table 11 is examined, it is seen that there is a difference in the sub-dimensions of *Health and Well-being Stress*, *Personal Stress*, *Professional Stress* and *Stress* levels of the participants between their current lives and their pre-covid-19 pandemic lives. According to these findings, it was found that the participants who did not have a difference between their current life and pre-Covid-19 life had higher levels of *Health and Well-being Stress*, *Personal Stress*, *Professional Stress* and *Stress* compared to the participants whose current life and pre-Covid-19 life were different.

Findings Related to Participants' Stress Levels and Sub-Dimensions on the Variable of Living or Not Living with a Person Working at Home

Table 12 shows the change in the Stress levels and sub-dimensions of the English teachers and instructors participating in the research according to the Professional status of the people they live with.

Table 12

T-Test Results in Comparing the Stress Levels and Sub-Dimensions of the Participants according to the Persons Living with a Person Working at Home

Sub-Dimensions	Cohabitant working from home	N	\bar{X}	Sd	Levene Test		Df	t	P
					F	P			
Health and Well-being Stress	Yes	178	3.49	.601	2.59	.109	291	1.76	.08
	No	115	3.35	.716					
Personal Stress	Yes	178	3.70	1.015	3.49	.063	291	3.25	.001*
	No	115	3.29	1.129					
Professional Stress	Yes	178	3.77	.818	20.19	.000	291	3.59	.000*
	No	115	3.37	1.064					
Stress	Yes	178	3.83	.779	13.84	.000	291	3.68	.000*
	No	115	3.45	1.008					

*p<.05

When Table 12 is examined, there is a significant difference in the *Personal stress*, *Professional Stress* sub-dimensions and *Stress* levels of the participants compared to the people they live with at home working from home. However, it is seen that there is no significant difference in the *Health and Well-being Stress* sub-dimension of the participants who live with someone working from home. According to

these findings, it can be stated that those living with someone who works at home have higher *Personal Stress*, *Professional Stress* and *Stress* levels than those living with someone who does not.

RESULTS, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Covid-19, whose impact continues to some extent, has caused the biggest crisis in education systems in history (United Nations, 2020) and teachers in almost all countries have had to continue to work at home within the system called online or distance education. As a result of this, the obligation of teachers to bring together their private life and personal worlds along with their business lives has arisen. The current study has revealed important findings about the psychology and stress of teachers who have actively taught during this period. Accordingly, the Health and Well-being Stress levels of the female participants are found to be higher than those of males. This may mean that female participants have more stress about their health, the health of their families and friends, travel restriction, loss of control over personal issues, loneliness and feeling isolated, and missing recreational/sporting activities compared to male participants.

When the related literature is examined, Akour *et al.* (2020), who studied the stress of university teachers during the Covid-19 online education period, similarly, found that one-third of the teachers had moderate and severe stress experiences. It was seen that the results did not show any difference between the sexes, but they found that the age variable differed. Göksu and Kumcagiz (2020), on the other hand, reached the opposite conclusion in their research and observed that female teachers had a higher level of anxiety during the pandemic. Karaca *et al.*, (2021) also obtained a similar result in their study and found that female teachers are more likely to be negatively affected by Covid-19 phobia. In parallel with these, some studies have found that women experience more fear of Covid-19, stress and tension than male participants (Acar *et al.*, 2020; Gashi, 2020; Özyürek & Atalay, 2020). That is to say, these results may not be surprising since gender roles force women to be severely active and arduous both in family and work life especially in Turkey. There are more women than men participating in the study and most of them may live with their families which may bring much responsibility to them. That is, because of the heavy psychological and physical burden women take on, based on the findings, it may not be striking to see women more stressed as supported by different studies (Çavdar *et al.*, 2022; Çelebi, 2020).

On the other hand, there are different findings in the literature at this point. For example, in a study by Çiftçi and Demir (2020) it is observed that male teachers had a higher level of anxiety than females. Similarly, in the study of Tönbül (2020), the psychological resilience of women was showed to be higher than that of men. In the research by Özgenel *et al.* (2021), no difference was found between the two genders in terms of the stress experienced by teachers teaching during the Covid-19 period. Another result supporting this has emerged from the study conducted by Kumartaşlı and Salar (2022) to examine the relationship between gender and pandemic phobia.

In general, the related literature revealed that there is a U-shaped relationship between the age variable and teacher stress. In the aforementioned study, it was also examined whether there was a possible relationship between the age and stress sub-dimensions of the participants. As a result, it was determined that participants aged 32 and under (n=144) experienced more stress while providing distance education during the Covid-19 pandemic than participants aged 44 and over (n=32). That is, based on the findings of the present study, the younger teachers experience more anxiety and distress. Although when we take their being at the beginning of their Professional teaching career into consideration, it may be regarded as normal since they both come across the difficulties of pandemic

and business life at the same time, it is observed that the level of stress and its sub-dimensions, Personal and Professional Stress, are not affected by the age variable.

According to another finding in the present study, there is a significant difference between the stress experiences and language teaching experiences of the participants. Accordingly, participants with 4 years or less teaching experience are more stressed than those with 8 years or more teaching experience. This means that those who are inexperienced and new to the profession have higher levels of stress and anxiety than those who are more experienced. It can be understood from here that more experienced teachers can be said to be able to create healthy communication in the triangle of parent-student and teacher both in classroom management, use of technology and especially teachers working in high schools affiliated to MEB during the online education period.

Considering the results of the current research, when the stress status of the participants and the online teaching time are evaluated, it is seen that there is a significant difference in the stress levels and sub-dimensions of the teachers and faculty staff. Accordingly, participants with 0-3 months of online education experience stress more than those with 1 year or more experience. In other words, in this context, these people may have more economic and family problems, as well as the workload and stress that arise while providing online education. According to the study, as the participants' online education experience decreases, the restriction of freedom of travel during the quarantine period, problems with family and friends, narrowing of personal space, problems related to financial and online education, and the rate of feeling lonely and isolated increases.

In addition, the present study showed that the teaching method used by the participants was not related to the level of stress they experienced. This means that the use of synchronous and asynchronous teaching methods does not have any effect on the stress situation they experience. In a previous study, Acar and Akkuş (2017) examined teachers' thoughts on synchronous education. The results showed that trainers generally experience technical problems. In addition, the participants stated that they could not get efficiency from the application due to the inefficiency of the system, connection problems, and server response time. From the present study, it may be inferred that participants have a negative attitude towards synchronous lessons, or they may not consider themselves sufficient because they experience the online education process unpreparedly.

Other findings showed that the Personal, Professional and Health and Well-being Stress levels of English teachers working at high school levels of public schools are higher than the stress levels of teaching staff working in foreign language schools of universities. The reason for this may be that teachers working in state high schools work with a lower age group and have to adhere to a more intensive and basic curriculum. In addition, it is an undeniable fact that English courses are not given the necessary importance by students because they have fewer course credits in high schools. On the contrary, students studying in preparatory departments of universities have to finish English with four basic skills: listening, speaking, reading and writing. Therefore, they may be obliged to attend the courses and successfully pass the required exams. In addition, it may be easier for participants working in preparatory departments to reach students via mobile phones than teachers working in public schools, because the majority of university students use smartphones.

Additionally, the present study discovered that the previous lifestyle of the participants and their post-pandemic lives differ a lot. This may cause them to experience stress and more since people may not easily be adapted to a new situation. Especially due to quarantine and curfew laws, participants had to stay at home all day and provide online education within the framework of the curriculum determined

by their institutions. For these and many other reasons, the participants might feel isolated physically, mentally and socially. Naturally, this might negatively affect their psychological well-being because humans are social beings and they need other people around them to feel better spiritually. Due to the pandemic, the need for socialization has been inhibited to a large extent. Another reason may be because of the difficulties created by the intertwining of private life and business life during the Covid-19 pandemic period.

Some studies have a few common points that overlap with the present study. Accordingly, the most common problems experienced by teachers in the process are listed as the role of being a parent, being a teacher and also a spouse, trying to maintain an order in the house, and so on (Keskin *et al.*, 2021). On the contrary, some studies revealed that teachers can spare more time for themselves and their families during the distance education process (Çıtak & Pekdemir, 2021). That is to say, to some extent, the Covid-19 pandemic has been a global event that has drastically changed the lives of participants. In addition to the boredom of being stuck at home, people who do not go out and do all their work from home, even grocery shopping, started to find more time for themselves and their families. This may be considered as the only positive aspect of this difficult process for them although the distractions at home are more than that of the work environment. And also, these problems may make the majority of the participants (78%) would not want to work from home in any other situation. In addition, having children at home may require teachers to balance work with the educational and technological needs of their children. Thus, in Turkey especially female teachers are mostly responsible for housework, taking care of children and providing online education, which may be sufficient reasons for them to have a high level of stress. Many teachers, who particularly live in rural areas, may experience financial difficulties since during the pandemic period people have to make a living only from home and this may be a difficult process for which their spouses do not have a temporary job. Moreover, during the process, they may even not have reliable internet access at home which can be a considerable source of stress. Along with these, some items evaluate whether participants have physical facilities or not some teachers stated that they have difficulty in finding a proper working environment and a convenient device or place to participate in classes.

In addition, a meaningful relationship was revealed between participants' online teaching period and their stress feelings. It was revealed that participants with less online education experience felt more stress and anxiety. In this regard, in the literature, there are many studies that measure the affective attitudes of teachers towards online education in this process. In general, it has been observed in some previous studies that online education has a relatively negative perception due to technical problems and low student participation, and the concept of technology-related stress has been studied extensively (Abilleira *et al.*, 2021; Dehghan, 2021).

Finally, to sum up, the present study revealed a positive relationship between the Health and Well-being Stress and participants' gender, age, language teaching experience, online teaching period, teaching method, current working institution, current lifestyle, and living with someone working at home. However, there is no significant difference between stress levels and the teaching styles English teachers and faculty staff used.

The Coronavirus pandemic is among the issues that countries should focus on in all areas, especially in areas such as health, education and the economy. In particular, both the global dimension of the epidemic and the resulting uncertainty have created a situation of intense anxiety and stress for both countries and individuals, especially in the education sector. Emerging stress factors cause a decrease in

life satisfaction. In this context, the individual and occupational stress and health and well-being levels of the participants were examined in this study.

However, as there are some limitations of almost every study, the shortcomings of the current study are mentioned as well:

- Firstly, teachers can be provided with psychological support services, especially regarding distance education. In this context, content that will improve the psychological well-being of teachers can be prepared.
- Technological infrastructure opportunities should be improved and alternative solutions should be developed, at least in cases in other family members are working from home.
- A more holistic perspective should be captured by expanding the scope of the study to larger sample groups with a wider range of variable types.
- In this context, in order for the distance education process to be effective and efficient, the problems of teachers and students regarding computers and the Internet should be resolved and a suitable working environment should be prepared.

Considering the limitations of the study, the following suggestions can be made for researchers;

- Since this study is limited to Erzurum province and its districts, it will be possible to see the whole picture by conducting such studies for more teachers in different provinces and districts.
- Since the research is limited to English teachers, it will be useful to compare and expand the results of the studies to be conducted with other branch teachers and lecturers of other departments with the findings obtained in this study.
- In addition, the study was conducted with the quantitative research method. However, it can be said that a qualitative study would also be beneficial.

REFERENCES

- Abilleira, M. P., Rodicio-García, M.L., Rios-de Deus, M. P., & Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish university teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617650>
- Acar, S. & Akkuş, İ. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376. DOI: 10.17679/inuefd.340479
- Acar, K., Mor, A., Baynaz, K. & Arslanoğlu, E. (2020). An investigation on anxiety states of students in faculty of sport sciences during COVID-19. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 3(1), ss. 66-73. <https://doi.org/10.33438/ijds.736875>
- Akour, A., Al-Tammemi, A.B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H.N., Malkawi, A. & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 Pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. *Am. J. Trop. Med. Hyg.* 2020, 103, 2391–2399. DOI: 10.4269/ajtmh.20-0877.
- Alam, A. (2020). Challenges and possibilities of online education during Covid-19. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202006.0013.v1>
- Almaghaslah D., & Alsayari, A. (2020). The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a Pharmacy School in Saudi Arabia. *Risk Management and Healthcare Policy*, 13, 795-802. <https://doi.org/10.2147/RMHP.S260918>
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.

- Alves, R. F., Precioso, J. A. G., & Becona, E. (2020). Well-being and health perception of university students in Portugal: The influence of parental support and love relationship. *Health Psychology Report*, 8(2), 145–154. DOI:10.5114/hpr.2020.94723
- Aşkın, R, Bozkurt, Y, Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı*, 37: 304-318.
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. DOI:10.15869/itobiad.769798
- Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The experience of COVID-19 and its impact on teachers' mental Health, coping, and teaching. *School Psychology Review*, 50(4), 491-504. DOI:10.1080/2372966X.2020.1855473
- Besser, A., Lotem, S. & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*, 36(2), P291.E9-291.E16.
- Byars, J. L. (2005). *Stress, anxiety, depression, and loneliness of graduate counseling students: the effectiveness of group counseling and exercise* (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2),11-53.
- Chandler-Grevatt, A. (2020, Mart 20). Guidance for teachers on how to handle coronavirus anxiety. *The Association for Science Education*. <https://www.ase.org.uk/news/guidanceteachers-how-handlecoronavirusanxiety>
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M. & Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 475-505. <https://doi.org/10.21733/ibad.978870>
- Çavdar, M. Yılmaz, A. Aydın, A. & Aksoy, A. (2022). Covid-19 salgınının eğitime yansımaları konusunda öğretmen görüşleri. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS JOURNAL)* 8(58), 1618-1636. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.66181>
- Çelebi, G.Y. (2020). Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 471-483. <https://doi.org/10.21733/ibad.737406>
- Çıtak, Ş. & Pekdemir, Ü. (2021). Öğretmen velilerin uzaktan eğitimle ilgili mesleki ve ebeveynlik deneyimleri . *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi* , 5 (10) , 81-100 . DOI: 10.31461/ybpd.1030193
- Çiçek, İ., Tanhan, A., Arslan, G. & Buluş, M. (2020). Psychological inflexibility predicts depression and anxiety during COVID-19: Acceptance and commitment therapy perspective. DOI:10.26634/jpsy.15.1.18198
- Çiftçi, F. & Demir, A. (2020). The effect of home-based exercise on anxiety and mental well-being levels of teachers and pre-service teachers in COVID-19 pandemic. *African Educational Research Journal Special Issue* 8(2), S20-S28. DOI: 10.30918/AERJ.8S2.20.029
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. and Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Pegem Akademi Yayınları.
- Dehghan, F. (2021). Teachers' rise of stress and burnout in online classes: Causes and solutions. *ROSHD FLT Journal*. 134. 8-12
- Desouky, D. & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7, 191-198.
- Ekiz, T., İlman, E. & Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile Covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.

- Eğmir, E. & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science* , 11 (3) , 431-456 . DOI: 10.30831/akueg.335388
- Erbay, Ş. & Beydoğan, H. Ö. (2017). Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853376>
- Erkmen, N., & Çetin, M. Ç. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 231-242.
- Evans, C., O'Connor, C. J., Graves, T., Kemp, F., Kennedy, A., Allen, P. & Aya, U. (2020). Teaching under Lockdown: The experiences of London English teachers. *Changing English*, 27(3), 244-254.
- Fangyuan, T., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J. & Tian, J. (2020). Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry Research*, 288, 1-9. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112992.
- Ferguson, K., Mang, C. & Frost, L. (2017). Teacher Stress and Social Support Usage. *Brock Education Journal*, 2(2), 62-86. DOI:10.26522/brocked.v26i2.606
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A., (2020). Students' perceptions on online education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.17(18). DOI:10.1186/s41239-020-00194-2
- Fidan, M. (2020). Education in the uncertainty of Covid 19: teachers' views on emergency remote teaching in primary school. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edt). Sage Publications Ltd.
- Gashi, F. (2020). Kosova toplumunda Covid-19 korkusu, anksiyete ve bireysel dindarlık üzerine bir araştırma. *Trabzon İlahiyat Dergisi* 7(2), 227 – 262. DOI: 1033718/tid.800472
- Graham-Bonnalie, F. E. (1972). *The doctor's guide to living with stress*. Drake Publishers.
- Göksü, Ö. & Kumcağız, H. (2020). Covid-19 salgınında bireylerde algılanan stres düzeyi ve kaygı düzeyleri. *Journal of Turkish Studies*. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44397>
- Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492.
- Humphrey, R., McCarthy, P., Popham, Z. C., Garland, M., Gooch, S. & Hornsby, K. (1998); Stress and the contemporary student. *Higher Education Quarterly*, 52(2), 221-242. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2273.00093>
- İmamoğlu, S. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Jones, F. & Bright, J. (2001). *Stress: Myth, theory and research*. Prentice Hall.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Educ. Sci.* 2020, 10(6), 165. <https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Kaleli, Y. S. (2021). Covid 19 sürecinde müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(44), 262-277. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2881>
- Kandemir, F. (2020). Bazı demografik değişkenler bağlamında Covid-19 Pandemi neslinin dindarlık ve ölüm kaygısı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Tokat İlimiyat Dergisi*, 99-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3876200>
- Karaca, Y. Selçuk, M. H. & Kalaycı, M. C. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin Covid-19 fobilerinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 2146-8885.
- Karadavut, Y. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kapçak, R. & Sakız, H. (2022). Olağanüstü koşullarda öğretmenlerde tükenmişlik: Covid-19 sürecine ilişkin bir inceleme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(1). <https://doi.org/10.52597/buje.1125141>
- Keskin, M. (2021). Çocuklarda Covid-19 enfeksiyonunda kalp tutulumu. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 28, 67-72. <https://doi.org/10.17343/sdu.tfd.905829>
- Kırımlioğlu, H., Yıldırım, Y. & Temiz, A. (2011). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi (Aydın İl Örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Koeske, Garry F. & Stuart Kirk A. (1993). Coping with job stress: Which strategies work best? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(4), 319-332. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](http://dx.doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Kumartaşlı, M. & Salar, M. Ş. (2022). Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin Koronavirüs fobilerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3). <https://doi.org/10.38021asbid.1151762>
- Kyriacou, C. (2001): Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53:1, 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Liu, D., Ren, Y., Yan, F., Li, Y., Xu, X., Yu, X., Qu, W., Wang, Z., Tian, B., Yang, F., Yao, Y., Tan, Y., Jiang, R. & Tan S. (2020). Psychological impact and predisposing factors of the corona virus disease 2019 (COVID-19) pandemic on general public in China. *The Lancet Psychiatry*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3551415>
- Liu, S. & Onwuegbuzie, J. A. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- MacIntyre, P. D. Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Miks, J., & McIlwaine, J. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19. Research report*, UNICEF. <https://www.unicef.org/coronavirus/keep-ng-worlds-children-learning-through-covid-19>
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Nashir, M. & Laili, R. N. (2021). English teachers' perception toward the switch from offline to online teaching during lockdown in the midst of Covid-19 outbreak. *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(2), 250 – 260. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i2.287>
- Özgenel, M., Parlar, H. , Ataç, M. , Ataç, İ. & Ataç, H. D. (2021). Covid-19 sürecinde örgütsel bağlılık: öğretmenler üzerine ilişkisel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 805-819. <https://dx.doi.org/10.51460/baebd.873629>
- Özyürek, A., & Atalay, D. (2020). Covid-19 Pandemisinde yetişkinlerde yaşamın anlamı ve ölüm kaygısı ile iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 12(46), 458-472. DOI: [10.15189/1308-8041](https://doi.org/10.15189/1308-8041)
- Parchani A, Vidhya K, Panda PK, Rawat VS, Bahurupi YA, Kalita D, Kumar H, & Dr N. (2021). Fear, anxiety, stress and depression of novel Coronavirus (COVID-19) Pandemic among patients and their healthcare workers: A descriptive study. *Psychol Res Behav Manag*, 14, 1737-1746 DOI: [10.2147/PRBM.S324233](https://doi.org/10.2147/PRBM.S324233).

- Paulse, J. (2005). *Sources of occupational stress for teachers, with specific reference to the inclusive Education Model In The Western Cape. (A Minithesis Submitted For The Degree of Master), University of The Western Cape Faculty of Economic and Management Sciences The Department of Industrial Psychology, Western Cape.*
- Polizzi, C., Lynn, S.J. & Perry, A., (2020). Stress and coping in the time of COVID19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. DOI: 10.36131/CN20200204.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E., 2020. Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal Of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1).
- Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Miller, J.G., Hartman, T.K., Levita, L., Mason, L., Martinez, A.P., McKay, R., Stocks, T.V., Bennet, K. M., Hyland, P. Karatzias, T. & Bentall, R.P. (2020). Anxiety, depression, traumatic stress, and covid-19 related anxiety in the uk general population during the covid-19 pandemic. *UK population mental health and covid-19*, 1-25. DOI: [10.1192/bjo.2020.109](https://doi.org/10.1192/bjo.2020.109)
- Tabachnick F. & Fidell I. (2013). *Multivariate Statistics*. Pearson Nymphicus
- Tekin, Ö. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Ege Üniversitesi.
- Tönbül, Ö. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Salgını sonrası 20-60 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches*, 2(2).
- UNESCO (2020).Distance learning solutions. [https://en.unesco.org/covid19/education response/solutions](https://en.unesco.org/covid19/education-response/solutions)
- Von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F. & Kleiner, J. (2018). Stress in physical education teachers: A systematic review of sources, consequences, and moderators of stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2) 279-297. DOI: 10.1080/02701367.2019.1662878.
- Wang, P., Lin, P. & Cao, H. (2009). The sources of work stres for Chinese high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 37(4), 459-466. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.4.459>
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325–346. <https://doi.org/10.1177/002246699703100303>
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: [10.26701/uad.711110](https://doi.org/10.26701/uad.711110)
- Younghusband, L. (2003). *High school teachers' perceptions of their working environment in Newfoundland: A grounded theory study*. Memorial University of Newfoundland
- Zhou, Y., Liang, Y., Tong, H., & Liu, Z. (2019). Patterns of posttraumatic stress disorder and posttraumatic growth among women after an earthquake: A latent profile analysis. *Asian journal of psychiatry*, 101834. DOI: 10.1016/j.ajp.2019.10.014

Opinions of Adult Environmental Volunteers on Their and Today's Children's Interaction with Nature*

Dilek ZUBARİ

İnönü University, Malatya -Türkiye

Emine KAÇMAZOĞLU

İnönü University, Malatya -Türkiye

Article History

Submitted: 17.08.2023

Accepted: 14.09.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Children and Nature
Childhood Nature Experiences
Nature Deficit Disorder



DOI:10.29129/inujgse.1345109

Abstract

Purpose: In this study, the views of adult environmental volunteers and nature lovers about their own childhood and the today's children's interactions with nature were investigated.

Design & Methodology: Research data was obtained from the "Adult Environmental Volunteers Form" shared online, with the participation of 265 adult environmental volunteers. The data obtained at the end of the study were analyzed with the SPSS 25.0 package program and discussed and interpreted using descriptive statistics such as frequency and percentage calculations.

Findings: Participants stated that in their childhood, they had direct interactions with nature and spent more time outdoors, whereas today's children spend most of their time indoors and their interaction with nature has decreased. Participants listed the reasons why today's children are disconnected from nature as increasing interest in technological tools, environmental degradation and security measures. They share the view that the decrease in children's interaction with nature leads to fundamental problems such as increased dependence on technological tools, decreased awareness of nature conservation, and young people's indifference to environmental problems.

Implications & Suggestions: Bringing children together with nature is a must: For this purpose, activities should be organized in natural areas where families can participate with their children, outdoor learning-teaching activities that will support classroom activities should be included in the education process, urban planners and policy makers must have the competencies to create sustainable, ecologically resilient cities and produce nature-based solutions.

* This study was produced from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

** The study was presented as an oral presentation at the Black Sea 7th International Social Sciences Congress, held between 28-29 August 2021.

Yetişkin Çevre Gönüllülerinin Kendi ve Günümüz Çocuklarının Doğa ile Etkileşimlerine İlişkin Görüşleri

Dilek ZUBARİ

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Emine KAÇMAZOĞLU

İnönü Üniversitesi, Malatya -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 17.08.2023
Kabul: 14.09.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Çocuk ve Doğa
Çocukluk Dönemi Doğa
Deneyimleri
Doğa Yoksunluğu Sendromu



DOI:10.29129/inujgse.1345109

Öz

Amaç: Bu çalışmada, yetişkin çevre gönüllülerinin ve doğaseverlerin kendi çocukluk dönemleri ile bugünkü çocukların doğayla etkileşimlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırma verileri, 265 yetişkin çevre gönüllüsünün katılımıyla, çevrimiçi paylaşılan "Yetişkin Çevre Gönüllüleri Formu"ndan elde edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler, SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilerek frekans ve yüzdelik hesaplamalar gibi betimleyici istatistikler kullanılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular: Katılımcılar, kendi çocukluklarında doğa ile doğrudan etkileşimleri ve açık alanda geçirdikleri zamanın daha fazla olduğunu, günümüz çocuklarının ise zamanlarının çoğunu kapalı mekânlarda geçirdiği ve doğa ile etkileşimlerinin azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, günümüz çocuklarının doğayla bağının kopma nedenlerini, teknolojik araçlara olan ilginin yoğunlaşması, çevrenin bozulması ve güvenlik önlemleri şeklinde sıralamışlardır. Çocukların doğa ile etkileşimlerinin azalmasının ise, teknolojik araçlara bağımlılığın artmasına, doğa koruma bilincinin azalmasına ve gençlerin çevre sorunlarına ilgisiz kalmaları gibi temel sorunlara yol açtığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

Sonuçlar ve Öneriler: Çocukları yeniden doğa ile buluşturmak bir zorunluluktur. Bu amaçla ailelere çocukları ile katılabilecekleri doğal alanlarda etkinlikler düzenlenmeli, eğitim sürecinde sınıf içi etkinlikleri destekleyecek okul dışı öğrenme-öğretim etkinliklerine yer verilmeli, şehir planlamacıları ve politika yapıcılar sürdürülebilir, ekolojik olarak dirençli şehirler oluşturabilecek doğa temelli çözümler üretebilecek yetkinliklere sahip olmalıdır.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Çalışma, 28-29 Ağustos 2021 tarihleri arasında düzenlenen Karadeniz 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

GİRİŞ

İnsan (*Homo sapiens*), yeryüzünde yaşayan milyonlarca canlı türünden biridir. Ama diğer canlı türlerinden farklı olarak biyosoyokültürel bir varlık olan insanın çevresi ile etkileşimi, teknolojik ve kültürel gelişimine ve ruhsal boyutuna bağlı olarak değişmektedir. Teknolojik gelişmelere koşut olarak doğal çevresinde bulunduğu kaynakları kullanarak yapay çevresini giderek genişleten insanoğlu, toplumsal gelişmelerin de etkisiyle yeryüzünde kontrolü ele geçirerek baskın bir tür konumuna yükselmiştir. Özellikle sanayi devriminden sonra insan nüfusunun hızla artması ve artan nüfusun, üretim ve doğa ile doğrudan temas gerektiren etkinliklerin yoğun olarak gerçekleştiği kırsal alanlardan, hızlı ve seri üretimin ve bir o kadarda sınırsız ve bilinçsiz tüketime dayalı etkinlikleri içeren kentlere doğru kaymasına yol açmıştır. Giderek büyüyen kentler, doğal alanların miktarını, kalitesini ve çeşitliliğini azaltarak, doğayı doğrudan deneyimleme fırsatının kaybedilmesine neden olmuştur (Richardson ve ark., 2022). Ayrıca, 21. yüzyılda genetik mühendisliğindeki gelişmelere koşut olarak insanın doğaya ve doğal organizmalara müdahalesi oldukça artmış, organizmaların genlerini kendi istekleri doğrultusunda değiştirmek ve yapay organizmalar üretmek boyutuna ulaşmıştır (Callaway, 2016). Doğayı, organizmaları ve doğal süreçleri kendi istekleri doğrultusunda biçimlendirme süreci, bir yandan insanoğlunun özgüvenini artırırken, diğer taraftan ise doğadan uzaklaşması, kopması ve doğaya yabancılaşmasına yol açmıştır. İnsanoğlu artık kendini yaşam ağacının en tepesine yerleştirmiş, değerler sisteminin de yardımıyla kendini en üstün bir varlık olarak ve doğayı da kendine sınırsız kaynak sunan bir 'meta' olarak görmeye başlamıştır. Oysa doğa, temel biyolojik gereksinimlerimizi karşıladığımız, var olmamızı ve varlığımızı sürdürmemizin kaynağını, bereketini oluşturur. İnsanoğlu sadece yaşamsal gereksinimleri için değil, toplumsal gereksinimleri içinde doğaya ve doğal kaynaklara bağımlıdır. Onsuz var olmamız mümkün değildir. İnsanın refahı ve doğanın refahı, ayrılmayacak şekilde birbirine bağlantılıdır. Doğal çevremize zarar verirsek kendimize de zarar veririz (Pritchard ve Richardson, 2022; Richardson ve ark., 2022; United Nations Environment Programme [UNEP], 2021). Doğa, insanoğlu olmadan da varlığını sürdürebilir ama doğal çevresi olmadan insan ne biyolojik ne de toplumsal varlığını sürdürebilir.

Bugün insanoğlu, bir çok ekolojik sorun ile karşı karşıyadır. Başta atmosfer olmak üzere, yaşamı destekleyen tüm kürelerin (hidrosfer, litosfer ve hatta biyosfer) insan eliyle yapısı ve bileşimi bozulmuştur. Bu süreç insanoğlunu, türlerin yeryüzündeki dağılım ve sayılarının azalması, buna bağlı olarak biyoçeşitliliğin kaybı, küresel ısınma, iklim değişikliği gibi çoğu küresel düzeyde hissedilen katastrofik çevre sorunları ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu sorunların temel nedenleri arasında insan tutum, değer ve davranışları yer almaktadır (Jena ve Behera, 2017; Pradhan ve ark., 2015; Shende ve ark., 2015; Tilman ve Lehman, 2001; Vlek ve Steg, 2007).

İnsan ile doğa arasındaki uyumun yeniden sağlanabilmesi ve küresel boyuttaki çevre sorunlarının çözümünde politik, ekonomik, teknolojik çözüm arayışlarının başarıya ulaşabilmesi için (Atasoy, 2015), öğrenme ve eğitime becerisi yeryüzündeki diğer tüm canlı türlerinden yüksek olan insan türünün (*Homo sapiens*), en etkin bir şekilde eğitilmesi ile mümkündür. Çevre eğitimi olarak adlandırılan bu süreç, mümkün olduğunca en erken çocukluk döneminden başlayarak, yaşam boyu sürdürülmesi gerekmektedir. Tutum ve davranışlarımızı çevre için olumlu ve anlamlı sonuçlara dönüştürmek ve ruh sağlığımız ve esenliğimizdeki krizin üstesinden gelmeye yardımcı olmak için acilen doğa ile yeni bir ilişkiye ihtiyacımız vardır (Pritchard ve Richardson, 2022). Bireylerin ekoloji ve doğa hakkında temel bilgilere sahip olmaları, bu bilgileri yorumlayabilmeleri ve çevrelerinde mevcut ekolojik sorunlar hakkında eyleme geçmeleri, gezegenimizin, yarınlarmızın, torunlarımızın, yani insanlığın geleceği açısından oldukça önemlidir (Anderson ve Krettenauer, 2021; Köşker, 2019; Richardson ve ark., , 2020).

Varlığımız ve gelecekte de var olabilmemiz, yaşam enerjimizin iki boyutunu oluşturan “Doğa ve Çocuk” bağının kurulabilmesine bağlıdır. Bu bağın sağlıklı bir şekilde kurulabilmesinde ilk yaşantıların-deneyimlerin rolü büyüktür (Children ve Nature Network, 2009; Collado ve ark., 2013; Kansu, 2008; Louv, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Gülay’a (2011) göre, yaşamın ilk yıllarında çevre ile etkileşime giren, çevreyi tanıyan ve çevreye karşı duyarlılık geliştiren çocuklar, ileride bilinçli bir nesil oluşturacaktır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki; çocukluk döneminde doğayla temas halinde olan, yapılandırılmamış açık hava oyunları oynayan çocukların, doğaya ve doğal çevrelere karşı ilgileri artmakta, çevrelerindeki değişikliklere kolayca uyum sağlayabilmekte, diğer canlılara karşı empati geliştirmekte, doğayla bütünleşme, doğaya karşı olumlu tutum ve çevresel sorumlu davranışlar geliştirmektedirler (Bogner, 1998; Bögeholz, 2006; Cheng ve Monroe, 2012; The Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2010; Gülay, 2011; Güler, 2009; Köşker ve Çalışandemir, 2015; Palmberg ve Kuru, 2000). Yine çevreci önderlerle yapılan bir başka çalışmada da bu kişilerin doğaya bağlılıklarının kaynağını, çocukluk veya ergenlik dönemlerinde iken yabancı doğada geçirilen uzun saatler ve doğaya saygıyı öğreten bir yetişkinin olmasını göstermektedirler (Chawla, 2007). Ne yazık ki günümüzde başta çocuklar olmak üzere, bireyler zamanlarının çoğunu kapalı mekânlarda ve özellikle de ekran karşısında geçirmektedirler. Doğal dünyanın yerini sanal dünya almış, akranlarımızı sevmekten ekranlarımızı sevmeye geçiş yapmış durumdayız (Louv, 2010: 180; Pergamsa ve Zaradic, 2006; Pergamsa ve Zaradic, 2007). Doğayı da belgesellerden öğrenmeye-tanımaya çalışmaktadırlar. Çoğu çocuğun içerisinde yaşadığı doğadan uzaklaşması durumu, çevre krizinin en büyük sebeplerinden bir tanesi olarak görülmektedir. Richard Louv, “*Last Child In The Woods* (2005) (2010 yılında Türkçe’ye “Doğadaki Son Çocuk” olarak çevrilmiştir.)” adlı eserinde “*Doğa Yoksunluğu Sendromu*” olarak adlandırdığı bu durumun, doğaya yabancılaşmanın insana getirdiği maliyetine ve çevresel, toplumsal, psikolojik ve manevi sonuçlarına dikkat çekmektedir. Yani Doğa yoksunluğu, hem fiziksel hem de duygusal sorunların oranında artışa neden olurken, bundan korunmak için doğayla fiziksel bağın kurulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Cordell ve ark., 2008; Louv, 2010; Pergams ve Zaradic, 2006; Zaradic ve Pergams, 2007). Doğa Yoksunluğu Sendromu, tıbbi bir tanımlamadan çok doğayla doğrudan temasın ve açık alanda yapılandırılmamış serbest oyunlardan yoksun kalmanın çocuklar ve doğa üzerindeki etkilerini belirtmek amacıyla kullanılmaktadır (Driessnack, 2009; Louv, 2010: 43).

Haktanır (2010), çocukları etkileyen üç değişimden bahsetmektedir: İlki, sosyal medya aracılığı ile sürekli vurgulanan ‘*tüketim eğilimi*’, ikincisi, kentleşmeyle birlikte ‘*çocukların sokak ilişkilerinin azalması*’, üçüncüsü ise, önceki ikisinin bir sonucu olarak ortaya çıkan, ‘*genel çevresel problemlerdir.*’ Çocuk gelişimi açısından, çocukların kapalı mekânlarda yaşamaları onların bazı tehlikelerden korunmalarını sağlayabilir, ama diğer riskleri de beraberinde getirmektedir. Bunlar arasında; fiziksel ve psikolojik sağlık riskleri, çocukların toplum kavramları ve algılarıyla ilgili riskler, özgüvenleriyle ve gerçek tehlikeyi sezme yetileriyle ilgili riskler vardır (Louv, 2010: 150). Doğaya yabancılaşmanın maliyeti oldukça fazladır. Çocuklar ve gençlerin doğal yaşamdan uzaklaşması çevresel, toplumsal, fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve manevi pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu madalyonun bir yüzüdür. Madalyonun diğer yüzünde ise, doğanın bize sunduğu, çeşitlilik, özgürlük, bolluk, sağlık ve huzur vardır. Doğal dünya, varlığımız için hayati olan hava, su, gıda gibi temel ve kültürel unsurları bize sağlar. Doğa, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal, ruhsal ve fiziksel gelişimlerini destekleyici etkiye sahiptir. Çocukların tıpkı iyi beslenme ve yeterli uykuya gereksinimleri olduğu gibi, doğayla temasa da gereksinimleri vardır. Sanal alternatifleri ile karşılaştırıldığında onların aksine, doğal ortamın en önemli özelliği, olası sonuçlar içeren bir takım, bir kullanım kılavuzu yerine, sonsuz olasılık sunmasıdır. Doğal mekânlar, bireysel olarak ilgi çekici, uyarıcı, yaşamı güçlendiren ortamlardır. Bu ortamlarda çocuklar, kendileri, yetenekleri ve çevrelerindeki dünyayla olan ilişkileri hakkında yeni derinliklere ulaşabilirler (Louv, 2010: 52; Moss, 2012).

Doğa ve çevre eğitiminin nihai amaçlarından ve 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eylemsel düzeyde çevre okuryazar bireyler yetiştirebilmek için, doğa eğitiminin mümkün olduğunca erken çocukluk döneminde (okul öncesi) başlaması gerekmektedir. Çünkü kimlik gelişiminde yaşamın ilk yılları, yani erken çocukluk dönemi önemlidir. Özellikle 0-12 yaş döneminde geçirilen yaşantılar bilişsel, duyuşsal, beceri gelişimine katkı sağladığı gibi, yaşamın diğer dönemleri üzerinde de etkili olmaktadır (Çukur ve Özgüner, 2008). Dolayısıyla, çocukluk dönemi, yaşantılarının izlerini geleceğe taşıyan, nesiller boyunca aktarıldığı şekliyle yön bulan ve yetişkinlik döneminde yansımalarını içsel ve dışsal temalarla fark ettiren, insan yaşamının en önemli dönemi olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada, yetişkin çevre gönüllülerinin ve doğaseverlerin kendi çocukluk dönemlerinde doğada gerçekleştirdikleri doğrudan deneyimlerin ve etkileşimlerin nasıl, ne şekilde, kimlerle olduğunu, hangi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve bugün yakın çevrelerinde bulunan çocukların doğayla etkileşimlerinin nasıl olduğu, günümüz çocuklarının doğa ile doğrudan temasını engelleyen olası nedenlerin neler olduğuna yönelik düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır.

Türkiye’de çevre üzerine yapılan çalışmalar daha çok örgün eğitimi kapsamakta, çoğunlukla da üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmekte ve etkili doğa eğitimi yöntem ve tekniklerini belirleme, doğa eğitiminin çevreye yönelik tutumlara, çevresel bilgi, öğrencilerin çevre ile ilgili bilişsel yapıları ve sorumlu davranışlara etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Erdoğan, 2011; Erten, 2015; Geçgin, 2015; Karataş ve Aslan, 2012; Keser, 2008; Özdemir, 2010; Yalçın, 2009). Çocukluk dönemini ele alan çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Ayrıca ülkemizde, yetişkinlerin çocukluk deneyimlerinin yetişkinlik dönemine etkilerini inceleyen, yetişkin çevrecilerin doğaya ve çevreye olan duyarlılığının, geçirilen çocukluk dönemi doğa deneyimleri ile nasıl bir ilişkisi olduğunu araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yaparak ve yaşayarak öğrenme, bir bireyin özelliklede yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme sürecinde ve bireyin sonraki tutum ve davranışlarını geliştirmede oldukça önemli yere sahiptir. Konu ‘çocuk ve doğa’ olunca doğrudan deneyimlerin önemi daha da artmaktadır. Yapılan bu araştırma, çocukluk yaşantılarının yetişkin hayatına nasıl yön verdiğini ortaya koyarak, anne-baba ve eğitimcilerin bu konu ile ilgili farkındalık düzeylerini arttırmaya yardımcı olması beklenmektedir.

YÖNTEM

Desen

Araştırmada, yetişkin çevre gönüllülerinin ve doğaseverlerin kendi çocukluk dönemleri ve günümüz çocuklarının doğa ile etkileşimlerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir olgu/konu hakkında bilgi toplamak, birçok hipotezi tek bir taramada sınavabilmek ve iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin aynı anda ölçülebilmesinin mümkün olduğu bir nicel araştırma modelidir. Böylece neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde edilebilmekte, değişkenler arasındaki ilişkiler kolayca anlaşılabilir (Büyükoztürk ve ark., 2015).

Katılımcılar / Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Türkiye’de işlev gösteren çevre ile ilgilenen sivil toplum kuruluşu (STK) üyeleri, çevre gönüllüleri ve doğaseverlerden oluşmaktadır. Zaman, para, ulaşılabilirlik vb. açılardan evrenin tamamına ulaşmak zor olması nedeniyle evrenden Uygun/Kazara Örneklem yöntemi ile çalışma grubu seçilmiştir.

Araştırma verileri çevrimiçi olarak kullanılan “Survey Monkey” Programı vasıtasıyla toplanmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	149	56.2
	Erkek	116	43.8
Medeni Durum	Evli	77	29.1
	Bekâr	188	70.9
Eğitim Durumu	Ortaokul	4	1.5
	Lise	13	4.9
	Lisans	171	64.5
	Lisansüstü	77	29.1
Yaş Aralığı	20 yaş altı	4	1.5
	20-29 yaş arası	56	21.1
	30-39 yaş arası	102	38.5
	40-49 yaş arası	74	27.9
	50 yaş ve üstü	29	10.9
Çocuk Sahibi Olma	Çocuk var	167	63
	Çocuk yok	98	37
*Çocuk Sayısı	1	47	28.14
	2	104	62.27
	3	13	7.78
	4	3	1.79
Yaşadıkları Yerleşim Yeri	Büyükşehir	244	91.9
	Şehir	21	7.0
	Yurt Dışı	3	1.1
STK Üyeliği	Evet	33	12.5
	Hayır	232	87.5
Toplam		265	100

*Kendi içerisinde oranlanmıştır. Çocuk sahibi olan 167 katılımcı içerisindeki oranlama verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, hazırlanan ve çevrimiçi olarak paylaşılan anketi gönüllülük esasına dayalı olarak cevaplayan, 149’u kadın, 116’sı erkek olmak üzere, 265 yetişkinden oluşmaktadır. Bunlardan 33’ünün (% 12,5) bir sivil toplum kuruluşuna (STK) üyeliği mevcuttur. STK üyeliği bulunan 33 yetişkinden 11’i (%33.33) TEMA Vakfı, altısı (%18.18) Kuzey Doğa, beşi Greenpeace (%15.15), üçü (%9.09) ise Dünya Doğayı Koruma Vakfı üyesidir. Bu üyelerden % 9.09’u (n=3) ise STK’da yönetici olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

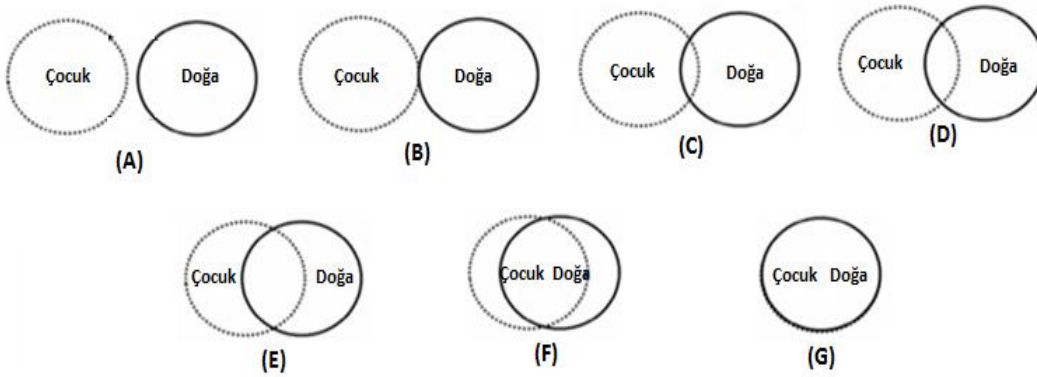
Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bir dizi soru ve ölçeklerden oluşan, “Yetişkin Çevre Gönüllüleri Formu”ndan elde edilmiştir. Anket formu, gönüllülük esasına dayalı olarak cevaplamaları istemiyle, STK yöneticileri aracılığıyla üyelerine, çeşitli öğrenci ve meslek Whatsapp gruplarında çevrimiçi olarak geniş bir kesimle paylaşılmıştır ve tüm soruları cevaplayan 265 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Çocukluk Dönemindeki Doğa Deneyimleri Ölçeği: Ölçek yetişkin çevre gönüllülerinin ve doğaseverlerin kendi çocukluk dönemlerine ve günümüzdeki çocukların doğa deneyimlerine, yaşadıkları ve oyun oynadıkları mekânlarla, etkilendikleri kişiler ve doğa sevgisini aşlayan nedenle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Natural England (2009) ve <http://infopoll.net/Live/surveys/s14218.htm> kaynaklarından esinlenerek oluşturulmuştur. Ölçekte, 6 çoklu seçenekli ve 2 sıralama ölçeği yer almaktadır.

Oyun Mekânları ve Kullanım Sıklığı Ölçeği: Çevre gönüllülerinin, kendilerinin ve günümüz çocuklarının oyun mekânlarını ve kullanım sıklığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen iki çoklu seçenekli ölçek, iki de beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Doğayla Etkileşim Ölçeği: Çevre gönüllülerinin, kendilerinin ve günümüz çocuklarının doğa ile etkileşimlerini nasıl algıladıklarını ölçmek için, Schultz (2002) geliştirdiği ölçekten uyarlanmış olan, tek maddeden oluşan, 7'li likert tipi ölçek (Şekil 1) kullanılmıştır.

Ölçek, “Ben” ve “Doğa”, “Çocuk” ve “Doğa” olarak adlandırılan dairelerin, etkileşim boyutlarını gösteren 7 seriden oluşmaktadır. İlk seride (A) yer alan dairelerin birbiri ile teması yoktur ve kendisini doğadan tamamen ayrı/kopuk olarak gören kişiyi temsil etmektedir. 2. seride (B) yan yana duran daireler, doğayla zorunlu olarak bir temaslarının olduğunu göstermektedir. Diğer serilerde (C-F) ise, daireler arasında farklı derecelerde üst üste çakışma (kesişme) söz konusudur. Kesişme oranı, kişinin doğayla etkileşiminin boyutunu göstermektedir. Tamamen örtüşen (G) daireler, kendisini doğa ile tam olarak bütünleşmiş biri olarak algılayan bir kişiyi temsil etmektedir.



Şekil 1*. ‘Çocuk ve Doğa’ arasındaki etkileşim algısı ölçeği.

*Aynı daireler çevre gönüllüleri için “Ben ve Doğa” şeklinde sunulmuştur.

“Doğa Yoksunluğu” Ölçekleri: Çevre gönüllülerinin 18 maddeden oluşan ‘Doğa ile teması engelleyen nedenler’ ve 24 maddeden oluşan ‘Doğa yoksunluğunun yol açtığı sorunlar’ hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla iki sıralama ölçekleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan veriler, kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra, SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın genelinde betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma analizi, yamaç serpinti grafikleri, yığımlı varyans, açıklayıcı faktör analizi öncesi Kaiser Meyer Olkin örnekleme yeterliliği değeri ile Bartlett küresellik testi

kullanılmıştır ve ardından Cronbach's alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Çalışmanın bu kısmında, sadece frekans ve yüzdeler hesaplamalar gibi betimleyici istatistiklere yer verilmiştir.

BULGULAR

Yetişkin Çevre Gönüllülerinin Doğayla Etkileşimlerine İlişkin Bulgular

Çocukların doğa ile doğrudan etkileşim içerisinde olmalarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin başında da yaşam alanları ve mekânları gelmektedir. Araştırmada, “Yetişkin çevre gönüllülerinin çocukluklarının geçtiği yaşam alanları nerelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Katılımcıların Çocukluklarının (0-14 Yaş) Geçtiği Yaşam Alanları

Yaşam Alanları	6 yaş ve öncesi	7 yaş ve sonrası
Dağ köyü	47	29
Orman İçi Köy	13	17
Ova köyü	36	26
Kasaba	50	34
Şehir	97	127
Büyük şehir	30	49
Metropol	17	19

Araştırmaya katılım gösteren yetişkin çevre gönüllülerinin çocukluklarının (0-14 yaş) geçtiği yaşam alanlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, 6 yaş ve öncesine göre köy ve kasabada yaşayanların oranı, 7 yaş sonrasında azalırken, kentlerde yaşayanların oranı ise artmıştır.

“Yetişkin çevre gönüllülerinin çocukluklarında hangi konut tipinde oturmuşlardır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3
Katılımcıların Çocukluklarında Oturdukları Konut Tipi

Konut Tipi	6 yaş ve öncesi	7 yaş ve sonrası
(Tek/Çok katlı) Müstakil ev(Ortak kullanımlı alan bahçesi olan)	80	54
Müstakil ev(kendine ait bahçesi olan)	104	83
Apartman/Lojman dairesi	85	132
Oyun Bahçeli Site	4	12
Oyun Bahçesi Olmayan Site	0	7

Tablo 3 incelendiğinde, 6 yaş ve öncesinde kendisine ait bahçesi olan müstakil bir evde oturanlar daha çoğunlukta iken, 7 yaş ve sonrasında ise, apartman/lojman dairesinde yaşayanların oranında artış görülmektedir.

Dışarıda İken Birlikte Vakit Geçirilen Kişiler ve Yapılan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Doğaya karşı olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesinde, çocukların doğada kiminle, nasıl vakit geçirdikleri önemli etmenler arasındadır. “Yetişkin çevre gönüllülerinin kendi çocukluklarında ve şu an çevrelerindeki çocukların dışarıda vakit geçirdikleri kişiler ve yaptıkları etkinlikler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Çocukluklarında ve Şu An Çevrelerindeki Çocukların Dışarıda Vakit Geçirdikleri Kişilere İlişkin Düşünceleri

Vakit Geçirilen Kişiler	Kendi Çocukluklarında	Şu Anki Çocuklar
Ebeveynler	117	169
Bakıcılar	5	75
Öğretmen(ler)	10	44
Kardeş(ler)	138	35
Genellikle tek başına	50	17
Sınıf arkadaş(lar)ı	85	79
Mahalledeki arkadaş(lar)	203	85
Yakın akraba olan büyükler (Büyükanne, büyükbaba, amca, teyze vb.)	54	78
Diğer	5	2

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların kendi çocukluklarında dışarıda daha çok mahalle arkadaşlarıyla ve kardeşleri ile vakit geçirirken, şimdiki çocukların ise, ebeveynleri ile vakit geçirdikleri görülmektedir. Katılımcılar çocukluklarında en az vakti bakıcıları ile geçirirken, şimdiki çocuklarda bu durum 15 kat artmıştır.

Tablo 5
Katılımcıların Çocukluklarında ve Şu an Çevrelerindeki Çocukların Yaptığı Etkinliklere İlişkin Düşünceleri

Yapılan Etkinlikler	Kendi Çocukluklarında	Şu Anki Çocuklar
Evde hayvan beslemek	110	134
Doğa kampına katılmak	25	42
Tarımla uğraşmak	114	8
Avcılık yapmak	26	5
Odun toplamak	80	5
Evde bitki yetiştirmek	107	79
Kırda çiçek toplamak	129	49
Mantar toplamak	54	7
Yaban yemişleri toplamak	74	12
Bahçe işleri ile uğraşmak	137	15
Doğa yürüyüşü yapmak	117	52
Balık avlamak	50	15
Takım sporları yapmak	60	103
Kuş gözlemek	55	18
Hayvancılık/Çiftlik hayvanlarının bakımı	51	5
Su oyunları (Su tabancası, su sıçratma vb.)	110	97
Hayvan otlatmak	71	3
Ağaçlandırma çalışmalarına katılmak	85	38

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, katılımcıların çocukluklarında en fazla yaptıkları etkinliklerin sırasıyla bahçe işleri ile uğraşmak, kırlarda çiçek toplamak, doğa yürüyüşü yapmak ve tarımla uğraşmak gibi doğa ile doğrudan etkileşimi sağlayan etkinlikleri gerçekleştirirken, şimdiki çocukların ise, evde hayvan beslemek ve takım sporları gibi doğadan uzak, temas gerektirmeyen, daha çok kapalı mekânlarda dolaylı etkinliklerden oluşmaktadır.

Doğaya İlgili Duymayı Sağlayan Etmenlere İlişkin Bulgular

Doğaya ilgi duymak, onun yapısını, içeriğini merak etmek ve bilgi edinmek doğayı korumaya yönelik eylemlerin geliştirilmesinde öncül rol oynamaktadır. “Yetişkin çevre gönüllülerinin doğaya ilgi

duymalarına etki eden etmenler nelerdir?” sorusuna ilişkin sıralama ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

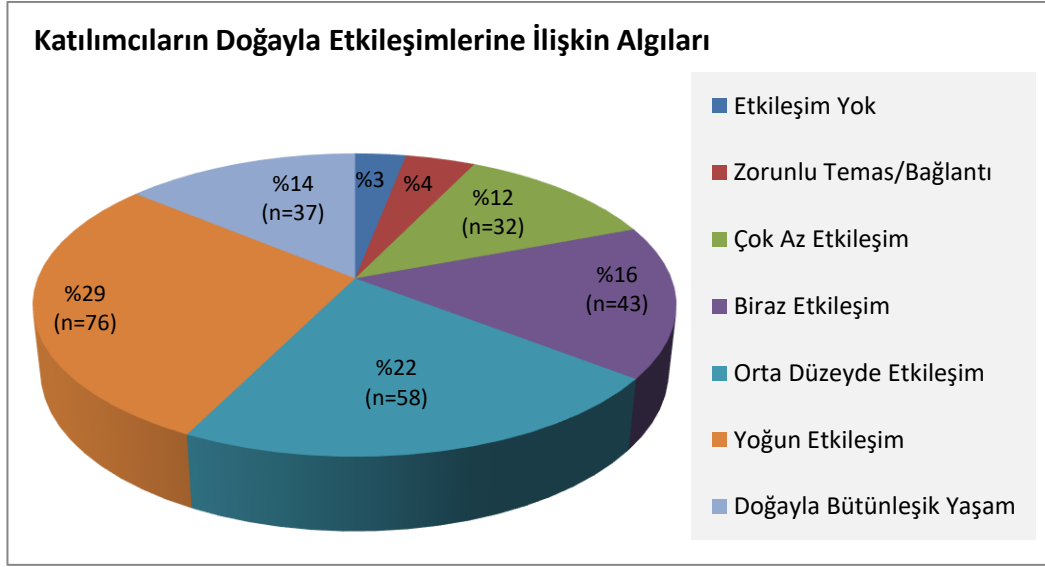
Tablo 6
Katılımcıların Doğaya İlgili Duymalarına Etki Eden Etmenler

Etmenler	n	%
Anne/Baba	209	78.86
Doğal alanlara yakın yerde yaşamak	174	65.66
Doğal alanlarda (orman, kır gibi) yaptığınız piknikler	164	61.88
Bahçe işleri ile uğraşmak	157	59.24
Öğretmenler	132	49.81
Arkadaşlar	129	48.67
Hayvan bakımı	129	48.67
Büyükanne/Büyükbaba	124	46.79
Kardeşler	118	44.52
Eğitim süresince aldığım dersler (fen bilgisi, çevre gibi)	117	44.15
Yaban yaşamı gözleme (kuşlar dışında)	98	36.98
Doğayı temel alan merkezlerdeki kişiler veya etkinlikler (Kamp, hayvanat bahçeleri ...)	95	35.84
Kuş gözlemek	92	34.71
Balık avlama etkinlikleri	90	33.96
Kamp yapmak	90	33.96
Avlanma etkinlikleri	82	30.94

Tablo 6’da yer alan doğaya ilgi duymaya etki eden etmenler incelendiğinde, katılımcıların %78.86’sı doğaya ilgi duymalarında ilk sırada anne/babanın etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Doğaya ilgi duymalarını sağlayan ikinci neden olarak ta, doğal alanlara yakın yerlerde yaşamalarını göstermişlerdir. Yine katılımcılar doğaya ilgi duymalarına etki eden etmenler arasında en son sırada avlanma etkinlikleri gibi yıkıcı etkinlikler yer almaktadır (%30.94).

Doğayla Etkileşim Algısına İlişkin Bulgular

Algı, duyu organlarımıza gelen uyarıların yakalama, işleme ve anlamlandırma yeteneğidir. İnsanın doğadaki yerini nasıl algıladığı doğayla ilişkilerini yakından etkilemektedir. “Yetişkin çevre gönüllüleri, kendilerinin doğal çevre ile olan etkileşimlerini nasıl algılamaktadırlar?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

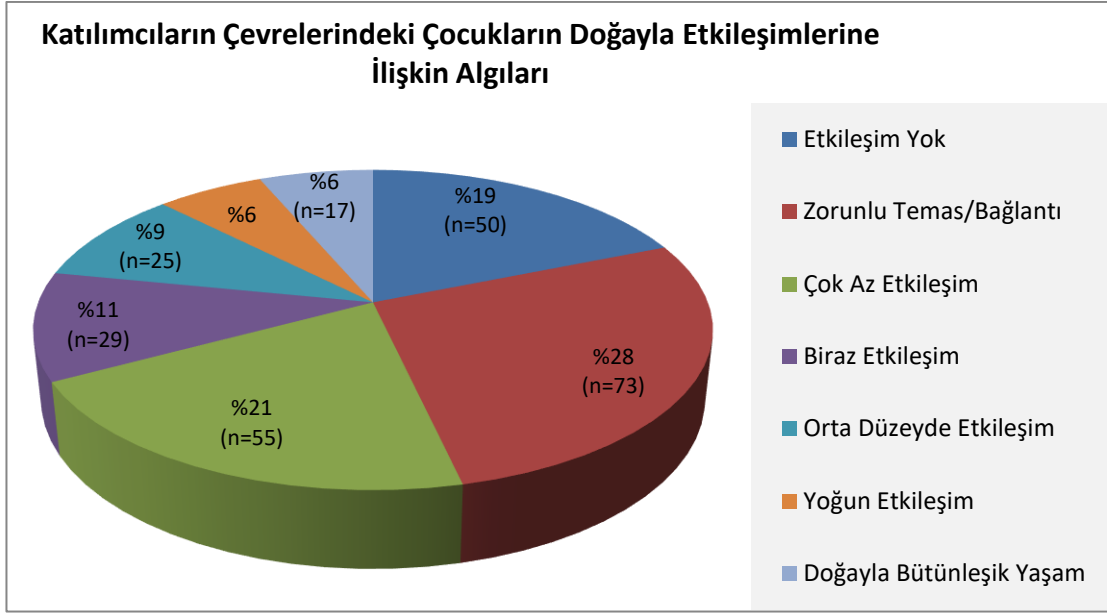


Şekil 2. Katılımcıların doğayla etkileşimlerine ilişkin algıları

Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların %43 (n=76+37;) doğayla yoğun ve bütünleşik etkileşimlerinin olduğunu, %22'sinin ise orta düzeyde etkileşime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %3'ü (n=8) ise, doğayla etkileşimlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

“Yetişkin çevre gönüllülerine göre, şu anki çocukların doğal çevre ile olan etkileşimlerini nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan yetişkin çevre gönüllüleri şu an çevrelerindeki çocukların doğal çevre ile etkileşimlerinin nasıl olduğu ile ilgili düşüncelerini yansıtan Şekil 3'teki veriler incelendiğinde, çevrelerindeki çocukların, toplamda %60'ının (n=29+55+73) doğayla etkileşimlerinin oldukça zayıf olduğunu, %19'unun (n=50) ise doğa ile hiç etkileşim içerisinde olmadıklarını düşünmektedirler. Katılımcılar, günümüz çocuklarının sadece %21'inin (n=25+16+17) orta ve üstü düzeyde doğa ile etkileşim içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 3. Katılımcıların çevrelerindeki çocukların doğayla etkileşimlerine ilişkin algıları

Doğa Yoksunluğunun Nedenleri ve Sorunlarına İlişkin Bulgular

Doğa yoksunluğu, Richard Louv'un (2005), doğaya yabancılaşma ve doğadan uzaklaşmanın insana getirdiği maliyet ve sorunları tanımlamada kullandığı bir kavramdır. Tıbbî bir tanımlamadan ziyade, doğayla doğrudan temasın ve açık alanda yapılandırılmamış serbest oyunlardan yoksun kalmanın çocuklar ve doğa üzerindeki psikolojik, çevresel, toplumsal ve sağlık üzerindeki etkilerini belirtmek amacıyla kullanılmaktadır. "Yetişkin çevre gönüllülerine göre, çocukların doğa ile temasını engelleyen olası nedenlerin ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Çocuklukların Doğa İle Temasını Engelleyen Olası Nedenlere İlişkin Düşünceleri

Nedenler	n	%
Bilgisayar, televizyon, cep telefonu gibi teknolojik araçlar karşısında geçirilen süre	208	78.49
Bozulmuş çevre	172	64.90
Güvenlik önlemleri (trafik, yabancılar, kaçırılma, takip edilme, yaralanma vb.)	166	62.64
Kentsel dönüşüm	162	61.13
Ailelerin kısıtlamaları, tutumları ve inançları	161	60.75
Erişilebilirlik sorunları (örneğin; yaşanan yerin uzak olması veya bedensel bir engelinin bulunması gibi)	159	60.00
Doğanın yararları konusundaki farkındalık eksikliği	156	58.86
İlgisizlik veya ilgi kaybı	150	56.60
Zaman bulamama/Zaman yokluğu algısı	149	56.22
Okul kısıtlamaları, yönetici ve öğretmenlerin tutumları ve okul programları	119	44.90
Uygun programların olmaması veya maliyetli olması	118	44.52
Doğa korkusu	116	43.77
Alerjiler	114	43.01
Öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği	111	41.88
Doğadan hoşlanmama (çocuk, ebeveyn, öğretmen)	110	41.50
Hava koşulları	109	41.13
Özel ekipman gerektirmesi	103	38.86
Akranlar tarafından dışlanma	101	38.11

Tablo 7’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan çevre gönüllüleri, çocukların doğa ile temasını engelleyen olası nedenlerin ilk sırasında, %78.49 oranla bilgisayar, televizyon, cep telefonu gibi teknolojik araçlar karşısında geçirilen sürenin, ikinci sırada ise, %64.90 oranında bozulmuş çevrenin olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %58.86’sı doğanın yararları konusunda farkındalık eksikliğini, doğa ile teması engelleyen nedenlerden biri olarak görmektedirler. Ayrıca doğa korkusu ve çocuk/öğretmen/ebeveynlerin doğadan hoşlanmamalarını da doğa ile teması engelleyen nedenler arasında görenlerin oranı da azımsanmayacak kadar çoktur (sırasıyla; %43.77 ve %41.5).

“Yetişkin çevre gönüllülerine göre, doğa yoksunluğunun yol açtığı sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin yer aldığı bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Doğa Yoksunluğunun Yol Açtığı Sorunlara İlişkin Düşünceleri

Sıra	Sorunlar	n	%
1	Teknolojik araçlara (bilgisayar, cep telefonu gibi)bağımlılığın artması	213	80.37
2	Doğa koruma bilincinin azalması	191	72.07
3	Gençlerin çevre sorunlarına karşı ilgisiz olması (örneğin; ormanların, doğal yaşam alanlarının yok edilmesi gibi)	176	66.41
4	Doğa sevgisinin azalması	172	64.90
5	Duyuların aktif kullanılamaması/Çevrede olup biteni fark edememe	137	51.69
6	Asosyal davranışlar	134	50.56
7	Depresyonun artması	127	47.92
8	Hayal gücünün azalması	125	47.16
9	Biyçeşitliliğin yok olmasına karşı duyarsızlık	124	46.79
10	Sosyal etkileşimin azalması	117	44.15
11	Gençlerde doğa/çevre koruma ile ilgili STK'lara katılım oranının azalması	101	38.11
12	Biyofobide (canlılardan ve doğadan korkma) artış	100	37.73
13	İletişim eksikliğinin olması	100	37.73
14	Yaratıcı düşüncenin körelmesi	100	37.73
15	Obezite ve/veya iştahsızlık gibi beslenme sorunlarındaki artış	92	34.71
16	Stresle baş edebilme yeteneğinde azalma	92	34.71
17	Dikkat eksikliği bozukluğu ve/veya hiperaktivite bozukluğu gibi sorunlarda artış	77	29.05
18	Özgüven eksikliği	71	26.79
19	Kalp-damar rahatsızlıklarının küçük yaşlarda görülmesi	52	19.62
20	Yalnız kalmaktan korkma	49	18.49
21	Okulda ve evde artan disiplin ve davranış sorunları	47	17.73
22	Özsaygının azalması	39	14.71
23	Öz-disiplinin/öz -yönetimin sağlanamaması	36	13.58
24	Akademik başarının düşmesi	30	11.32

Katılımcıların doğa yoksunluğunun yol açtığı sorunlara ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde; doğa yoksunluğunun yol açtığı sorunların başında ilk sırada %80.37 (n = 213) oranı ile bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçlara bağımlılığın artması, ikinci sırada (%72.02) ise, doğayı koruma bilincinin azalması yer almaktadır. Ayrıca doğa yoksunluğunun yol açtığı belirtilen 24 sorun arasından, doğa korumaya ilişkin 6 sorunun [(doğayı koruma bilincinin azalması (%72.02), gençlerin çevre sorunlarına ilgisiz kalması (%66.41), doğa sevgisinin azalmasına (%64.9), biyoçeşitliliğin yok olmasına karşı duyarsız kalınmasına (%46.79), gençlerde doğa/çevre koruma ile ilgili STK'lara katılım oranının azalmasına (%38.11) ve doğadan, canlılardan korkulması (biyofobi) (%37.73)] ilk 12'de yer alması vurgulanması gereken noktaların başında gelmektedir. Yine Tablo 8'de yer aldığı gibi, teknolojik bağımlılık (80.37), asosyal davranış sergileme (%50.56), depresyonun artması (%47.92), sosyal etkileşimin azalması (%44.15), beslenme sorunları (%34.71), stresle baş edememe (%34.71) ve DEHB (%29.05) gibi fiziksel ve psikososyal sağlık sorunlarını da göz önünde bulundurduğumuzda, doğanın ve insanlığın devamını sağlayacak olan, yarınlara karar vericisi, uygulayıcısı olacak bireylerin ne gibi risklerle karşı karşıya oldukları görülmektedir.

Çevre Gönüllülerine Göre, Kendi Çocukluklarında ve Bugünün Çocuklarının Oyun Mekanları, Çeşitleri ve Sıklığına İlişkin Bulgular

Oyun, çocuğun fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişiminde olduğu kadar, eğitiminde de çok önemli bir yere sahiptir. Doğada gerçekleştirilen serbest oyunların, bireyin doğaya karşı sevgi ve koruma bilincinin gelişmesindeki önemi alanyazında özellikle vurgulanmaktadır. “Yetişkin çevre gönüllülerinin, kendi çocukluklarında ve yakın çevrelerindeki günümüz çocuklarının oyun mekânlarının nerelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Çocukluklarında ve Şu An Çevrelerindeki Çocukların Dışarda Oyun Oynarken Kullandıkları Alanlara İlişkin Düşünceleri

Alanlar	Kendi Çocukluklarında		Şu Anki Çocuklar	
	6 yaş ve öncesi	7 yaş ve sonrası	6 yaş ve öncesi	7 yaş ve sonrası
Evlerinin bahçesi	139	81	72	55
Mahalle sokak araları	150	165	52	57
Apartman/site bahçesi	45	60	138	134
Eve yakın oyun parkı	33	45	100	96
Eve yakın doğal/el değmemiş alan	33	40	19	20
Açık hava spor tesisleri	3	13	19	28
Alışveriş merkezlerindeki oyun alanları	2	6	87	83

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılım gösteren yetişkin çevre gönüllülerinin 6 yaş ve öncesinde en fazla dışarda evlerinin bahçesinde ve sokak aralarında oyun oynamayı tercih ederken, en az tercihin ise alışveriş merkezlerindeki oyun alanlarında oynamak olduğu görülmektedir. 7 yaş ve sonrasında da aynı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum katılımcıların çocukluklarında zamanlarını daha çok, dış mekânda oyun oynayarak geçirdiklerini göstermektedir.

Katılımcılara göre bugünkü çocukların 6 yaş ve öncesinde dışarda oyun oynarken en fazla apartman/site bahçesi ve eve yakın oyun parkını tercih ederken, en az tercihi ise eve yakın doğal/el değmemiş alanlarda oynamak olduğu görülmektedir. 7 yaş ve sonrasında da aynı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum katılımcıların çevrelerindeki çocukların zamanlarını daha çok, yaşadıkları evin etrafındaki oyun alanlarında oyun oynayarak geçirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu duruma ailelerin apartman/site bahçelerinde çocukları kontrol etmelerinin daha kolay olması, daha az yabancı ile karşılaşma ihtimali olması ve en önemlisi daha güvenli gördükleri için çocuklarını bu alanlarda oyun oynamaya yönlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılım gösteren yetişkin çevre gönüllülerinin 6 yaş ve öncesinde dışarda oyun oynarken alışveriş merkezlerini neredeyse hiç tercih etmedikleri görülmektedir. Benzer durum 7 yaş ve sonrasında da görülmektedir. Fakat şimdiki çocukların gerek 6 yaş ve öncesinde gerekse de 7 yaş ve sonrasında alışveriş merkezlerini tercih etmelerinde büyük bir artış yaşanmıştır. Bu durumun yaşanmasında, ülke çapında alışveriş merkezlerinin sayısının artması ve beraberinde ebeveyn kontrolünün ve güvenliğin üst düzeyde olması bu merkezlerin tercih edilmesine sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmada “Yetişkin çevre gönüllülerine göre, kendi çocukluklarında ve şu an ki çocukların oynadığı oyunlar ve sıklığı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Şimdiki Çocukların ve Katılımcıların Çocukluklarında Hangi Oyunları, Ne Sıklıkta Oynadığına İlişkin Bulgular

		<i>n</i>	<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Sıklıkla</i>	<i>Her zaman</i>
Açık Hava Oyunları							
	Kendi Çocukluklarında	114	-	9	12	50	43
	Şimdiki Çocukların	110	3	70	30	6	1
a.	Bireysel Oynanan Oyunlar (Ağaca Tırmanma, Salıncakta Sallanma, Uçurtma Uçurma, Çember Çevirme vb.)						
	Kendi Çocukluklarında	253	6	25	66	85	71
	Şimdiki Çocukların	247	30	148	42	21	6
b.	Grupla Oynanan Oyunlar (Saklambaç, Yakalamaca, İp Atlama, Sek Sek, Misket/Bilye Oyunu, Futbol, Oyun Parkında Oynama vb.)						
	Kendi Çocukluklarında	255	2	12	31	96	114
	Şimdiki Çocukların	248	16	121	72	29	10
Kapalı Alan Oyunları							
	Kendi Çocukluklarında	121	11	43	51	15	1
	Şimdiki Çocukların	120	3	14	11	70	22
a.	Bireysel Oynanan Oyunlar (Evde Oyuncaklarla Oynama, Oyun Hamuru İle Oynama, Resim Yapma vb.)						
	Kendi Çocukluklarında	248	21	71	62	67	27
	Şimdiki Çocukların	247	7	19	31	121	69
b.	Grupla Oynanan Oyunlar (Evcilik, Kapalı Alan Oyun Aktiviteleri, Yapay Kum/Top/ Şekilli Şişirilmiş Balon Havuzları, Basketbol, Hentbol vb.)						
	Kendi Çocukluklarında	249	12	42	55	93	47
	Şimdiki Çocukların	246	14	57	76	75	24

Not: Katılımcılar her maddeye cevap vermemiştir. Tabloda cevap verenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcılar kendi çocukluklarında açık hava etkinliklerini sıklıkla ve her zaman tercih ettiklerini, şimdiki çocukların ise, nadiren ve ara sıra tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kapalı oyun alanlarının tercihi açısından ise, açık hava oyunlarında görülen sonucun tersi bir bulgu elde edilmiştir. Kapalı oyun alanlarını şimdiki çocukların büyük çoğunluğu sıklıkla ve her zaman tercih ederken, katılımcılar çocukluklarında nadiren ve ara sıra tercih etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda

zaman içerisinde çocukların oyun alanlarına ilişkin tercihlerinin açık alandan kapalı alana doğru yöneldiği görülmektedir. Yine Tablo 10'da görüldüğü üzere katılımcıların kendi çocukluklarında hem bireysel olarak hem de grup halinde açık hava etkinliklerini tercih ettikleri görülürken, şimdiki çocukların ise, kapalı alanda bireysel oynanan oyunları daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

21. yüzyılda insanoğlunun karşı karşıya olduğu temel sorunların başında, genelde çevre sorunları olarak adlandırılan; özelde çevre kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği, doğal ekosistemlerin bozulması ve yok olması, biyoçeşitliliğin azalması gibi çoğu küresel düzeyde hissedilen sorunlar yer almaktadır. Tüm bu sorunların temel nedeni ise, çevreyi bir araç olarak gören, doğayı tanımayan, doğanın dilinden anlamayan, doğadan uzaklaşmış, kopmuş, insan davranışlarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, çevre sorunlarının giderilmesi, doğanın korunması ve sürdürülebilirliğin gerçekleştirilebilmesi ancak çevre sorunlarının farkında olan, bu sorunları algılayıp çözüm yolu üretebilen, doğaya karşı olumlu tutum geliştirmiş bireylerle ve bu bireylerin sürece aktif katılımları ile mümkündür. Bunu başaracak olanlarda bugünün küçükleri, yarının karar vericileri, politika üreticileri olacak olan çocuklardır. Çocukların bu başarıyı göstermesi doğayı tanımasını, doğayla doğrudan temas etmeleri, onun dilinden ve ilkelerinden anlamaları ile olanaklı olacaktır.

Çevre eğitimi, çevre ve koruma psikolojisi ile ilgili çok sayıda araştırma, çocukların dışarda geçirdikleri zamanın, onların yaratıcılık ve hayal güçlerini zenginleştirdiğini, akademik başarılarını artırdığını ve sağlıklı bir fiziksel gelişimi teşvik ettiğini göstermektedir (Allred, 2011; Berezowitz, Bontrager Yoder, ve Schoeller, 2015; Kansu, 2008; Lester ve Maudsley, 2006; Louv, 2010; Lovell, Depledge, Maxwell, 2018; Pretty ve ark., , 2009; Rohde ve Kendle, 1994; Thompson ve ark., , 2012; Ulrich, Simons, Losito, Fiorito, Miles ve Zelson, 1991). Ayrıca, çocukken geçirdikleri doğa ve açık hava deneyimleri, yetişkinlikte çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlara yol açtığı ve bunun yanı sıra kamu politikası kararlarını yönlendirecek çevresel bilginin artmasını sağladığı belirtilmektedir (Broom, 2017; Chawla, 1999, 2006, 2007; Donno, Webb ve Richardson, 2010; Evans ve ark., 2018; Gillette, 2014; Kellert, 2012; Louv, 2010; Mainella ve ark., 2011; Moss, 2012; The Royal Society for the Protection of Birds (RSPB), 2010; Turgut ve Yılmaz, 2010).

Bugün çocukların yaşamları çok farklı. Çocukluğun doğası çok değişti, artık içinde pek doğa yok (Gillette, 2014; Louv, 2010; White, 2004). Günümüzde, çocukların açık havada serbest oyun oynamak ve doğal dünya ile düzenli, doğrudan temas etme fırsatları çok azdır. Fiziksel sınırların küçülmesinin ve dışarda oynayan 'çocukluk kültürünün' kapalı iç mekânlara taşınmasının çeşitli nedenleri mevcuttur: Teknolojik gelişmelerin (bilgisayar, internet gibi) sağladığı iç mekân etkinliklerinin cazibesi (Batıgün ve Hasta 2010; Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay, Scherlis, 1998; Shim, 2004, 2006; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2013), hızlı kentleşmeden dolayı doğal mekânların yaşam alanlarından uzakta kalması (Warber ve ark., 2015) ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları (Brussoni ve ark., , 2012; Gundersen ve ark., , 2006; McNeish ve Roberts, 1995; Valentine ve McKendrick, 1997; White, 2004) başlıca nedenler arasındadır (Gifford ve Chen, 2016; Louv, 2010).

Yaşam ve oyun alanları ve mekânlara ait bulgulardan da görüldüğü gibi, geçmişte dışarıda, doğada ve bahçeli evlerde geçen günlük yaşam, günümüz çocuklarında apartmanlara, iç mekânlara kaymış, çocuklarının doğayla doğrudan etkileşimleri giderek azalmıştır (Tablo 2 - 3, Tablo 5, Tablo 9 – 10 ve Şekil 3). Doğadan kopan, uzaklaşan çocukların giderek içe kapanmakta, bireyselleşmekte ve asosyal

davranışlarında artış olduğu söylenebilir. Bu durum doğa koruma ve çevre sorunlarının çözümünde gerekli olan işbirliği, etkili iletişim, kolektif bilinç gibi becerilerin gelişimi açısından risk oluşturmaktadır. Doğa ile temasın yitirilmesi, doğanın kaybı anlamına gelmektedir. Çocukların açık havada oyun oynamaması ve doğal dünya ile doğrudan temasların olmaması sadece çocuğun büyümesini, gelişimini ve bilgi edinmesini olumsuz olarak etkilemez, aynı zamanda doğal alanların yok olmasına da zemin hazırlar. Çünkü *bilmeyen tanımaz, tanımayan sevmez, sevmeyen ise eyleme geçmez* (Hristidis, 2008). Bulgulara göre teknolojik gelişmeler hem çocukların doğa ile temasını engelleyen nedenlerin (Tablo 7), hem de doğa yoksunluğunun yola açtığı sorunların (Tablo 8) başında yer almaktadır. Tablo 8’de görüldüğü gibi, koruma bilincinin ve doğa sevgisinin azalması, çevre sorunlarına karşı ilgisiz kalınması gibi sonuçlar, sağlık sorunlarından önce gelmektedir.

Dolayısıyla, gezegeni, doğayı, yarınlarmızı kurtarmak istiyorsak, ilk yaşlardan itibaren çocukların doğa ile buluşturulması gerekmektedir. Sadece çocukları doğa ile buluşturmak yeterli değildir. Doğa, canlı sevgisini aşılama ve çevresel davranışların kökeninde yatan bir diğer etkende, aileler rol modeldir (McFarland ve ark., 2014; Yılmaz, 2017). Birçok araştırmacı, annelerin çocuklarının yanlarında bir yetişkin olmadan açık alanlarda oynamasını sınırlandırdığı ve bu sınırlandırmanın sebebi olarak da, çocuklarının güvenliği ile ilgili endişeler taşıdıklarını vurgulamaktadır (Brussoni ve ark., 2012; Gundersen ve ark., 2006; McNeish ve Roberts, 1995; Valentine ve McKendrick, 1997). Ailelerin açık alanlarda çocuklarını korumaya yönelik aşırı koruyucu tutum sergilemelerinin nedeni olarak da, çocuklarının bu alanlarda karşılaşabilecekleri olası fiziksel yaralanmaları önlemek olduğu belirtilmiştir (Dal Santo ve ark., 2004; Sandseter, 2009; Yılmaz, 2017). Örneğin, Yılmaz’ın (2017) çalışmasının bulgularına göre, anneler çocukların doğal alanlarda oynamalarını kısıtlama nedenleri olarak, bu alanlarda bitki örtüsünün çok sık olmasından veya vahşi hayvanlarla karşılaşma ihtimalinden kaynaklanabilecek olası fiziksel yaralanmalardan bahsetmiştir. Sandseter’e (2009) göre ise, yetişkinlerin doğal alanlarda çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutum sergilemelerinde kültürün etkisi büyüktür. Scott ve arkadaşları (2015) ve Little (2010) de risk almaktan kaçınan kültürel zihniyetin çocukların açık alan etkinliklerinin olumlu etkilerinden faydalanmasını engellediğini vurgulamaktadır. Bu durum çalışmadaki bulgularla da örtüşmektedir. Tablo 7’den de görüldüğü gibi aileler, doğa ile teması engelleyen nedenler arasında ilk beşte (%60.75) yer almaktadır. Dolayısı ile doğadan kopan sadece çocuklar değildir. Modern yaşam, yoğun çalışma ortamı ve kentleşmeyle birlikte ebeveynlerde doğadan giderek uzaklaşmışlardır (ve bu da dolaylı olarak çocuklarında doğayla doğrudan temasını engellemekte, daha güvenli alan olarak gördükleri evlere, kendilerinin bulunduğu kapalı mekânlara çocuklarını hapsedmektedirler. Oysa Tablo 4 ve Tablo 6’da görüleceği gibi ebeveynler, çocukların hem doğaya ilgi duymalarını sağlayan etmenlerin, hem de günümüz çocuklarının doğada iken vakit geçirdikleri kişiler arasında ilk sırada yer almaktadırlar. Çözüm için sadece çocukların değil, ebeveynlerinde doğayla doğrudan temas sağlayan etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir.

Kısacası yöntemi, örneklemi ne olursa olsun yapılan çalışmalar doğayla doğrudan temasın tüm bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişmeleri üzerinde olumlu etkilerinden bahsetmektedir (Kuo, 2013). Çalışmadan elde edilen bulgulardan da görüldüğü gibi, ne yazık ki, bu temas her geçen gün azalmakta ve kopmaktadır. Bu da gezegenin, doğanın ve yarınlarmızın geleceği açısından büyük riskler taşımaktadır.

Öneriler

Uygulayıcılar için öneriler

- Çocukları doğa ile buluşturabilmek için önce ebeveynlerin doğa yoksunluğunu gidermek gerekmektedir. Bu amaçla, ailelerin bilinçlenmesi ve deneyim kazanması için, çocukları ile katılabilecekleri “Doğa kampı” projeleri geliştirilebilir.

- Çağımızda teknoloji ile etkileşim daha yoğun yaşanmaktadır. Bu yoğunluğu çevreyi sevdirmeye paralelinde geliştirmek için teknolojik araçlar, yoğun şekilde doğa sevgisini aşıl原因an etkinliklerle donatılmalıdır.
- Araştırmada şimdiki çocukların kapalı oyun alanlarını daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların kişisel gelişimi için gerek belediyeler, gerekse de valilikler kanalıyla şehirlerde açık oyun alanları artırılarak ve buralar macera parkurları gibi cazibe merkezleri haline getirilerek, çocukların radyasyon dolu alışveriş merkezlerindeki, kapalı oyun alanlarından uzaklaştırılması sağlanmalıdır.
- Şehirlerde yaşayanların oranı giderek artmaktadır. Buralardaki yaşam alanları ise apartman ve gökdelenlerden oluşmaktadır. Şehir planlamacıların ve mimarların yaşam alanlarını planlarken, çocukların doğal objelerle doğrudan temas edebileceği ekoloji temelli oyun alanlarını oluşturması bu açığı bir parçada olsa azaltacaktır.
- Okul bahçesi, oyun parkları gibi çocukların etkileşim içerisinde olduğu alanların en azından bir kısmı toprak gibi doğal objelerle kaplanarak, uygulama ve bahçe tasarımı yapabilecekleri alanlara dönüştürülmelidir.
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerinin doğayla doğrudan teması sağlayacakları okul dışı etkinliklere ve doğal alan gezilerine yer vermeleri sağlanmalı ve hizmet içi eğitim verilmelidir.

Araştırmacılar için öneriler

- Araştırma, yetişkinler üzerinde yapılmış olup çalışmaya yetişkinlerin çocukluk dönemleri ile şimdiki çocukların durumu yine yetişkinlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Yeni yapılacak çalışmalara çocuklar da dâhil edilerek karşılaştırma yapma olanağı oluşturulabilir.
- Doğa yoksunluğunun nedenleri ve sonuçları ile ilgili geliştirdiğimiz sıralama ölçekleri, likert ölçek şeklinde hazırlanabilir.
- Günümüz 0-14 yaş grubu çocukların oyun mekânlarının nereler olduğu, buraları tercih etme nedenleri araştırılabilir.

Son söz olarak Louv (2010)'unda belirttiği gibi, "Doğayı, yarınlarımızı kurtarmak istiyorsak, önce nesli tükenmekte olan bir türü kurtarmalıyız: **DOĞADAKİ ÇOCUK**"

KAYNAKÇA

- Allred, D. (2011). Nature deficit disorder: Causes and consequences. <https://www.sonoma.edu/users/p/pollack/edu420/nature%20deficit%20disorder.pdf>, adresinden erişilmiştir.
- Anderson, D.J. and Krettenauer, T. (2021). Connectedness to nature and pro-environmental behaviour from early adolescence to adulthood: A comparison of urban and rural Canada. *Sustainability*, 13(7), 3655. <https://doi.org/10.3390/su13073655>
- Atasoy, E. (2015). *İnsan doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. (2.Baskı). Sentez Yayıncılık.
- Batıgün, A. D., ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Berezowitz, C. K., Bontrager Yoder, A. B. and Schoeller, D. A. (2015). School gardens enhance academic performance and dietary outcomes in children. *Journal of School Health*, 85(8), 508-518.
- Bogner, F. X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29(4), 17-29.

- Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: Recent German empirical contributions. *Environmental Education Research*, 12(1), 65-84.
- Broom, C. (2017). Exploring the relations between childhood experiences in nature and young adults' environmental attitudes and behaviours. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34-47.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. and Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callaway, E. (2016). 'Minimal' cell raises stakes in race to harness synthetic life. *Nature*, 531, 557-558. <https://doi.org/10.1038/531557a>
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. https://www.researchgate.net/publication/285668159_Learning_to_Love_the_Natural_World_Enough_to_Protect_It adresinden erişilmiştir.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children Youth and Environments*, 17(4), 144-170.
- Cheng, J. C. H., and Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Children and Nature Network. (2009). Children's nature deficit: What we know – and don't know. 1-32. <https://agnrgroups.umd.edu/sites/agnrgroups.umd.edu/files/images/master-naturalist/DNR%20QW%202014%20Teaching%20and%20Interpretation%20CNNEvidenceoftheDeficit.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Collado, S., Staats, H. and Corraliza, J.A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33(33), 37-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002>
- Cordell, H. K., Betz, C., and Green, G. T. (2008). Nature-based outdoor recreation trends and wilderness. *International Journal of Wilderness*, 14(2), 7-13.
- Çukur, D. ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. *Türkiye Ormanlık Dergisi*, 2, 177-187.
- Dal Santo, J. A., Goodman, R. M., Glik, D., and Jackson, K. (2004). Childhood unintentional injuries: Factors predicting injury risk among preschoolers. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(4), 273-283.
- Department for Children, Schools and Families. (2010) *Evidence of the Impact of Sustainable Schools*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Dono, J., Webb, J., and Richardson, B. (2010). The relationship between environmental activism, pro-environmental behaviour and social identity. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 178-186.
- Driessnack, M. (2009). Children and nature-deficit disorder. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14(1), 73-75.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2223-2237.
- Erten, S. (2015). Üniversite öğrencilerindeki çevreyi korumaya yönelik ilgilerde kimin ve neyin etkisi olmaktadır?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 157-167.
- Evans, G. W., Otto, S., and Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679-687.

- Geçgin, N.D. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Mekâna Göre Çevreye Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Gifford, R., and Chen, A. (2016). Children and nature what we know and what we do not. The Lawson Foundation. <https://lawson.ca/wp-content/uploads/2018/04/Children-and-Nature-What-We-Know-and-What-We-Do-Not.pdf>
- Gillette, B. A. (2014). *Relationships Between Middle Childhood Outdoor Experiences and an Adult Individual's Knowledge of the Environment*. Doctoral dissertation, University of Kansas.
- Gundersen, V., Frivold, L. H., Myking, T., and Oyen, B. H. (2006). Management of urban recreational woodlands: The case of Norway. *Urban Forestry & Urban Greening*, 5(2), 73-82.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Haktanır, G. (2010). *Modern dünyada çocuk olmak*. İçinde: "Geçmişten geleceğe okul öncesi eğitim". Ankara: MEB OÖE Gen. Md. Yayını. s:170-177.
- Hristidis, Ş. K. (2008). *Erozyon Dede-Hayrettin Karaca kitabı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Jena, L.K. and Behera, B. (2017). Environmental crisis and human wellbeing: A review. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(8): 561-574.
- Kansu, N. A. (2008). Çocukların doğaya ihtiyaçları var. *Çoluk Çocuk Dergisi*, Eylül Sayısı, <http://www.oncecocuklar.com/download.php?f=ddaa2889a93f5014b2f520162b0f44e1>, adresinden erişilmiştir.
- Karataş, A., ve Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Journal of World of Turks*, 4(2), 259-276.
- Kellert, S. R. (2012). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-nature Connection*. Island press. http://www.childrenandnature.org/uploads/Kellert_BuildingforLife.pdf
- Keser, S. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Karşı Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Köşker, N., ve Çalışandemir, F. (2015). Child and Nature. In R. Efe, C. Bizzarri, İ. Cürebal & G. N. Nyusupova (Eds.), *Environment and Ecology at the Beginning of 21st Century* (pp. 326-336), St. Kliment Ohridski University Press
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., and Scherlis W. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risktaking behavior during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Louv, R. (2010). *Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu Ve Doğanın Sağaltıcı Gücü* (Çev. C.Temürcü). TÜBİTAK Yayınları.
- Lovell, R., Depledge, M., & Maxwell, S. (2018). Health and the natural environment: A review of evidence, policy, practice and opportunities for the future. European Centre for Environment and Human Health University of Exeter Medical School.
- Mainella, F. P., Agate, J. R., and Clark, B. S. (2011). Outdoor-based play and reconnection to nature: A neglected pathway to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 2011(130), 89-104.
- McFarland, A. L., Zajicek, J. M., and Waliczek, T. M. (2014). The relationship between parental attitudes toward nature and the amount of time children spend in outdoor recreation. *Journal of Leisure Research*, 46(5), 525-539

- McNeish, D., and Roberts, H. (1995). *Playing it safe: Today's children at play*. Barnardo's.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Fen ve Doğa Etkinlikleri http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2013_hbo_program_modulleri/Fen%20ve%20Do%C4%9Fa%20Etkinlikleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moss, S. (2012). Natural childhood national trust. <http://www.nationaltrust.org.uk/documents/read-our-natural-childhood-report.pdf>
- Natural England. (2009). *Report to Natural England On Childhood And Nature: A Survey On Changing Relationships With Nature*. Across Generations. Cambridgeshire,
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Palmberg, I. E., and Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Pergams, O. R., and Zaradic, P. A. (2006). Is love of nature in the US becoming love of electronic media? 16-year downtrend in national park visits explained by watching movies, playing video games, internet use, and oil prices. *Journal of Environmental Management*, 80(4), 387-393.
- Pradhan, R.K., Jena, L.K. and Behera, B. (2015). Human behavior, environmental problem and social wellness: An interdisciplinary exploration. *International Journal of Development and Sustainability*, 4(3), 308-321.
- Pretty, J., Adams, B., Berkes, F., de Athayde, S. F., Dudley, N., Hunn, E., Maffi, L., Milton, K., Rapport, D., Robbins, P., Sterling, E., Stolton, S., Tsing, A., Vintinner, E. & Pilgrim, S. (2009). The intersections of biological diversity and cultural diversity: towards integration. *Conservation and Society*, 7(2), 100-112.
- Pritchard, A., Richardson, M. (2022). The Relationship Between Nature Connectedness and Human and Planetary Wellbeing: Implications for Promoting Wellbeing, Tackling Anthropogenic Climate Change and Overcoming Biodiversity Loss. In: Kemp, A.H., Edwards, D.J. (eds) Broadening the Scope of Wellbeing Science. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18329-4_6
- Richardson, M., Passmore, H-A., Barbett, L., Lumber, R., Thomas, R., Hunt, A. (2020). The green care code: How nature connectedness and simple activities help explain pro-nature conservation behaviours. *People of Nature*, 2(3): 821–839. <https://doi.org/10.1002/pan3.10117>
- Richardson, M., Hamlin, I., Elliott, L.R., & White, M.P. (2022) Country-level factors in a failing relationship with nature: Nature connectedness as a key metric for a sustainable future. *Ambio*, 51, 2201–2213 (2022). <https://doi.org/10.1007/s13280-022-01744-w>
- Rohde, C. L. E., and Kendle, A. D. (1994). Human Well-Being, Natural Landscapes and Wildlife in Urban Areas a Review. English Nature Science Publications, No: 22.
- Royal Society for the Protection of Birds. (2010). Every Child Outdoors, Summary Report. https://www.rspb.org.uk/Images/everychildoutdoors_tcm9-259689.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439- 446.
- Schultz, P. W. (2002). *Inclusion with nature: Understanding human nature interactions*. In P.Schmuck, and P.W.Schultz (Eds.), *The psychology of sustainable development* (pp.61–78), Kluwer.
- Scott, G. W., Boyd, M., Scott, L., and Colquhoun, D. (2015). Barriers to biological fieldwork: What really prevents teaching out of doors? *Journal of Biological Education*, 49(2), 165-178.
- Shende, V. A., Janbandhu, K. S., and Patil, K. (2015). Impact of human beings on environment. *International Journal of Research in Biosciences, Agriculture and Technology (Special Issue)*, 3, 23-28.

- Shim, Y. S. (2004). The impact of the Internet on teenagers' interpersonal communication behaviors: The relationship between Internet use and desire for face -to -face communication. <https://search.proquest.com/docview/305126064?pq-origsite=gscholar> adresinden erişilmiştir.
- Shim, Y. S. (2006). The Impact of the Internet on Teenagers' Face-to-Face Communication. <http://www.globalmediajournal.com/open-access/the-impact-of-the-internet-on-teenagers-facetoface-communication.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tilman, D., & Lehman, C. (2001). Human-caused environmental change: Impacts of plant diversity and evolution being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(10), 5433-5440. <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.091093198> adresinden erişilmiştir.
- Thompson, C. W., Roe, J., Aspinall, P., Mitchell, R., Clow, A., and Miller, D. (2012). More green space is linked to less stress in deprived communities: Evidence from salivary cortisol patterns. *Landscape and Urban Planning*, 105(3), 221-229.
- Turgut, H., ve Yılmaz, S. (2010). Ekolojik Temelli Çocuk Oyun Alanlarının Oluşturulması, III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi 20-22 Mayıs 2010, Cilt: IV, Sayfa: 1618-1630 [http://karok3.artvin.edu.tr/IV.Cilt/\(1618-1630\).pdf](http://karok3.artvin.edu.tr/IV.Cilt/(1618-1630).pdf) adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). 06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya, Sayı: 15866, <http://www.tuik.gov.tr>, 22.08.2018
- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., and Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11(3), 201-230.
- United Nations Environment Programme. (2021). Making Peace with Nature: A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies. Nairobi. <https://www.unep.org/resources/making-peace-nature> adresinden erişilmiştir.
- Valentine, G., and McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219- 235.
- Wells, N. M., and Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.
- Vlek, C. And Steg L. (2007). Human Behavior and Environmental Sustainability: Problems, Driving Forces, and Research Topics. *Journal of Social Issues*, 63(1), 1-19.
- Yalçın, L. (2009). *Öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin sosyo-kültürel ve ekonomik faktörler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış [Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş grubu çocukların biyofilisinin ve çocuklar ile annelerinin açık alan tercihlerinin araştırılması*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Zaradic, P. A., and Pergams, O. R. (2007). Videophilia: Implications for childhood development and conservation. *Journal Of Developmental Processes*, 2(1), 130-144. <http://infopoll.net/Live/surveys/s14218.htm>, Environmental Values Survey, URL erişim tarihi: 01.08.2019

Analysis of the Values Present in the 10th Grade English Language Textbook

Serdar SAFALI

Ağrı İbrahim Çeçen University, Ağrı -Türkiye

Büşra KARACA ABAYLI

Ağrı İbrahim Çeçen University, Ağrı -Türkiye

Article History

Submitted: 29.08.2023

Accepted: 08.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Values
English Textbook
10th Grade



DOI:10.29129/inujse.1352108

Abstract

This study aims to determine the values in the texts in the English textbook used in the 10th grade English course of public schools in our country and to reveal in which weeks and in which texts these values are tried to be given. The document analysis method, which is a qualitative research method, was used in the process of finding and analyzing the values in the book. "The texts "While You Read", "A Heroic Turkish Woman", "Ask Debbie for Advice", "That's my dream", "The Stories of Dede Korkut are unique masterpieces of the Turkish culture", "Aziz Sancar", "Eids" and "Respecting other users' views. The read texts reveal values such as independent thinking, achievement, ability, determination, responsibility, courage, patriotism, national security, independence, loyalty, privacy, honesty, responsibility, altruism, frugality, politeness, respect, cultural, and religious values. Considering that values such as independent thinking, achievement, ability, determination, and responsibility are important for students to become successful individuals in their academic lives, the presence of these values in the texts and an educational approach that aims to instill them in students through activities conducted within the classroom is expected.. The examined texts also encompass values such as loyalty, privacy, honesty, responsibility, altruism, frugality, politeness, and religious values. These values are essential qualities that should exist in a healthy and well-developed personality and character, as well as in advanced societies with strong communication. While each individual is shaped by the society they are a part of, it is also important for them to embrace the values that hold significance for the community.

10. Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi

Serdar SAFALI

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı -Türkiye

Büşra KARACA ABAYLI

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı -Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 29.08.2023
Kabul:08.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Değerler
İngilizce Ders Kitabı
10. Sınıf



DOI:10.29129/inujgse.1352108

Öz

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde devlet okullarının 10. sınıf İngilizce dersi eğitim öğretim sürecinde kullanılan İngilizce ders kitabında yer alan metinlerde var olan değerler belirlenerek, bu değerlerin hangi haftalarda ve hangi metinlerde verilemeye çalışıldığı ortaya koymaktır. Kitapta var olan değerlerin bulunması ve incelenmesi sürecinde nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "While You Read", "A Heroic Turkish Woman", "Ask Debbie for Advice", "That's my dream", "The stories of Dede Korkut are unique masterpieces of the Turkish culture", "Aziz Sançar", "Eids" ve "Respecting other users' views." metinleri incelenmiş ve incelenen metinlerde; bağımsız düşünme, başarı, yetenek, azim, sorumluluk, cesaret, vatanseverlik, ulus güvenliği, bağımsızlık, vefa, mahremiyet, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, tutumluluk, nezaket, saygı, kültürel ve dini değerlerin var olduğu görülmektedir. Bağımsız düşünme, başarı, yetenek, azim, sorumluluk değerlerin öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı bireyler olabilmeleri için önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, metinlerde yer alması ve bu metinlerin sınıf içerisinde etkinlikleri ile işlenirken öğrencilere benimsetilmesi beklenen bir eğitim anlayışıdır. İncelenen metinlerde vefa, mahremiyet, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, tutumluluk, nezaket ve dini değerleri de yer almaktadır. Bu değerler sağlıklı gelişmiş bir kişilik ve karakterde ve güçlü iletişimi olan gelişmiş toplumlarda bulunması gereken özelliklerdir. Her birey, içinde yaşadığı topluma göre şekillenirken, toplum için önemli olan değerleri benimsemesi de önem taşımaktadır. Her birey içinde yaşadığı topluma göre şekillenirken, toplum için önemli olan değerleri benimsemesi de önem taşımaktadır.

GİRİŞ

Eğitime bağlı olarak değerler eğitimi ailede başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. İnsan düşünen duygusal bir varlıktır ve, insanın sadece tanım ve kavramlar öğretmekle eğitilemeyeceği bilinmelidir. İnsanın kişiliği yaşadığı toplumun sahip olduğu kültürel değerlere ve sosyal yapısına göre şekillenir (Bayırlı vd., 2020). Diğer bir ifadeyle toplumla etkileşim olduğu süreç içerisinde, birey büyüdüğü toplumun kültürüne göre bir kişilik edinmektedir. Değerlerin kişinin yaşadığı toplumun kültürüne ait olduğu düşünülürse, aslında değerler eğitiminin kültür aktarımında kullanılan önemli yollardan biri olduğu söylenebilir (Izgar, 2013; Yazıcı, 2007).

Toplumun istediği özelliklere sahip bir birey yetiştirirken, toplumun değerlerin benimsenmesi ve değerlere göre bireylerin kendini geliştirmesi her ülkenin benimsediği eğitim anlayışına göre okullarda titizlikle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Toplumun birlikte yaşama kültürünü oluşturmanın en temel yolu, ulusal ve manevi değerlerin muhafaza edilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Bu aktarım sürecinde eğitimin hayati bir rolü bulunmaktadır. Eğitim-öğretim çalışmaları ve okullarda yürütülen bu çabalar, bireylerin olumlu davranış kalıplarını benimsemesini, bunları iletmesini ve kalıcı hale getirmesini amaçlamaktadır (Bartur ve Akdeniz, 2020; Direkçi vd., 2020). Eğitimin bu kadar önemli bir rolünün olduğu gözönünde bulundurulduğunda, eğitimin verimli olması için süreçte kullanılan materyallerin seçimi ve kullanım zamanı da önem arz etmektedir. Özellikle teknolojinin gelişmesi ile birlikte okullarda kullanılan öğretim materyalleri de oldukça çeşitlenmiştir. Nitekim bu teknolojik materyallerden biri olan akıllı tahtalar sayesinde pek çok dijital materyal artık sınıflarda etkin olarak kullanılabilir. Bu teknolojik ürünlerin yanı sıra ders kitapları, öğretim materyali olarak kullanılan en temel eğitim araçlarıdır. Ülkemizde ücretsiz olarak edinilen ders kitapları bütün öğrencilerin ortak eğitim materyalidir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kayıtlı öğrencilere eğitimde eşitlik şartının sağlanmasında önemi büyük olan ders kitapları aynı zamanda değerlerin öğrencilere aktarımı açısından da çok önemlidirler. Ders kitaplarında yer alan metinler, etkinlikler, portfolyolar veya görseller bu amaçla kullanılabilir. Kitaplardaki bu imkan sayesinde öğrencilere milli ve evrensel pek çok değer öğretilir.

Toplumun sahip olduğu değerler, toplumun ve o topluma ait olan bireylerin yaşayış biçimlerini şekillendiren önemli bir unsurdur. Dolayısıyla değerler o toplumun eğitim sistemini de etkiler (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; “Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” olarak tanımlanmaktadır. Değerler insanlara hayatta önemli olan kavramları gösterirken onlara nasıl bir hayat yaşamaları gerektiğini de öğretir. İnsanın olduğu her yerde değerler vardır. Bu sebeple değerler eğitimi okullarda sınıf ortamında, ders içi etkinliklerde, teneffüslerde doğrudan ya da dolaylı olarak verilmektedir (Topal, 2019).

Müfredatlar, okullar ve öğretmenler öğrencilere model oluşturarak öğrencilerin değerlerinin oluşturulmasında rol oynarlar. Yenilenen Milli Eğitim müfredatlarının ana odağını değer eğitimi oluşturmaktadır. (MEB, 2017). Sınıf içi veya sınıf dışı uygulanan tüm etkinlikler öğrencilerin değerleri davranışa dönüştürmesinde etkin bir rol oynar. Günümüzde resmi okullarda kullanılan Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve İngilizce gibi ders kitapları değerler eğitiminin nasıl yer aldığı üzerine çalışılmış kitaplardır (Hazım, 2019; Kafadar, 2019; Selçuk, 2019; Aksoy, 2015, Kaliyeva, 2015; Demircan, 2010). Literatür incelendiğinde okulların farklı kademelerinde okutulan İngilizce kitaplarındaki değerler eğitimi üzerine çalışmaların var olduğu görülmektedir (Başaranol ve Öztürk, 2022; Kart ve Şimşek, 2020; Maviş Sevim ve Gül, 2021).

Dil eğitiminde ders kitapları kadar derslerin planlanması, uygulama süreci ve bu süreçte öğretmenin aldığı aktif rol de değerler eğitimine katkısı çoktur (Aslan, 2019, Maviş Sevim ve Gül, 2021). Ana dil öğretilen derslerde öğrenciler kendi kültürlerine ait ulusal değerleri öğrenebilirken, yabancı dil derslerinde farklı kültürlerle ait değerleri öğrenme şansı bulmaları dil öğrenme sürecinde önemlidir. Türkiye’de yabancı dil olarak okullarda ağırlıklı olarak İngilizce öğretilmektedir. Dil öğretiminin sadece o

dilin gramer yapısını öğretmek demek olmadığını kabullenildiği bu günlerde, hedef dile ait kültürel değerlerin öğretiminin de dil öğretimine katkı sağlayacağı açıktır. Yabancı dil olarak öğretilen İngilizcenin dijital kaynaklar dışında en iyi öğretim aracının ders kitapları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, değerlerin aktarılmasında bu kitaplarda ne kadar yer aldığı önemli bir konudur (Akbulut vd., 2022). Değerler eğitimi açısından ders kitaplarındaki metinlerin önemini göstermek, ders kitaplarında hangi değerlere verildiğini görmek amacıyla MEB 10. sınıf İngilizce ders kitabı incelenmiştir. "MEB 10.Sınıf İngilizce ders kitaplarındaki metinlerde hangi değerlere yer verilmiştir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ülkemizde devlet okullarının 10. Sınıflarında İngilizce ders kitabı olarak okutulan Gizem Yayıncılığa ait kitapta yer alan metinlerde var olan değerler belirlenerek, bu değerlerin hangi haftalarda ve hangi metinlerde verilemeye çalışıldığı ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma verilerin toplanması ve incelenmesi sürecinde nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada amaçlanan olgular ya da olaylar hakkında bilgi edinilmesini sağlayan yazılı belgelerin incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188).

Doküman analizi bazı kaynaklarda belgesel tarama olarak da karşımıza çıkan bir yaklaşımdır ve elde var olan evrakların, kayıtların ve belgelerin ayrıntılı incelenmesiyle veri elde etme aşamalarını ortaya koyar. Bu araştırma yöntemiyle, özellikle belirlenen hedeflere yönelik çalışmaları belirleme, inceleme ve değerlendirme safhalarını içerir (Karasar, 2005; Sak, 2021). Diğer bir ifadeyle doküman analizi, basılı veya elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) kaynakların incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde belirli bir plan doğrultusunda uygulanan adımları içerir. Resmi belgelerin toplanması, bir plan doğrultusunda incelenmesi ve değerlendirilmesi sürekliliği de içerir (Bowen, 2009). Doküman analizi, temel araştırma verilerini elde etmek amacıyla çeşitli yazılı metin formlarını toplama, inceleme, sorgulama ve analiz etme sürecini içerir. Genel anlamda, bu yaklaşım, araştırma konusuyla ilgili olarak diğer bireyler veya kurumlar tarafından üretilmiş çeşitli yazılı materyallerin, belgelerin, ürünlerin veya izlerin toplanması ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sak vd., 2021).

Betimsel analiz yöntemi kullanılarak elde edilen değerlendirmeye veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır ve son basamak olarak neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Belirtilen bu adımlar kullanılarak 2022-2023 güz ve bahar dönemlerinde kullanılan 10.Sınıf İngilizce ders kitabındaki metinler incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada 2022-2023 Güz ve Bahar dönemlerinde 10. Sınıf için kullanılmış İngilizce ders kitabında var olan değerler incelenmiştir. Kitabın 16. sayfasında "While You Read" etkinliğinde verilen metinde öğrencilerin kendi ilgilerine göre seçmeli derslerini seçebileceği anlatılmaktadır. "There are also optional school subjects. High schools may offer different optional subjects. Pupils choose them according to their interests" (Genç Karataş,2022,s.16). Bu metinde okuyuculara "bağımsız düşünme" ve "karar verme" değeri yer almaktadır.

Kitabın 45. sayfasında "Kahraman bir Türk kadını" (A Heroic Turkish Woman) isimli metin cesur Türk Kadını Nene Hatun'u konu almaktadır; "the symbol of the brave Turkish women in wars"(Genç Karataş,2022,s.45) Parçada savaş sırasında Osmanlı askerlerinin her ne kadar iyi savaşlar da Rusları durduramadıkları ve Ruslar Erzurum'a gelirken Nene Hatun'un savaşa karar verdiği yazmaktadır. "The soldiers in the Ottoman army fought well, but they couldn't stop the Russian attack. The Russian soldiers were walking towards Erzurum when she decided to get into the fight." (Genç Karataş,2022,s.45). Nene

Hatunun savaşa katılmayı kendinin seçmesi yine bağımsız düşünme değerini yansıtmaktadır. Aynı metinde yer alan cümlede; “She ran to Fort Aziziye with the people of Erzurum. They didn’t feel afraid. They fought heroically and then the Russian soldiers ran away. She was one of the veterans” (Genç Karataş,2022,s.45). Bu cümlede de görüldüğü gibi, Nene Hatun ve Erzurum halkının korkmadan cesurca savaştığı anlatılmaktadır. Bu cümlelerde cesaret değerinin de var olduğu görülmektedir. Metnin devamında yer alan şu cümlelerde “The Turkish people never forgot her. She got the title of the Granny of the 3rd Army in 1952. Her mausoleum is in Fort Aziziye. You can also see her statue there. The Nene Hatun Historical National Park opened in Erzurum in 2009. Many people visit the park every year and remember her” (Genç Karataş,2022,s.45) Türk halkının onu unutmadığı ve nun adına açılan milli parkı her yıl ziyaret ettikleri ve andıkları anlatılmaktadır. Bu cümlelerde Nene Hatun için “başarı ve halk için vefa” değerleri yansıtılmaktadır. Parçada yer alan başka bir cümlede “She had two little children, but she said, They can grow up without their mother, but not without their motherland” (Genç Karataş,2022,s.45). Nene Hatun’un çocuklarının annesiz yaşayabilecekleri ama vatansız yaşayamayacaklarını söylediği anlatılmaktadır. Bu cümlede de “vatanseverlik” ve “ulusun güvenliği” değerleri yer almaktadır.

Kitabın 82. sayfasında yer alan “Tavsiye için Debbie’ye sorun” (Ask Debbie for Advice) metninde annesi ile sorun yaşayan bir kız anlatılmaktadır. “She thinks I’m still a child, but I’m 17. She asks too many questions. She’d like to know where I am all the time. She wants to learn all my friends. She listens to my phone conversations. She wants me to be at home at 8 p.m. This is very annoying.” (Genç Karataş,2022,s.82) Kız annesinin onu bir çocuk olarak gördüğünü, çok soru sorduğunu, nerede olduğunu, her zaman bilmek istediğini, telefon konuşmalarını dinlediğini ve akşam 20.00’da evde olmasını istediğini, tüm bunlarında çok rahatsız edici olduğunu anlatılmaktadır. Bu parçada “bireysel bağımsızlık”, “mahremiyet ihtiyacı” ve “bireysel özgürlük” değerleri yer almaktadır. Yine aynı metinde “We have a dog at home. We bought it a year ago because my son wanted it too much and He promised to look after it. My son’s forgotten his promise. He doesn’t take care of the dog. But I have to take care of the dog after work” (Genç Karataş,2022,s.82) Oğlu çok istediği için evlerine köpek alan ama daha sonra oğulları köpek ile ilgilenmediği için kendisi bakmak zorunda olduğunu anlatan bir kadına “make a to-do list together and share the responsibilities of the dog” (Genç Karataş,2022,s.82) köpek ile ilgili sorumlulukları oğlu ile paylaşmaları tavsiye edilmektedir. Bu cümlede de “sorumluluk” değeri yansıtılmaktadır. Sayfa 83 de yine bu metinde tavsiye isteyen kişilere Debbie’in verdiği tavsiyelerde geçen “You should talk to your boss about this situation. You’d better tell the truth immediately. It’s also a serious crime” (Genç Karataş,2022,s.83) bu cümlede patronuna doğruyu söylemesi tavsiye edilmektedir. Burada da “dürüstlük” değeri anlatılmaktadır.

İngilizce kitabın 34. sayfasında Aldin isimli okulun atletizm takımında yer alan Bosna Hersekli bir öğrenci anlatılmaktadır. “I run for the athletics team of my school. I train really hard, and I win all my races. I have lots of natural talent as a runner”. (Genç Karataş,2022,s.34) Aldin doğuştan bir koşucu olduğunu, çok çalışıp bütün yarışları kazandığını anlatılmaktadır. “I’m going to become a professional athlete. I hope I’ll be very successful. I’m going to take part in the Olympic Games. That’s my dream. I believe I’ll get an Olympic medal one day, and my country will be proud of me” (Genç Karataş,2022,s.34) Aldin profesyonel atlet olup çok çalışkan olacağını umduğunu ve olimpiik oyunlara katılıp madalya kazanıp ülkesinin kendisi ile gurur duymasını istediğinden bahsetmektedir. Bu cümlelerde “azim”, “yetenek”, “hırs” ve “başarı” değerleri yer almaktadır.

Sayfa 125’te yer alan metinde Aziz Sancar hayatından ve başarılarından bahsetmektedir. “Aziz Sancar got the North Carolina Distinguished Chemist Award in 2001. He was also the first Turkish scientist who became a member of the United States National Academy of Sciences in 2005. In 2006, he was elected to the Turkish Academy of Sciences. Professor Aziz Sancar got the Nobel prize in chemistry in 2015. He was awarded for his mechanistic studies of DNA repair” (Genç Karataş,2022,s.125) Kuzey Carolina Seçkin Kimyager Ödülünü 2001 de, 2005’te Amerika Ulusal Bilim Akademisinin ilk Türk üyesi olduğu, Türk

Bilimleri Akademisine 2006'da seçildiği, 2015'te Nobel Kimya ödülü aldığı anlatılmaktadır. Bu metinde de "başarı" ve "yetenek" değerleri yer almaktadır.

Kitabın 17. sayfasında yer alan metinde ("I always do my homework. I also have a study plan and revise regularly for my exams" (Genç Karataş,2022,s.17) öğrencinin her zaman ödevlerin yaptığı, hep bir çalışma planına sahip olduğunu ve sınavlar için düzeni tekrar yaptığını anlatmaktadır. Bu cümlede "sorumluluk" ve "öz disiplin" değerleri vardır.

Sayfa 43'de Dede Korkut Hikayeleri yer almaktadır. He told epic tales about heroism among the noble men and women of the Oghuz Turk... They passed orally from generation to generation... The stories of Dede Korkut are unique masterpieces of the Turkish culture" (Genç Karataş,2022,s.43) Parçada Dede Korkut'un Oğuz Türklerinin kadınları ve erkekleri arasında nesilden nesile hikayeler anlattığı ve hikayelerinin Türk kültürünün eşsiz başyapıtları olduğu söylenmektedir. Bu cümlelerde gelenek değeri anlatılmaktadır.

Sayfa 97'de "Eids" Bayramlar adlı metinde "Two religious festivals are celebrated in Turkey every year, Ramadan Feast, and 86 Sacrifice Feast. Muslims all over the world celebrate these two festivals. They're very important to the Islamic World" (Genç Karataş,2022,s.97) Kurban ve Ramazan Bayramlarının İslam dünyası için öneminden bahsedilmektedir. "Muslims fast in the daytime during the month of Ramadan. They believe it's their religious duty to give alms to the poor. At the end of this holy month, Ramadan Feast is celebrated. Early in the morning on the first day, Muslim men go to mosques and perform special prayers. Children wear new clothes. They are given gifts like candies and coins. People eat special food like baklava and Turkish delight" (Genç Karataş,2022,s.97) Müslümanların Ramazan ayında oruç tuttuğundan, bayram günü sabah bayram namazına gidildiğinden çocukların yeni kıyafetler giydiğinden ve insanların baklama ve lokum gibi özel yemekler eddiğini anlatmaktadır. "Sacrifice Feast is celebrated at the end of Hajj, the religious journey. Millions of Muslims visit the holy city of Mecca in Saudi Arabia every year. During the pilgrimage, animals such as sheep, goats and cows are sacrificed. They give most of the meat to the poor" (Genç Karataş,2022,s.97) Kurban bayramının haccin son günü olarak kutlandığını ve insanların kurban ettikleri hayvanların etlerini fakirlere verdiklerini anlamaktadır. Bu parçada "din", "manevi yaşam" ve "gelenek değerleri" görülmektedir.

25. sayfasında, Aziz Sancar metninde "He also founded Carolina Turkish House near the university campus to support Turkish students there" (Genç Karataş,2022,s.125) Türk öğrencilere destek olmak amacıyla üniversite kampüsünün yanında Caroline Türk Evi 'ni kurduğu söylenmektedir. Bu cümlede "yardımseverlik" değeri vardır.

Sayfa 139'da yer alan bir metinde "I like shopping, but I don't waste my pocket money. I spend it wisely. Before shopping, I always decide what I need. I'm not brand-conscious. I believe it's wrong to spend too much money on specific brands" (Genç Karataş,2022,s.139) Alışverişi sevdiğini ama parasını boşa harcamadığını, alışverişe başlamadan önce neye ihtiyacı olduğuna karar verdiğini, bütçesini bilgece harcadığını, özel marka takıntısı olmadığını ve markalara para harcamanın doğru olmadığını anlatmaktadır. Bu cümlelerde "tasarruf", "bilgelik" ve "tutumluluk" değerlerini yansıtmaktadır.

Sayfa 114 yer alan metinde internet kullanımında görgü kurallarından bahsederken "Respecting other users' views. Begin your email with a salutation. End your formal e-mail with Regards, Yours sincerely and an informal e-mail with Love, or Yours. Avoid rude language" (Genç Karataş,2022,s.114) diğer insanların görüşlerine saygı duymamızı, maillere selamlama ile başlamayı ve bitirirken iyi dileklerle bitirmek gerektiği ve kaba dilden kaçınmamızı belirtmektedir. Bu cümlelerde "nezaket" ve "saygı" değerleri yer almaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de devlet okullarının 10. Sınıf kademesinde okutulan Gizem Yayıncılığa ait İngilizce ders kitabında kullanılan metinlerde var olan değerler var olduğu metinlerle birlikte ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ders kitabından “While You Read”, “A Heroic Turkish Woman”, “Ask Debbie for Advice”, “That’s my dream”, “The stories of Dede Korkut are unique masterpieces of the Turkish culture”, “Aziz Sançar”, “Eids” ve “Respecting other users’ views.” metinleri seçilmiş ve metinlerdeki değerler incelenmiştir.

İncelenen metinlerin bağımsız düşünme, başarı, yetenek, azim ve sorumluluk değerleri var olduğu görülmektedir. Bu değerlerin öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı bireyler olabilmeleri için önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, metinlerde yer alması ve bu metinlerin sınıf içerisinde etkinlikleri ile işlenirken öğrencilere benimsetilmesi doğru bir eğitim anlayışıdır.

Kitapta; cesaret, vatanseverlik, ulus güvenliği, bağımsızlık ve özgürlük değerlerinin yansıtıldığı metinlerde görülmektedir. Milli Eğitimin temel amaçlarının ilk maddesi:” Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.” (MEB, 2022) şeklinde milli eğitim kanununda belirtilmiştir. Metinlerde yer alan bu değerler eğitimin temel amaçlarına uygun ve bu amaçla yetiştirilmek istenen bireylere öğretilmesi gereken değerlerdir.

İncelenen metinlerde vefa, mahremiyet, dürüstlük ve sorumluluk değerleri de yer almaktadır. Bu değerler sağlıklı gelişmiş bir kişilik ve karakterde ve güçlü iyetişimi olan gelişmiş toplumlarda bulunması gereken özelliklerdir. Bu bağlamda ders kitabına konularak bireylerin bu değerleri benimsemesi beklenen bir sonuçtur.

Metinlerde yer alan bir diğer önemli değerler ise yardımseverlik, tutumluluk, nezaket ve saygıdır. Türk toplumunun kültürel özellikleri düşünülecek olursa bu değerler toplumumuzda oldukça önemsenmektedir. Her birey içinde yaşadığı topluma göre şekillenirken, toplum için önemli olan değerleri benimsemesi de önem taşımaktadır. Bu açıdan bu değerlerin metinlerde yer alması oldukça doğaldır.

Son olarak incelenen metinler içerisinde gelenek ve din değerleri de bulunmuştur. Okullarda öğrencilerin duygusal bir varlık olduğu unutulmadan sadece akademik kaygılarla eğitilmemesi gerekmektedir. Kişiler yaşadığı toplumun kültürünü, buna bağlı olarak ta geleneklerini ve dini özelliklerini de kişiliklerinde barındırmaktadır. Öğrencileri gerçek hayattan bağımsız ütopyik bir eğitim ile yetiştirmek yerine, hayatı deneyimlere, yaşayan gerçekçi bir anlayışla eğitmeliyiz. Bu açıdan bakıldığında metinlerde bulunan gelenek ve din değerleri de kitap olması gereken değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada sadece 10. Sınıf İngilizce ders kitabından seçilen on metin incelenmiştir. Daha genel yargılara varabilmek için kitaptaki tüm metinler incelenmelidir. Ayrıca, diğer branşlardaki ders kitapları da incelenerek var olan değerler ortaya konulabilir.

Yabancı dil öğretilirken sadece hedef dilin kültür ve değerleri değil ana dile ait değerler de öğretilmelidir. Bu açıdan kültüre bağlı, gelenek ve din değerleri ders kitaplarında yer almaya devam etmelidir.

Yabancı dil öğretilirken kültürel farkındalığı arttırmak amacıyla sadece bir ülkenin değil diğer ülkelerinde, özellikle öğretilen dilin kullanıldığı diğer ülkelerinde dünyada saygı duyulan büyüklerine metinlerde yer verilmelidir.

Eğitim temel amaçlarında nbiri de toplumun istediği istendik bireyi yetiştirmektir. Bu bağlamda önceden belirlenmiş olan Milli Eğitimin Temel Amaçlarında eğitim ile bireylere kazandırılması hedeflenen özelliklerin ders kitaplarındaki metinlerde her zaman yer alması gerekli ve önemli bir unsurdur.

Metinlerde verilen değerlerin farklı konular üzerinden dolaylı olarak anlatıldığı görülmektedir, toplumumuz için önemli olan “Vatanseverlik”, “Atatürk Sevgisi” gibi değerlerin vurgulanarak doğrudan anlatılması daha faydalı olabilir. Ders kitapları eğitimin en temel araçlarıdır bu sebeple öğrencilere olumlu davranışlar kazandırmak için kitaplardaki metinler her zaman özenli ve dikkatli hazırlanmalıdır.

Yapılan bu araştırma eğitimde kullanılan 10. Sınıf İngilizce kitabının incelenmesiyle tamamlanmıştır. İlişkisel Tarama Yöntemi kullanılarak öğrencilerde var olan değerler bilgisi veya değerler karşı tutum ve yargıları incelenebilir, boylamsal çalışmalar yapılarak öğrencilerin sahip olduğu değerlerde gelişim takip edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, S., Üzüm, B., & Pesen, A. (2022). İngilizce dersi öğretim programında belirtilen temel değerler çerçevesinde 5. sınıf İngilizce dersi kitaplarının incelenmesi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(43). 528-565. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1050724>. adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, H. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan kitap setlerinde yer alan değerler üzerine bir inceleme (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. International Journal of Social Science, 42, 361-384. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2941>. adresinden erişilmiştir.
- Aslan, H. B. (2019). Ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki değerler (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/74502>. adresinden erişilmiştir.
- Başaranol, V. & Öztürk, F. (2022). Orta Öğretim İngilizce Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi, D. B. Ç. Kılıç vd. içinde, *Eğitimde Araştırma ve Değerlendirmeler* (s. 105-124), Gece Kitaplığı.
- Batur, Z., & Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: türkçe eğitimi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/55286/705495>. adresinden erişilmiştir.
- Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(3), 865-894. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/56216/775110>. adresinden erişilmiştir.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>. adresinden erişilmiştir.
- Demircan, T. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki temel değerlerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken, 12(2), 117-140. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/1283>. adresinden erişilmiştir.
- Genç Karataş, Ç.(2022) Ortaöğretim İngilizce 10 ders kitabı. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Hazım, S. (2019). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan hikaye ve roman metinlerinin değerler açısından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Izgar, G. (2013). İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kafadar, T. (2019). Türkiye, ABD ve Fransa'nın sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kart. M. & Şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: Yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), s.9-44. <https://doi.org/10.34234/ded.623787> adresinden erişilmiştir.
- Kaliyeva, A. (2015). Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Maviş Sevim, F.Ö., & Gül, S. (2021). 5.Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerler ve İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*,19 (42), s.187-226. <https://doi.org/10.34234/ded.958187> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine, basın açıklaması, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram.pdf. adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2022). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/genel-amaclar/>. adresinden erişilmiştir.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>. adresinden erişilmiştir.
- Selçuk, D. (2019). Ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan Almanca ders kitaplarında kültürel ve evrensel değerler (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>. adresinden erişilmiştir.
- Yazıcı, S. (2007). Değerler eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 66(11), 48-51.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigation of Middle School Students' Perceptions on Problem Solving Skills

Emrah DOĞAN

Ministry of National Education, Antalya- Türkiye

Article History

Submitted: 01.09.2023

Accepted: 14.09.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Middle school students
Problem solving
Perception of problem solving



DOI:10.29129/inugse.1354106

Abstract

Purpose: The aim of this study is to examine secondary school students' perceptions of problem-solving skills. Within the scope of this purpose, it was determined whether the perception levels of secondary school students towards problem solving skills differ significantly according to the variables of gender, class, grade point average, having internet at home, monthly income, mother's education level, father's education level.

Design & Methodology: In the study, secondary school students' perceptions of problem solving were examined using the survey method. The sample of the study consists of 678 students who were selected using convenience sampling method. The data of the study were obtained by using the "Perception Scale for Problem Solving Skills" scale developed by İnel Ekici and Balım (2013). Due to the normal distribution of the obtained data, independent sample T-test and ANOVA test were used in the analysis.

Findings: In the study, it was determined that the perception levels of secondary school students towards problem solving were at moderate level. It was determined that there was a significant difference between the perception levels of students towards problem solving according to the general grade average, monthly income, mother's education level and father's education level variables. It was determined that there was no significant difference in the perception levels of students towards problem solving according to the variables of gender, classroom and having home internet.

Implications & Suggestions: Teachers working in secondary schools should carry out activities that can improve students' problem-solving skills. In addition, considering that mothers and fathers contribute to problem-solving skills of the students, out-of-school activities can be organized for students with teacher-parent cooperation.

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi

Emrah DOĞAN

Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya- Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 01.09.2023

Kabul: 14.09.2023

Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Ortaokul öğrencileri
Problem çözme
Problem çözmeye yönelik algı



DOI:10.29129/inujse.1354106

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri bu düzeylerinin cinsiyet, sınıf, genel not ortalaması, ev internetine sahip olma durumu, aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Yöntem: Araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algıları tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme ile seçilen 678 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri İnel Ekici ve Balım (2013) tarafından geliştirilen “problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği” ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle analizde bağımsız örneklem T-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin; genel not ortalaması, aylık gelir, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin; cinsiyet, sınıf ve ev internetine sahip olma değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilecek etkinlikler gerçekleştirmelidir. Bunun yanı sıra anne ve babaların problem çözme becerilerine katkı sağladığı düşünüldüğünde öğretmen-veli işbirliği ile öğrencilere okul dışı etkinlikler yapılabilir.

GİRİŞ

İnsanlar geçmişten günümüze kadar yaşamları boyunca birçok zorlukla yüzleşmiş ve bu zorlukların üstesinden gelerek yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Geçmişte, bireylerin karşılaştıkları zorluklar daha az çeşitlilik gösterirken, günümüzde ise karşılaşılan zorluklar giderek çeşitlenmekte ve bu nedenle bireylerin mevcut bilgi ve yetenekleriyle bu zorlukları aşmaları zor bir hâl almıştır (Kozikoğlu & Tunç 2020). Bununla birlikte son yıllarda ekonomik, sosyal, teknolojik ve bilimsel alanlarda meydana gelen hızlı değişimler, bireylerin gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilişkilendirilen problemleri şekillendirmekte ve derinlemesine etkilemektedir. Bu bağlamda öğretim programları bu gelişmelerle uyum sağlayarak bireyleri günlük yaşamın karmaşık problemleriyle baş edebilir hale getirecek şekilde düzenlenmelidir. Bu amacı gerçekleştirmek için programlar, bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmesine, olayları analiz etmelerine ve matematiksel becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanınmalıdır (Bal & Or, 2023). Günümüz öğrencilerinin, sürdürülebilir ve rekabetçi bir dünyada başarılı olabilmek için edinmeleri gereken temel yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, yenilikçilik, işbirliği ve etkili iletişim becerileri, modern toplumun karmaşıklığına uyum sağlama ve bireylerin kişisel ve mesleki hayatlarını etkili bir şekilde yönlendirmeleri için gerekli olan becerilerdir (Kay, 2010). Bu temel becerilerin yanı sıra, problem çözme becerisi de günümüzün hızla değişen ve karmaşıklaşan dünyasında kritik öneme sahiptir (Yıldız & Yıldız, 2021). Değişen ve karmaşıklaşan dünyada bireylerin bilgiyi edinme süreçlerinin farkında olarak bilgiye ulaşma, edinme ve kullanabilmeleri önemli hale gelmiştir (Karakuyu ve Uyar, 2020). Bu nedenle, öğretim programları, temel yirmi birinci yüzyıl becerilerini destekleyerek, bireyleri bilgiye erişimden ziyade bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilen, eleştirel düşünebilen, yenilikçi ve etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştirmeye odaklanmalıdır. Bu hem bireylerin bireysel başarılarını artırırken hem de toplumsal ilerlemeyi sağlayarak daha sürdürülebilir bir geleceğin temellerini atmada hayati bir rol oynayacaktır.

Problem çözme karmaşık ve bilinmeyen durumları analiz etme, çözüm yollarını değerlendirme ve sonuçları etkili bir şekilde uygulama sürecidir. Problem çözme, bireyin karşılaştığı herhangi bir engelin üstesinden gelmeye yönelik bir yaklaşımı içerir. Schunk (2004), problemi, bireyin belirli bir hedefe ulaşma çabası ve çözüm gerektiren fikirlerin ele alındığı bir durum olarak tanımlamıştır. Bu noktada, problem çözme sürecinin başarılı bir çözüm bulma aşamasını içerdiği ve bu aşamanın problem çözme sürecinin merkezi unsurlarından birini oluşturduğu belirtilmelidir (Van Hooijdonk vd., 2020). Krulik ve Rudnick (1989) problemi, bir kişi veya grubun karşılaştığı, açıkça görülemeyen bir çözüm gerektiren nicel veya başka bir durum şekli olarak tanımlamıştır. Anderson (2009), problem çözme kavramını analiz etme, yorumlama, tahmin etme, değerlendirme ve akıl yürütme gibi çeşitli süreçleri içeren önemli bir yaşam becerisi olarak ifade etmiştir. Problem çözme, bilişsel yeteneklerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren karmaşık bir süreçtir (Frey vd., 2000). Bu süreçte, bireyin karşılaştığı zorluklar ve engeller, aşılması gereken karmaşık aşamalardan oluşmaktadır (Heppner, 2008). Problem çözme bir dizi karmaşık bilişsel süreci içerir, bunlar açıklama, değerlendirme ve hipotez test etme gibi adımlarla birlikte bilişsel çatışmayı oluşturabilir. Bu süreç içerisinde, öğrenciler verilen bir problemi anlama veya çözme aşamasında, mevcut bilgilerinin yeniden yapılandırma ihtiyacı duyabilirler. Problem çözme etkinliği, özgün, inandırıcı ve öğrencilerin seviyelerine uygun problemleri içermelidir. Bu şekilde, öğrenciler hem problem çözme yeteneklerini geliştirme fırsatı bulurlar hem de öğrencilerin öğrenme deneyimleri daha anlamlı hale gelir (Lee, 2010). Bu nedenle, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri rutin olmayan problemleri içermek, onların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Lee et al., 2014). Bununla birlikte problem çözme süreci sayesinde öğrenciler, bir problemi sistemli bir şekilde çözmeyi öğrenirler ve bunu çözerken nasıl düşündüklerini ortaya koyarlar (Han & Kim, 2020). Bu bağlamda, problem çözme becerisi, bireylerin karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkma yeteneklerini

geliştirmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim yaklaşımları ve stratejileri üzerine daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Bireylerin problem çözme performanslarına ilişkin algıları önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin problem çözme performansı, sahip oldukları önceki bilgi birikimi, deneyimleri, eğitim seviyeleri ve çevresel koşullar gibi faktörlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, problem çözme sürecinin karmaşıklığını artırarak, bireylerin karşılaştıkları problemleri analiz etme, değerlendirme, tahmin etme ve sonuçlandırma yeteneklerini içeren bir dizi düşünsel ve duygusal süreci içerir (Zeidner & Endler, 1996). Problem çözme süreci, düşünceleri, duyguları ve davranışları etkileyen bir dinamizme sahiptir (Larson et al., 1993). Bireylerin, problem çözme becerileri hakkındaki algıları, düşünce kalıpları ve davranışları, problem çözme sürecini büyük ölçüde etkileyen önemli bir faktördür (Piersel et al., 1993). Yüksek düzeyde problem çözme becerisi algısı olan bireylerin, düşük düzeyde problem çözme becerisi algısına sahip olanlara kıyasla psikolojik olarak daha sağlıklı oldukları ve problem çözme konusunda daha başarılı oldukları bilinmektedir (Heppner vd., 2004). Sonuç olarak, bireylerin problem çözme performanslarına dair algıları, problem çözme sürecinin temel bir bileşenini oluşturur. Bu algılar, bireylerin kendi yeteneklerini nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirmenin problem çözme yaklaşımlarını nasıl etkilediğini yansıtır. Bu nedenle, bireylerin problem çözme yeteneklerini ve performanslarını geliştirmek için öncelikle bu algıların anlaşılması ve yönetilmesi önemlidir.

Bireyler yaşamın farklı evrelerinde çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Özellikle öğrencilerin okul ortamında çeşitli problemlerle karşılaşabileceği bir gerçektir. Eğitim ve öğretim süreçleri ile arkadaş ilişkileri gibi sosyal alanlar, öğrencilerin farklı türden zorluklarla karşılaşabileceği yerler olarak öne çıkar. Armağan, Sağır ve Çelik (2009), problem çözme becerilerini anlayan öğrencilerin, bu yeteneklerini kullanarak karşılaştıkları sorunları çözebildiğini ve genel yaşamlarında başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir. Problem çözme yeteneği üzerine yapılan araştırmalar da yüksek problem çözme yeteneği algısına sahip bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik açıdan daha sağlıklı olduklarını, ayrıca karşılaştıkları zorlukları daha etkin bir şekilde aşabildiklerini ortaya koymaktadır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Alcı vd. (2010), öğrencilerin problem çözme süreçlerinde sahip oldukları ön bilgilerin, daha önce karşılaştıkları zorluklarda kullandıkları yaklaşımların ve kişisel algılarının belirleyici bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkili stratejileri benimsemeleri önemlidir. Öğrencilere farklı problem türleri ile başa çıkma ve üst düzey düşünme becerilerini kullanma fırsatları sunulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin kendilerine güvenlerini artıracak şekilde problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine destek olunmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem okul yaşamlarında hem de gelecekte karşılaşacakları problemlerle daha etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde farklı kademelerde yer alan öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Cai (1998), 181 Amerikalı ve 223 Çinli beşinci sınıf öğrencisinin problem tanımlama ve çözme yeteneklerini araştırmış ve benzerlikleri ile farklılıkları açığa çıkarmıştır. Cai (2003), Singapurlu dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme yeteneklerini problem çözme ve problem oluşturma bağlamında incelemiştir. Özsoy (2005), beşinci sınıf ilköğretim öğrencilerinin matematik başarıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulut Serin ve Derin (2008) ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algılarını ve denetim odağı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Durmaz ve Altun (2014) ortaokul 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejilerini kullanma düzeylerini ve bu stratejilerden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Erdem ve Galik (2014) lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. İncebacak ve Ersoy (2016) 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini araştırmıştır. Bal ve Or (2023)

ortaokul öğrencilerinin problem çözme başarıları ile problem çözmeye yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ocak, Yazıcıoğlu ve Karakuyu (2023) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini etkileyen çeşitli faktörleri ve bu becerilerin geliştirilmesi için kullanılacak yöntemleri incelemiştir. Ancak, bu konudaki daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliği de göz önüne alınmalıdır. Ortaokul dönemi, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerinin hızla ilerlediği bir evredir. Bununla birlikte ortaokul döneminde öğrencilerin akademik başarı düzeyleri gelecek yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Türkiye’de öğrenciler, 8. Sınıf sonunda merkezi bir sınav olan Liselere Geçiş Sınavı ile liselere yerleşebilmektedir (Ocak, Karafil & Akar, 2022). Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olması onların daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bu konuda daha fazla çalışma yapılması, farklı öğrenci gruplarının problem çözme becerilerinin belirlenerek alanyazına katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri cinsiyet, sınıf, genel not ortalaması, ev internetine sahip olma durumu, aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel bağlamda anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, genel not ortalaması, ev internetine sahip olma durumu, aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Günümüzdeki hızlı değişimler ve karmaşık problemler, öğrencilerin günlük yaşamlarında ve eğitim hayatlarında karşılaştıkları zorlukların çeşitlenmesine neden olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri, eleştirel düşünme, yenilikçilik, işbirliği ve etkili iletişim gibi temel yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanmaları açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını araştırmak, öğrencilerin problem çözme yeteneklerine yönelik algılarını anlamamıza yardımcı olabilir. Bu şekilde, bu tür araştırma alanyazına yeni bakış açılarının sunulması ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha etkili stratejilerin belirlenmesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma yapılırken izlenen yöntemle ait bilgiler yer almaktadır. Bu bölüm araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algıları tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Tarama modeli çalışmaları belli bir konuya yönelik örnekleme de yer alan grubun görüşlerinin herhangi bir müdahalede bulunmadan betimlendiği çalışmalardır (Tuncer, 2020). Bu çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algılarına herhangi bir müdahalede

bulunulmadan olduğu haliyle ortaya konulmaya çalışıldığı için nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde ise Antalya ilinde öğrenim gören ve uygun örnekleme ile seçilen 678 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Uygun örnekleme; çalışmanın amacı, süresi ve ekonomik şartlar göz önünde bulundurularak en uygun olan grubun örnekleme dâhil edildiği bir örnekleme türüdür (Balcı, 2020). Örnekleme yer alan öğrencilere ait betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilerin Betimsel Özellikleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	390	57.5
	Erkek	288	42.5
Sınıf	5. Sınıf	64	9.4
	6. Sınıf	102	15.0
	7. Sınıf	140	20.6
	8. Sınıf	372	54.9
	70 ve altı	68	10.0
Genel Not Ortalaması	70-80	118	17.4
	80-90	224	33.0
	90-100	268	39.5
Ev İnternetine Sahip Olma Durumu	Var	600	88.5
	Yok	78	11.5
Ailenin Aylık Geliri	11400 TL ve altı	222	32.7
	11400 TL- 33000 TL arası	360	53.1
	33000 TL ve üzeri	96	14.2
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar	30	4.4
	İlkokul	216	31.9
	Ortaokul	122	18.0
	Lise	174	25.7
	Üniversite	136	20.1
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar	10	1.5
	İlkokul	140	20.6
	Ortaokul	128	18.9
	Lise	210	31.0
	Üniversite	190	28.0
Toplam		678	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmada yer alan 678 öğrencinin %57.5’i (n= 390) kadın iken %42.5’i (n= 288) erkek; %9.4’ü (n=64) 5.sınıf, %15.0’ı (n=102) 6.sınıf, %20.6’sı (n=140) 7.sınıf, %54.9’unun (n=372) 8.sınıf; %10.0’inin (n=68) 70 ve altı, %17.4’ünü n (n=118) 70-80 arası, %33.0’inin (n=224) 80-90 arası, %39.5’inin (n=268) 90-100 arası genel not ortalamasına sahip; %32.7’sinin (n=222) 11400 TL ve altı, %53.1’inin (n=360) 11400 TL-33000 TL arası, %14.2’sinin (n=96) 33000 TL ve üzeri gelire sahip; öğrencilerin büyük

çoğunluğunun ev internetine sahip olduğu (%88.5); annelerinin büyük çoğunluğunun ilkokul (%31.9) mezunu; babalarının büyük çoğunluğunun lise (%31.0) mezunu olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada İnel Ekici ve Balım (2013) tarafından geliştirilen “*Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği*” kullanılmıştır. 5’li likert tipindeki ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Ölçekte problem çözme becerilerine yönelik algı alt boyutunda 15 ve problem çözmeye yönelik isteklilik/kararlılık alt boyutunda yedi madde bulunmaktadır. Ölçeğin puanlaması; her zaman: 5, çoğu zaman: 4, ara sıra: 3, nadiren: 2, hiçbir zaman: 1 şeklindedir. Orijinal ölçeğin Cronbach’s Alpha iç güvenilirlik katsayısı problem çözme becerilerine yönelik algı alt boyutu için .88, problem çözmeye yönelik isteklilik/kararlılık alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Toplam iç güvenilirlik katsayısı .88 olarak ifade edilmiştir (İnel Ekici ve Balım, 2013). Bu çalışmada alt boyutlar için Cronbach’s Alpha iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla .91 ve .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte hesaplanan değerler bu ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin hesaplanmasında ortalama puanlar esas alınmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin hesaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma, min ve max gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçek 1-5 puan aralığında 5’li likert tipinde bir ölçektir. Bu sebeple öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri beş düzeye ayrılarak incelenmiştir. Bu düzeylerin belirlenmesinde Puan Aralığı= (En yüksek puan-En düşük puan)/5 formülü kullanılmıştır (Güvendi ve Serin, 2019; Kaplanoğlu, 2014). Bu formül kullanılarak puan aralığı= (5-1)/5=0.8 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleriyle ilgili; 1-1.79 ortalama puan aralığı düşük, 1.80-2.59 ortalama puan aralığı düşük, 2.60-3.39 ortalama puan aralığı orta, 3.40-4.19 ortalama puan aralığı yüksek, 4.20-5.00 puan aralığı çok yüksek değerleri referans alınmıştır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Çalışmada kullanılacak veri analizlerinin belirlenmesi amacıyla verilerin dağılımı incelenmiştir. Analiz sonucunda problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin çarpıklık değerinin .132, basıklık değerinin 1.356 olduğu hesaplanmıştır. Verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık değerlerinin yanı sıra Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov analiz sonuçlarına bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013), Shapiro-Wilk ve Kolmogorov Smirnov analizlerinde anlamlılık düzeyinin .05’ten yüksek ($p>.05$) olması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet ve ev internetine sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin sınıf, genel not ortalaması, ailenin aylık geliri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğuna bakılması amacıyla kullanılacak post hoc analizinin belirlenmesinde varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi sonucunda verilerin homojen dağıldığı saptanmıştır ($p>.05$). Bu nedenle gruplar arasındaki anlamlı farklılığın tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Problem Çözmeye Yönelik Algı Ölçeği Betimsel Veriler

Değişken	Alt Boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Problem Çözmeye Yönelik Algı	Algı	678	1.20	5.00	3.69	.70	-.662	.488
	İsteklilik	678	1.00	5.00	2.47	.97	.615	-.356
	Toplam	678	2.00	5.00	3.30	.50	.132	1.356

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarından algı ($\bar{X}=3.69$) düzeylerinin yüksek, isteklilik ($\bar{X}=2.47$) düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümünden elde edilen ortalama puana ($\bar{X}=2.81$) bakılarak ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Problem Çözmeye Yönelik Algı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Problem Çözmeye Yönelik Algı	Kadın	390	3.32	.50	676	1.384	.167
	Erkek	288	3.27	.49			

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(676)} = 1.384, p>.05$). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkeni açısından betimsel verileri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Sınıf	N	\bar{X}	S
Problem Çözmeye Yönelik Algı	1	5. Sınıf	64	3.28	.45
	2	6. Sınıf	102	3.30	.51
	3	7. Sınıf	140	3.28	.51
	4	8. Sınıf	372	3.30	.49

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu puan ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Problem Çözmeye Yönelik Algı Düzeyinin Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Problem Çözmeye Yönelik Algı	Gruplar Arası	.116	3	.039	.154	.927	Yok
	Gruplar İçi	169.451	674	.251			
	Toplam	169.567	677				

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(3,674)} = .154, p > .05$]. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin genel not ortalaması değişkeni açısından betimsel verileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Genel Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Genel Not Ortalaması	N	\bar{X}	S
Problem Çözmeye Yönelik Algı	1	70 ve altı	68	3.07	.48
	2	70-80	118	3.27	.51
	3	80-90	224	3.30	.53
	4	90-100	268	3.36	.45

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel not ortalaması değişkenine göre problem çözmeye yönelik algı puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Problem Çözmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Problem Çözmeye Yönelik Algı	Gruplar Arası	4.566	3	1.522	6.21	.000*	2>1
	Gruplar İçi	165.001	674	.245			
	Toplam	169.567	677				

* $p < .05$

Tablo 7'deki verilere göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin genel not ortalaması değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(3,674)} = 6.217, p < .05$]. Analiz sonucunda genel not ortalaması 90-100, 80-90 ve 70-80 aralıklarında olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin genel not ortalaması 70 ve altında olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin ev internetine sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Problem Çözmeye Yönelik Algı Düzeyinin Ev İnternetine Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Ev İnterneti	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Problem Çözmeye Yönelik Algı	Var	600	3.29	.49	92.682	-1.570	.080
	Yok	78	3.39	.56			

* $p < .05$

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin ev internetine sahip olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir ($t_{(92.682)} = -1.570$, $p > .05$). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin genel not ortalaması değişkeni açısından betimsel verileri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ailenin Aylık Geliri Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Aylık Gelir	N	\bar{X}	S
Problem Çözmeye Yönelik Algı	1	11400 TL ve altı	222	3.21	.48
	2	11400 TL- 33000 TL arası	360	3.33	.47
	3	33000 TL ve üzeri	96	3.39	.59

Tablo 9'daki betimsel verilere bakıldığında öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin ailenin aylık geliri değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Problem Çözmeye Yönelik Algılarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Problem Çözmeye Yönelik Algı	Gruplar Arası	2.651	2	1.325			
	Gruplar İçi	166.917	675	.247	5.360	.005*	2>1
	Toplam	169.567	677				3>1

* $p < .05$

Tablo 10'daki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının ailenin aylık geliri değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(2,675)} = 5.360$, $p < .05$]. Scheffe testi sonuçlarına göre ailesinin aylık geliri 33000 TL üzeri olan öğrenciler ile 11400 TL-33000 TL arası olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının ailesinin aylık geliri 11400 TL ve altında olan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından betimsel verileri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Problem Çözmeye Yönelik Algı	1	Okur-yazar değil	30	3.22	.46
	2	İlkokul	216	3.20	.48
	3	Ortaokul	122	3.41	.52
	4	Lise	174	3.29	.44
	5	Üniversite	136	3.39	.55

Tablo 11'deki verilere göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Problem Çözmeye Yönelik Algılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Problem	Gruplar Arası	5.025	4	1.256			
Çözmeye	Gruplar İçi	164.542	673	.244	5.138	.000*	3>1, 3>2
Yönelik Algı	Toplam	169.567	677				5>1, 5>2

* p<.05

Tablo 12'deki verilere göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(4, 673)} = 5.138, p < .05$]. Scheffe testi sonuçlarına göre annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin annesi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından betimsel verileri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Değişken	Grup	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Problem Çözmeye Yönelik Algı	1	Okur-yazar değil	10	3.02	36
	2	İlkokul	140	3.21	48
	3	Ortaokul	128	3.25	50
	4	Lise	210	3.37	48
	5	Üniversite	190	3.34	51

Tablo 13'teki verilere göre öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Problem Çözmeye Yönelik Algılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Problem	Gruplar Arası	3.548	4	.887			
Çözmeye	Gruplar İçi	166.019	673	.247	3.596	.007	4>2, 4>1
Yönelik Algı	Toplam	169.567	677				5>2, 5>1

Tablo 14'teki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir [$F_{(4, 673)} = 3.596, p < .05$]. Scheffe testi sonuçlarına göre babası üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının babası ilkokul mezunu olan ve okuryazar olmayan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın isteklilik alt boyutundan elde ettikleri puanların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genel ortalaması dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin problem çözme algısının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, ortaokul öğrencilerinin problem çözme konusunda belirli bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Yüksek problem çözme algısı düzeyleri, öğrencilerin problemleri tanıma

ve çözme yeteneklerine sahip olduklarını işaret etmektedir. Ancak, isteklilik alt boyutundaki düşük puanlar, öğrencilerin bu yeteneklerini kullanmaya isteksiz olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılmasının yanı sıra öğrencilerin bu süreci istekli bir şekilde benimsemeleri için motivasyon ve ilgi faktörlerine odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Alanyazında bu bulgu ile benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçları yer almaktadır. Ocak, Yazıcıoğlu ve Karakuyu (2023) öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yükseğe yakın bir değerde olduğunu belirlemişlerdir. Tunç ve Taşgın (2018) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Erdem ve Galik (2014) lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin çoğunluğunun problem çözme becerisine sahip olduklarını belirlemiştir. Yıldırım vd. (2011), lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın Amalina ve Vidákovich (2023) ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Siniguan (2017) üniversite öğrencilerinin genellikle problem çözme süreçlerinde başarısız olduklarını tespit etmiştir. Bal ve Or (2023) ortaokul öğrencilerinin genellikle problem çözme sürecinde kaçınma stratejileri kullandığını ve problem çözme sürecinde özgüven ile öz denetim düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Koc (2014) ortaokul öğrencilerinin problem çözme konusunda yüksek düzeyde kaçınma, ılımlı özgüven ve öz denetim sergilediklerini belirlemiştir. İncebacak ve Ersoy (2016), öğrencilerin kendilerine verilen problemleri çözerken problem çözme aşamalarını doğru anladıklarını ve problem çözme sürecinde zorluk yaşamadıklarını belirlemiştir. Çağlayan, Taşgın ve Yıldız (2008) öğrencilerin problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kaplan, Duran ve Baş (2016) da ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarının orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Alanyazındaki diğer çalışmalarla uyumlu olarak, problem çözme becerilerinin farklı yönleri ve öğrenci profilleri üzerindeki etkilerini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, örneklem grubunda yer alan kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin benzer yapıda ve düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın Amalina ve Vidákovich (2023) ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Hyde vd. (1999) ve Anjum (2015) kız öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Erdem ve Galik (2014) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Koç (2014), erkek ve kız öğrencilerin genel problem çözme beceri algıları arasında farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Terzi (2003), altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerisi düzeyi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Buna karşın, Tüysüz (2013) üstün yetenekli öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bulut Serin ve Derin (2008) de ilköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algılarına yönelik olarak yapmış oldukları çalışmada, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, bu farklı araştırma bulguları cinsiyetin problem çözme becerilerine ve algılarına olan etkisinin karmaşık olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri, eğitim sistemleri, kültürel faktörler, öğrenme ortamları ve toplumsal beklentiler gibi bir dizi etkenle ilişkilendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik tutum düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzer yapıda ve düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun bir nedeni okulların problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik programlarının, farklı sınıf seviyelerinde benzer yaklaşımlar içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme becerileri

düzeylerinde belirgin farklılıklar görülmemiş olabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte çeşitli araştırma bulgularının olduğu görülmektedir. Tunç ve Taşgın (2018) ortaokul öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ancak sınıf değişkeninin etkili olduğu ve farklı eğitim kademelerinde yapılmış birçok çalışmada mevcuttur. Koç (2014) ilkökull öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada; Durmaz ve Altun (2014) ve Yıldırım vd. (2011) sınıf değişkeninin problem çözme becerisi açısından anlamı bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Amalina ve Vidákovich (2023) öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığını; 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin beceri düzeyleri artarken 9. Sınıf düzeyinde düştüğünü tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Greiff vd. (2013) ve Molnár vs. (2013) sınıf düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu, en yüksek düzeyde gelişimin 7. ve 8. sınıf düzeyinde olduğu, daha sonra ise düştüğü bulgularına ulaşmışlardır. Öğrencilerin problem çözme becerileri, öğrenme tarzları ve deneyimleri gibi birçok bireysel faktörden etkilenebilir. Bu faktörler sınıf düzeyine göre değil, daha çok bireysel özelliklere bağlı olarak değişebilir. Sonuç olarak, elde edilen bulgu, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisi düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini göstermektedir.

Veriler, öğrencilerin genel not ortalamaları ile problem çözmeye yönelik algı düzeyleri arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öncelikle, analizin sonucunda farklı genel not aralıklarına sahip öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeyleri incelenmiştir. Genel not ortalaması 90-100 aralığında olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, yüksek not ortalamasının öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşündürülebilir. Bu öğrenci grubunun daha iyi akademik başarı elde etmesi, derinlemesine düşünebilme yeteneklerini geliştirmiş olabileceğini göstermektedir. 80-90 aralığında genel not ortalamasına sahip öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeyleri de yine genel not ortalaması 70 ve altında olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, analiz sonucunda en dikkat çekici bulgu, genel not ortalaması 70 ve altında olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin diğer iki gruba göre daha düşük olmasıdır. Bu durum, düşük akademik başarının problem çözme yetenekleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Bu öğrenci grubunun analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme ihtiyacı olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algı düzeyleri ile evlerinde internete sahip olma değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, ev internetine sahip olma durumunun problem çözmeye yönelik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, birkaç açıdan ele alınabilir. Öncelikle, günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde yaygınlaşması ve internetin evlerin neredeyse standart bir özelliği haline gelmesi dikkate alındığında, bu sonuç beklenen bir durum olabilir. Ev internetine sahip olma durumu artık çoğu hane için rutin bir hâl almıştır ve bu nedenle problem çözme yetenekleri ile direkt olarak ilişkilendirilmeyebilir. Bununla birlikte günümüzde internetin yaygın olarak bulunabilirliği neredeyse her yerde mümkündür; çoğu öğrenci cep telefonları aracılığıyla internete erişim sağlamaktadır (Ellore, 2014). Bir diğer ifadeyle çoğu öğrenci, gündelik hayatlarında olduğu gibi eğitim hayatlarında da yeni iletişim teknolojilerini kullanmaktadır. Öğrencilerin erken yaşlarda yeni iletişim teknolojileriyle tanışmalarına ek olarak eğitim müfredatında yaşanan dijitalleşme de bu durumu gerekli kılmaktadır (Kaya vd., 2022). Bu durum, öğrencilere akademik bilgilerini genişletme, araştırma yapma ve ödevleri yerine getirme konularında yardımcı olurken, dünya genelindeki bilgilere erişim imkânı sunarak aynı zamanda akademik toplulukla kolay iletişimi geliştirmeye de olanak tanır (Siraj, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin internete telefonları aracılığıyla ulaşabilmeleri de çalışmada ev internetine sahip olma durumunun problem çözme açısından anlamlı olmaması ile ilişkilendirilebilir.

Ailesinin aylık geliri ile öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişki, farklı gelir gruplarının problem çözme yetenekleri üzerindeki etkisini anlamamız açısından önemlidir. Analiz sonuçlarına göre, ailesinin aylık geliri 33000 TL üzeri olan öğrenciler ile 11400 TL-33000 TL arası gelire sahip öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin ailesinin aylık geliri 11400 TL ve altında olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ailesinin daha yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu işaret edebilir. Daha yüksek gelir seviyesi, genellikle daha iyi eğitim ve öğrenim fırsatlarına erişimi beraberinde getirebilir. Bu da öğrencilerin problem çözme becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Buna karşın, düşük sosyoekonomik düzeyde yaşayan aileler, genellikle ekonomik zorluklarla mücadele etmek durumundadır. Bu zorluklar, çocukların eğitimine yönelik kaynaklarını sınırlayabilir. Okul ücretleri, kitap masrafları ve diğer eğitim giderleri gibi faktörler, düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitimine erişimini sınırlayabilir. Bu durum, çocukların eğitim hedeflerini etkileyebilir. Sosyoekonomik aile durumu, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen temel bir faktördür (Caldas & Bankston, 2004; Liu vd., 2020; Raj & Chand, 2023; Casas, 2023). Ailenin gelir düzeyi çocukların eğitim çabalarında da önemli bir rol oynar. Adzido vd. (2016) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, mali durumu iyi olan ebeveynlerin çocukları daha yüksek motivasyon ve öğrenme sürecine sahiptir ve bu durumun daha başarılı olmaktadır. Ancak, bu durum aynı zamanda eşitsizlik ve fırsat eşitliği konularını da gündeme getirir. Daha düşük gelirli ailelerin çocukları, genellikle daha sınırlı eğitim kaynaklarına sahip olabilirler ve bu da problem çözme yeteneklerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim sistemi ve toplumsal politikaların, farklı gelir grupları arasındaki eğitim fırsatlarını dengelemeye ve daha düşük gelirli ailelerin çocuklarının da problem çözme becerilerini geliştirebilmelerini sağlamaya odaklanması gerekebilir. Düşük gelirli ailelere yönelik burslar, ekonomik destek ve eğitim fırsatları sunmak, bu bireylerin çocuklarının yükseköğrenim hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Anneleri ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin, anneleri okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Babası üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algı düzeylerinin, babası ilkokul mezunu olan ve okuryazar olmayan öğrencilerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde babası üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin problem çözmeye yönelik algılarının babası ilkokul mezunu olan ve okuryazar olmayan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda anne ve babaların daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan çocukların farklı bilgi kaynaklarına daha rahat erişebilme ve bu bilgiyi problem çözme süreçlerinde kullanabilme gibi fırsatları olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri çocuklarının akademik başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır (Khan, Iqbal, & Tasneem, 2015). Ebeveynlerin eğitimi, çocukların bilgi, beceri ve değerlerine önemli etkilerde bulunur. Eğitimle ilgili faaliyetlere evde katılan ebeveynler, çocuklarının eğitimsel başarıları üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Araştırma temelli kanıtlar, çocukların kelime dağarcığının, diğer dil ve sosyal becerilerinin büyük ölçüde evdeki ebeveynleri tarafından etkilendiğini göstermektedir (Harris & Goodall, 2008). Karshen (2003), ebeveynleri iyi eğitilmiş olan öğrencilerin, eğitimsiz olanların öğrencilere göre daha yüksek pozisyonlarda bulunduğunu belirtmektedir. Ebeveyn eğitimi, sosyo-ekonomik durumun en kalıcı yönü olarak kabul edilmektedir (Cornell ve Grossberg, 1987). Thompson vd. (1988) ise annenin eğitim seviyesinin ergenlerin eğitimsel sonuç beklentilerini etkilediğini belirtmektedir. Eğitilmiş ebeveynlerin evde güçlü kelime dağarcığı, iyi telaffuz ve mantıklı tartışmalarla yaptıkları iletişim, çocukların dil gelişimine katkıda bulunur. Eğitilmiş ebeveynler, zaten eğitim sürecini geçmiş oldukları için çocuklarına uygun rehberlik sağlayabilirler ve eğitim kararlarının yükseklerini ve düşmelerini bildiklerinden, eğitim hayatlarının deneyimlerini

paylaşabilirler; bu da çocuklarını derslere motive etmek için oldukça güçlü bir etkidir. Bu deneyimler, bireyin davranışını şekillendirmesine ve duruma uygun şekilde ayarlamasına yardımcı olur ve bu da zengin eğitilmiş bir yaşama yol açar. Evdeki tüm bu etkileşimler, ebeveyn rehberliği, karşılıklı iletişim, eğitim kararlarında yardımcı olma ve eğitim deneyimlerini paylaşma, öğrencilerin akademik başarısı ile önemli pozitif ilişkiye sahiptir. Çocukların ebeveynlerinin yaptığı ev düzenlemeleri, anlayışlarına dayanmaktadır ve eğitimin öğrencilerin eğitimsel performansları üzerinde olumlu etkileri vardır (İdris, Hussain, & Ahmad, 2020). Bununla birlikte ebeveynleri daha yüksek düzeyde bir eğitim seviyesine sahip olan öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Dixson vd., 2018). Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler genellikle çocuklarının eğitimine daha fazla katılım gösterme eğilimindedir. Bunun yanı sıra, araştırmalar ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik motivasyonunu belirlediğini göstermektedir. Örneğin, Acharya ve Joshi (2009) tarafından yapılan bir çalışma, anne-babası yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilerin, daha düşük olan öğrencilere kıyasla daha fazla motive olduklarını belirtmiştir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin motivasyonunu etkileyebileceğini ve bu etkinin öğrencilerin akademik başarısını şekillendirebileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Bulgular, öğrencilerin problem çözme yeteneklerine sahip olduklarını, ancak istekliliklerinin düşük olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, okullar ve öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için motive edici ve ilgi çekici programlar geliştirmeli ve uygulamalıdır.
- Sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Düşük gelirli ailelerin çocuklarına eğitim fırsatları ve kaynakları sağlama konusundaki zorlukları ele almak için toplumsal politikalar geliştirilmelidir.
- Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, okullar ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılımını teşvik etmelidir. Ebeveynlere çocuklarının eğitimine destek olmaları için kaynaklar ve rehberlik sunulmalıdır.
- Problem çözme becerilerinin öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik durumu gibi faktörlere nasıl etki ettiği hakkında daha fazla araştırma yapılması önemlidir. Bu, daha etkili eğitim stratejileri geliştirmek için temel bir anlayış sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acharya, N. & Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 6(1), 72-79. <https://doi.org/10.25215/0403.129>
- Adzido, R. Y. N., Dzoğbede, O. E., Ahiave, E. & Dorkpah, O. K. (2016). Assessment of family income on academic performance of tertiary students: The case of Ho Polytechnic, Ghana. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6(3), 154-169.
- Alcı, B., Erden, M. & Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 54-68.
- Amalina, I. K. & Vidákovich, T. (2023). Development and differences in mathematical problem-solving skills: A cross-sectional study of differences in demographic backgrounds. *Heliyon*, 9(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16366>

- Anderson, J. (2009). Mathematics curriculum development and the role of problem solving. In Proceedings of the The Australian Curriculum Studies Association's 2009 Biennial Conference (pp. 1-8).
- Anjum, S. (2015). Gender Difference in Mathematics Achievement and its Relation with Reading Comprehension of Children at Upper Primary Stage. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 71-75.
- Armağan, F. Ö., Sağır, Ş. U. & Çelik, A. Y. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2678-2684.
- Bal, A. P. & Or, M. B. (2023). Investigation of the relationship between problem-solving achievement and perceptions of students. *Pedagogical Research*, 8(1), em0151. <https://doi.org/10.29333/pr/12745>.
- Bulut Serin, N. & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1),1-18.
- Cai J. (1998). An investigation of U.S. and Chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 37-50.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- Caldas, S. J. & Bankston, C., (2004). Effects of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Casas, R.R.L. (2023). Family Income Classification on Students' Academic Performance: A Correlational Study. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 12, 833-836.
- Cornell, D. & Grossberg, I. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 59-64.
- Çağlayan, H. S., Taşgın, Ö. & Yıldız, Ö. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Dixon, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Durmaz, B. & Altun, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-94.
- Ekici, D. İ. & Balım, A. G. (2013). Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Ellore, S. B. (2014). The influence of internet usage on academic performance and face -to-face communication. *Journal of Psychology and Behavioural Science*, 2(2), 163-186.
- Erdem, A. R. & Genc, G. (2014). High school students' opinions of problem solving skills. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402889>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112. <https://doi.org/10.1177/10634266000800206>
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Molnár, G., Fischer, A., Funke, J. & Csapó, B. (2013). Complex problem solving in educational contexts—Something beyond g: Concept, assessment, measurement invariance, and construct validity. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 364-379.
- Han, S., & Kim, H. M. (2020). Components of mathematical problem solving competence and mediation effects of instructional strategies for mathematical modeling. *Education and Science*, 45(202), 93-111. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7386>

- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, 50(3), 277-289.
- Heppner, P. P. (2008). Expanding the conceptualization and measurement of applied problem solving and coping: From stages to dimensions to the almost forgotten cultural context. *American Psychologist*, 63(8), 805-816. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.805>
- Heppner, P. P., Witty T. E. & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428. <https://doi.org/10.1177/0011000003262793>
- Hyde, J. S., Fennema, E. & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 107(2), 139.-155.
- Idris, M., Hussain, S. & Ahmad, N. (2020). Relationship between parents' education and their children's academic achievement. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 82-92.
- İncebacak, B. B. & Ersoy, E. (2016). Problem solving skills of secondary school students. *China-USA Business Review*, 15(6), 275-285.
- Kaplan, A. , Duran M. & Baş, G. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 01-16.
- Karakuyu, A. & Uyar, A. (2020). Öğretmen adaylarının üst-bilgi üzerine bir araştırma. *Route Education and Social Science Journal*, 7(9), 334-343.
- Kay, K. (2010). *21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. Foreword in: 21st Century skills: Rethinking how students learn.* Learning Tree.
- Kaya, A. Y., Ata, F. & Bursa, A. (2022). İletişim fakülteleri müfredatında dijitalleşme: Gazetecilik ile radyo, sinema ve televizyon bölümü eğitimindeki dijital derslerin analizi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (39), 1-23.
- Khan, R. M. A., Iqbal, N. & Tasneem, S. (2015). The Influence of Parents Educational Level on Secondary School Students Academic Achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice*, 6(16), 76-79.
- Koç, C. (2014). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 659-678.
- Kozikoğlu, İ. & Tunç, M. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 87-101.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krulik, S. & Rudnick, J. A. (1989). *Problem solving: A handbook for senior high school teachers.* Allyn and Bacon.
- Larson, L. M., Toulouse, A. L., Ngumba, W. E., Fitzpatrick, L. A. & Heppner, P. P. (1994). The development and validation of coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 2, 91-110. <https://doi.org/10.1177/106907279400200201>
- Lee, C. B. (2010). The interactions between problem solving and conceptual change: System dynamic modelling as a platform for learning. *Computers & Education*, 55(3), 1145-1158.
- Lee, N. H., Yeo, D. J. S. & Hong, S. E. (2014). A metacognitive-based instruction for primary four students to approach non-routine mathematical word problems. *ZDM Mathematics Education*, 46(3), 465-480. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0599-6>
- Li, S., Xu, Q. & Xia, R. (2020). Relationship between SES and academic achievement of junior high school students in China: The mediating effect of self-concept. *Frontiers in Psychology*, 10, 2513. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0251>
- Molnár, G., Greiff, S. & Csapó, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: Relations and development. *Thinking skills and Creativity*, 9, 35-45.

- Ocak, G., Karafil, B., & Akar, F. (2022). Exploring the relationship between self-regulation skill and test anxiety level of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 44(3), 55-76.
- Ocak, G., Yazıcıoğlu, E. & Karakuyu, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1865-1884.
- Piersel, C. W., Larson, M. L., Allen, S. J. & Imao, A. K. (1993). Self perceived effective and ineffective problem solvers' differential views of their partners' problem solving styles. *Journal of Counseling and Development*, 71, 528-538.
- Raj, R. P., & Chand, S. P. (2023). Access and equity: The relationship between parent's socioeconomic status and secondary school student's academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(3), 1013-1032.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the national council of teachers of mathematics* (pp. 334-370). Macmillan Library Reference
- Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4th ed.), Merrill/Prentice Hal.
- Siniguian, M. T. (2017). Students difficulty in solving mathematical problems. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Applied Sciences*, 6(2), 1-12.
- Siraj, H. H. 2015. Internet use and accademic performance. A study in Malaysian public university. *International Medical Journal*, 22(2), 83-86.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-232.
- Thompson, M., Alexander, K. & Entwisle, D. (1988) Household composition, parental expectations, and school achievement. *Social Forces*, 67, 424-451.
- Tunç, Ö. G. Y., & Taşgın, Ö. Ü. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik algılarının incelenmesi. *İğdır International Conference on Multidisciplinary Studies*.
- van Hooijdonk, M., Mainhard, T., Kroesbergen, E. H., & van Tartwijk, J. (2020). Creative problem solving in primary education: Exploring the role of fact finding, problem finding, and solution finding across tasks. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100665.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldız, C., & Yıldız, T. G. (2021). Exploring the relationship between creative thinking and scientific process skills of preschool children. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100795.
- Zeidner, M. & Endler, N. S. (1996). *Handbook of coping: Theory, research, applications*. John Wiley & Sons.

Biometric Analysis of Studies on The Concept of School Engagement

Metin KIRBAÇ

İnönü University, Malatya- Türkiye

Article History

Submitted: 20.09.2023

Accepted: 01.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

School Engagement
Visualizing
Bibliometri

Abstract

Purpose: In this study, it is aimed to visualizing the conceptual structure and trends of the related research field by analyzing the studies on school engagement with bibliometric methods. In this context, the research is based on analyzing the studies conducted in the relevant field and mapping these studies.

Design & Methodology: The data source of the research consists of 421 articles included in the research as a result of the search in the Web of Science (WoS) database. The purpose of the research is to provide information about the place of the concept of school engagement. In this context, bibliometric methodology was applied in the research. As a matter of fact, the WoS Core Collection database was searched using the subject headings or conjunctions "school engagement" and "commitment to school" determined by the researcher and field experts. The research documents were limited to articles. As a result of the search, a total of 1,707 articles were obtained. The articles obtained are studies conducted in all fields. Therefore, only 421 articles published in the Social Science Citation Index (SSCI) index from the Web of Science indexes were evaluated. The analysis of the research was conducted through the R.4.1 program.

Findings: The results of the study show that the journal "Journal of school Health" has the highest number of articles by years, Wang, M. has the highest number of citations, and the authors of the most studies work at Virginia University. In addition, it was also seen that although the most studies were conducted in the USA and the most cited country was the USA, the annual citations received in the Netherlands were higher than in the USA, although the number of publications was less. Finally, when the words used in the subject were analyzed, it was seen that the word "quality" emerged the most.

Implications & Suggestions: In the light of all the findings, it is a study that will serve as a resource for researchers working on school engagement both in terms of providing documents that will guide the researcher before starting their research and in terms of seeing the deficiencies in the whole process of the research.



DOI:10.29129/inujgse.1363390

Okul Bağlılığı Kavramı İle İlgili Yapılmış Olan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

Metin KIRBAÇ

İnönü Üniversitesi, Malatya- Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 20.09.2023
Kabul: 01.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Okul Bağlılığı
Görselleştirme
Bibliyometri



DOI:10.29129/inujse.1363390

Öz

Amaç: Bu çalışmada, okula bağlılık üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik yöntemlerle analiz edilerek ilgili araştırma alanının kavramsal yapısını ve eğilimlerini görselleştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, ilgili alanda yapılan çalışmaların incelenerek bu çalışmaların bir haritasını çıkarma üzerine kurulmaktadır.

Yöntem: Araştırmanın veri kaynağını, Web of Science (WoS) veri tabanında yapılan tarama sonucu araştırmaya dâhil edilen 421 makale oluşturmaktadır. Araştırma amacı gereği okula bağlılık kavramının yeri hakkında bilgi sağlamaktır. Bu kapsamda araştırmada, bibliyometrik metodoloji uygulanmıştır. Nitekim WoS Core Collection veri tabanında, araştırmacı ve alan uzmanları tarafından belirlenen “school engagement” ve “commitment to school” konu başlıkları veya bağlaçları kullanılarak arama yapılmıştır. Yapılan araştırma dokümanları makaleler ile sınırlandırılmıştır. Tarama neticesinde toplamda 1.707 makalede elde edilmiştir. Elde edilen makaleler, tüm alanlarda yapılmış çalışmalardır. Bu yüzden Web of Science indekslerinden sadece Social Science Citation Index (SSCI) indeksinde yayınlanan 421 makale değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın analizleri ise R.4.1 programı üzerinden yürütülmüştür.

Bulgular: Araştırma sonuçları; yıllara göre en çok makaleye yer veren derginin “Journal of school Health” dergisi olduğu, en fazla atıf alan Wang, M. olduğu, en fazla çalışmayı yapan yazarların *Virginia University* de çalıştığını göstermektedir. Ayrıca en çok çalışmanın ABD’de yapıldığı, en çok atıf alan ülkenin de ABD olduğu halde, Hollanda da yayın sayısı az olmasına rağmen yıllık alınan atıfın ABD’den daha fazla olduğu görülmüştür. Son olarak, konuya ait kullanılan kelimeler incelendiğinde en fazla “kalite” kelimesinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler: Tüm bulgular ışığında okul bağlılığı çalışan araştırmacılara hem araştırmalarına başlamadan önce araştırmacıya yol gösterecek dokümanların sunması hem de araştırmaya ait tüm süreçte eksiklerin görülmesi yönünden kaynaklık edecek bir çalışma niteliğindedir.

GİRİŞ

Eğitimde öğrencilerin başarılarına katkı sağlayacak olan bir kavram olarak 20. Yılın başlarında ortaya çıkmış olan okul bağlılığı temelinde öğrenci ve öğrencinin eğitim gördüğü ortamı barındırmaktadır. Öğrencilerin ortamını oluşturmaya katkı sağlayacak olan en büyük faktör öğretmenlerdendir. Sınıf ortamının, sınıf yönetiminin düzenlenmesi yanında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden okula bağlılık sürecinde öğretmen oldukça aktif bir rol oynamaktadır (Brophy, 2010; Sheppard, 2011).

Okula bağlılık kavramı, öğrencilerin davranışsal (Finn ve Voelkl, 1993) ve psikolojik olarak durumlarını incelemeye yönelik ortaya atılmıştır. Okula bağlılık önceleri iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Psikolojik bağlılığın artması okula karşı olumlu duyguların, gelecekteki başarının ve akademik başarının arttığını gösterirken, davranışsal bağlılığın artması okulu bırakmanın, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların, madde kullanımının azalmasını, akademik başarının artmasını sağladığı görülmüştür (Dotterer ve Lowe, 2010). Fredericks ve arkadaşları (2004), okul bağlılığının duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlar ile ele alınması gerektiğini savunarak yeni bir okula bağlılık tanımı literatüre kazandırmıştır. Yaptıkları çalışmada öğrencinin okuldaki davranışlarını davranışsal boyut, okula karşı hislerini duygusal boyut ve okulda düşüncelerini ifade etme sürecini de bilişsel boyut olarak tanımlanmıştır. Dolayısı ile okul bağlılığı kavramı okul ile ilişkili önemli bir kavram olmasına rağmen hem işlevsel hem de kurumsal olarak net bir tanımı bulunmamaktadır (Fredericks vd., 2004; Norris, Pignal ve Lipps, 2003). Bu durum okul bağlılığı kavramının bibliyometrik olarak ağ yapısının ortaya çıkarılmasını ve kavramsal olarak ağ yapısını ortaya çıkarılmasının önemini göstermektedir.

Bibliyometri ilk olarak yazılı materyaller gibi kaynaklarına uygulanabilen istatistiksel ve matematiksel bir araç olarak tanımlanmıştır (Pritchard, 1969). Bibliyometri, köklerini kütüphane çalışmalarından almıştır ve herhangi bir disiplinle sınırlı olmaksızın kitapları, makaleleri, yayınları, atıfları kullanmaktadır (De Bellis, 2009). Zaman içinde, bilgiye ulaşma konusundaki ilerlemeler ve iletişim teknolojilerinin veri tabanlarına erişimi, kullanımı kolaylaştırması bibliyometrik analize olan ilgiyi artırmıştır (Jacobs, 2010). Yayınlar arasındaki ilişkiyi görsel olarak tanımlama arzusu da bibliyometrik analizin bu yöntemin kullanımını teşvik etmektedir (Zupic ve Čater, 2015).

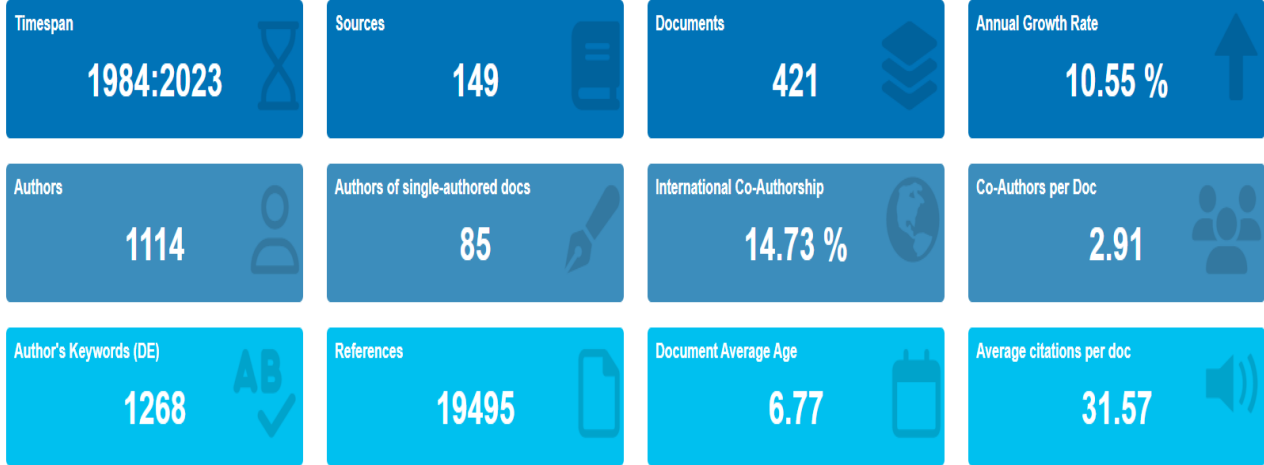
Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada okula bağlılık kavramına ait ağ yapısı incelenmiş ve kavramın süreç içindeki değişimi incelenmiştir. Okula bağlılık kavramlarının alındığı çalışmalar temel alınarak, bu kavramların yer aldığı makalelerin hangisinin daha çok atıf aldığı, dönüm noktası olarak değişimlere yol açacak hangi çalışmaların yapıldığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

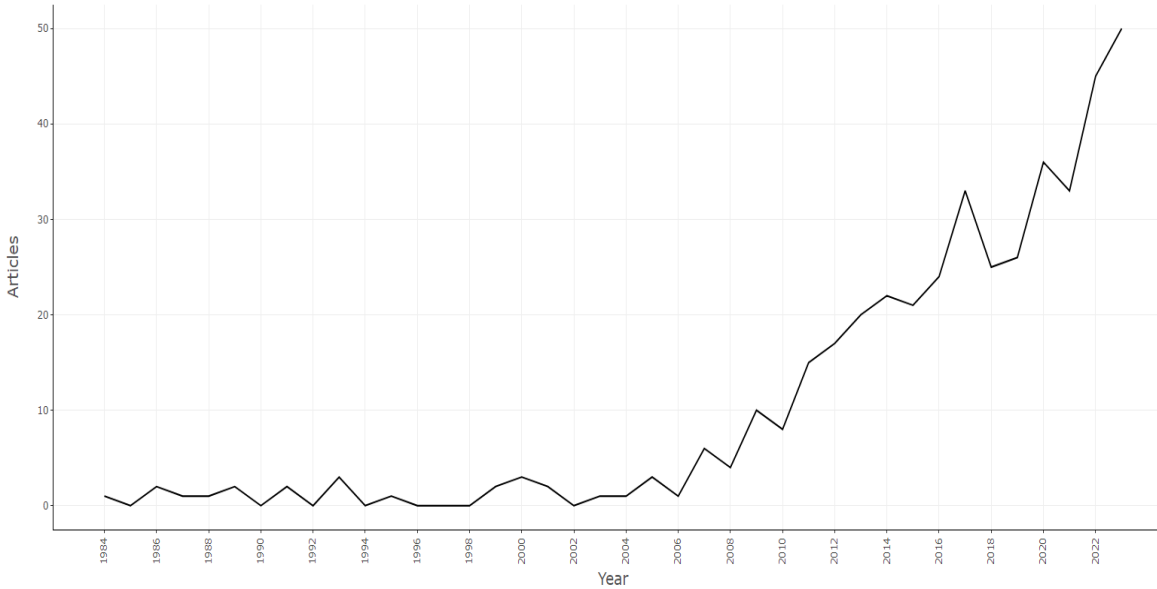
Bibliyometrik araştırma, yapılan çalışmaların incelenerek bu araştırmaların bir haritasını çıkarma üzerine kurulmaktadır. Bu çalışma amacı gereği okula bağlılık kavramının yeri hakkında bilgi sağlamaktır. Çalışmalar Web of Science (WoS) sitesine ait veriler kullanılarak bibliyometrik metodoloji uygulanmıştır. WoS Core Collection veri tabanında, araştırmacı ve alan uzmanları tarafından belirlenen “school engagement” ve “commitment to school” konu başlıkları veya bağlaçları kullanılarak arama yapılmıştır. Yapılan araştırma dökümanları makaleler ile sınırlandırılmıştır. Toplamda 1.707 makalede elde edilmiştir. Elde edilen makakeler tüm alanlarda yapılmış çalışmalardır. Eğitim alanında yapılmış çalışmalar Web of Science kategorilerinden seçilmiştir. Yer alan kategorilerde en fazla çalışmanın yapılmış olduğu alan

Education Educational Research alanı olup bu alanda 707 tane makale bulunmaktadır. Bu Web of Science kategorisinde yer alan makalelerin Web of Science indekslerinden sadece Social Science Citation Index (SSCI) indeksinde yayınlanan 421 makale değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın analizleri R.4.1 programı üzerinden yürütülmüştür.



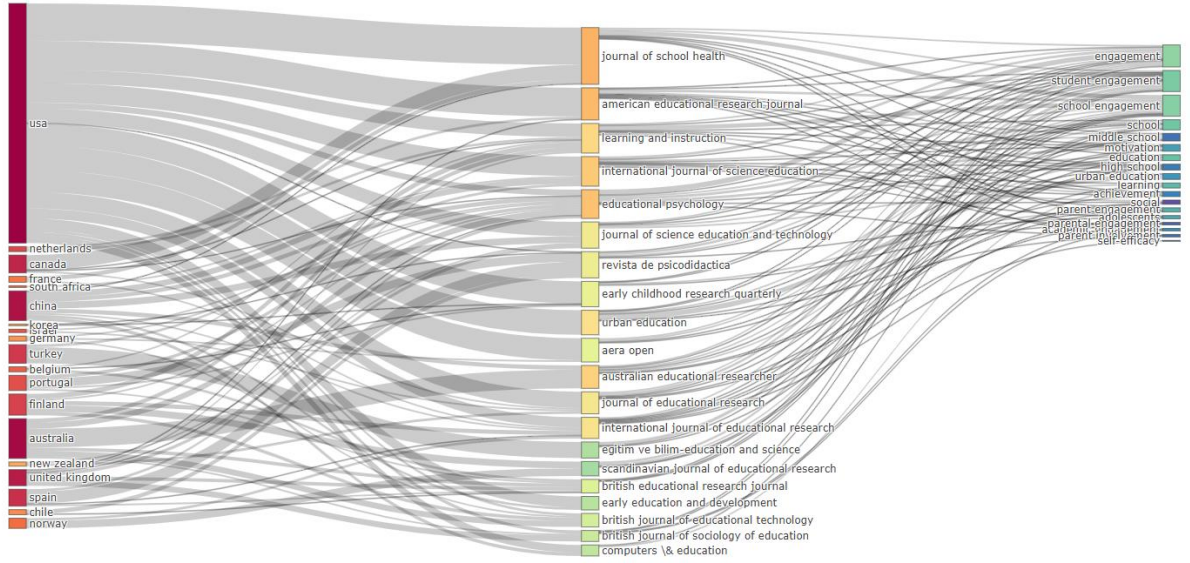
Şekil 1. Makalelere ait betimsel bilgiler

421 makaleye ait olarak verilmiş olan bilgiler yukarıdaki şekilde toplu olarak verilmiştir. Makaleler için WoS ta yapılan aramalar 1984 yılında başlamış olup taramalar 2023 yılındaki çalışmaları da kapsamaktadır. 421 makalede toplamda 1114 yazar, 148 farklı dergi/kaynak, 19495 tane kaynakça ve 1268 tane yazarlara ait anahtar kelimenin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca makalelere ait ortalama değerlerde yukarıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de okul bağlılığı kavramı ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Bu şekile göre, okul bağlılığı kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların 2010’lu yıllarla birlikte tüm dünyada bir artış gösterdiği görülmektedir.

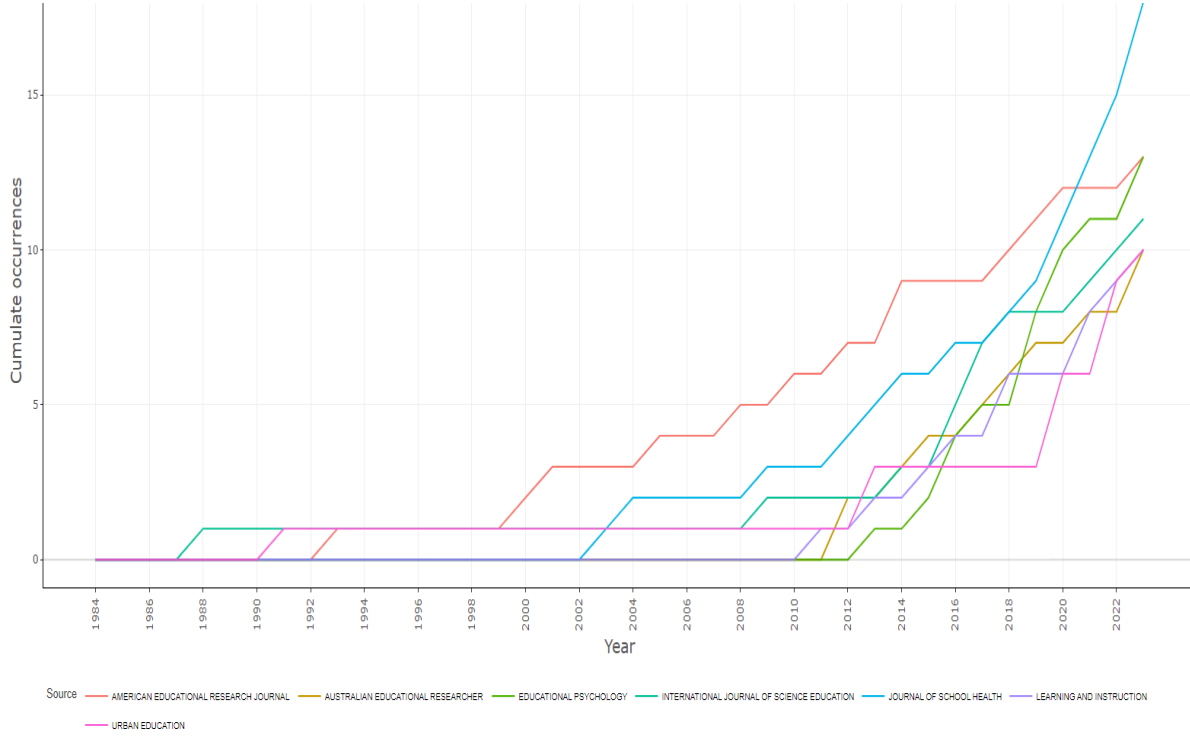


Şekil 3. Makalelerdeki ülke, dergi ve anahtar kelime ilişkisi

Şekil 3’e göre ilgili konu hakkındaki çalışmaların kaynakçasının en fazla ABD’de bu konu hakkında çalışmanın yapıldığı, daha sonra ise Avusturalya’da yapıldığı gözlemlenmektedir. Ayrıca Türkiye’de bu çalışmaların sıklıkla yapıldığı ülkeler arasında olduğu görülmektedir. ABD’de yapılmış olan çalışmaların en fazla yayınlandığı dergiler “Journal of School Health”, “American Education Research Journal”, “Educational Psychology” ve “International Journal of Science Education” olarak gözlemlenmektedir. Ayrıca ülkelerin sıklıkla makalelerini yayınladıkları dergiler arasında “eğitim ve bilim dergisi” de gözlemlenmektedir. Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan makalelerin yapıldığı çalışmalar Türkiye’deki çalışmalar olup, bu dergide yer alan çalışmalara ait sıklıkla kullanılan anahtar kelimeler “student engagement”, “school engagement” ve “high school” kelimeleridir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen çalışmalara ait olarak elde edilen betimsel bilgiler, farklı parametreler doğrultusunda yapılan farklı analizler aracılığıyla yer almaktadır.



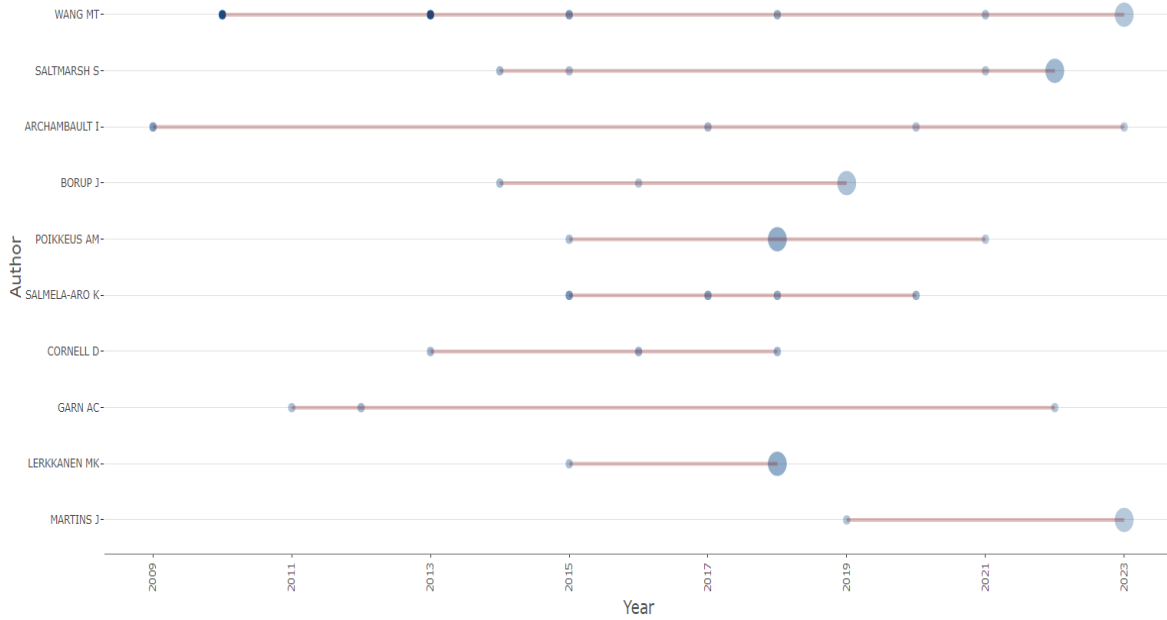
Şekil 4. Yıllara göre dergilerdeki ilgili konu alanında yapılan çalışmalar

Şekil 4’te, kaynakların yıllara göre üretkenliği yani bu konu hakkında yapılmış olan çalışmalar görülmektedir. Dağılım dikkate alındığında, özellikle 2010’lu yıllardan itibaren, okul bağlılığı kavramı ile ilgili en çok makaleye yer veren derginin “Journal of School Health” dergisi olduğu gözlemlenmektedir. Bu çıktı, alanda çalışma yapacak olan araştırmacılar için yayınlarını bu dergilere göndermesi konusunda yol gösterici bir bulgudur.

Tablo 1.
Yazarların 421 çalışma içinde aldığı atıflar

Yazar	Yerel Atıflar (f)
WANG MT	54
MARKS HM	32
HOLCOMBE R	26
RYAN AM	25
ECCLES JS	18
PATRICK H	16
FINN JD	13
VOELKL KE	13
KOOMEN HMY	12
ROORDA DL	12

421 tane SSCI makale arasında en fazla atıf alan 10 yazar ve aldıkları atıfa ait frekans tablosu yukarıda verilmiştir. Bu tabloya göre en fazla atıf alan Wang, M. olup 54 tane atıf almıştır. Bu bulgu da bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların Wang M.'e ait çalışmaları göz ardı etmemesi gerektiğini göstermektedir.



Şekil 5. Yazarların yıllara ait çalışma sayısı

Yukarıdaki şekilde yazarların yıllara göre bu konu hakkında ne kadar çalışma çıkardığına dair şekil verilmiştir. Grafiğe göre uzun yıllardır bu konu hakkında çalışma yapan Wang, M.T. çalışmalarına 2010 yılında başlamış olup 2010 ve 2013 yılında yapmış olduğu çalışmaları için yüksek düzeyde atıf almıştır. Bu

yazar 2023 yılında ise bu konu hakkında 2 tane çalışma yapmıştır. Archambault da bu alanda çalışmaya Wang'dan önce başlamış ancak çalışmaları o kadar atıf almamıştır. Ayrıca bu alanda yapılmış olan çalışmaların en fazla 2015 ve 2019 yılları arasında yoğunluk gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2.

Makalelerdeki yazarların bağlı olduğu kuruluşlar ve bu kuruluşlarda üretilmiş makale sayısı

Kurum	Makaleler (f)
UNIV VIRGINIA	19
MICHIGAN STATE UNIV	17
UNIV JYVASKYLA	17
UNIV WISCONSIN	15
PENN STATE UNIV	13
UNIV MICHIGAN	13
UNIV MONTREAL	13
GRIFFITH UNIV	12
UNIV PENN	12
AUSTRALIAN CATHOLIC UNIV	11

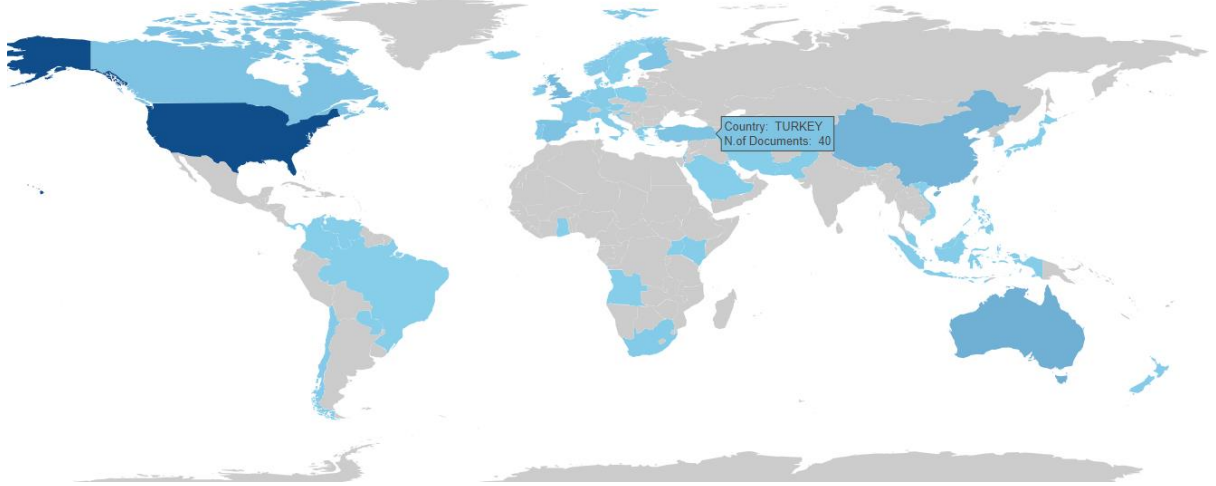
Çalışmaların en çok hangi kurumlarda çalışan araştırmacılar tarafından yürütüldüğünü gösteren tablo yukarıda verilmiştir. Toplamda 469 tane kuruluşun yer aldığı 421 makale için en fazla çalışmayı yapan yazarların *Virginia Üniversitesi*'nde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3.

Makalelerin yazarlarının ülkeleri ve sayıları

Ülke	Makaleler (f)
ABD	181
AVUSTRALYA	42
ÇİN	32
İNGİLTERE	31
KANADA	14
İSPANYA	14
TÜRKİYE	13
FİNLANDİYA	10
İSRAİL	10
PORTEKİZ	9

421 makalenin yazarlarının ilk 10 ülkesine ait bilgiler yukarıda yer almaktadır ilgili yazarların toplamda 41 farklı ülkeden bu çalışmalara katkıda bulunduğu ve en fazla ise ABD’de buldukları görülmektedir.



Şekil 6. Ülkelerde yapılan çalışmaların yoğunluğu

Ülkelere göre yazarların ait olduğu ülkelerde yapılan çalışmalardaki miktara göre şekil incelendiğinde, mavi renk koyulaştıkça ülkelerin daha yoğun olarak bu konuda çalışma yaptıkları gösterilmeye çalışılmıştır. En çok çalışmanın ABD’de olduğu, Türkiye de de bu konu hakkında 40 tane çalışma yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.

Ülkelere göre atıflar ve makale başına düşen atıf sayısı

Ülke	Toplam Atıf Sayısı (f)	Ortalama Makale Atıfları (f)
ABD	8465	46.80
HOLLANDA	1127	161.00
AVUSTRALYA	584	13.90
İNGİLTERE	562	18.10
KANADA	472	33.70
İSPANYA	385	27.50
ÇİN	377	11.80
FİNLANDİYA	294	29.40
PORTEKİZ	132	14.70
İSRAİL	116	11.60

Tablo 4'e bakıldığında, en çok atıf alan 10 ülke gözlemlenmektedir. En çok atıf alan ülkenin ABD olduğu ve yıllık ortalama 46,80 atıf aldığı gözlemlenmektedir. Bunu takiben Hollanda gelmektedir. Ancak Hollanda'da yayın sayısı az olmasına rağmen yıllık aldığı atıfın ABD'den daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye ise atıf alma sırasında 12. olup 82 tane atıf almıştır. Yıllık atıf alma oranı da 6,3 tür.

Tablo 5.

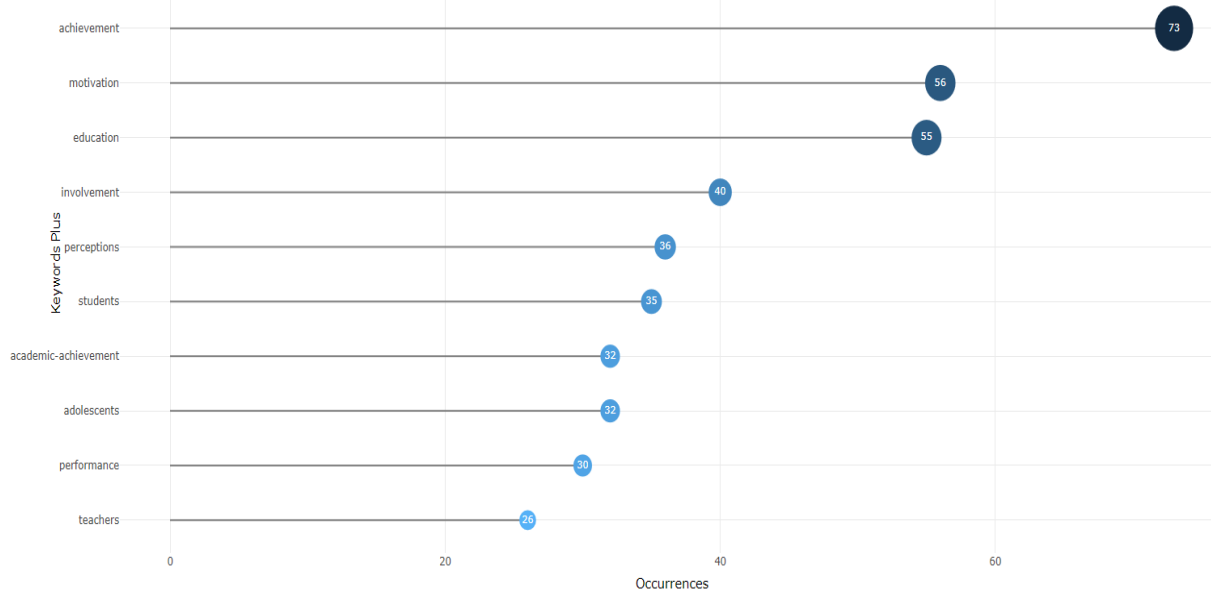
En çok atıf alan 10 makaleye ait künye bilgileri

Makale	DOI	Yıl	421 makale içindeki atıfı	Tüm çalışmalardaki atıfı
Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. <i>American educational research journal</i> , 37(1), 153-184.	10.2307/1163475	2000	32	668
Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. <i>American educational research journal</i> , 47(3), 633-662.	10.3102/0002831209361209	2010	26	551
Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. <i>Learning and Instruction</i> , 28, 12-23.	10.1016/j.learninstruc.2013.04.002	2013	18	434
Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. <i>American educational research journal</i> , 38(2), 437-460.	10.3102/00028312038002437	2001	16	586

Makale	DOI	Yıl	421 makale içindeki atfı	Tüm çalışmalardaki atfı
Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. <i>The Journal of Negro Education</i> , 62(3), 249-268.	10.2307/2295464	1993	13	169
Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. <i>Review of Educational Research</i> , 81(4), 493-529.	10.3102/0034654311421793	2011	12	1042
Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. <i>International Journal of Educational Research</i> , 67, 40-51.	10.1016/j.ijer.2014.05.001	2014	11	119
Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. <i>Educational psychologist</i> , 35(2), 101-111.	10.1207/S15326985EP3502_4	2000	9	260
Lee, V. E., & Smith, J. B. (1993). Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle-grade Students. <i>Sociology of Education</i> , 66(3), 164–187.	10.2307/2112735	1993	8	116

Makale	DOI	Yıl	421 makale içindeki atfı	Tüm çalışmalardaki atfı
Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. <i>Learning and Instruction</i> , 36, 57-65.	10.1016/j.learninstruc.2014.11.004	2015	8	144

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde en çok atf Marks HM.'nin 2000 yılında yapmış olduğu çalışma olarak görülmektedir. 421 çalışma arasında 32, tüm çalışmalarda aldığı atf ise 668 olarak görülmektedir. Wang MT'ye ait çalışmalarda bu çalışmayı takip etmekte olup en çok atf alan 2. ve 3. çalışmayı oluşturmaktadır.



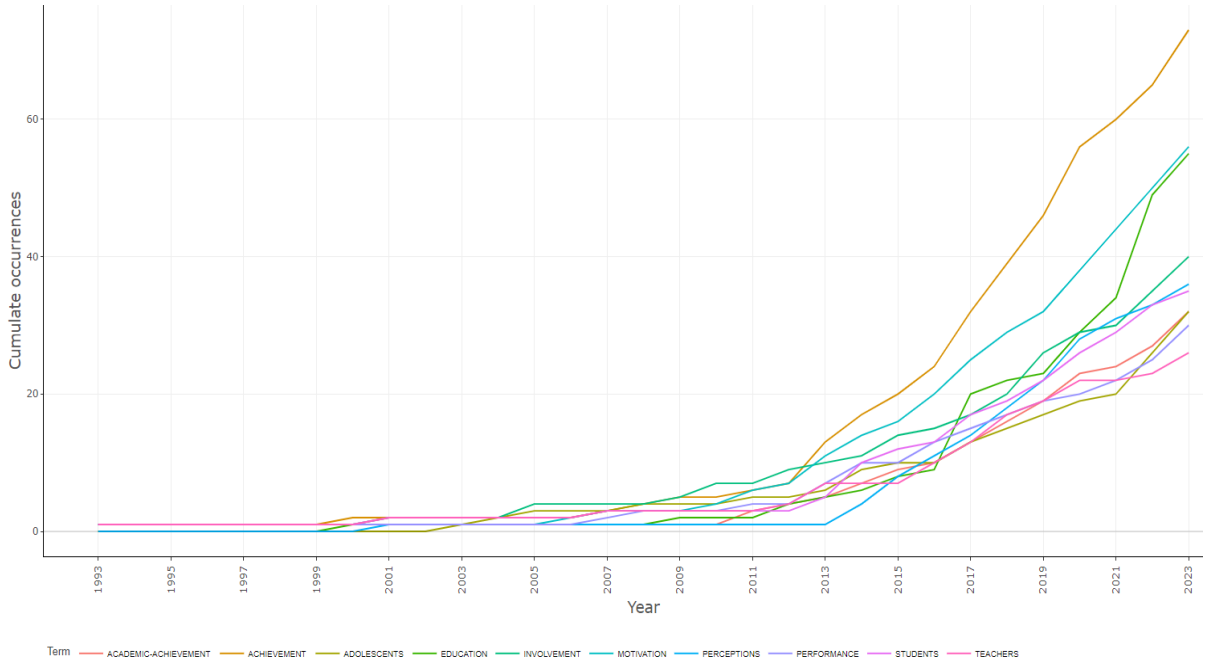
Şekil 7. Sıklıkla kullanılan kelimelere ait frekanslar

Şekil 7'de okula bağlılık ile yapılmış çalışmalarda sıklıkla kullanılan kelimeler incelenmiş olup, en sık kullanılan kelimenin, başarı kelimesi olduğu ortaya çıktığı görülmüştür. Toplamda 875 kelimenin ön plana çıktığı bu analiz sonucunda, bu kelimelerden *başarı*, *motivasyon* ve *eğitim* kelimelerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 8. Kullanılan kelimelerin yoğunluğuna ait kelime bulutu

Şekil 8’de kelimelerin yoğunluğuna göre bir “kelime bulutu” haline getirildiğinde nasıl görüldüğü resmedilmiştir. Çalışmalarda *başarı*, *motivasyon* ve *eğitim* kelimelerinin yanında *algı*, *destek*, *özyeterlik*, *okul bağlılığı* kelimelerinin de ön plana çıktığı gözlemlenmektedir.

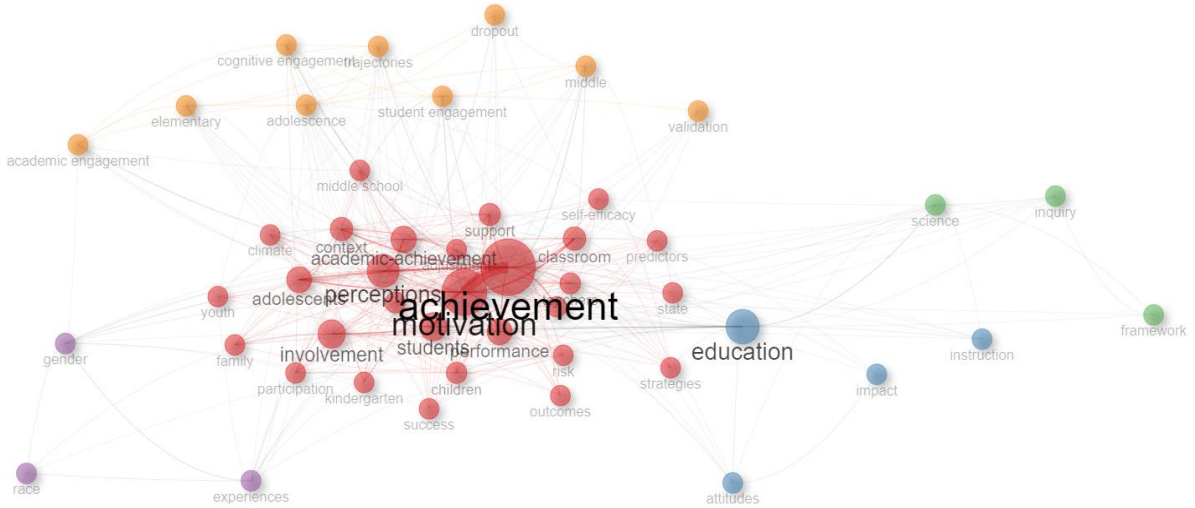


Şekil 9. Kullanılan kelimelerin yıllara göre frekansları

Çalışmalarda okul bağlılığı kavramı ile ilgili kullanılan kelimelerin yıllara göre artış miktarı veya kullanılma miktarlarına ait şekil yukarıda verilmiştir. Bu kelimelerden en çok tekrarlanan *başarı* kelimesinin kullanımı 2012 yılından itibaren hızlı bir şekilde artış göstermiştir.

Okul Bağlılığı hakkında yapılmış çalışmalara ait kavramsal yapı

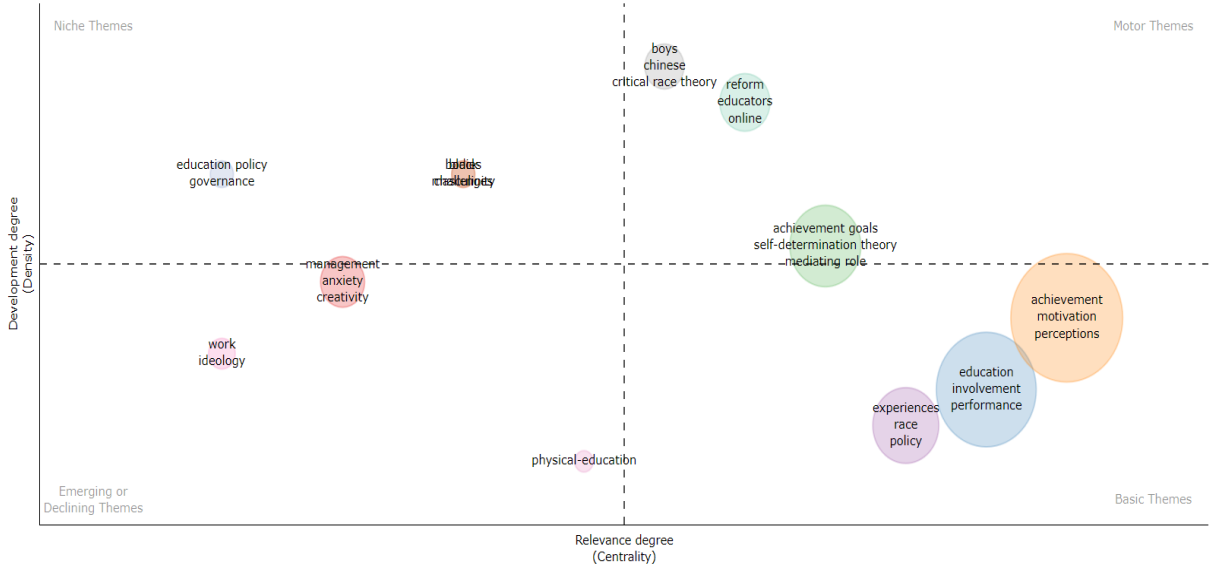
Okula bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalara ait kavramsal yapıyı görselleştirebilmek amacıyla kullanılan eş kelime ağı, makalelerdeki ortak anahtar kelimelere göre makalelerin birbirleri ile olan ilişkisini göstermektedir. Sıklıkla kullanılan kelimelerin boyutu büyük olarak verilmektedir.



Şekil 10. WoS taki anahtar kelimelere göre elde edilen ağ yapısı

Şekil 10'da, eş kelime ağına göre çalışmalarda yer alan kelimelerin birlikte oluşturdukları yapı görülmektedir. Dolayısı ile *başarı* kelimesinin yer aldığı makalelerde *motivasyon*, *çıktı*, *algı*, *öğrenci*, *performans* gibi kelimelerinde sıklıkla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu kümede yer alan kelimeler kırmızı ile bir küme oluşturmuş olup birbiri ile ilişki gösterirken farklı renkteki kelimeler de kendi aralarında ilişkili olup sıklıkla birlikte kullanılmaktadır. Mavi olan eğitim kelimesi de hem kırmızı küme ile ilişki göstermekte hem de mavi renkte olanlar ile bir küme oluşturmuşken en fazla tekrar edilme özelliğine sahiptir.

Merkezilik (centrality) ve yaygınlık (density) kavramlarını ortaya koyabilmek için tematik ağ yapısına bakılmıştır. Tematik ağ yapısı merkezilik (centrality) ve yaygınlık (density) kavramlarını göstermektedir. Bu kavramlar yoğun kullanım ve alanda güncel olma hakkında çıkarım sağlamaktadır. Anahtar kavramlara göre tematik harita şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Anahtar kelimelere göre tematik harita

Tematik ağ yapısı merkezilik (centrality) ve yaygınlık (density) kavramlarını göstermektedir. Bu kavramlar yoğun kullanım ve alanda güncel olma hakkında çıkarım sağlamaktadır. Anahtar kelimelere göre okula bağlılık için güncel ve sıklıkla kullanılan kavramlar “başarı hedefleri (achievement goals)”, “özerklik teorisi (self determination)”, “aracı rol (mediating role)”, “reform”, “eğitim (education)” ve “çevrimiçi (online)” kavramları iken tamamen güncelliğini kaybetmiş ve artık bu araştırma konusu için çok kullanılmayan kavramlar “fiziksel eğitim (physical-education)”, “çalışmak (work)”, “ideoloji (ideology)”, “yönetim (management)”, “yaratıcılık (creativity)”, “anksiyete (anxiety)” olarak görülmektedir. Başarı, algı, motivasyon gibi kavramlar yoğunluğunu kaybetse de hale güncel olarak kullanılan kavramlar arasındadır. Eğitim politikası, yönetim gibi kavramlar ise yoğun olarak kullanılsa da güncel olarak çok dikkat çeken kelimeler arasında yer almamaktadır.

Tematik olarak anahtar kelimelerin yerini zamanla hangi kelimelerin aldığı incelenildiği şekil 12, aşağıda verilmiştir.

Yazılan makalelerin kaynakçalarına göre elde edilen atıf analizi en çok atıf yapılan kaynakçayı ve bu kaynakça ile ilişkili olan diğer kaynakları göstermektedir. Fredricks J.A. (2004)'nın bu alanda yapılmış olan birçok kaynakçada yer aldığını göstermektedir. Bu çıktı da, bu alanda yapılan çalışmalarda özellikle öncü kaynakların farkına varmayı sağlayacak bir çıktı olarak görülmektedir.



Şekil 14. Ülkeler arası okul bağlılığı ile ilgili çalışmalardaki işbirliği haritası

Ülkeler arası bu konu hakkında yapılan çalışmalar için işbirliğinin haritası görülmektedir. İşbirliğinin en fazla ABD ile Çin arasında olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul bağlılığı kavramı okul ile ilişkili önemli bir kavram olmasına rağmen hem işlevsel hem de kurumsal olarak net bir tanımı bulunmamaktadır (Fredericks vd., 2004; Norris, Pignal ve Lipps, 2003). Bu çalışmada okul bağlılığı kavramının bibliyometrik olarak ağ yapısı ele alınarak bu kavramın eğitimdeki yerini görmek amaçlanmıştır. Okula bağlılık kavramlarının alındığı çalışmalar temel alınarak, bu kavramların yer aldığı makalelerin hangisinin daha çok atıf aldığını, dönüm noktası olarak değişimlere yol açacak hangi çalışmaların yapıldığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmalar WoS Core Collection veri tabanından "school engagement" ve "commitment to school" konu başlıkları veya bağlaçları kullanılarak arama yapılmıştır. Yapılan araştırma Web of Science kategorilerinden *Education Educationa Research* alanında Social Science Citation Index (SSCI) indeksinde yayınlanan 421 makale değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma çıktılarında yıllara göre en çok makaleye yer veren derginin "Journal of school Health" dergisi olduğu, en fazla atıf alan Wang, M. olduğu, en fazla çalışmayı yapan yazarların *Virginia University* de çalıştığı, en çok çalışmanın Amerika'da olduğu, en çok atıf alan ülkenin de Amerika olduğu ancak Hollanda da yayın sayısı az olmasına rağmen yıllık aldığı atıfın Amerika dan daha fazla olduğu görülmüştür. Konuya ait kullanılan kelimeler incelendiğinde en fazla kalite kelimesinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Eş kelime ağına göre birlikte anahtar kelime olarak birlikte kullanılan kelimelere ait kümeler ve aralarındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca anahtar kelimelere göre okula bağlılık için güncel ve sıklıkla kullanılan kavramlar "başarı hedefleri", "self determination theory", "mediating role", "reform", "education" ve "online" kavramları iken tamamen güncelliğini kaybetmiş ve artık bu araştırma konusu için çok kullanılmayan kavramlar "physical-education", "work", "ideology", mangement", "creativty", anxiety" olduğu gözlemlenmiştir.

Yazılan makalelerin kaynakçalarına göre elde edilen atıf analizi en çok atıf yapılan kaynakçayı ve bu kaynakça ile ilişkili olan diğer kaynaklar elde edilmiştir.

Tüm bulgular ışığında okul bağlılığı çalışan araştırmacılara hem araştırmalarına başlamadan önce hem araştırmacıya yol gösterecek dökümanların sunması hem de araştırmaya ait tüm süreçte eksiklerin görülmesi yönünden kaynaklık edecek bir çalışma niteliğindedir.

KAYNAKÇA

- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41-45
- De Bellis, N. (2009). *Bibliometrics and citation analysis from the science citation index to cybermetrics*. The United States of America: Scarecrow Press Inc
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-119.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Hout, M. C., Papesch, M. H., & Goldinger, S. D. (2013). Multidimensional scaling. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(1), 93-103.
- Jacobs, D. (2010), Demystification of Bibliometrics, Scientometrics, Informetrics and Webometrics. *11th DIS Annual Conference*, 1-19.
- Kruskal JB. Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika* 1964, 29(1) – 27. doi:10.1007/BF02289565
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring school engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25-34
- Pritchard, A. (1969) Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*. 25(4), 348-349.
- Sheppard, S. L. (2011). School engagement: A “danse macabre”? *Journal of Philosophy of Education*, 45, 111-123
- Torgerson, W.S. (1952). Multidimensional scaling: I. *Theory and method*. *Psychometrika* 17, 401–419 <https://doi.org/10.1007/BF02288916>
- Zhang, Z. & Takane, Y. (2010). *Multidimensional Scaling in International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 304-311
- Zupic, I., & Čater, T. (2014). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

University Through The Eyes of Disabled University Students: Experiences and Narratives: The Case of Muğla and Bilecik

Ebru AÇIK TURGUTER

Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla - Türkiye

Sibel EZGİN AĞILLI

Bilecik Şeyh Edebali University, Bilecik- Türkiye

Article History

Submitted: 08.09.2023

Accepted: 01.10.2023

Published Online: 16.10. 2023

Keywords

Disability,
Higher education,
Inclusive education

Abstract

Purpose: Before the Enlightenment period, era, despite cultural differences, disadvantaged individuals in societies generally faced exclusion, discrimination, or ill-treatment. The Enlightenment period opened up discussions about the importance of valuing human beings, leading to the gradual acquisition of various rights by disadvantaged groups, especially disabled individuals, in later periods. However, despite many rights gained, disabled individuals can still experience discrimination and exclusion in various areas of society due to the existence of a "ableism" mindset. The field of education is no exception. Education, particularly, is crucial for disabled individuals' socialization, employment opportunities, and preventing them from falling into deprivation and poverty. Based on this importance, this study focuses on the challenges encountered by disabled individuals actively pursuing education at Muğla Sıtkı Koçman University and Bilecik Şeyh Edebali University.

Design & Methodology: The research was conducted using qualitative research techniques, specifically in-depth interviews. The data obtained from the interviews were analyzed thematically and interpreted based on field notes.

Findings: It was revealed that the perception of disability has transformed among administrative staff at universities, but the institutions have not yet fully adapted to this transformation. The study found that the accessibility-related regulations implemented by the institutions were insufficient, and there were still students experiencing accessibility issues in the field of education.

Implications & Suggestions: It is necessary to make institutional improvements related to disabled university students and to increase the awareness levels of peer students regarding disability and accessibility.



DOI: 10.29129/inujgse.1357450



Deneyimler ve Anlatılarla Engelli Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Üniversite: Muğla-Bilecik Örneği

Ebru AÇIK TURGUTER

Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla - Türkiye

Sibel EZGİN AĞILLI

Bilecik Şeyh Edebali University, Bilecik- Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 08.09.2023
Kabul: 01.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Engellilik
Yükseköğretim
Kapsayıcı eğitim

Öz

Amaç: Aydınlanma öncesi dönemlerde kültürel farklılıklar olmakla birlikte genel olarak toplumlarda dezavantajlı bireyler dışlanmaya, ayrımcılığa veya kötü muameleye maruz kalabilmekteydi. Aydınlanma süreciyle birlikte insana verilmesi gereken önem tartışılmaya açılmış, dezavantajlı gruplar özellikle engelli bireyler ilerleyen dönemlerde yavaş yavaş çeşitli haklar elde etmeye başlamışlardır. Ancak birçok hak kazanımına rağmen engelli bireyler, toplum düzleminde "sağlamcılık" anlayışının varlığı nedeniyle, çeşitli alanlarda ayrımcılığa, dışlanmaya maruz kalabilmektedirler. Eğitim alanı da bunlardan biridir. Nitekim eğitim özellikle engelli bireylerin sosyalleşmesi, iş bulma imkânı elde etmesi, yoksunluğa ve yoksulluğa düşmemesi için önemlidir. Bu önemden hareketle bu çalışmada, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinde aktif eğitim gören engelli bireylerin eğitim yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara odaklanılmıştır.

Yöntem: Araştırma, niteliksel araştırma tekniklerinden olan derinlemesine görüşmelerle yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz ve saha notları özelinde yorumlanmıştır.

Bulgular: Üniversitede engelli algısının idari personeller bazında dönüştüğü kurumlarinsa henüz bu dönüşüme ayak uyduramadığı ortaya çıkmıştır. Kurumların erişilebilirlikle ilgili yaptıkları düzenlemelerin yeterli olmadığı, hala eğitim alanında erişim sıkıntısı yaşayan öğrencilerin olduğu bulgulanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Engelli üniversite öğrencileriyle ilgili kurum bazında iyileştirilmelerin yapılması ve engelli öğrencilerin akranlarının engellilik ve erişilebilirlikle ilgili farkındalık düzeylerinin artırılmaya çalışılması gerekmektedir.



DOI:10.29129/inujse.1357450

INTRODUCTION

Inequality In Education And Its Historical And Cultural Connection To Disability

Inequality, a normative concept, signifies the denial of the possibility for the development of individual human capabilities, particularly the violation of human dignity. Furthermore, it refers to the absence or insufficiency of equality. Inequality takes various forms, encompassing factors such as humiliation, subjugation, discrimination, exclusion from knowledge or social life, poverty, powerlessness, stress, mistrust, anxiety, lack of self-confidence, and exclusion from opportunities and life chances (Therborn, 2013). Therefore, inequality is a multidimensional and multifaceted phenomenon. A significant dimension of inequality is inequality within the field of education. While access to education at all levels is crucial, higher education, in particular, provides individuals with job opportunities and avenues for self-realization, and even influences friendships and partner selection. Discussing educational inequality based on higher education institutions, Bourdieu and Passeron emphasize that "different social strata are unequally represented within higher education institutions, and furthermore, students from different class backgrounds have unequal participation rates" (Bourdieu & Passeron 2014). According to them, the education system also functions as a form of selection (Bourdieu & Passeron, 2014).

Therborn (2015) also argues that although there are some elite schools in each country that alter the life expectations of socially disadvantaged children, most educational systems tend to reinforce divisions instead of eliminating them. Inequality is not solely an economic issue; it is also a socio-cultural structure that diminishes human functioning abilities, health, self-respect, self-esteem, and resources for engaging and participating in this world for most individuals (Therborn, 2013). Besides poverty or economic inequality, disadvantaged groups that remain invisible or insufficiently represented within the education system are disabled (specially-abled) individuals. As Burcu (2015, s. 11) points out, even though "disabled individuals may be part of the diversity of social existence," they can still face oppression or be overlooked within the societal system (Burcu, 2015). Thus, it can be stated that the underrepresentation of disabled individuals within the education system, both quantitatively and qualitatively, is a significant sociological issue.

Looking at the quantitative data of disabled youth in higher education in Turkey, according to the Higher Education Institution's report in 2020, there are a total of 51,647 disabled students in higher education institutions, including 27,782 in associate degree programs, 23,581 in undergraduate programs, 236 in master's programs, and 48 in doctoral programs. Additionally, it is reported that 89% of these disabled students are enrolled in distance education programs (YÖK, 2020). The fact that 89% of students opt for distance education programs signifies their underrepresentation in traditional education and on-campus settings. However, examining the educational opportunity for disabled youth solely from a quantitative perspective is insufficient. As pointed out by Burcu, "the discussion extends to how education is provided for individuals with disabilities, its goals, whether it balances demands, and whether it offers equal opportunities for everyone" (Burcu, 2015, s. 107).

In this context, it is essential to understand the experiences of young individuals who have gained access to educational fields within the higher education institutions they attend. Therefore, the aim of this study is to shed light on the spatial, social, and educational challenges faced by disabled students in the universities/educational fields where they actively pursue education. In this context, the problems experienced by disabled students in the study are detailed with sub-questions. The details encompass:

- Experiences and Challenges Regarding Spatial Access Within the University: Investigating whether there are any issues related to spatial access within the university, the nature of these issues, and if present, the direction in which they manifest.
- Access to Educational Materials and the Understanding of Courses: Examining whether students face challenges in accessing educational materials and comprehending course content, and if so, identifying the specific areas of difficulty.
- Interactions and Communication with Peers, Academics, and University Staff: Analyzing whether students encounter any difficulties in interacting and communicating with peers, academics, or other university staff members, and if problems exist, identifying the nature of these challenges.

- Participation and Access to Socio-Cultural Activities: Investigating whether students experience obstacles in participating in socio-cultural activities and accessing such opportunities, and if barriers exist, determining the nature of these issues.

Definitions and Limitations

Given the dynamic and diverse nature of disability, there exist various definitions attempting to capture its essence. According to Article 3 of Law No. 5378 on Disabled Persons (Official Gazette, 07.07.2005, Issue No. 25868), a disabled individual is described as someone who, due to varying levels of loss in physical, mental, emotional, or sensory abilities, cannot fully and effectively participate in society at an equal level with other individuals and is affected by restrictive attitudes and environmental conditions. This definition, among others, reflects the multifaceted nature of disability.

As stated in Burcu's book, disability can be understood as a state of disadvantage or restriction constructed by the societal order that ignores or gives little consideration to disabled individuals, thus excluding them from social activities involving the majority. The disadvantages created by the social environment one lives in can present challenges in establishing social connections or participating in societal processes (Burcu, 2015).

When viewed from a historical perspective, people have often exhibited negative attitudes towards individuals who are different from themselves or those who deviate from the norms of a community. As a result, disability has historically been an avoided condition. One of the most prominent examples of this can be observed in warrior societies; for Spartans, Greeks, and Romans, disability was considered a weakness, while during the Middle Ages, it became associated with evil (Mackelprang & Salsgiver, 2009). Individuals who were born with disabilities or acquired them later have faced mistreatment in various forms, ranging from exclusion from the community to outright torture. This situation took a crueler turn during World War II and evolved into mass extermination. The dissatisfaction caused by this societal annihilation, as well as the struggles of soldiers returning from world wars with disabilities, led to the emergence of a different perspective.

The concept of disability began to be addressed by the social sciences in the 1950s, evolving to be seen as individual and medical issues in the 1960s. In the 1970s, theories, approaches, and frameworks concerning disability were introduced as knowledge increased. Approaching disability from a human rights perspective in the 1980s, it began to be recognized as a condition that could be encountered in all aspects of social life and experienced by everyone. In this period of significant advancements, the notion that disabled individuals should have equal participation in societal life and that fundamental rights should be provided to everyone gained global consensus (ÖZİDA, 2009; Albert & Hurst, 2005, Shakespeare & Watson, 2002; Gleeson, 1999). Based on this historical background, studies related to disability can be categorized into three main models: the medical model, the social model (Burcu, 2007; Okur & Erdugan, 2010), and the traditional model that predates both. The debate between the medical and social models revolves around whether disability is a physical or social phenomenon. In the traditional model, there is a perception that disability arises as a consequence of moral or religious sins committed by the individual (Arıkan, 2002; Ghosh, 2012). The medical model views disability as an illness and considers disabled individuals as 'socially dysfunctional.' They are perceived as limited individuals due to their dependence. Within this model, society cannot be held responsible for the condition of inadequacy since disabled individuals are considered to be in need of correction (Genç & Çat, 2013). In response to the medical model, the social model considers disabled individuals as a minority (Bagenstos, 2009) within society, emphasizing the need for positive discrimination to integrate them effectively. The social model, based on a rights-oriented approach, insists that disabled individuals should also benefit from national income and welfare like everyone else, advocating for gains in areas such as accessibility, participation, and independent living. As a result, the social model calls for the legal support of all rights related to disability. Due to the multidimensional nature of disability, the theoretical background of this study is shaped by the social model. Education stands out as one of the most crucial aspects highlighted by the social model.

While education has a positive impact on the cognitive, social, and emotional development of all individuals, it is essential to assess the disadvantage observed in the societal context within the framework of educational institutions. The Universal Declaration of Human Rights recognizes that access to education is one of the most fundamental rights that everyone should have. Consequently, in Turkey, inclusive education practices, including disabled students, have led to the establishment of certain laws and regulations. In fact, to "promote and ensure

the benefit of disabled individuals from fundamental rights and freedoms, to strengthen respect for their inherent dignity, to provide their full and effective participation in social life on an equal basis with others, and to take preventive measures against disabilities by making the necessary regulations," (Higher Education Law, 2005), the Higher Education Council (YÖK) enacted the Law on Disabled Persons in 2005.

Within the scope of this law, Article 15 explicitly supports the participation of disabled individuals in education and training. According to this article, "The education of disabled persons cannot be prevented for any reason. Disabled individuals are ensured to benefit from lifelong education opportunities on the basis of equality, in integrated environments in their living environment, without discrimination. In the general education system, inclusive planning is included to ensure that disabled individuals receive education at all levels. Necessary measures are taken to include individuals with delayed access to formal education programs for various reasons. In order to ensure effective participation in education for disabled university students, Disabled Consultation and Coordination Centers are established within higher education institutions under the coordination of the Higher Education Council, to work on issues such as providing appropriate tools, materials, suitable educational, research, and accommodation environments for disabled individuals, and solving problems encountered in the education process." This inclusive and inequality-preventing decision is outlined in the Law on Disabled Persons No. 5378 (2005).

Similarly, in 2010, the "Regulation on Consultation and Coordination for Disabled Students in Higher Education Institutions" was published in the Official Gazette with the aim of "preparing the necessary academic environment to facilitate the educational life of disabled students receiving higher education and taking necessary measures and regulations to ensure their full participation in the education process. This regulation aims to set forth the working principles and procedures of the Disabled Students Commission of the Higher Education Council, the Disabled Students Consultation and Coordination Unit, the Disabled Students Consultation and Coordination Unit of OSYM (Student Selection and Placement Center), and the disabled student units to be established within higher education institutions.

Numerous studies have been conducted to evaluate the effectiveness of these legally significant regulations, which contain many achievements. Looking at the studies conducted in the Turkish literature, while various disability-related research covers different topics, there are indirect studies that touch upon the education of disabled individuals. For instance, in a study that examines the dreams, fears, preferences, thoughts about the future, and life expectations of disabled individuals, their right to education is also mentioned (Öztabak, 2017). In another study conducted with disabled individuals in the Doğanhisar district of Konya province, issues that can be addressed within the social, cultural, economic, educational, and health frameworks are discussed along with measures to address these problems (Genç, 2016). Some studies conducted within the framework of gender also highlight the issue of education for disabled individuals. In one study investigating the gender roles in families with disabled children, a perspective on social policies related to education is presented (Duru & Duyan, 2017). In another study examining the practices of social exclusion of more vulnerable groups such as disabled women, exclusion practices in the field of education are also questioned (Duman & Doğanay, 2017). In another research, while the problems faced by disabled women in society are discussed in a theoretical context, education-related issues are also addressed (Orhan & Özkan, 2020). As a result of the literature review, there are studies that focus on the problems of disabled individuals in the field of education, as well as studies that directly focus on disability and education. For example, Gürek (2016) examined the education activities and services provided by local governments to disabled individuals and their adequacy. Additionally, there are studies that discuss the right to education and access to education for disabled individuals in light of national and/or international agreements and treaties (Şişman, 2014; Demirtaş, 2019; Çetin, 2020). Higher education institutions represent the final stage in the field of education. As previously mentioned, university education is important to provide the necessary qualifications for finding opportunities in qualified job fields. For disabled individuals, university education is crucial not only for job opportunities but also to gain a perspective that allows them to view life differently and avoid falling into poverty. Moreover, studies have been conducted that reveal the attitudes and awareness levels of non-disabled students towards disabled students (Cengizhan et al., 2019; Sağlam & Altındağ, 2017), as well as studies directly focused on the problems of disabled students (Piştav Akmeşe, 2018; Tekin, 2019; Burcu, 2002; Çikılı & Karaca, 2017; Sevinç & Çay, 2017; Mengi, 2019). Generally, these studies indicate that students face problems related to physical spaces, accommodation, academics, and interactions with non-disabled students. Despite the

introduction of various laws and regulations by YÖK (Higher Education Council) concerning disabled students, the fact that disabled students still face various problems necessitates further research on this topic.

METHOD, TECHNIQUE, AND FIELD NOTES

The aim of this study is to uncover the spatial, social, and educational problems experienced by disabled students in the universities/educational areas where they actively receive education. The sub-questions of this study are as follows:

- Regarding spatial access within the university, whether or not there are experiences related to spatial access, whether or not there are problems, and if so, what are these problems?
- Whether or not they encounter difficulties in accessing educational materials and understanding the lessons, and if they do, in what aspects do they experience these difficulties?
- Whether or not they experience interaction and communication problems with their peers, academics, or other university staff members, and if they do, what is the nature of these problems?
- Whether or not they encounter difficulties in participating in socio-cultural activities and accessing them, and if there are problems, what specific issues do they face?

Working with individuals with disabilities is both a highly important and sensitive endeavor. The problems experienced by disabled individuals and societal inequalities remain a significant and relevant topic today. In order to comprehend and address the issues faced by disabled individuals in society, appropriate research methods and techniques that align with the sensitivity of the subject must be employed. Therefore, in line with the validity of the research, qualitative research methods and specifically the phenomenological methodology were utilized, incorporating the in-depth interview technique (Yıldırım & Şimşek, 2018). Pre-prepared semi-structured interview forms were used along with an e-interview form designed to address circumstances like the earthquake disaster that occurred on February 6th in Turkey and the subsequent transition to remote education, financial constraints, and lack of leave, which hindered in-person interviews and data collection. Through the chosen in-depth interview technique, aimed at accessing individuals' perceptions, consciousness, and experiences, the research contributed to comprehending the significance and intricate dimensions of the topic.

The scope of this study encompasses the provinces of Muğla and Bilecik. After the earthquake that occurred in February 2023, Muğla Sıtkı Koçman University (MSKÜ) and Bilecik Şeyh Edebali University (BŞEÜ) transitioned to online remote education and subsequently to a hybrid mode, which led to them being selected as the sample universities for this study. The selection of students from these two universities as the sample was determined considering the constraints posed by conditions such as the transition to remote education, financial constraints, and leave restrictions. The students actively engaged in education at these two universities were reached out to, and thus the research sample was formed. However, this approach also introduces a limitation as the researchers' access was confined to the universities where they were situated. The information about disabled students in both universities was obtained from the Disabled Student Units. According to the acquired information, there are 138 disabled students at MSKÜ and 38 disabled students at BŞEÜ. Due to the smaller numbers of disabled students in comparison to the total student population, the challenges associated with accessing students during the online and hybrid education systems, and the fact that part of the fieldwork coincided with the summer semester, communication was attempted through the Coordinators of the Disabled Student Units. In this context, the purposive sampling technique was used to select willing participants for in-depth interviews. Ten students who could be reached and were willing to participate were selected for in-depth interviews. Although the total number of disabled students in both universities is 176, being able to reach only 10 students constitutes another limitation of the research. Despite efforts to disseminate information about the research through the Coordinators of the Disabled Student Units, WhatsApp groups, and email groups of disabled students, the majority of students did not volunteer to participate. Since voluntary participation is a fundamental principle, the number of participants remained limited to 10 individuals. Thus, the number of individuals to be interviewed was determined during the field phase. The obtained data were analyzed using the thematic analysis method, and the findings were interpreted with input from the literature. This study addresses various aspects of university life, including daily life practices, spatial and educational accessibility to university and education, socio-cultural participation and accessibility, and relationships with university staff, academics, and peers, under different headings. Questions that

focused on individual experiences centered around the ways in which disability is experienced within higher education.

Table 1.

Demographic Characteristics

Interviewer	Age	Gender	Hometown	Class	Disability Status
G1	24	Male	Muğla	First Year of Master's Program	Physical Disability (62%)
G2	29	Male	Denizli	Master's Thesis Stage	Physical Disability (Cerebral Palsy) (52%)
G3	22	Female	Muğla	Second Year of Bachelor's Program	Physical Disability (Cerebral Palsy) (95%)
G4	21	Female	Manisa	First Year of Bachelor's Program	Physical Disability (60%)
G5	19	Female	Bursa	Second Year of Bachelor's Program	Visual Impairment (50%)

G6	20	Female	Ankara	Fourth Year of Bachelor's Program	Orthopedic Disability (56%)
G7	23	Female	İstanbul	Fourth Year of Bachelor's Program	Hearing Impairment (68%)
G8	21	Male	İstanbul	Second Year of Bachelor's Program	Physical Disability (80%)
G9	19	Male	Kars	First Year of Bachelor's Program	Physical Disability (91%)
G10	23	Female	Bilecik/Merkez	Fourth Year of Bachelor's Program	Physical Disability (56%)

The demographic characteristics of students reached through MSKÜ and BŞEÜ Inclusive Campus data, who voluntarily participated in the study.

As can be seen from the demographic characteristics table, the ages of the participant students range between 19 and 29. The participants consist of 4 male and 6 female students. Among the participants, 8 are undergraduate students and 2 are graduate students. Their disability conditions range between 50% to 95%. In an effort to assess different experiential narratives and ensure equal distribution, attempts were made to reach students with various disability groups. However, due to the low number of voluntary participants and the majority of willing participants being physically disabled, the distribution of disability statuses in the sample group, as evident from the table, has not been well-balanced. This also presents another limitation of this study.

FINDINGS

Daily Life, Accommodation, and Transportation

Students were initially asked about the university they were attending and the factors influencing their choice of studying in Muğla or Bilecik. With the exception of two students, it was found that the primary factor determining the choices of students, due to their disability status, is proximity and accessibility. One student, G4, stated, "I had written down the programs I wanted, and this place came up," while another, G7, said, "I chose this place because my mother wanted me to." On the other hand, the other 8 students commonly expressed factors such as "being close to the city/area where I live," "being close to my family," "having health issues," and "living in the same city." Some students' statements are as follows:

"The fact that the university campus is very close to residential areas influenced my choice of Muğla Sıtkı Koçman University." (G1, 24 years old)

"My desire to live with my family due to my disability, the university being close to where I live, and the recommendation of a disabled acquaintance studying at the university." (G3, 22 years old)

"Being close to the city where I live, being peaceful, and being a small province." (G6, 20 years old)

"Being close to my family, having health problems." (G10, 23 years old)

Karataş (1997; 2002) emphasizes the necessity of considering individuals' disability situations in urban spaces and highlights the importance of adapting accessibility and physical arrangements in cities inclusively for social participation. The fact that physical, environmental, and spatial arrangements in urban areas, such as buildings, roads, transportation, parks, and gardens, are not designed to encompass all segments of society is a barrier to the integration of disabled individuals into the community (Karataş, 1997; Karataş, 2002). The failure to plan urban

areas according to an inclusive approach hinders access to educational spaces, which are one of the areas essential for the integration of disabled individuals into society. Ultimately, individuals who face difficulties in accessing university education may be at risk of falling behind in their education. Indeed, Tekin (2019), who conducted research on disabled students at universities, has revealed that students experience difficulties in accessing education due to the location of the university. Therefore, the students within the scope of our sample may also have chosen a university that they already know or one that is relatively close to them due to concerns about access difficulties. Thus, it is understood that the participation of students in society occurs within a limited environment. Moreover, the data obtained from the students regarding their daily lives and housing also support the reasons for their choices. Some of the students interviewed mentioned the following:

“My neighborhood is close to the campus...” (G1, 24 years old)

“I used to live in the city center during my undergraduate years because it was close to my workplace at the time. During that time, getting to school was difficult because campus shuttles departed from the stadium stop. However, in the following years, I had my own car, so the difficulty of reaching the educational area disappeared. But if you don't have a personal vehicle within your means, you may encounter difficulties due to the limited public transportation in this city... If I weren't a working student, I would have faced housing issues. The debate about whether these places are considered homes is already ongoing, and for a physically disabled individual, this situation makes things even more challenging.” (G2, 29 years old)

“It's far from the center, but it's easy to reach the university within walking distance.” (G6, 20 years old)

Students have given different responses to the question about access to housing spaces and the use of these spaces based on their disability conditions. For example, G6, who has an orthopedic impairment, responded, “I don't have a big problem with housing places; it's just that since I was born without my left hand, carrying a tray with one hand in the dormitory dining hall can be challenging at times” (G6, 20 years old), indicating that they face fewer challenges. G5, who has a visual impairment, shared his experiences of accessing places, saying, “I can walk to my sister and brother's houses. However, when I cross the main road, I lose confidence due to the constant fear of a traffic accident” (G5, 19 years old), while also expressing the fears he experiences. However, G3, who has a physical disability, stated that he faces significant difficulties in entering places and housing areas:

“Entering homes is very difficult. I can't enter every place. Stairs, narrow entrance doors, cluttered entrance areas, and lack of maneuverability prevent me from going wherever I want. I can only go to places and shops that provide easy access and entrance for me. This excludes me from social life, friend gatherings, and even my very close surroundings... For example, when you want to go to a live music venue in the Kötekli area in Muğla, you can't enter due to infrastructure-related issues. As a student, you can't experience normal student life experiences. The venue owner probably thought that disabled students wouldn't come here to study, so they didn't feel the need to create an accessible space, considering it a financial loss. Therefore, I cannot attend friend groups or gatherings”(G3, 22 years old).

Thus, it can be seen that students' disability conditions can reveal different difficulties related to housing and space use. These findings, along with previous findings regarding transportation, support the idea that urban planning is not inclusive. Additionally, the statements from G3 reveal that there is a lack of awareness in society regarding spatial arrangements. Burcu (2002) also emphasizes the importance of society's perspective for the social inclusion of disabled individuals and to prevent social isolation. In this context, the importance of societal awareness of environmental, physical, and spatial arrangements becomes apparent.

On the other hand, some participants have also discussed whether sufficient support is provided by the government, municipality, and other relevant institutions for disabled students. While there have been several important initiatives related to disability by official institutions in recent years, some students have mentioned both the support provided and its inadequacy:

“Regarding the support for disabled individuals... In recent times, with the influence of the EU harmonization process, some progress has been made apart from symbolic commemorations on important days, but we still can't get anywhere most of the time. In terms of the city we are in, I believe that more useful work has been done compared to other cities, but it is clear that more can be done” (G2, 29 years old).

“Although the support provided to disabled individuals and their families by the state has increased in recent years, it is still insufficient... The lack of disabled-friendly vehicles with ramps in transportation, or the use of manual ramps like in Yenice public transportation, drivers seeing it as a burden, and the lack of legal regulations with sanctions for our transportation rights hinder us. Not being seen as individuals, being alienated from education, inadequate and unenforceable legal regulations on transportation and access, lack of support, leaving it to the discretion of individuals, lack of supervision, covering up negative incidents, and the failure to inform disabled individuals and their families about their legal rights can be mentioned as the deficiencies observed” (G3, 22 years old).

“I see many friends who economically don't have much income but can manage without taking the bus and choose to walk, don't need to take medication, or if they're not feeling well, they can wait a bit. But I can't manage like this. I also wish I could walk, but I get tired, and when I insist, I have pains in my leg and back. For me to be pain-free, I need suitable shoes and clothing, and ideally, the place I sit or lie down should be orthopedic. Therefore, there are situations that exceed my family's support. The people I talk to say that the situation is better than before, but it could be even better” (G4, 21 years old).

Before disabled students even arrive at universities, it is crucial for the transportation and housing needs in the city where the university is located to be accessible. Therefore, under this theme, the daily life and participation in the social life of students in the cities they choose for their university education have been discussed, and it has been found that students have different experiences based on their disability conditions. However, students have also expressed the inadequacy of measures taken for accessibility. While this indicates that students have access to their education, it can also be understood that they experience educational inequality. They face access limitations compared to non-disabled students, and based on their own statements, they cannot envision university life in different cities other than the cities where they or their families reside. Furthermore, the experiences of disabled students within the university, which constitute the main focus of the research, have been discussed under other themes.

Accessibility of Spatial, Educational, and Socio-Cultural Areas at Universities

While conducting research with students from different cities studying at MSKÜ, it should be noted that access to the university and accessibility within the campus vary from one university to another. All participants who attend BŞEÜ have stated that access to the university is easy. In contrast, students attending MSKÜ have mentioned various transportation difficulties. For instance, two disabled students studying at MSKÜ have expressed their transportation challenges as follows:

"I use my private car to reach the university because public transportation is very crowded, and many vehicles don't have ramps. Even if there are ramps, the drivers don't know how to use them, and they don't want to open them. I guess they reluctantly do this job because setting up a mobile ramp seems like torture to them" (G3, 22 years old).

"There's a bus that passes in front of the dormitory and takes us to school, but these buses are always full. Of course, the distance is short, and people help, but it still may not be sufficient, especially in very hot or cold weather" (G4, 21 years old).

In their study conducted to identify the problems of autistic students and their families in higher education, Çıkılı and Karaca (2017) found that participant families used their own vehicles or public transportation during the process of reaching higher education institutions, but sometimes they encountered problems with public transportation. In this sense, the life experience narratives of disabled students at MSKÜ in this research support the findings of other studies conducted with disabled students at different universities (Çıkılı & Karaca, 2017; Tekin, 2019) as well. This suggests that unless an inclusive and egalitarian societal system is adopted, disabled individuals will continue to face similar difficulties in their life experiences, regardless of the city or university.

Another important issue for disabled students in universities is the ability to have easy access to every unit or area within the university after reaching the university. As mentioned in the literature section, Law No. 5378 regarding Persons with Disabilities emphasizes the necessity for public institutions to take accessibility measures, particularly in Article 7, which states the requirement for structures to be designed in compliance with accessibility standards. Within the scope of the research, it can be understood from the different views expressed by disabled

students that the most important factor determining the accessibility of spaces in the universities (library, dining hall, sports hall, restrooms, etc.) is the students' disability status. While some students (6 students) stated that they did not have any difficulties or issues with access, others (4 students) shared their access problems related to the spaces they use.

I believe that the library, dining hall, and sports hall are accessible. However, in some places, disabled restrooms are located in the same area as restrooms used by non-disabled individuals. I think this is not correct, and disabled restrooms should be placed in a different area from the restrooms used by non-disabled individuals" (G1, 24 years old).

"Entering the library with a motorized wheelchair is difficult because of the narrow spaces between the shelves. The shelves are too high, so I cannot reach books independently. The staff members assist me. Due to my physical disability, I cannot get food by myself because I am not tall enough, and I use a motorized wheelchair. However, the staff is very considerate and helps me. The entrance door is not always open, so I have to wait if there is no one to assist me" (G3, 22 years old).

"I don't have difficulty if the places I need to go to on foot are not hilly or have stairs. The pathways in the dining hall are a bit challenging for me, but the library is easier. There are ramps and suitable handles for support near the stairs. However, I get tired of long distances and climbing stairs. The elevator is not always available. Since the building has three floors, I cannot reach all the professors who teach the classes, especially those in the philosophy and psychology departments" (G4, 21 years old).

"I don't have any accessibility issues due to the absence of my left hand. Having a ramp to access the dining hall at the Vocational School is convenient for other disabled friends" (G5, 19 years old).

From these statements, it can be understood that whether students experience problems or not varies depending on their disability status. Despite certain legal regulations, there are still areas within the university that are inaccessible. This situation can potentially make disabled students dependent on others and create barriers to their independent movement or free mobility within the university. Burcu (2002) conducted a study with disabled students at Hacettepe University and noted that students faced many spatial accessibility issues. Burcu mentioned that students encountered difficulties due to the physical conditions of the university's library and cafeteria, as well as problems with access to classrooms, laboratories, and faculty members' offices. Additionally, the condition of roads and stairs, the narrowness of toilets, and uncomfortable chairs were factors that posed challenges for students in spatial terms. A student also highlighted the deficiencies and necessary improvements related to the accessibility of spaces in their narrative:

"Door thresholds and ramp inclines could be less steep. The space between shelves in the library could be wider. We have shortcomings for individuals with visual and hearing impairments. Necessary adjustments need to be made. Equal access should be provided to disabled individuals" (G3, 22 years old).

Piştav Akmeşe (2018) conducted a study with students and staff members in higher education institutions to explore their expectations and opinions regarding the current situation of transportation and space within the campus. She stated that participants expressed their views on the need for physical arrangements to be designed with the principle of inclusivity for everyone in mind.

Furthermore, within the context of questions regarding the accessibility of education for students, it can be observed that the needs, problems, or solutions related to classes vary according to students' disability status. For example, four of the physically disabled students with mobility limitations did not encounter any problems, while two students (G3, G4) mentioned that preventive measures had been taken for potential problems, and educational adaptations such as extended time, appropriate classroom arrangements, and writing support had been provided, so they had not experienced any issues. Another two students (G2) and (G6) mentioned that they faced difficulties in traditional and long-form exams. However, (G2) emphasized that they were aware of their rights, communicated this to their professors, and as a result, the situation improved:

"I have most of my classes on the ground floor in a classroom suitable for me. I can reach my classes in other buildings by elevator or by going around the courtyard. I receive writing support in exams because I have a physical

disability and cannot use my hands completely. My professors are understanding in this regard. I also use extended time in exams" (G3, 22 years old).

"If my hands get very tired, then I ask for help. Due to the earthquake, classes and exams are online, so I can get extended time. For now, there is no problem, but I don't know what might happen in face-to-face education" (G4, 21 years old).

"I can easily access classes, I don't face any difficulties" (G8, 21 years old).

"I had difficulties in traditional exams or long assignments, and I had to explain the situation to the professors of the course. It was necessary to apply individually and within the regulations. A result was achieved" (G2, 29 years old).

"Writing with only one hand can be time-consuming in classic or assignment-style exams" (G6, 20 years old).

However, a visually impaired student expressed difficulties related to a specific course and stated that they couldn't access sufficient information about that course due to not being able to see the presentations. They also mentioned that when they were a first-year student, despite writing a petition about the issue, some professors seemed to have forgotten about it. This situation led to feelings of being left out in front of everyone and questioning whether they were forgotten because they were singled out or because of their petition, which caused frustration:

"In one of our courses, I couldn't see the presentation well, so I couldn't access sufficient information about that course. When I was a first-year student, despite writing a petition about the issue, unfortunately, some of my professors seemed to have forgotten about it. I was entering those exams with a different psychology, not knowing whether this was enough for being singled out in front of everyone or whether I was forgotten despite writing a petition" (G5, 19 years old).

The student with a hearing impairment also mentioned a problem related to exams, stating that they couldn't solve the questions without a teacher present: "I couldn't solve the questions without a teacher present during exams" (G7).

It should be noted that some students mentioned receiving support from peers in various ways. For instance, one student with a visual impairment mentioned receiving help from their friends in transcribing notes from their friends' notebooks and thought about the intention behind their friends' assistance. Even though their friends didn't see it as a problem, they couldn't help but wonder if they were given the notes because they needed them or just because they asked for them: "In this regard, my friends would tell me when they were writing, and they kindly provided their notes to me. They were so understanding. However, in my mind, I couldn't help but think, 'What if they had notes to take care of, and they gave them to me just because I asked?'" (G5, 19 years old).

This study also revealed that only one student received peer support when it came to education. The student mentioned that they asked their friends to inform them about the content when the materials were presented in a larger font size before their official accommodation paperwork was processed: "Of course. In this regard, I asked my friends to inform me. They kindly did so. However, sometimes, I couldn't help but think, 'What if they had notes to take care of, and they gave them to me just because I asked for them?'" (G5, 19 years old).

In addition to the experiences shared by students, the literature also suggests that peer support is often sought after by disabled students in higher education (Çıkılı & Karaca, 2017). Some studies have reported that students with disabilities receive peer support, which helps them overcome problems, especially in classes and exams (Sevinç & Çay, 2017; Tekin, 2019). However, concerns have been expressed in other studies about the lack of peer support, especially in higher education institutions (Piştav Akmeşe, 2018).

Furthermore, many participants in this study mentioned that they couldn't participate in social-cultural activities organized by the university or faculty due to reasons such as not being informed about these activities or not having enough time due to their study commitments.

"To be honest, I can't say anything about the ones I haven't attended yet. I usually either don't know about them or don't have time because I'm busy studying" (G1, 24 years old).

"I couldn't participate in activities because of the facilities where activities are organized" (G10, 23 years old).

One student expressed their desire for more social-cultural activities to be organized to include disabled individuals in social life: "Activities should be organized for disabled individuals in universities to integrate them into social life" (G3, 22 years old).

Similarly, other studies conducted with disabled students in higher education have reported a lack of sufficient free-time activities and the sporadic nature of organized activities. It is emphasized that students are not sufficiently motivated to participate in activities and that universities should prioritize social and cultural activities that enable disabled students to access them, alongside their academic commitments (Çıkılı & Karaca, 2017; Burcu, 2002; Kaldık, 2022; Mengi, 2019).

Awareness or Exclusion in Education

In everyday life, individuals' prejudices, discriminatory behaviors, and exclusionary attitudes towards those who are different from themselves, such as race, gender, and ethnic identity, are significant issues in the societal context. When it comes to disability, attitudes, and behaviors towards individuals with special needs in educational settings, in particular, can sometimes pose problems that negatively affect individuals' educational experiences. According to Şişman (2014), individuals with disabilities may face discrimination, exclusion, marginalization, and isolation in various aspects of daily life, such as the workplace or the healthcare sector, as well as in the field of education, due to the differences created by their disability. According to the "Measurement of Discrimination Based on Disability Research (2010), 70% of the disabled individuals in the sample group perceive discrimination in the field of education and anticipate that they will face discriminatory practices someday, with 51% stating that they have experienced discrimination in this area" (cited in Aktaran, Şişman, 2014 s. 57, 79).

Through the interviews conducted with the participants, it is evident that the attitudes of individuals at the university towards them vary. In fact, participants have spoken positively about the attitudes of university and faculty staff (academic staff, university students, administrative staff, etc.) towards disabled students.

"As a disabled person, the attitudes, behaviors, and approaches of the academic and administrative staff, as well as other employees at my university, are positive and genuine" (G3, 22 years old).

"I can confidently say this about the subject: All the staff at our university, at least as far as I have observed, have reached a level of awareness when it comes to disabled individuals. I have not been subjected to any hurtful or offensive words, behaviors, etc. so far" (G5, 19 years old).

"The academic staff, my teachers, all of them helped me in the best possible way, but I had a bit of trouble with my friends" (G7, 23 years old).

As can be understood from the statements, some students speak positively about academic and administrative staff. However, Piştav Akmeşe's (2018) findings indicate a different result; disabled individuals are faced with some forms of discrimination that can demotivate students, and thus, there is a need to increase the knowledge and awareness of academic and administrative staff. Among the problems that some disabled students face, the dynamics of their relationships and communication with peers come to the forefront. However, they have expressed different views about their peers. Therefore, it is possible to say that there are different responses regarding discrimination or exclusion issues in the university life of disabled students. For example, G5 and G6 stated that they have not experienced discrimination and prejudice with the following statements:

"To be honest, I think that all individuals who have the right to a university education are sensitive to different situations or individuals they will encounter at the university. Also, I consider the university environment to be the freest environment for me throughout my educational life" (G5, 19 years old).

"I haven't experienced any exclusion so far, and since I am a social work student, I think my classmates are more understanding because they will all work with disabled individuals in the future, so I believe they are more understanding compared to other students" (G6, 20 years old).

On the other hand, a few other students have mentioned their experiences with prejudice and exclusion:

"Since we are peers, we still have reservations and prejudices in the background, even if we have a dialogue. I cannot say that my friends have an awareness about disability. They act cold. Our relationship is not sincere; it is very superficial. I think we are excluded because they generally don't want to make friends with us. I believe it is related to a person's character and empathy" (G3, 22 years old).

"I only experienced it in the early days of the first year, and when everyone gave each other a share of the pie, I didn't experience it again. (G2, 29 years old).

From the statements of the participating students, it can be understood that whether students experience prejudice, discrimination, and exclusion varies depending on the awareness levels of non-disabled students and the department they are enrolled. However, Kaldık (2022) conducted a study with visually and orthopedically disabled individuals, where it was found that individuals were subjected to practices of exclusion by society in their daily lives, based on "pity" and "otherness." Burcu (2015) also noted that society tends to view disabled individuals with a sense of pity. In contrast, the narratives of the students in this study reveal different experiences of exclusion, more explicitly expressed through relationships, including "not being included in friend groups," "acting cold," "lack of sincerity," and "superficiality." These findings are consistent with studies focusing on non-disabled students in higher education, which have shown that non-disabled students often lack sufficient awareness and sensitivity toward disability and their peers with disabilities (Cengizhan et al., 2019; Sağlam & Altındağ, 2017).

Opinions on Practices and Studies on Accessibility

Regarding the adequacy of the university's efforts for disabled students, for example, in terms of counseling services, none of the participants mentioned any negative experiences. However, some participant students expressed their requests for more accessibility-related work, stating that counseling is not sufficient:

"Of course, it's not enough. There should be a comprehensive panel with the participation of all disabled students, the disability unit, and top administrators" (G2, 29 years old).

"Life is already not easy; I don't want to struggle in university. Our problems can be solved with simple solutions. There could be a more active disability unit that greets us and introduces itself when we first arrive" (G4, 21 years old).

"I think there are individuals who are not aware of the disability unit at our university. I believe this unit should promote itself to them" (G5, 19 years old).

As previously mentioned, Article 12 of the "Regulation on Disabled Students Consultation and Coordination in Higher Education Institutions" outlines the measures that university disability units should take regarding students' access to education, facilities, and socio-cultural activities. As evident from the expressions of the participant students, there are existing issues such as the "insufficiency," "inactivity," and "unawareness" of disability units among students. However, Tekin (2019) found in their study with disabled students at two universities that the students emphasized the importance of the disability unit, defining it as a unit where disabled students can acquire information, express their problems, and seek support for problem resolution. These differences among research findings suggest that the efforts and commitment of universities and their units in addressing disability-related issues vary.

In this regard, it is crucial to conduct more inclusive practices in all universities, aiming to level the accessibility standards across all institutions. Collaborations between universities can be a significant asset in achieving this goal, as it may enhance the practicality of the regulations. Finally, when the participants' general opinions and recommendations about the university, accessibility, and inclusivity were sought, one student (G8) expressed that nothing had been done, while the majority of students mentioned that universities had initiatives related to disability but considered them insufficient.

"Elevators may be wider and well-maintained, classroom doors may be wider, and seating arrangements for wheelchair users may be improved. However, the efforts related to disabled individuals are not sufficient. Necessary legal regulations should be made for solving the issues" (G3, 22 years old).

"Our university has many great initiatives for disabled individuals. However, I believe that these are not sufficient. I hope that more work will be done in this regard" (G1, 24 years old).

“When I started university, I shared a letter on the introduction form stating the areas where the university was not suitable for me, but I have not received any response or action on that yet. It was a new opportunity for me to say that the university is lagging behind in such matters” (G5, 19 years old).

“I cannot express my thoughts because I have not seen any initiatives for disabled individuals” (G8, 21 years old).

As seen, despite various efforts related to accessibility in the two universities mentioned earlier, it is evident from the students' statements that these efforts are not at a sufficient level. Therefore, it does not seem possible to claim that full equality of opportunity is provided in the higher education institutions where the participants continue their education. It can be understood that the implementation of these efforts, beyond guidelines and laws, into empirical reality and the necessity of taking more consistent, inclusive measures (for all types of disabilities) are important. Many studies have also recommended that the measures taken by institutions regarding accessibility are insufficient, and there is a need to increase necessary regulations and efforts (Taşgın & Şatır, 2016; Kaldık, 2022; Burcu, 2002; Mengi, 2019; Piştav Akmeşe, 2018; Sevinç & Çay, 2017). Based on this, it is evident that more feasible and supportive improvements should be made to enable disabled students to participate in university education throughout their academic journey.

RESULT, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Disability, a sociological phenomenon, has been interpreted differently in various cultures throughout human history. It has been both feared and revered in some cultures in the early stages of humanity. However, with scientific advancements and developments in human rights, the perception of disability has evolved from being a stigmatized or sacred trait into an aspect that needs to be understood and contextualized. The belief that every individual is valuable and that society can enhance an individual's worth through self-realization has led to local and global agreements, regulations, and legislation recognizing disability as a condition that can affect anyone at any point in life.

Various institutions and organizations have begun to actively work together to promote the idea that disabled individuals should be integrated into society and have access to social, economic, and physical spaces to lead independent lives. In contemporary society, it is acknowledged that disabled individuals, like everyone else, should have the opportunity to benefit from national income and welfare. Therefore, legal support for all types of rights related to disability is being advocated by numerous institutions.

Although significant progress has been made in legal and political terms, it is essential to understand the cultural and social aspects of these developments. This study focuses on the experiences of disabled individuals within educational institutions, aiming to gain insights into their experiences related to everyday life, housing, transportation, spatial, educational, and socio-cultural accessibility, as well as awareness and exclusion within the educational context. The study centers on the spatial, social, and educational experiences of disabled students concerning accessibility, the competency of universities in inclusive education, and themes of exclusion.

The study reveals that disabled individuals often prefer "proximate and accessible" universities and campuses due to their disability. Consequently, ensuring accessibility to all universities and campuses for disabled students, just like for other students, should be the primary goal. Within campuses, shared facilities such as dormitories, classrooms, libraries, and cafeterias need to be designed to accommodate various types of disabilities, including hearing, visual, orthopedic, speech, and language impairments.

The study also highlights that students generally speak positively about counseling services and the behavior of academic and administrative staff toward them. However, they do not express the same positivity when discussing their peers. Peer support is crucial in their educational lives, and the lack of it is a common issue for disabled students. This situation demonstrates that the attitudes and behaviors of young individuals towards their disabled peers vary, which emphasizes the importance of cultivating correct attitudes and awareness regarding disability from an early age in the education system.

Furthermore, disabled students mentioned that there were improvements and initiatives related to disability and disabled students at their universities. Nevertheless, they emphasized that these efforts were inadequate.

Issues related to housing, spatial usage, accessibility, and integration should be addressed. The difficulties faced by disabled students can be mitigated through internal, external, and inter-university collaboration.

In conclusion, the study indicates that although there have been legal and political advancements, the cultural and social aspects of these changes are significant. Ensuring accessibility, inclusivity, and integration for disabled individuals require more comprehensive efforts in the education system and society as a whole. The study underscores the need for universities and institutions to focus on creating a more inclusive environment and raising awareness about disability among both students and staff.

REFERENCES

- Albert B. & R. Hurst (2005). Disability and a human rights approach to development, disability knowledge and reseach (KAR), Briefing Paper, 2005. <http://hpod.pmhclients.com/pdf/human-rights-approach.pdf>, (10.04.2023).
- Ankan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde özürüllüğe yaklaşım. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2 (1), 11-25.
- Bagenstos, S. R. (2009). Law and the contradictions of the disability rights movement. New Haven, CT, USA: Yale University Press. Retrieved from <http://www.ebrary.com>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). Varisler: öğrenciler ve kültür. (Çev. Levent Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayıncılık
- Burcu, E. (2002). Üniversitede Okuyan Özürülü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1):83-103.
- Burcu, E. (2007). Türkiye’de özürülü birey olma: temel sosyolojik özellikleri ve sorunları üzerine bir araştırma. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi. <file:///C:/Users/sosyolog/Desktop/T%C3%BCrkiye%20de%20C3%96z%C3%BCrl%C3%B C%20Birey%20Olma-Esra%20Burcu-2007.pdf>
- Burcu, E. (2015). Engellilik sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çetin, E. (2020). Türkiye’de engelli bireylerin ulusal ve uluslararası sözleşmeler bağlamında eğitim hakkına erişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1111- 1122.
- Cengizhan, S., Doğan, B., Ural, E., Akar, A. & Cin, F. M. (2019). Yükseköğretimdeki engelsiz öğrencilerin fiziksel engelli öğrencilere ilişkin bakış açıları: Marmara üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 573-580.
- Çıkılı, Y. & Karaca A.M. (2017). Yükseköğretime devam eden otizmli bireylerin ve ailelerinin yaşadığı problemler ve beklentilerinin belirlenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12):59-74.
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59.
- Duman, N. A. & Doğanay, G. (2017). Toplumsal dışlanma pratikleri üzerinden Trabzon’da engelli kadınlar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 1-48.
- Duru, S. & Duyan, V. (2017). Engelli çocuğa sahip ailelerde toplumsal cinsiyet rolleri. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 200-211.
- Genç Y. & G. Çat. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*. Cilt 8, Sayı 1, (s.363-393).
- Genç, Y. (2016). Engellilerin sosyal sorunları ve beklentileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2). 65-92
- Gleeson, B., (1999). Geographies of disability. Florence, KY, USA: Routledge, Retrieved from <http://www.ebrary.com>.
- Ghosh, N. (2012), Disabled definitions, impaired policies: reflections on limits of dominant concepts of disability. Occasional Paper 34, Institute Of Development Studies Kolkata, <http://idsk.edu.in/common/file/OP-34.pdf>, (08.05.2023).

Gürek, M. (2016). Yerel yönetimlerin engellilere yönelik eğitim faaliyetleri. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (42), 131-143.

Kaldık, B. (2022). Görme ve ortopedik engelli bireylerin deneyimledikleri sorunlar çerçevesinde kamu kurumlarından ve toplumsal yapıdan temel beklentileri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(43), 975-1031.

Karataş, K. (1997). Engelliler kentlerde hareket etmek istiyorlar. *Ufkun Ötesi Türkiye Görme Engelliler Federasyonu Dergisi*, 4(2):25-45.

Karataş, K. (2002) Engellilerin toplumla bütünleşme sorunları, bir sosyal politika yaklaşımı. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2(2), s.43-55.

Mackelprang, R. W. & R. O. Salsgiver, (2009). *Disability: a diversity model approach in human service practice*. Chicago: Lyceum Books.

Mengi, A. (2019). Engelli öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde karşılaştığı güçlükler: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 147-170.

Okur, F. & F. E. Erdugan. (2010). Sosyal haklar ve özürllü: özürllülük modelleri bağlamında tarihsel bir değerlendirme. *İçinde Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu II Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Petrol-İş Yayını, 245-263.

Orhan, S. & Özkan, E. (2020). Engelli kadın olmak. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 1-19.

ÖZİDA (Başbakanlık Özürllü İdaresi Başkanlığı). (2009). IV. Özürllü Şurası: Komisyon Raporları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Ankara: Başbakanlık Özürllü İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Öztabak, M. Ü. (2017). Engelli bireylerin yaşamdan beklentilerinin incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (9), 355-375.

Shakespeare T. & N. Watson. (2002). The social model of disability: an outdated ideology?, *Research in social science and disability*, Volume 2, 2002, (p. 9- 28) <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespeare-social-model-of-disability.pdf>, (11.05.2023)

Piştav Akmeşe, P. (2018). Yükseköğretim kurumlarına devam eden engelli öğrenciler ile engelli personelin sorunları ve yükseköğretim engelliler danışma ve koordinasyon yönetmeliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64):214-232.

Sağlam, M. & Altındağ, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin engelli bireyler hakkındaki farkındalıkları, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 17(1), 22-37

Sevinç, İ. & Çay, M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar (Akdeniz üniversitesi örneği), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13:219-238.

Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Ocak - Haziran 2014,(32), 57-85, ISSN: 2148-9424.

Taşgın, E. & Şatır, G.M. (2016). Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2015-2016, *Eğitimde Görme Engelliler Derneği*, 1. Baskı, Ankara, 37.

Tekin. H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: konya örneği, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2): 1531-1548

Therborn, G. (2013). *The killing fields of inequality*. John Wiley & Sons.

Therborn, G. (2015). Life-curves of inequality. *Korean Journal of Sociology*, 49(6), 47-61.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Laws and Regulations

Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma Ve Koordinasyon Yönetmeliği
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=14214&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (3 şubat 2023).

YÖK (2020) YÖK, koronavirüs salgını döneminde engelli öğrencilerin eğitime erişimini mercek altına aldı. 3 Aralık 2020 <https://engelsiz.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/engelsiz-erisimengelsizegitim.aspx#:~:text=H%C3%A2lihaz%C4%B1rda%20Y%C3%96KS%C4%B0S%20verilerine%20g%C3%B6re%201.647,u%20a%C3%A7%C4%B1k%C3%B6%C4%9Fretim%20programlar%C4%B1nda%20yer%20almaktad%C4%B1r.>

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun
https://engelsiz.yok.gov.tr/Documents/Mevzuat/engelliler_hakkinda_kanun.pdf (3 Şubat 2023)

Examining the Relationship Between Teacher Leadership and Self-Efficacy

Ufuk ERDOGAN

Fırat University, Elazığ- Türkiye

Article History

Submitted: 19.09.2023

Accepted: 06.10.2023

Published Online: 16.10.2023

Keywords

Teacher leadership
Teacher self-efficacy
Institutional improvement
Professional development
School improvement



DOI:10.29129/inujse.1362718

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the relationships between teacher leadership and teacher self-efficacy and to determine the extent to which teacher leadership predicts teacher self-efficacy.

Design & Methodology: The study utilized a quantitative research method with a correlational design. The study group consisted of 348 teachers working in public schools in the Elazığ province. Data for the study were collected using Teacher Sense of Efficacy Scale Short Form and the Teacher Leadership Scale. Correlation and multiple linear regression analyses were employed in the data analysis.

Findings: The findings of this study demonstrate a significant and positive relationship between teacher leadership and teacher self-efficacy ($r = .54, p < .001$). Specifically, teachers who perceive themselves as effective leaders in their professional roles tend to exhibit higher levels of self-efficacy. Multiple linear regression analyses revealed that teacher leadership dimensions—collaboration with colleagues, involvement in institutional improvement, and participation in professional development—significantly predict teacher self-efficacy, and accounted for 29 % of the variance in teacher self-efficacy.

Implications & Suggestions: This suggests that teacher leadership initiatives, designed to foster collaboration, support institutional improvements, and facilitate professional learning, have the potential to enhance teacher self-efficacy and, consequently, elevate teaching practices and educational outcomes.

Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ufuk ERDOĞAN

Fırat University, Elazığ- Türkiye

Makale Geçmişi

Geliş: 19.09.2023
Kabul: 06.10.2023
Online Yayın: 16.10.2023

Anahtar Sözcükler

Öğretmen liderliği
Öğretmen öz yeterliği
Kurumsal gelişme
Mesleki gelişme
Okul geliştirme



DOI:10.29129/inujgse.1362718

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri incelemek ve öğretmen liderliğin, öğretmen öz yeterliğini ne düzeyde yordadığını belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemine dayalı ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilindeki kamu okullarında görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği Kısa Formu ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonuçları öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ilişki ($r = .54, p < .001$) olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme değişkenlerinin öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordadığı ve öğretmen öz yeterliğindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Sonuçlar, meslektaşlarla işbirliğini teşvik eden, kurumsal gelişmeyi destekleyen ve mesleki gelişimi kolaylaştıran öğretmen liderliği uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okullarda öğretmen liderliği uygulamalarının desteklenmesi ve geliştirilmesi sağlanarak öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkiye sahip olan öğretmen öz yeterliği güçlendirilebilir.

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemi, öğrenci başarısının artırılmasından istenilen öğrenme çıktılarının elde edilmesine, öğretim kalitesinin yükseltilmesinden okulların geliştirilmesine kadar, öğretmenlerin rolünü giderek daha kritik ve belirleyici hale getirmektedir (Kunter vd., 2013; Stronge vd., 2011). Bu nedenle geleneksel yaklaşımın aksine başarılı eğitim sistemlerinde öğretmenler, sadece sınıflarında bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda sınıflarının ötesinde öğrenme ortamlarını şekillendiren, yeni öğretimsel uygulamaları geliştiren ve bunları uygulayan, meslektaşlarına rehberlik ederek onların mesleki gelişimine katkı sağlayan liderler olarak kabul edilmektedir (Harris ve Mujis, 2005; Wenner ve Campbell, 2016). Bu bakımdan öğretmenlerin artan bu sorumlulukları başarı ile yerine getirmeleri, zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etmemeleri ve daha iyi performans göstermeleri, yeni fikir ve yöntemlere açık olmaları ve sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübelerle bir fark yaratabilmeleri için güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir (Zee ve Koomen, 2016).

Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin öğretimsel görevleri başarılı şekilde yerine getirme ve öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkileme kapasitesine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Araştırmalarda öğretmen öz yeterliğinin öğretimsel uygulamaların niteliği (Bellibas, 2023; Buric ve Kim, 2020; Küsting vd., 2016), öğretmen etkililiği (Klassen ve Tze, 2014), öğrenci başarısı (Fackler ve Malmberg, 2016; Zee vd., 2018), öğrenci motivasyonunu ve derse katılımı (Lauermann ve Berger, 2021), öğretmen iş doyumunu ve işe bağlılığı (Granziera ve Perera, 2019) gibi arzu edilen çıktılarla pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan öz yeterliğin, öğretmenlerin kendilerinden beklenen kritik görevleri ve sorumlulukları yerine getirmeleri sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu sebeple, uzun yıllardır öğretmen öz yeterliğinin gelişimine ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmayı amaçlayan ve öz yeterlik inançlarının güçlenmesini sağlayan değişkenleri belirlemeye dönük birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmen öz yeterliği üzerinde etki gösteren çok sayıda kişisel, örgütsel ve bağlamsal değişken tanımlanmıştır (Fackler ve Malmberg, 2016; Fackler vd., 2021; Granziera ve Perera, 2019; Pas vd., 2012). Son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda öğretmen liderliğinin, öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişki gösterdiği belirlenmiş ve öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarının gelişmesinde ve güçlenmesinde etkili olduğu ileri sürülmüştür (Gümüş vd., 2022; Hunzicker, 2012; Li ve Liu, 2022).

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini ve başarısını destekleyen öğretim ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek amacıyla bireysel veya toplu olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul paydaşlarını etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin öğrenci öğrenimi üzerindeki potansiyel etkilerinin sadece kendi sınıflarıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf dışında sergiledikleri liderlik rolleriyle öğretimsel uygulamaları iyileştirme, öğrenci öğrenmesini artırma ve okulu geliştirme potansiyeline sahip olduklarını ifade etmektedir (Danielson, 2006; Erdoğan, 2022; Wenner ve Campbell, 2017). Bu bakımdan bazı araştırmalarda öğretmen liderliğinin öğrenci öğrenmesini destekleyen öğrenme uygulamalarının ve okul ikliminin oluşturmasına katkı sağladığı ve bu sayede dolaylı olarak öğrenci başarısını ve performansını artırdığı tespit edilmiştir (Harris ve Mujis, 2005; Sebastian vd., 2016; Sebastian vd., 2017). Ayrıca son yıllarda gerçekleştirilen birçok araştırmada öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı ve performansı arasındaki doğrudan ilişkiler de incelenmiştir. Bu araştırmalarda öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı (Li ve Liu, 2022; Shen vd., 2020) öğrencilerin akademik motivasyonu (Öqvist ve Malmström, 2016; Wang vd., 2023), öğrencilerin akademik öz yeterliği (Öqvist ve Malmström, 2018) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğuna yönelik kanıtlar elde edilmiştir.

Özetle önceki araştırmalar, öğretmen liderliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin hem doğrudan hem de dolaylı şekilde öğretimsel uygulamaları ve süreçleri etkilediğini, bunların yanı sıra öğrenci performansını ve motivasyonunu artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmalardan elde edilen bulgular her iki değişkenin de okullar açısından önemi ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bu araştırma ile öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarını hangi mekanizmalar aracılığıyla destekleyebileceğini açıklamaya çalışarak, olumlu etkiler yaratma potansiyeli taşıyan öğretmen liderliğinin rolünü vurgulamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen liderliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkiler incelenerek bu konulara ilişkin bilimsel literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği kavramları açıklanmış, daha sonra ise öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal çerçeve sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği

Etkili liderliğin, okul gelişiminin sağlanmasında belirleyici bir unsur olduğu yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir (Haris ve Mujis, 2005). Ayrıca, bu konuda yapılan araştırmalar etkili liderlik uygulamaları ile okul geliştirme, okul etkililiği ve öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Day vd., 2016; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood vd., 2020). Okullar açısından liderliğin önemi uzun yılladır anlaşılmış olmasına rağmen, 20. yüzyılın büyük bir bölümünde sadece müdürler ve diğer yöneticiler asıl (ve genellikle tek) “liderler” olarak kabul edilmiştir (Sinha ve Hanuscin, 2017, s.356). Ancak 1980’li yıllarda “öğretmen liderliği” kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlerin de liderlik yapması gerekliliği ve önemi giderek daha fazla anlaşılır hale gelmiştir. Ayrıca bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar da öğretmen liderliğinin, okul geliştirme ve okul reformu açısından hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur (Angelle ve Schmid, 2007; Cooper vd., 2016; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Bu bağlamda öğretmen liderliği, öğretmenlerin lider olarak kullanılmayan potansiyellerini harekete geçirerek, başka bir ifadeyle öğretmenlerin liderlik kapasitelerini kullanarak okulların geliştirilmesi için faydalı bir strateji olarak kabul edilmekte ve son yıllarda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar arasında büyük ilgi görmektedir (Cheng ve Szeto, 2016). Öte yandan, geleneksel bakış açısına göre öğretmenin kendi sınıfı dışında liderlik etmesi için resmi olarak okul yöneticisi olması gerektiği düşünülür. Bu durum, bazen öğretmenlerin liderlik becerilerini sergileme isteğini karşılamak için öğretmenlik görevinden ayrılıp okul yöneticiliğine geçmelerine yol açabilir. Bu nedenle, liderlik yeteneklerine sahip olan ve aynı zamanda liderlik becerilerini sergilemeyi arzulayan yetenekli öğretmenlerin öğretim görevlerini sürdürmeleri genellikle zor olabilir. Ancak öğretmen liderliği yaklaşımı, öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında liderlik becerilerini sergilerken öğretim görevlerini devam ettirmelerini mümkün kılar. Kısaca, liderlik etmeyi isteyen yetenekli öğretmenler, öğretmen liderliği yaklaşımıyla öğretim görevlerini sürdürürken aynı zamanda liderlik becerilerini sergilerler (ASCD, 2015; Danielson, 2006).

York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğini “öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesini ve başarıyı destekleyen öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek amacıyla bireysel veya toplu olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul paydaşlarını etkileme süreci” (s.287-288) olarak

tanımlamaktadır. Öğretmen liderliği “sınıfın ötesine odaklanmayı, akranlarının mesleki öğrenmesini desteklemeyi, karar alma sürecine katılmayı ve öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi ifade etmektedir” (Wenner ve Campbell, 2017). Bu tanıma benzer olarak Muijis ve Harris (2007) de öğretmen liderliğini “öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılma, inisiyatif alma ve okul gelişimine öncülük etme fırsatlarının artması” (s.113) olarak tanımlamıştır. Genel olarak öğretmen liderliği, doğal ve resmi olarak sınıfın lideri olan öğretmenlerin, sınıfın dışında da sergilediği bir dizi liderlik rolleri ve davranışları aracılığıyla okulun paydaşlarını etkileyerek öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşımı temsil etmektedir. Ancak kavramın ortaya çıkışından bu yana yaklaşık 40 yıl geçmesine rağmen, öğretmen liderliğine ilişkin üzerinde uzlaşılan net bir tanım henüz yapılmamıştır (Berg ve Zoellick, 2019). Harris ve Mujis (2005) öğretmen liderliğine ilişkin kesin bir tanımın bulunmadığını ve bu durumun kaçınılmaz bir şekilde öğretmen liderliğinin çeşitli faaliyetler, roller ve davranışlarla ilişkilendirilmesine yol açtığını ifade etmektedir (s.204). Benzer şekilde Neumerski (2013) öğretmen liderliğine ilişkin tanımların oldukça farklılık gösterdiğini ve bu nedenle öğretmen liderliği'ni hangi davranış ve rollerin oluşturduğu konusunda çok az fikir birliği olduğunu söylemektedir (s.320). Her ne kadar öğretmen liderliğine ilişkin ortak bir tanım olmasa da bu kavram hem okulların başarısı hem de öğretmenlerin profesyonelleşmesi için kilit bir bileşen olarak sürekli geliştirilmektedir.

Lider öğretmen rolleri ve tanımları okul bağlamına ve araştırmaya göre farklılık gösterse de (Cooper vd., 2016, s.87) lider öğretmen, okul ve öğrenci başarısını desteklemek için çok çeşitli liderlik rollerinden bir veya daha fazlasını resmi veya gayri resmi olarak üstlenen hem sınıfın içindeki öğrencileri hem de sınıfın dışındaki paydaşları etkileyen öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Harrison ve Killion, 2007). Lider öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesine odaklanan, kendileri için yaşam boyu öğrenme yolları arayan, farklı öğretim becerilerini kullanan, başkalarını ortak vizyon ve anlam etrafında bütünlük sağlayan, ilişkiler geliştiren ve sürdüren, bütünlük duygusuyla çalışan, planlayan ve organize eden öğretmenlerdir (Angelle ve DeHart, 2011). Araştırmalarda lider öğretmenlerin, müfredat değerlendirme, koçluk, mesleki gelişim, öğretimin değerlendirilmesi süreçlerine liderlik yaptıkları belirlenmiştir (York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik kişinin arzu edilen bir hedefe ulaşmak için gerekli davranışları gerçekleştirme kapasitesine dönük inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu inançlar, kişinin davranışları ve eylemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir, çünkü öz yeterlik inançları, kişilerin belirledikleri hedeflerin niteliğini, bu hedeflere olan bağlılıklarını, hedefleri gerçekleştirmek için gösterdikleri çaba miktarını ve motivasyonlarını şekillendirmektedir (Bandura, 2006). Öğretmen öz yeterliği, “bir öğretmenin, zorlayıcı veya motivasyonu düşük olabilecek öğrenciler için bile öğrenci katılımı ve öğreniminde arzu edilen sonuçları elde etme yeteneklerine dönük inançlar” olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Başka bir tanıma göre öğretmen öz yeterliği “öğretmenlerin belirli eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Araştırmalarda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık oldukları, zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterdikleri, öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğretim stratejilerini uygulama konusunda daha fazla girişimde buldukları ve olumlu öğrenme ortamları yaratma konusunda daha istekli oldukları ifade edilmektedir (Caprara vd., 2006; Tschannen-Moran vd., 1998; Zee ve Koomen, 2016). Tschannen-Moran vd. (1998) öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin pedagojik gelişimine farklı açılardan önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve güçlü bir öz yeterlik inancının etkili öğretmenlerin sahip olduğu önemli özelliklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer olarak Zee vd. (2018)'de öğretmenlerin sahip olabileceği pek çok inanç arasından çok azının öz yeterlik inancı kadar öğretimin etkililiği, öğretim uygulamalarının niteliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen yeterliğine yönelik oluşturulan ilk kavramsal model 1976 yılında yapılan RAND araştırmalarına dayanmakla birlikte literatürde yaygın olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğretimsel süreçlerdeki öz yeterlik inançlarının kapsamlı şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyan model kullanılmaktadır. Söz konusu modelde öğretmenlerin öğretim alanındaki öz yeterlikleri, *sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik*, *öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik* ve *öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik* olmak üzere üç boyut altında ele alınmıştır. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etme, sınıfta uygun öğrenme ortama sağlama ve sürdürme konusundaki yeteneklerine ilişkin inançları ifade etmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı öğretim stratejilerini ve değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler geliştirerek öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme ve motive etme konusundaki yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Özetle, bu modele göre öz yeterlilik, öğretmenin belirli bir hedefe ulaşmak için yapması gereken belirli eylemleri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen Liderliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Bandura (1997) kişilerin öz yeterlik inançlarını, *doğrudan deneyimler*, *dolaylı deneyimler*, *sözlü ikna* ve *psikolojik ve duygusal durumlar* üzere dört temel kaynaktan elde edilen bilgileri yorumlayarak değerlendirdiklerini öne sürmüştür. Bu kaynakların kişinin öz yeterliği üzerindeki etkisi kişinin deneyimlerini nasıl değerlendirdiğine ve bu bilgileri ne kadar önemli gördüğüne bağlıdır. Doğrudan deneyimler, kişinin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan geçmiş tecrübelerine dayanır ve öz yeterlik üzerinde en fazla etkiye sahip olan kaynaktır. Dolaylı deneyimler, kişinin benzer hedefleri ve görevleri yerine getiren model aldığı başka kişileri gözlemleyerek elde ettiği bilgilere dayanır. Sosyal ikna veya sözlü ikna, bir öğretmenin öğretimsel becerileri ve yetenekleri açısından yöneticiler tarafından "takdir edilme ve onaylanma", meslektaşlar tarafından "övülme" ve öğrenciler tarafından "değer verilme ve takdir edilmeyi" içermektedir. Psikolojik ve duygusal durumlar, kişinin görev öncesinde ya da görev sırasında yaşadığı sevinç, haz, anksiyete, stres, heyecan, kaygı, yorgunluk, bitkinlik vb. gibi psikolojik durumlar ve duygulardır (Morris vd., 2017; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Özetle, kişinin farklı kaynaklardan elde ettiği bilgilere ilişkin yorumları ve değerlendirmeleri öz yeterlik inançlarını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim becerileri hakkında yargıda bulunurken hangi kaynaklardan yararlandıklarını anlamak öz yeterlik inançları güçlendirmek açısından hem teorik hem de pratik açıdan önemlidir.

Harrison ve Killion (2007) öğrenci başarısını destekleyecek öğretim uygulamalarını geliştirme ve öğrenme ortamlarını oluşturma sürecinde lider öğretmenlerin kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, müfredat uzmanı, mentor, öğretim destekçisi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, lider vb. gibi çok çeşitli roller üstlendiğini ifade etmektedir. Katzenmeyer ve Moller (2009) lider öğretmenlerin, koç, mentor, müfredat uzmanı, eğitim programı tasarlama uzmanı, eylem araştırmacısı, okul geliştirme takımının lideri, zümre başkanı, kurul üyesi vb. rolleri sergilediğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda lider öğretmenlerin yukarıda ifade edilen bu rolleri sergilerken elde ettiği bilgiler, yaşadığı tecrübeler, deneyimler ve etkileşimler öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bu bakımdan, liderlik rollerini daha fazla üstlenen öğretmenlerin, bu rolleri yerine getirme süreçlerinde daha fazla kaynaktan bilgi elde ederek öz yeterlik inançlarını güçlendirebileceği söylenebilir. Aşağıda lider öğretmenlerin sergilediği roller neticesinde elde ettiği bilgilerin ve değerlendirmelerin öz yeterlik inançlarını hangi kaynaklar aracılığıyla etkileyebileceği açıklanmıştır.

Lider öğretmen, öğrenci öğrenmesini desteklemek ve iyileştirmek amacıyla yeni öğretim stratejilerini uygulama girişiminde bulunabilir. Ayrıca lider öğretmen, öğretim uzmanı, mentor, değişim ajanı vb. gibi farklı rolleri sergileyerek başarı ya da başarısızlıkları doğrudan deneyimler. Sergilenen bu

roller neticesinde elde edilen başarılar ve olumlu tecrübeler öz yeterlik inançlarını geliştirebilir. Bu nedenle öğretmen liderliği, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırarak daha fazla liderlik rolleri üstlenmelerini ve daha fazla deneyim elde etmelerini sağlar. Bu şekilde elde edilen başarılı deneyimler, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

Lider öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı, koç, öğretim destekçisi ve öğrenen öğretmen vb. rolleri sergiler. Bu rolleri sergileyen lider öğretmen, meslektaşlarıyla etkileşim içerisinde bulunur, danışmanlık yapar, onları gözlemler ve geri bildirimler verir. Bu sayede öğretmenler birbirlerinden öğrenirler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve etkili olan öğretim yöntemlerini daha iyi belirleyebilirler. Blase ve Blase (2006)'e göre öğretmenlik, meslektaşlara cömertçe ve tutkuyla yardım edilen nadir mesleklerden biridir. Ayrıca öğretim, son derece insan merkezli bir çaba olduğundan, diğerlerine önemli mesleki görevleri nasıl yerine getireceklerini gösterme ve paylaşma (yani diğerlerine eğitim materyalleri ve kaynaklar sağlama) mesleki gelişim ve öz yeterlik inançları açısından önemli rol oynar. Lider öğretmen, meslektaşlarının başarılı uygulamalarını gözlemleyerek dolaylı deneyimler elde edebilir. Dolayısıyla, lider öğretmenin elde ettiği bu tür bilgiler, gözlemler ve tecrübeler dolaylı deneyimler aracılığıyla öz yeterlik inancını güçlendirebilir.

Lider öğretmen, öğrenci başarısını artıracak etkili öğretim yöntemlerini, stratejilerini, yeni öğretim yaklaşımlarını sınıfta uygular ve bunları meslektaşlarıyla paylaşır. Bu durum, diğer öğretmenler ve yöneticiler tarafından lider öğretmenin öğretimsel becerilerine ve yeteneklerine saygı duyulmasına ve değer verilmesine yol açabilir. Danielson (2006) lider öğretmenin meslektaşları üzerindeki etkisinin uzmanlıkları ve yaptıkları iyi işler sonucunda meslektaşları tarafından lider öğretmene duyulan saygıya ve güvene dayandığını belirtmektedir. Dolayısıyla, lider öğretmenin öğretimsel becerilerine ve yeteneklerine yönelik olumlu geribildirimler ve değerlendirmeler sosyal ikna aracılığıyla öz yeterlik inançlarını güçlendirebilir.

Lider öğretmen, sürekli gelişim, değişim ve yenilikçi stratejileri uygulama ve yönlendirme konusunda isteklidir. Ayrıca meslektaşlarını bu konularda cesaretlendirir ve ortak bir vizyon etrafında bütünleştirmeye çalışır. Lider öğretmenlerin, meslektaşları arasında güvene dayalı iş birliklerini oluşturması için sabır, azim, açık fikirlilik ve risk almaya isteklilik vb. gibi özelliklerinin olması önemlidir (Levin ve Schrum, 2016). Bu nedenle lider öğretmenin, belirli görevleri yerine getirirken kaygı, stres vb. olumsuz duygular yerine olumlu duygular yaşama olasılığı daha yüksektir. Sonuç olarak, öğretmen liderliği ile öz yeterliği arasındaki ilişki, liderlik rollerinin yerine getirilmesi sürecinde kazanılan deneyimler, elde edilen başarılar, artan sorumluluklar, oluşturulan işbirliği ağları, mesleki gelişim etkinlikleri gibi faktörlere dayanır. Bu faktörler, öğretmenlerin liderlik davranışları sergiledikçe öz yeterlik inançlarını artıran bir döngü oluşturur.

Birçok araştırmada öğretmen liderliği ile öz yeterliği arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Harris ve Mujis (2005) öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği ve öz saygısının artmasına yol açtığını belirlemiştir. Hunzicker (2012) yaptığı araştırmada öğretmen liderliği ile öz yeterlik duygusu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğretmenlerin liderlik davranışları sergiledikçe, zamanla öz yeterlik inançlarının geliştiğini belirlemiştir. Başka bir araştırmada liderlik eğilimine sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde özgüven ve öz yeterliğe sahip olduğu ifade edilmiştir (Hunzicker, 2013). Gümüş vd. (2022) öğretmen liderliğinin hem doğrudan ($\beta = 0.29, p < 0.01$) hem de mesleki öğrenme deneyimi üzerinde sahip olduğu etki aracılığıyla dolaylı şekilde ($\beta = 0.18, p < 0.05$) öğretmen öz yeterliğini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Ülkemizde yapılan başka bir araştırmada Kılınç vd. (2021) öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği üzerinde pozitif etkiye ($\beta = 0.53, p < 0.01$) sahip olduğunu ve öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğindeki varyasyonun % 28'ini açıkladığını tespit etmişlerdir. Li ve Liu (2022) Çin'de gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini pozitif yönde etkilediğini ($\beta = .115, p < .001$) belirlemişlerdir. Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmen liderliği ile okul etkililiğinin önemli bir göstergesi olan kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Derrington ve Angelle, 2013; Liu, 2021). Özetle, araştırmalardan elde edilen kanıtlar, lider

öğretmenlerin iyi uygulamaları paylaştığı ve birlikte öğrendikleri durumlarda, öğretimsel becerilerine ilişkin öz yeterliklerinin arttığını göstermektedir.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buna bağlı olarak araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desenler, değişkenler arasındaki ilişkilerin, bu ilişkilerin meydana geldiği ortam üzerinde herhangi bir kontrol veya araştırmacı tarafından herhangi bir manipülasyon olmaksızın incelendiği bir araştırma türüdür (Zedeck, 2014, s. 66).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilindeki kamu okullarında görev yapan 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	205	58.9
	Erkek	143	41.1
Branş	Sınıf Öğretmeni	56	16.0
	Branş Öğretmeni	292	84.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	10.9
	6-10 yıl	55	15.8
	11-15 yıl	157	45.1
	16 yıl ve üstü	98	28.2
Eğitim Kademesi	İlkokul	61	17.5
	Ortaokul	141	40.5
	Lise	146	42.0
Öğrenim Durumu	Lisans	300	86.2
	Lisansüstü	48	13.8
	Toplam	348	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 205'i (%58.9) kadın, 143'ü (%41.1) erkektir. Öğretmenlerin 56'sı (%16) sınıf öğretmeni, 292'si (%84) branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin 38'i (%10.9) 1-5 yıl arası kıdeme, 55'i (%15.8) 6-10 yıl arası kıdeme, 157'si (%45.1) 11-15 yıl arası kıdeme ve 98'i (%28.2) 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 61'i (%17.5) ilkokul, 141'i (%40.5) ortaokul ve 146'sı (%42) lise kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 300'ü (86.2) lisans düzeyinde, 48'(13.8) lisansüstü düzeyde öğrenime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla *Öğretmen Liderliği Ölçeği*, öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla *Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu* kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin faktör yapısını keşfetmek ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. Analiz sonucunda Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin kurumsal gelişme (9 madde), mesleki gelişim (11 madde) ve meslektaşlarla işbirliği (5 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 25 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .45 ile .80 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %57.23'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Cronbach alfa katsayıları kurumsal gelişme faktörü için .87, mesleki gelişim faktörü için .87, meslektaşlarla işbirliği faktörü için .92 ve ölçeğin geneli için .95 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçekte yer alan her bir soruya ilişkin yanıtlarını (1) hiç zaman sergilemem ile (5) her zaman sergilerim aralığında uzanan 5'li Likert tipi bir skala üzerinde ifade etmeleri istenmektedir. Ölçekte tersten puanlanmış veya olumsuz anlamlı bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin liderlik rollerini sergileme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: *“Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.”* *“Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak.”*, *“Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.”*

Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Erdoğan (2023) tarafından yapılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Ölçeğin 12 maddelik kısa formu sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (4 madde), öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (4 madde) ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (4 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Erdoğan (2023) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğe ilişkin uyum değerleri CFI = .962, TLI = .950, RMSEA = .067, (%90 GA- 0.057, 0.076), SRMR = .032 olarak hesaplanmıştır. Türkçeye uyarlaması yapılan ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri .64 ile .84 arasında değişmektedir. Faktörler tarafından açıklanan varyans oranları (AVE) sınıf yönetimi faktörü için 0.57, öğrenci katılımı faktörü için 0.51 ve öğretim stratejileri faktörü için ise 0.55 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri .647 ile .818 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa (α) katsayılarının .84 ile .91 arasında, McDonalds omega birleşik güvenilirlik katsayılarının (ω) ise .78 ile .91 değiştiği tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler şöyledir: *“Dersi olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarını ne ölçüde kontrol edebilirsiniz?”*, *“Derslere az ilgi gösteren öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz?”*, *“Sınıfta farklı/alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi kullanabilirsiniz?”*

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmeden önce toplanan verilerin istatistiksel testler açısından uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler öncelikle kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Daha sonra ise ölçeklerde yer alan maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda veri dosyası içerisinde kayıp veri yer almadığı ve uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinde yer alan maddelerin çarpıklık katsayılarının -0.82 ile -0.30 arasında değiştiği, basıklık katsayıların -0.68 ile 0.47 arasında değiştiği

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen öz yeterliği ölçeğinde yer alan maddelerin çarpıklık katsayılarının -0.66 ile -0.23 arasında, basıklık katsayılarının ise -0.39 ile 0.02 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerleri aralığında yer alması ölçeklerde yer alan maddelerin dağılımının yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiğine yönelik kanıtlar sunmaktadır (Hair vd., 2019, s.48). Elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırma verilerinin yaklaşık olarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin ön incelenmesinden sonra araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle betimsel hesaplamalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Son aşamada ise öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca korelasyon ve regresyon analizleri yapılmadan önce bu analizlerin temel varsayımları test edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin doğrusal ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bağımsız değişkenler arasında çoklu birlikte doğrusallık probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda Tolerans ve VIF (Variance Infalation Factor) değerleri kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda VIF değerlerinin 1.71 ile 1.95 arasında değiştiği, Tolerans değerlerinin ise 0.51 ile 0.58 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çoklu birlikte doğrusallık probleminin var olmaması için genellikle Tolerans değerlerinin 0.1'de büyük, VIF değerinin ise 5'ten küçük olması önerilmektedir (Hair vd., 2019; Mertler vd., 2017). Buna bağlı olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu birlikte doğrusallık probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

BULGULAR

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Öğretmen liderliği ölçeği ile öğretmen öz yeterliği ölçeğinin geneli ve alt boyutları için betimsel analizler yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin genelinden ve alt boyutlarından alınan aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ile ölçeklerden alınan en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Betimsel Hesaplamalar

Ölçek/Boyut	Ortalama	Std.Sapma	En düşük	En Yüksek	Cronbach α
Meslektaşlarla İşbirliği	4.29	0.55	2.40	5.00	.85
Kurumsal Gelişme	3.91	0.60	2.33	5.00	.87
Mesleki Gelişim	4.34	0.46	2.91	5.00	.90
Öğretmen Liderliği	4.18	0.47	3.08	5.00	.93
Sınıf Yönetimi	7.21	0.88	4.75	9.00	.84
Öğrenci Katılımı	7.17	0.79	5.00	9.00	.80
Öğretim Stratejileri	7.35	0.86	5.50	9.00	.81
Öğretmen Öz Yeterliği	7.24	0.72	5.42	9.00	.90

Not. N = 348, Öğretmen Liderliği Ölçeği 5'li, Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği 9'lu Likert tipi biçiminde derecelendirilmiştir.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen liderliği ölçeğinin genelinden aldıkları puanların ortalaması 4.18 ($SS = 0.47$), öğretmen öz yeterliği ölçeğinin genelinden aldıkları puanların ortalaması 7.24 ($SS = 0.72$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin geneli ve alt boyutları için hesaplanan

Cronbach alfa katsayılarının .80 ile .93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayıları ölçeklerin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Table 3

Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Ölçek/Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Meslektaşlarla İşbirliği	-							
2. Kurumsal Gelişme	.57**	-						
3. Mesleki Gelişim	.60**	.64**	-					
4. Öğretmen Liderliği	.77**	.88**	.89**	-				
5. Sınıf Yönetimi	.33**	.45**	.36**	.45**	-			
6. Öğrenci Katılımı	.37**	.40**	.40**	.45**	.59**	-		
7. Öğretim Stratejileri	.41**	.41**	.42**	.48**	.63**	.60**	-	
8. Öğretmen Öz Yeterliği	.43**	.49**	.46**	.54**	.87**	.84**	.86**	-

Not. N = 348, ** $p < .001$.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde öğretmen liderliği ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının $r = .77, p < .001$ ile $r = .89, p < .001$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen öz yeterliğinin geneli ile alt boyutları arasında da pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının $r = .84, p < .001$ ile $r = .87, p < .001$ arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 3'deki bulgulara göre öğretmen liderliğinin geneli ve alt boyutları ile öğretmen öz yeterliğinin geneli ve alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki $r = .54, p < .001$ olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken bağımsız değişken olarak öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak ise sırasıyla sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği alınmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutu olan sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Liderliğinin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.95	3.13	4.76	0.41		9.55	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.12	0.08	0.32	0.10	.07	1.17	.240
Kurumsal Gelişme	0.52	0.33	0.71	0.10	.35	5.37	<.001
Mesleki Gelişim	0.17	-0.08	0.42	0.13	.09	1.33	.180

$R^2 = .22$, $F(3,344) = 31.02$, $p < .001$

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterliğin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu, $R^2 = .22$, $F(3, 344) = 31.02$, $p < .001$ ve söz konusu değişkenlerin birlikte sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikteki varyansın %22'sini açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde sadece kurumsal gelişme değişkeninin ($\beta = .35$, $t(347) = 5.37$, $p < .001$) sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutu olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Liderliğinin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.89	3.16	4.62	0.37		10.45	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.21	0.03	0.39	0.09	.15	2.33	.020
Kurumsal Gelişme	0.27	0.10	0.44	0.09	.21	3.14	.002
Mesleki Gelişim	0.30	0.08	0.53	0.11	.18	2.65	.008

$R^2 = .21$, $F(3,344) = 29.98$, $p < .001$.

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Öğrenci katılımına yönelik öz yeterliğin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu, $R^2 = .22$, $F(3, 344) = 29.98$, $p < .001$ ve söz konusu değişkenlerin birlikte öğrenci katılımına yönelik öz yeterlikteki varyansın %21'ini açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde her üç değişkenin de öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik üzerindeki görece önem sırası ise sırasıyla kurumsal gelişme ($\beta = .21$, $t(347) = 3.14$, $p = .002$), mesleki gelişim ($\beta = .18$, $t(347) = 2.65$, $p = .008$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .15$, $t(347) = 2.33$, $p = .02$) biçimindedir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğinin alt boyutu olan öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Liderliğinin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterliği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.50	2.72	4.28	0.40		8.83	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.31	0.12	0.50	0.10	.20	3.24	.001
Kurumsal Gelişme	0.24	0.06	0.42	0.09	.17	2.58	.010
Mesleki Gelişim	0.36	0.13	0.60	0.12	.20	3.01	.003

$R^2 = .23$, $F(3, 344) = 35.05$, $p < .001$.

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliğin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu, $R^2 = .23$, $F(3, 344) = 35.05$, $p < .001$) ve söz konusu değişkenlerin birlikte öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikteki varyansın %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde her üç değişkenin de öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik üzerindeki görece önem sırası ise sırasıyla meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .20$, $t(347) = 3.24$, $p = .001$), mesleki gelişim ($\beta = .20$, $t(347) = 3.01$, $p = .003$) ve kurumsal gelişme ($\beta = .17$, $t(347) = 2.58$, $p = .010$), biçimindedir.

Meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Liderliğinin Öğretmen Öz Yeterliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	%95 Güven Aralığı		SH	β	t	p
		Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit	3.78	3.14	4.41	0.32		11.70	<.001
Meslektaşlarla İşbirliği	0.21	0.06	0.37	0.08	.16	2.72	.007
Kurumsal Gelişme	0.34	0.19	0.49	0.08	.28	4.55	<.001
Mesleki Gelişim	0.28	0.08	0.47	0.10	.18	2.82	.005

$R^2 = .29$, $F(3, 344) = 46.60$, $p < .001$.

Not. Güven aralıkları Beta (B) değeri için hesaplanmıştır.

Öğretmen öz yeterliğinin yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenleri ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu $R^2 = .29$, $F(3, 344) = 46.60$, $p < .001$) ve söz konusu değişkenlerin birlikte öğretmen öz yeterliğindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı incelendiğinde her üç değişkenin de öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen öz yeterliği üzerindeki görece önem sırası ise sırasıyla kurumsal gelişme ($\beta = .28$, $t(347) = 4.55$, $p < .001$),

mesleki gelişim ($\beta = .18, t(347) = 2.82, p = .005$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\beta = .16, t(347) = 2.72, p = .007$) biçimindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okullarında farklı rolleri üstlenmelerini, öğretimsel uygulamalar konusunda işbirliği yapmalarını, sürekli olarak mesleki yönden gelişmelerini teşvik ederek öğrenci başarısını destekleyecek öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlar. Öte yandan, öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin motivasyonlarını, öğretimsel kararlarını, sınıf yönetim yaklaşımlarını etkileyerek öğrenci öğrenimi ve başarısı üzerinde önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği, öğrenciler, öğretmenler ve okullar açısından geniş etkileri olan önemli kavramlardır. Bu bağlamda, bu araştırmada genel olarak öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri incelenmek ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye dair önemli bilgiler sunmakta ve öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini nasıl önemli ölçüde etkileyip, destekleyebileceğine ışık tutmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim ile öğretmen öz yeterliğinin alt boyutları olan sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular liderlik rollerini aktif olarak üstlenen, meslektaşlarıyla işbirliği yapan, okul geliştirme çabalarına katılan ve sürekli mesleki gelişim arayışında olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz yeterlilik inancına sahip olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ileri süren araştırmalar (Harris ve Mujis, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009) ile öğretmen liderliği ile öz yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirleyen araştırma sonuçlarını (Gümüş vd., 2022; Kılınc vd., 2021; Li ve Liu, 2022) desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordayıp yordadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim değişkenlerinin yordayıcı değişken olarak alındığı, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin ise bağımlı değişken olarak alındığı dört farklı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizleri sonucunda, öğretmen liderliğinin öğretmen öz-yeterliğini ne düzeyde yordadığına ve öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarını hangi şekilde geliştirilebileceğine yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. İlk aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, sadece kurumsal gelişme alt boyutunun, sınıf yönetimine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu durum, kurumsal gelişme girişimlerine aktif olarak katılan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde muhtemelen daha güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirdiklerini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okulda yönetsel süreçlerin ve prosedürlerin gelişmesi konusunda daha fazla sorumluluk üstlenen bir öğretmenin bu süreçte elde ettiği doğrudan deneyimlerin, sınıfı etkili şekilde yönetme konusundaki becerilerine olan güvenini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İkinci aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun da öğrenci katılımına yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmen liderliğinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançlarını destekleme konusundaki çok yönlü etkisini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, meslektaşlarıyla işbirliği yapan, kurumsal gelişme girişimlerinde

bulunan ve mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin farklı kaynaklardan elde ettiği bilgi ve tecrübelerin, öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler geliştirerek öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme ve motive konusundaki becerilerine olan güvenini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Üçüncü aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmen liderliğinin üç alt boyutunun da öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, meslektaşlarla yapılan işbirliğinin ve mesleki gelişimin bir öğretmenin farklı ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma becerisine olan inancını şekillendirmede sahip olduğu rolü göstermektedir. Meslektaşlarıyla işbirliği yapan öğretmenler, çeşitli öğretim stratejileriyle ilgili deneyimlerini paylaşabilir, birbirlerinin başarılarından ve karşılaştıkları zorluklardan ders çıkarabilirler. İşbirliğine dayalı bu bilgi alışverişi, öğrencilerinin ihtiyaçlarına en uygun öğretim stratejilerini seçme ve uygulama konusunda öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırır. Özetle bu bulgu, öğretmen liderliğinin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliği farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler ve tecrübelerle desteklediğini göstermektedir.

Son aşamada, öğretmen liderliği alt boyutlarının öğretmen öz yeterliğini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarının hepsinin öğretmen öz yeterliğini anlamlı şekilde yordadığı ve bu değişkenlerin birlikte öğretmen öz yeterliğindeki varyansın %29'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen liderliğinin, öğretmen öz yeterliği üzerinde destekleyici bir etkiye sahip olduğunu ve öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarındaki değişimin önemli bir kısmını açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu, başka bir ifadeyle öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarını güçlendirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Gümüş, 2022; Hunzicker, 2012; Kılınc vd., 2021; Li ve Liu, 2022). Conan-Simpson (2023) lider öğretmenlerin, kendilerine sağlanan mesleki öğrenme fırsatlarının yanı sıra diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle birlikte çalışarak öğrendikleri bilgi ve tecrübeler sayesinde kendi öğretim becerilerine yönelik güvenlerinin arttığını ve daha iyi problem çözme yeteneğine sahip olduklarını ifade etmektedir. Özetle, farklı liderlik rolleri üstlenen öğretmenler, sergiledikleri roller aracılığıyla geniş bir deneyim kazanma şansı elde ederler. Sonuç olarak meslektaşlarıyla işbirliği yapan, kurumsal gelişim etkinliklerinde aktif rol alan, sürekli mesleki gelişim konusunda istekli olan öğretmenlerin güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin öz yeterlik inançlarının güçlenmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak iki temel öneride bulunulabilir. İlk olarak, öğretmenleri meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya, kurumsal iyileştirmelerle ilgilenmeye ve mesleki öğrenme etkinliklerine katılmaya teşvik ederek öğretmenlerin öz yeterlik inançları geliştirilebilir. Yani okullarda öğretmen liderliği uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte hem okul gelişimi sağlanabilir hem de öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde etki gösterebileceklerine ilişkin inançlar güçlendirilebilir. Bu nedenle, okullarını geliştirmek, öğrenci başarısını destekleyen öğretim uygulamalarını ve öğrenme ortamlarını oluşturmak isteyen okul yöneticilerinin, liderlik becerisine sahip olan ve bu becerileri sergilemek isteyen öğretmenlere liderlik rollerini üstlenebilmeleri için fırsatlar sağlanması önerilmektedir. İkinci olarak, araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin alt boyutlarının, öğretmen öz yeterliği ve alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Örneğin mesleki gelişim etkinliklerine katılım ve meslektaşlar arasında bilgi paylaşımına dayalı oluşturulan işbirliklerinin öz yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, mesleki gelişim programlarının öğretmen liderliği rollerini sergilemeye fırsat verecek şekilde tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17, 771-799. <https://doi.org/10.1177/105268460701700604>
- ASCD- [Association for Supervision and Curriculum Development] (2015). A report on the fall 2014 ASCD Whole Child Symposium. Retrieved from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices?. *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85-102. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0086>
- Berg, J. H., & Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: Toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 2-14.
- Blase, J., & Blase, J. J. (2006). *Teachers bringing out the best in teachers: A guide to peer consultation for administrators and teachers*. Corwin Press.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- [Conan Simpson, J. \(2021\). Fostering teacher leadership in K-12 Schools: A Review of the literature. Performance Improvement Quarterly, 34\(3\), 229-246. https://doi.org/10.1002/piq.21374](#)
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M., & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17, 85-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9262-4>
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Derrington, M.L. and Angelle, P.S., (2013). Teacher leadership and collective efficacy: connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4 (1), 1–13.

- Erdoğan, U. (2022). Liderlik, içinde H. Aydemir, F. Çiğerci, & Y. Karalı (Eds.), 21. *Yüzyılda Öğretmen Becerileri* (ss. 257-272). Nobel Yayınevi.
- Erdogan, U. (2023). Öğretmen Öz yeterliği Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1129-1154 . <https://doi.org/10.17679/inuefd.1082325>
- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Fackler, S., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Our Schools*. Teachers College Press.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Gümüş, S., Çağatay Kılınc, A., & Bellibaş, M. S. (2022). The relationship between teacher leadership capacity at school and teacher self-efficacy: the mediating role of teacher professional learning. *School Leadership & Management*, 42(5), 478-497. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2123791>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., and Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.): Cengage Learning.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school management. *Education Review*, 16(2), 39-42
- Harris, A., and D. Muijs. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Hunzicker, J. (2013). Attitude has a lot to do with it: Dispositions of emerging teacher leadership. *Teacher Development*, 17(4), 538-561. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849614>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Corwin Press.
- Kılınc, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0148>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Lauermann, F., & Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction, 76*, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The Four Paths Model." *Educational Administration Quarterly, 56*(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2016). *Every teacher a leader: Developing the needed dispositions, knowledge, and skills for teacher leadership*. Corwin Press.
- Li, L., & Liu, Y. (2022). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education, 42*(4), 661-678. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- Liu, P. (2021). The relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese upper secondary schools. *International Journal of Educational Management, 35*(2), 394-407. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2020-0361>
- Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenía, K. N. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed). Routledge.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review, 29*, 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(1), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly, 49*(2), 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management, 36*(4), 365-380. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247039>
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>

- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? a cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110, 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The mediating role of classroom climate and student self-efficacy in the relationship between teacher leadership style and student academic motivation: evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 561-571. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00676-z>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zedek, S. (Ed.). (2014). *APA dictionary of statistics and research methods*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14336-000>

- Zee, M., & Y. Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., Koomen, H. M., & de Jong, P. F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 55*, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.006>