



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

e- ISSN :1305-2020

YIL:2024 CİLT:21 SAYI:1

Dergi Kurulları

Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Hak Sahibi

[Prof. Dr. Zihni Meray](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Kurucu Editör

[Prof. Dr. Nasip Demirkuş](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör

[Dr. Ramazan Sak](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

[Dr. Metin Şardağ](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu

[Dr. Alper Durukan](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Buad Khaled](#), AL Quds Üniversitesi, Filistin

[Dr. Çiğdem Şenyiğit](#), Uşak Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Ercan Öpengin](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Erhan Görmez](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Eşref Nas](#), Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Ferhat Kardeş](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Feyza Tantekin Erden](#), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Harika Özge Arslan](#), Düzce Üniversitesi, Türkiye

[Dr. İkbâl Tuba Şahin Sak](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. İshak Kozikoğlu](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Jean Plaisir](#), The City University of New York, Amerika Birleşik Devletleri

[Dr. Joanne Mchale](#), Technological University Dublin - Blanchardstown, İrlanda

[Dr. Kenan Bulut](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Kübra Fırat](#), Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

[Dr. Laetitia Coles](#), University of Queensland, Avustralya

[Dr. Martin Skutil](#), University of Hradec Králové, Çek Cumhuriyeti

[Dr. Mehmet Şen](#), Ted Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Muhammed Mehmet Mazlum](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Mustafa Gök](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Osman Tat](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Sevgi Koç](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Sharolyn D. Pollard-Durodola](#), University of Nevada, Las Vegas, ABD

[Dr. Sinan Keskin](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Süleyman Kasap](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Victoria Sullivan](#), University of Queensland, Avustralya

[Dr. Yun Yu](#), Shanghai Normal University, Çin

[Dr. Yuwei Xu](#), University of Nottingham, İngiltere

Sekretarya

[Dr. Erhan Şen](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Mehmet Turhan](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

[Dr. Yusuf Alpdoğan](#), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri ile Öğretmen Özyeterlikleri Arasındaki İlişkide Öğrenme Çevikliğinin Aracı Rolü / The Mediator Role of Learning Agility in the Relationship between Pre-Service Teachers' Interpersonal Communication Competence and Teacher Efficacy

F. Özge Maviş Sevim & Muhammet Fatih Alkan.....1-26

Examining 8th Grade English Course Outcomes and Reading Passages in the Framework of 21st Century / 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğrenme Çıktılarının ve Metinlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde İncelenmesi

İmgehan Özkan Elgün & Neslihan Özkan.....27-42

Okul Müdürlerinin İş Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi/ Investigation of Factors Affecting School Principals' Motivation Negatively

Ender Kazak & Savaş Tatlı.....43-71

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin İncelenmesi / Investigation into Classroom Teachers' Professional Innovation Tendencies

Esra Yüceer & Songül Tümkaya72-94

İlkokul Çağında Çoklu Dil Eğitimine Yönelik Veli Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of Parents' Views on Multilingual Education in Primary School Age

Tuğba Aydın Yıldız & Şule Çınar Yağcı.....95-122

Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/ Adaptation of the Life Project Reflexivity Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study

Muhammed Emir Akyol & Seher Balcı Çelik.....123-138

Investigating the Correlation Between Social Studies Teachers' Student Recognition Competencies and Effective Communication Skills / Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma Yeterlilikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Hüseyin Bayram & Suat Polat.....139-161

Öğretmen Eğitiminde Lisansüstü Akreditasyon Standart-Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi: 'Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi' Standart Alanı / Identification of Graduate Accreditation Standard-Indicators and Evidences in Teacher Education: 'Graduate Programs Self-Assessment Team' Standard Area

Büşra Elçiçeği & Kaya Yılmaz.....162-184

Examining Parents' Views and Behaviors About Preschool Children's Technology Use / Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Teknoloji Kullanımları Hakkında Ebeveyn Görüşlerinin ve Davranışlarının İncelenmesi

Özge Özel & Seden Yay.....185-211

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi / Determining Digital Literacy Levels of Turkish Teachers

Bünyamin Sarıkaya.....212-229

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi Dersinde Ters Yüz Öğrenme Deneyimleri / Prospective Teachers' Experiences of Flipped Learning in Teaching Mathematics to Gifted Students Course

Tuğba Yulet Yılmaz & Mustafa Gök.....230-255

Do Reading Texts in Science Textbooks Contribute to Values Education? / Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleri Değerler Eğitimine Katkı Sağlar mı?

Fatma Coştu256-280

Determination of Argumentation Quality of Science Teacher Candidates in the Context of the Human Reproductive System Subject / Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üreme Sistemi Konusu Bağlamında Argümantasyon Kalitesinin Belirlenmesi

Handan Ürek.....281-305

Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Aritmetik Ortalamaya Yönelik Düşünüşünü Fark Etme Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Öğretim Deneyi / Development of Prospective Mathematics Teachers' Noticing Skills of Students' Thinking regarding the Mean: A Teaching Experiment

Reyhan Tekin Sitrava, Neşe Şahin, Nafiye Sümeyye Çopur & Ayşegül Ayıkol Baykal....306-331

Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Bakımından İncelenmesi / Examination of Şermin Yaşar's Children's Books in Terms of Root Values

Arife Aktaş & Gülşah Yalçın.....332-354

Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri ile Öğretmen Özyeterlikleri Arasındaki İlişkide Öğrenme Çevikliğinin Aracı Rolü

F. Özge MAVİŞ SEVİM¹, Muhammet Fatih ALKAN²

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının kişisel iletişim yetkinlikleri, öğretmen özyeterlikleri ve öğrenme çevikliği arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesidir. Bu ilişkisel araştırmanın katılımcılarını 449 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin analizi yapısal eşitlik modellemesi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öğrenme çevikliğinin, dinleme becerisinin ve ifade becerisinin öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan, olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Kişilerarası iletişim yetkinliğinin boyutları olan dinleme becerisi, sosyal rahatlık becerisi, empati becerisi ve ifade becerisi öğrenme çevikliğini anlamlı, olumlu ve doğrudan etkilemiştir. Ek olarak, öğrenme çevikliği değişkeni, empati ve ifade becerileri ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkilerde anlamlı ve olumlu aracılık rolleri oynamıştır. Diğer taraftan öğrenme çevikliğinin, dinleme ve sosyal rahatlık becerileri ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkilerde herhangi bir anlamlı rolü olmadığı görülmüştür. Bu bulgular kişilerarası iletişim yetkinliğinin hem öğrenme çevikliğini hem de öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörlerden biri olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca öğrenme çevikliğinin öğretmen özyeterliği üzerinde önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak bulgular, öğrenme çevikliğinin, iletişim yetkinliği ve öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkide etkili bir aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının iletişim yetkinliklerinin ve öğrenme çevikliklerinin gelişiminin, öğretmen yetiştirme programlarında yer alabilecek dersler veya müdahaleler aracılığıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme çevikliği, kişilerarası iletişim yetkinliği, öğretmen özyeterliği

The Mediator Role of Learning Agility in the Relationship between Pre-Service Teachers' Interpersonal Communication Competence and Teacher Efficacy

Abstract: The purpose of this study was to investigate the structural relationships among pre-service teachers' interpersonal communication competence, teacher efficacy, and learning agility. The participants of this correlational research were composed of 449 pre-service teachers. Structural equation modeling was used to analyze data. As a result of data analysis, it was found that learning agility, listening, and expressiveness skills had direct, positive, and significant effects on teacher efficacy. Listening, social relaxation, empathy, and expressiveness skills, which are the four dimensions of interpersonal

Geliş tarihi/Received: 27.06.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 04.10.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozgensevim@gmail.com, 0000-0002-4120-5374

² Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mfatihalkan@hotmail.com, 0000-0002-5600-0160

Atf için/To cite: Maviş Sevim, F. Ö., & Alkan, M. F. (2024). Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İletişim Yetkinlikleri ile Öğretmen Özyeterlikleri Arasındaki İlişkide Öğrenme Çevikliğinin Aracı Rolü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-26. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1320560>

communication competence, had direct, positive, and significant effects on learning agility. Additionally, learning agility was observed to have positive and significant mediator roles in the relationship of empathy and expressiveness skills with teacher efficacy. On the other hand, learning agility did not have significant mediator roles in the relationship of listening and social relaxation skills with teacher efficacy. These findings showed that interpersonal communication competence is an important factor affecting both learning agility and teacher efficacy. The findings also showed that learning agility is an important factor in teacher efficacy. Finally, the findings revealed that learning agility mediated the relationship between communicative competence and teacher efficacy. Within this context, it is recommended to support the development of pre-service teachers' communicative competence and learning agility through interventions or additional courses in teacher training programs.

Keywords: Learning agility, interpersonal communication competence, teacher efficacy

Giriş

Öğretmenlik mesleği, birçok farklı alanda yeterlik ve yetkinliğe sahip olmayı gerektiren meslek alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetkinlikleri ve yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmaların geçmişten günümüze popüler olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin araştırmalar alanyazında iki farklı boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan ilkinin öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sahip oldukları yeterlik ve yetkinliklerinin ortaya konması, çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin tespit edilmesi ve bu özelliklerin öğretmen, öğrenci, okul ve toplum üzerindeki etkilerinin incelenmesi gibi konulara odaklandığı görülmektedir (Fackler vd., 2021; Kleinsasser, 2014; Kunter vd., 2013; Martin ve Mulvihill, 2019; Perera vd., 2019; Tuğluk ve Kürtmen, 2018; Yavuz vd., 2015; Yellice-Yüksel vd., 2011). İkinci boyutta ise bu araştırmalar öğretmenlerin belirli yeterlik ve yetkinliklere sahip olabilmek için öğretmen yetiştirme aşamasından itibaren bazı bilgi ve becerileri kazanmalarının beklenmesi nedeniyle öğretmenler henüz mesleğe başlamadan, bir diğer deyişle öğretmen adayı iken yapılan araştırmalarla ortaya konmaya çalışılmaktadır (Borremans ve Spilt, 2023; Cakiroglu, 2008; DeMauro ve Jennings, 2016; Gül ve Köse, 2021; Holzberger vd., 2021; Ismail ve Jarrah, 2019; Kim ve Cho, 2014; McLennan vd., 2017).

Yeterlik denildiğinde akla gelen ilk kavramlardan biri kişinin kendi yeterliklerine ilişkin algılarını içeren özyeterlik kavramı olmaktadır. Bu kavram özellikle öğretmenlik mesleği için önemli görülmektedir. Nitekim öğretmen özyeterliklerinin belirlenmesi; mesleğe ilişkin motivasyon, çaba ve performansın görülebilmesi, eğitimsel çerçevede nelerin yapılabileceğine olan inancın belirlenmesi, öğretimsel çevrenin sağlıklı bir biçimde oluşturularak faaliyetlerin yürütülmesi ve nihayetinde öğrenci başarısına etkilerine ilişkin ipuçlarını içinde barındırmaktadır (Achurra ve Villardon, 2012; Aslan ve Kalkan, 2018; Bandura, 1993; Poulou vd., 2019; Zee ve Koomen, 2016). Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin uygulamalarında ve öğrencilerle ilişkilerde daha başarılı oldukları, öğrencilerinden daha yüksek başarı beklentisi içinde oldukları, mesleki hedeflerinin yüksek olduğu ve bu hedeflere daha bağlı oldukları belirtilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin yeni fikirlere değer verdikleri, eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler karşısında daha kararlı ve dirençli, başarıma konusunda ısrarcı oldukları, karmaşık konularda karar verme durumunda daha etkili oldukları, yeniliklere açık ve gelecek konusunda olumlu bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir (Fackler vd., 2021; Giallo ve Little, 2003; Karabacak, 2014; Woolfolk vd., 1990; Yin vd., 2023).

Öğretmenlik ayrıca yüksek düzeyde iletişim becerilerini gerektiren meslek dallarından birini oluşturmaktadır. Öğretmenler yalnızca öğrencilerle değil meslektaşlar, idare, veli ve

toplumun farklı kesimleriyle de iletişim halinde bulunmak durumundadırlar. Bu nedenle Çolak vd. (2017) öğretmen özyeterliliğinin akademik, mesleki, entelektüel boyutun yanı sıra öğretmenlerin olumlu ilişkiler kurabilme ve kendilerini ifade edebilme yeterliklerini içinde barındıran sosyal boyutlarla da ele alınması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu bağlamda kişilerarası iletişim yetkinliği kavramı öğretmenlik mesleği için önemli hale gelmektedir (Nedzinskaitė-Mačiūnienė ve Merkytė, 2019). Kişilerarası iletişim yetkinliği, iletişim durumunda kişilerarası ilişkileri düzenleyebilme yeterliği anlamına gelmektedir. Bu yeterlik, bireylerin iletişim becerilerini düzenlerken iletişim konusunda bilgili olmasını, bu bilgiyi eyleme dönüştürebilecek yeteneğe sahip olmasını, bu yeteneğini geliştirebilmek adına diğer bireylerden sağlıklı geri bildirimler alabilmesini ve bilgisini ve yeteneğini kullanabilmeye güdülenmesini gerektirmektedir (Çıkrıkçı ve Çinpolat, 2021). Bir diğer ifadeyle, kişilerarası iletişim yetkinliği, belirli düzeyde emek, çaba ve yeterliği içinde barındırmaktadır. Öğretmenlerin bu yetkinliğe sahip olması özgüvenlerinin artmasını, empatik anlayışlarının gelişmesini, eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin anlayışının artmasını, sınıf yönetiminde daha başarılı hale gelmelerini ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu yetkinliğe sahip olması dikkat çekici öğretim stratejileri seçmesi, öğrencilerin aktif katılımı ve motivasyonunu artırması ve demokratik sınıf ortamları oluşturmada etkin rol üstlenmektedir (Çelikkaleli ve Avcı, 2015; Çelikkaleli ve İnandı, 2012).

Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak, geçmiş tecrübe ve bilgilerden ders çıkararak bu tecrübe ve bilgileri yeni durumlarda uygulayabilmek, belirsiz durumlarla baş edebilmek, farklı koşullara uyum sağlayabilmek ve hızlı öğrenebilmek gibi özellikler, günümüz dünyasında bireylerde aranan vazgeçilmez özellikler arasında yer almaya başlamıştır. Bu nedenle bu özellikleri içinde barındıran öğrenme çevikliği kavramına olan ilgi ve bu kavramla ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir (De Meuse, 2023; DeRue vd., 2012; Ghosh vd., 2021; Milani vd., 2021). Kavrama ilişkin çalışmaların genellikle iş yaşamı, liderlik, yönetim ve organizasyon alanlarına ait olduğu görülmektedir (Dai vd., 2013; De Meuse, 2019; Glassman ve Withall, 2018; Saputra vd., 2018; Swisher, 2013; [Tripathi](#) vd., 2020). Öğrenme çevikliğini tecrübelerden ders çıkarmak ve çıkarılan bu dersleri yeni ve zorlu durumlarda uygulayabilmek şeklinde tanımlayan De Meuse (2019) bu kavrama ilişkin özelliklerin yüksek potansiyel başarıyı da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Bu özellikler her ne kadar alanyazında iş yaşamı, liderlik ve yönetim alanıyla ilişkili görülse de öğretmenlik mesleği de yukarıda belirtilen özelliklerin var olmasını gerektiren bir meslek alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Choi vd., 2020; Howard, 2017). Nitekim öğretmenler; öğrenci, meslektaş, idare, veliler gibi eğitimin farklı paydaşlarıyla sürekli etkileşim halinde bulunmakta, her yeni günde yeni bir durumla karşılaşmakta, yeni durumlara hızlı bir biçimde adapte olması gerekmekte, belirsizliklerle baş etme durumunda kalmakta ve bu belirsizliklerin çözümü için bilgi ve tecrübelerinden yararlanarak sorunların üstesinden gelmek için çaba harcamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenme çevikliklerinin ortaya çıkarılması, yüksek başarı potansiyeline sahip öğretmen adaylarının belirlenmesi ve adayların yüksek başarı potansiyeline sahip olabilmeleri için yapılabileceklerin ortaya konması bakımından önem arz etmektedir (Alkan ve Maviş Sevim, 2022).

Alanyazında öğretmen ve öğretmen adayları özyeterliliğine ilişkin sayısız çalışma olmasına rağmen (Gordon vd., 2022; Hussain ve Khan, 2022; Klassen ve Tze, 2014) öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliği ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Howard, 2017; Nedzinskaitė-Mačiūnienė, ve Merkytė, 2019; Santoso ve Yuzarion, 2021). Özellikle bu üç değişkenin birbirleriyle ilişkili özellikleri bulunmasına

rağmen bu değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Bu durumun olası nedenleri arasında öğrenme çevikliği kavramının nispeten yeni bir kavram olması ve özellikle eğitim ortamlarında yakın zamanda ele alınmaya başlaması yer alabilir. Alanyazındaki bu boşluk göz önünde bulundurularak, belirtilen üç değişken üzerinden bir çalışmanın yürütülmesine karar verilmiş ve öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliği düzeylerinin öğretmen özyeterlikleri ile ilişkili olabileceği varsayımından yola çıkılarak çalışma tasarlanmıştır. Nitekim kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliğine sahip olan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin de benzer ölçülerde gelişeceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra ederken ihtiyaç duyulacak sınıf yönetimini sağlama, öğretim stratejilerini doğru ve akıllıca kullanabilme ve öğrenci katılımını sağlayabilme gibi yeterliklerin oluşmasında bahsedilen iki değişkenin etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür. Çalışmanın öğretmen adayları üzerinden gerçekleştirilmesinin altında öğretmen yetiştirme aşamasında bu yeterlik ve yetkinliklerinin tespit edilmiş olmasının ve eksiklikler veya giderilmesi gereken ihtiyaçlar varsa bunların hizmet öncesi eğitimde tamamlanmasının, öğretmenlik mesleğine daha güçlü bir biçimde başlamalarını ve mesleki beceri ve başarılarının gelişmesinin daha muhtemel olması gibi nedenler yatmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilecek olan bu çalışmayla öğretmen adaylarının öğrenme çevikliği, kişilerarası iletişim yetkinlikleri ve öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının, bu değişkenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde bu değişkenlerin programda ne kadar yer alması gerektiğine karar verilmesi ve bu beceri ve yetkinliklerin geliştirilebilmesi adına yapılabilecekler karar verilmesinde çalışmanın kapı aralayan bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Uzun vadede ise öğretmen mesleğine ilişkin farklı yeterlik ve yetkinliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmen özyeterliği, öğrenme çevikliği ve iletişim yetkinliği arasındaki yapısal ilişkileri incelemek olarak belirlenmiştir.

Teorik Alanyazın

Araştırmanın bu bölümünde kavramlara ilişkin teorik bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra araştırmaya yön veren kavramsal model sunulmuştur.

Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına dayanmakta ve kendisi tarafından "belirli amaçları elde edebilmek için gerekli olan davranışları organize etme ve yürütme konusunda kişinin kendi yeteneklerine ilişkin inançları" olarak tanımlanmaktadır (s. 3). Bir diğer ifadeyle özyeterlik, kişinin kendisine ve yapabileceklerine ilişkin algılarını oluşturmaktadır. Bireylerin mesleklerini icra ederken kendilerine ve yeteneklerine ilişkin algıları, özyeterlik kavramının önemli bir alanını oluşturmaktadır. İnsanlar, yeterliklerini geliştirmiş oldukları alanlarda bile bu yeterliğin gelişme düzeyi konusunda farklılıklar gösterebilmektedir (Bandura, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin de geliştirmiş oldukları yeterlik alanlarında farklı düzeylere sahip olabileceklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenliğin farklı alanlarda yeterlik sahibi olmayı gerektiren bir meslek olması nedeniyle öğretmen özyeterliğinin çeşitli boyutlarda incelenmiş olması ve bu boyutların farklı değişkenleri etkilemesi ve farklı değişkenlerden etkilenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Öğretmen özyeterliği en temelde öğretimsel anlamda pozitif yaklaşımlar sergilenmesi ve öğrenci öğrenmeleri, performansı ve başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Henson, 2001). Bunun yanı sıra öğretmenlerin motivasyonları, performansları ve iş doyumları üzerinde de etkili olduğu

görülmektedir (Gkolia vd., 2014; Türkoğlu vd., 2017; Schunk, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerine ilişkin özyeterlik sahibi olmalarının yanı sıra öğretmen adaylarının gelecekte icra edecekleri mesleklerine ilişkin belirli düzeyde özyeterlik sahibi olabilmeleri, mesleklerine ilişkin olumlu algı ve performansa sahip olmalarında ve öğrenci başarısının olumlu yönde etkilenmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu kavramla ilgili alanyazında farklı boyutları içeren tanımlamalar yapılmasına rağmen birçok çalışmanın Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından oluşturulan boyutlara dayandığı görülmektedir (Duffin vd., 2012; Gümüş ve Bellibaş, 2023; Nie vd., 2012; Swan vd., 2011; Yin vd., 2023; Zhang vd., 2023). Öğretmenlik özyeterliğini, öğretmenin öğrenci katılımı ve başarısı konusunda istenen sonuçları elde etme konusunda kendi kapasitesine ilişkin algıları şeklinde tanımlayan Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) bu yeterlik alanını öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutlarıyla incelemişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen özyeterliği bu boyutlarla ele alınmaktadır.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği

En az iki kişinin birbirleriyle iletişim kurmalarını gerektiren kişilerarası iletişim yetkinliği, kişileri hem bireysel anlamda hem de diğerleriyle etkileşim bakımından etkilemektedir. Bu nedenle bu kavram ilişkileri kurmak, sürdürmek ve sona erdirmek hakkında yeteneğe sahip olmayı gerektiren becerileri içinde barındırmaktadır. Kişilerarası iletişim yetkinliğine sahip olan bireylerin kariyer konusunda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu görüşü bu kavrama ilişkin çalışmaların hız kazanmasında etkin rol oynamıştır (Lane, 2016). Modern iş yaşamının gerekliliklerinden birini kişilerarası iletişimi kurmak ve sürdürmek oluşturmaktadır. Nitekim uluslararası işbirlikleri, takım çalışmaları, yaratıcı ve yenilikçi projelerin geliştirilmesinde kişilerarası iletişim yetkinliğine sahip olmanın büyük bir rolü bulunmaktadır. Uzmanlık, artık kişinin yalnız başına oluşturacağı ve geliştireceği bir özellik olmaktan çıkmış kişilerin birbirlerinin uzmanlık alanlarını tamamlayıcı nitelikte takım ve topluluklar oluşturması gerekliliğini ön plana çıkarmaya başlamıştır (Kokkonen ve Almonkari, 2015). Tüm bunlar kişilerarası iletişim yetkinliğini vazgeçilmez hale getirmektedir.

İletişim becerilerine sahip olmak, farklı mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik için de vazgeçilmez özelliklerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve yetkinlikleri ile ilgili yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Murtiningsih vd., 2019; Theelen vd., 2019; Xie ve Derakhshan, 2021; Xu vd., 2019). Bu çalışmalar öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının iletişimsel anlamda yetkinlik sahibi olmalarının öğrenmeye isteklilik ve özyeterliklerinde etkisi olduğundan bahsetmektedir (Afacan ve Turan, 2012; Zlatić vd., 2014). Ayrıca iletişim becerilerinin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve onlara bir şeyler öğretebilme konusunda da etkileri bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı ve sevecen bir ilişki kurulduğunda güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulabilmekte; öğrenciler saygı çerçevesinde sorularını sorabilmekte ve geribildirim alabilmektedirler (Fymier ve Houser, 2000). Kişilerarası iletişim yetkinliğinin genel anlamda kişinin karşısındaki bireyi veya bireyleri etkin bir biçimde dinleyebilmesi, sosyal çevrede rahat hareket edebilmesi, diğer bireylerle empati kurabilmesi ve anlamlı etkileşimler kurabilmesi özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle Huang ve Lin (2018) tarafından geliştirilen ölçekte bu boyutlar yer almakta ve bu çalışmada da bu boyutlar üzerinden öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Öğrenme Çevikliği

Son yıllarda alanyazına kazandırılmış olan kavramlardan biri de öğrenme çevikliği kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram son yıllarda ortaya çıkmış olmasına rağmen açıklanması ve anlaşılmasına yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (DeRue vd., 2012; Eichinger ve Lombardo, 2004). Öğrenme çevikliği, Lombardo ve Eichinger (2000, s. 323) tarafından “bir durumla ilk defa karşılaşıldığında veya zorlu ve farklı şartlarda performans sergileyebilmek için yeni yeterlikler öğrenme isteği ve yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer deyişle öğrenme çevikliğine sahip olan bireyler, karmaşık ve zorlu durumlar içinde kaldıklarından rahatsızlık duymayıp bu durumları tecrübelerini kullanarak aşmaya çalışan, tecrübelerinden yararlanarak problemleri çözemediklerinde ise yeni tecrübeler edinmekten ve yeni yollar keşfetmekten çekinmeyen ve bu tecrübeleri edinmekten zevk alan bireylerdir.

Öğrenme çevikliği kavramı alanyazında farklı boyutlarda ele alınmakta ve boyutların her birinin öğretmenlik mesleği ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Lombardo ve Eichinger (2000) bu boyutları zihinsel çeviklik, kişilerarası çeviklik, değişim çevikliği ve sonuç çevikliği olarak belirlemişlerdir. Daha sonra De Meuse vd. (2011) beşinci boyut olan öz-farkındalığı eklemişlerdir. Zihinsel çeviklik, geçmiş deneyimlerden yararlanılarak sorunları derinlemesine analiz etme yeteneğini gösterirken kişilerarası çeviklik iyi iletişim becerilerine sahip olma, uyum sağlama, farklı insanlarla zor durumlarda çalışabilmeyi ifade etmektedir. Değişim çevikliği zor ve bunaltıcı durumlarla başa çıkma yeteneğini açıklarken sonuç çevikliği karmaşık durumlarda bile sonuç almaya gayretli olma ve sonuç alabilme yeteneğini göstermektedir. Son olarak öz-farkındalık ise kişinin kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olma ve kendi davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmak için geri bildirim arama yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenlik de geçmiş deneyimlerden yararlanmayı (Rodgers, 2002), farklı insanlarla iletişim kurarak onlardan yeni şeyler öğrenmeyi (Pradhan, 2019), zor ve karmaşık durumlarda baş edebilmeyi (Vlad ve Ciascai, 2014) ve güçlü ve zayıf yönlerin farkında olmayı (Galea, 2010) gerektirmesi bakımından her bir öğretmenin öğrenme çevikliği özelliklerini taşımasını gerektiren meslek alanlarından birini oluşturmaktadır.

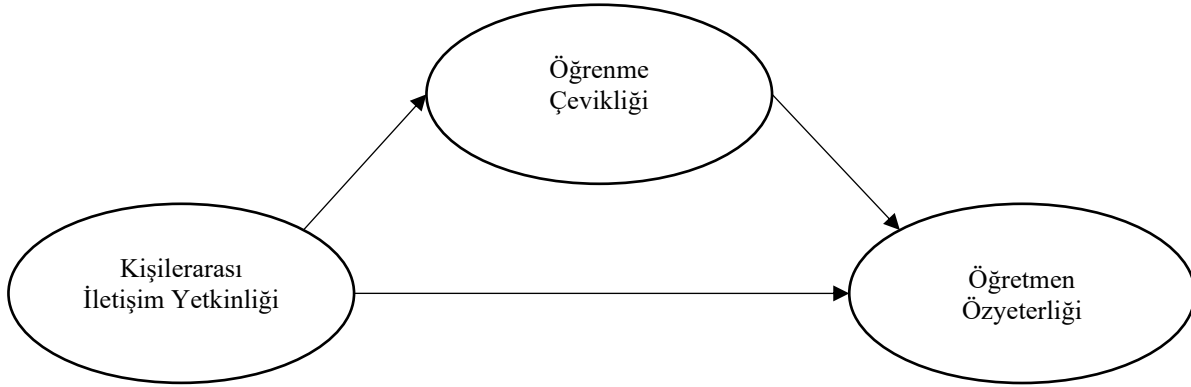
Kavramsal Çerçeve

Yapılan çalışmalar bireylerin özyeterlik algılarını etkileyen birçok değişkenin varlığından bahsetmektedir. Bu değişkenlerden birini iletişim becerileri oluşturmaktadır (Rubin vd., 1993; Tucker ve McMarthy, 2001) ve bu etki öğretmen ve öğretmen adayları için de geçerli olmaktadır (Dinçer, 2021; Yildirim, 2021). Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmalar özyeterlik ile öğrenme çevikliği değişkenleri arasında da ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Harvey ve Valerio, 2022; Jian, 2022; Lesmana ve Ahmad, 2021). Ancak bu çalışmalar öğretmen veya öğretmen adayları özelinde yapılmamıştır. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğrenme çevikliği ile öğretmen özyeterlik algıları arasındaki ilişkilerin ortaya konması olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin hem öğrenme çevikliğini hem de öğretmen özyeterliğini etkilediği düşünülmektedir. Aynı zamanda kişilerarası iletişim yetkinliğinin özyeterliği etkilemesinde öğrenme çevikliğinin aracı bir rolü olduğu görüşü benimsenmektedir. Bir diğer ifadeyle, kişilerarası iletişim yetkinliği öğrenme çevikliğini artırmakta, bu sayede özyeterlik de artmaktadır. Son olarak öğrenme çevikliğinin öğretmen özyeterliği üzerinde etkisi olduğu görüşü temele alınarak bir model önerisinde bulunulmuştur. Şekil 1’de çalışmanın kavramsal çerçevesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın problem cümlesi, “öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği, öğrenme çevikliği ve iletişim yetkinliği arasındaki yapısal ilişkiler nasıldır?” şeklindedir. Bu problemin yanıtlanması için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Kişilerarası iletişim yetkinliğinin, öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Öğrenme çevikliğinin, öğretmen özyeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- Kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkide öğrenme çevikliğinin anlamlı bir aracı rolü var mıdır?

Şekil 1

Çalışmanın Kavramsal Çerçevesi



Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen özyeterliği, öğrenme çevikliği ve iletişim yetkinliği arasındaki yapısal ilişkiler incelendiği için ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar gerçek bir nedensellik kurmak için tam anlamıyla yeterli olmasa da bu araştırmaların gücü keşfedici doğasında yatmaktadır (Cohen vd., 2005). Bu kapsamda belirtilen değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini öğretmen adayları oluşturduğu ve tüm öğretmen adayları için çalışmaya katılma konusunda eşit olasılık oluşturmak mümkün olmadığı için bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Geniş bir evrene genelleme yapabilmek için bir çalışmada yer alması gereken minimum katılımcı sayısı Cohen vd. (2005) tarafından 384 olarak belirlenmiştir. Örneklemin temsil gücünü artırmak için farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ulaşmak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın değişkenlerinden birinin öğretmen özyeterliği olduğu göz önünde bulundurularak ilgili değişken bağlamında katılımcıların kendilerini daha gerçekçi değerlendirmelerini mümkün kılmak için öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin en azından bir kısmını almış olmaları hedeflenmiştir. Dolayısıyla sadece üç ve dördüncü sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya ilişkin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 26/01/23 tarihli 02.16 sayılı kararı ile onay alınmasını takiben araştırma verileri çevrimiçi bir ortamda 2022-2023 Bahar yarıyılında toplanmıştır. Çevrimiçi veri toplama aracının ilk sayfası çalışmaya ilişkin bilgiler ile katılımcılardan beklentileri içermiştir. Katılımcılar, ilk sayfada yer alan bilgilendirilmiş

onam formunu onayladıktan sonra çalışmaya katılmıştır. Bu süreçte eğitim fakültelerinin çeşitli programlarında üç ve dördüncü sınıflarda ders yürüten öğretim üyeleri ile iletişime geçilmiş ve kendilerine iletilen katılım linkini öğrencileri ile paylaşmaları istenmiştir. Böylece sadece gönüllü öğrenciler çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçlarının yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Açıklanan süreç sonunda araştırmaya 449 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçilmesinde üniversite ve bölüm açısından bir ölçüt uygulanmamış, erişim olanağı olan üniversitelerden veri toplanmıştır. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 46 arasında değişmiş ve yaş ortalaması 22.63 ($SS=2.92$) olarak bulunmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı ($n=326$, %72.6) kadınlardan oluşurken yarısından fazlası ($n=250$, %55.7) üçüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaklaşık yarısı ($n=235$, %52.3) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencisiyken 106 katılımcı (%23.6) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 32'şer katılımcı (%7.2) ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi öğrencisidir. Örneklem içerisinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler en kalabalık gruptur ($n=158$, %35.2). Bu programı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ($n=66$, %14.7) ve Sınıf Öğretmenliği ($n=63$, %14) izlemiştir. Özellikle üniversite bazlı dağılımdaki farklılıklar, çalışmaya katılımın tamamen gönüllü olması ve araştırmacıların bazı üniversitelerdeki katılımcılara erişiminin daha sınırlı olması ile açıklanabilir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Betimlenmesi

Değişken	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	326	72.6
Erkek	123	27.4
Sınıf		
3. sınıf	250	55.7
4. Sınıf	199	44.3
Üniversite		
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	235	52.3
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	106	23.6
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	32	7.2
Sakarya Üniversitesi	32	7.2
Muş Alparslan Üniversitesi	24	5.3
Kocaeli Üniversitesi	15	3.3
Diğer	5	1.1
Öğretmenlik Programı		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	158	35.2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	66	14.7
Sınıf Öğretmenliği	63	14
Türkçe Öğretmenliği	38	8.5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	28	6.2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	26	5.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	24	5.3
Özel Eğitim Öğretmenliği	24	5.3
Diğer	22	5
Total	449	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması için demografik bilgi formu ve temel değişkenlere yönelik veri toplama araçlarını içeren çevrimiçi bir form oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu, katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, üniversiteleri ve programlarına ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan beş maddeden oluşmuştur. Öğrenme çevikliği, kişilerarası iletişim yetkinliği ve öğretmen özyeterliliği değişkenlerine ilişkin puanların belirlenmesi için daha önce geçerlik-güvenirlik çalışmaları yürütülmüş araçlar kullanılmıştır.

Öğrenme Çevikliği

Katılımcıların öğrenme çevikliği puanlarını belirlemek için Öğretmen Adayları İçin Öğrenme Çevikliği Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek Alkan ve Maviş Sevim (2022) tarafından geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ölçek Öz-Farkındalık, Zihinsel Çeviklik, Kişilerarası Çeviklik, Değişim Çevikliği ve Sonuç Çevikliği olarak adlandırılan beş faktöre sahiptir. Her bir faktörde üçer madde yer almaktadır. Maddeler 1 (Neredeyse hiçbir zaman) ile 5 (Neredeyse her zaman) arasında puanlanırken faktörler veya ölçeğin tamamından alınan yüksek puanlar yüksek öğrenme çevikliği anlamına gelmektedir. Ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen beş faktörlü yapı toplam varyansın 54.64'ünü açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise önerilen ikinci düzey faktöre bağlanan beş faktörlü yapının veriler ile yeterli uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd=1.93$, CFI=0.95, TLI=0.93, RMSEA=0.06 (%90 Güven Aralığı=.046-.075), SRMR=0.05). Öğrenme çevikliğinin farklı yapılarla ilişkisi de incelenerek yakınsak ve ayırt edici geçerliğe yönelik kanıtlar da sunulmuştur. Cronbach alfa katsayıları .74 ile .90 arasında değişmiştir (Alkan ve Maviş Sevim, 2022). Söz konusu ölçek, nispeten yeni bir araç olduğu ve geçerlik güvenirlik kanıtları sadece bir çalışmaya dayandığı için Alkan ve Maviş Sevim (2022) tarafından önerilen ikinci düzey faktöre bağlanan beş faktörlü yapı bu çalışmada da test edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçek yapısına ilişkin önerilen modelin bu çalışmanın veri seti ile de yeterli uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd=2.81$, CFI=0.94, TLI=0.93, RMSEA=0.063 (%90 Güven Aralığı=.054-.073), SRMR=0.084). Bu çalışmada ölçeğin tamamı ve faktörlere ilişkin McDonald Omega katsayıları .80 ile .92 arasında değişmiştir.

Kişilerarası İletişim Yetkinliği

Katılımcıların kişilerarası iletişim yetkinlik puanlarını belirlemek için Kişilerarası İletişim Yetkinliği Envanteri kullanılmıştır. İlgili envanter, Huang ve Lin (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş ve Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 15 maddeden oluşan ölçek Dinleme Becerisi (4 madde), Sosyal Rahatlık Becerisi (4 madde), Empati Becerisi (4 madde) ve İfade Becerisi (3 madde) olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Bana hiç uygun değil) ile 5 (Bana tamamen uygun) arasında puanlanmakta ve yüksek puanlar yüksek iletişim yetkinliği anlamına gelmektedir. Huang ve Lin (2018) tarafından gerçekleştirilen ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada dört faktörlü yapı ortaya konmuş, doğrulayıcı faktör analizi ile de bu yapının veri ile iyi uyum sağladığı belirlenmiştir ($\chi^2/sd=4.31$, CFI=0.95, GFI=0.92, NNFI=0.94, RMSEA=0.075, SRMR=0.054). Faktörlere ilişkin Cronbach alfa katsayıları .72 ile .81 arasında değişmiştir. Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar doğrulayıcı faktör analizi ile sunulmuştur ($\chi^2/sd=1.59$, CFI=0.93, GFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.054 (%90 Güven Aralığı=.036-.070), SRMR=0.050). Uyarlama çalışmasında ölçek faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayısı .71 ile .78 arasında,

McDonald Omega katsayıları ise .73 ile .80 arasında değişmiştir (Çıkrıkçı ve Çinpolat, 2021). Bu çalışmada toplanan veri seti ile orijinal ölçek yapısının uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre TLI değeri .90 altında olmasına rağmen diğer değerlerin ölçütleri sağlaması nedeniyle yeterli uyum sergilendiğine karar verilmiştir ($\chi^2/sd=2.78$, CFI=0.90, TLI=0.87, RMSEA=0.063 (%90 Güven Aralığı=.053-.073), SRMR=0.055). Hu ve Bentler'in (1998) önerdiği iki indeks stratejisi (SRMR ve diğer indekslerden birinin sağlanması) de bu durumla örtüşmektedir. Ek olarak, dört faktöre ilişkin McDonald Omega katsayıları .56 ile .80 arasında değişmiştir. Düşük güvenilirlik katsayısına sahip olan faktör İfade Becerisi faktörüdür. İlgili faktör üç maddeden oluşmakta ve maddelerden biri ters puanlanmaktadır. Alanyazın ters maddelerin (Vigil Colet vd., 2020) ve düşük madde sayısının (DeVellis, 2017) güvenilirlik katsayısını üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özyeterliği

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerine ilişkin puanlarını belirlemek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 24 madde Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik (8 madde), Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik (8 madde) ve Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik (8 madde) olmak üzere üç faktör altında dağılmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Yetersiz) ile 7 (Çok Yeterli) arasında puanlanmakta ve alınan yüksek puanlar yüksek özyeterlik anlamına gelmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi üç faktörlü yapıyı öne sürmüştü ve farklı veri setleri ve analizler ile ikinci düzey bir faktörün varlığı gösterilmiştir. İlgili ölçek Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak üç faktörlü yapının veri ile uyumu belirlenmiştir (CFI=0.99, TLI=0.99, RMSEA=0.065 (%90 Güven Aralığı=.061-.070). Cronbach alfa katsayıları .82 ile .93 arasında değişmiştir (Çapa vd., 2005). Ölçek geliştirme çalışmasında ikinci düzey faktör için kanıt sunulmuş olmasına rağmen Türkçeye uyarlama çalışmasında ikinci düzey faktöre ilişkin bir inceleme gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca Nie vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ikinci düzey faktörün varlığına yönelik kanıt sunulmuştur. Bu nedenlerle mevcut çalışmada, orijinal çalışmada önerilen ikinci düzey faktöre bağlanan üç faktörlü yapı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar önerilen yapı ile veri setinin yeterli uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd=2.62$, CFI=0.92, TLI=0.91, RMSEA=0.060 (%90 Güven Aralığı=.054-.066), SRMR=0.040). Buna rağmen, ikinci düzey olmadan üç faktörlü yapıya ilişkin de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve uyum iyiliği değerleri ikinci düzey faktöre bağlanan üç faktörlü yapı ile aynı çıkmıştır. Bu kapsamda orijinal çalışmaya dayanarak ikinci düzey faktöre sahip olan yapı kullanılmıştır. Ayrıca McDonald Omega katsayıları faktörler ve ölçeğin tamamı için .91 ile .97 arasında değişmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada Şekil 1'de önerilen modelin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Model analizinden önce yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarının veri seti tarafından ne ölçüde karşılandığı incelenmiştir. Bu doğrultuda çok değişkenli uç değerler, dağılımın normalliği ve çoklu doğrusal bağlantı durumları kontrol edilmiştir (Hair vd., 2010). Bu incelemeler sırasında SPSS 25 ve Cain vd. (2017) tarafından geliştirilen çevrimiçi bir hesaplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak, Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak $p<0.001$ değerinin altında kalan herhangi bir katılımcı olmadığı belirlenmiştir (Kline, 2011). Bu bulgu, veri setinde çok değişkenli uç değer olmadığını göstermiştir. Tek değişkenli normal dağılım varsayımı için çarpıklık ve

basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayıları $-.68$ ile $-.17$ arasında, basıklık katsayıları ise $-.49$ ile $.46$ arasında değişmiştir. Çarpıklık katsayılarının 2, basıklık katsayılarının ise 3 değerinden küçük olması, veri setinin tek değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Kline, 2011). Çok değişkenli normal dağılım ise Mardia (1970) tarafından formülleştirilen çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Elde edilen değerler istatistiksel olarak anlamlı olduğu için veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlamadığı görülmüştür (Cain vd., 2017). Veri setinin çoklu doğrusal bağlantı durumu ise değişkenler arasındaki korelasyonlar, tolerans değerleri (*TV*), varyans artış faktörü (*VIF*) ve koşul indeksi (*CI*) incelenerek belirlenmiştir. İlgili korelasyonların $.90$ değerinden küçük olması, *TV* değerlerinin $.1$ 'den büyük olması, *VIF* değerlerinin 10'un altında olması ve *CI* değerlerinin çoğunun 30'un altında olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını göstermiştir (Kline, 2005, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Sadece 2 değişkene ilişkin *CI* değerleri, 30 sınırını hafif bir şekilde aşmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile çoklu doğrusal bağlantı bulguları Tablo 2'de görülebilir.

Hem çalışmanın temel analizi olan yapısal eşitlik modellemesinde hem de ölçüklerin mevcut çalışma kapsamında kullanılan veri seti ile uyumunu incelemek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde, veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlamaması, analiz tekniği olarak standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yönteminin (MLR) kullanılmasını gerekli kılmıştır (Muthén ve Muthén, 2007). Sözü edilen analizler Mplus 7 yazılımı kullanılarak Pearson korelasyon matrisi temelinde gerçekleştirilmiştir. Model testi, Kline'in (2011) önerdiği şekilde iki aşama halinde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada sadece veri toplama araçlarının yer aldığı ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçüm modelinin veri seti ile yeterli uyum göstermesinden sonra ise yapısal ilişkiler de modele dahil edilerek ikinci aşamayı oluşturan yapısal model test edilmiştir. Çalışma kapsamındaki modellerin veri seti ile uyumu normlaştırılmış ki-kare (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Uyum iyiliklerinin değerlendirilmesinde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur: χ^2/sd 5 veya altında ise yeterli uyum (Bollen, 1989); CFI ve TLI $.90$ üzerinde ise yeterli uyum (Bentler ve Bonett, 1980), $.95$ civarında ise iyi uyum (Hu ve Bentler, 1998); SRMR değeri $.08$ ve altında ise yeterli uyum (Hu ve Bentler, 1998); RMSEA değeri $.10$ altında ise yeterli uyum (Browne ve Cudeck, 1993), $.06$ altında ise iyi uyum (Hu ve Bentler, 1998). Ölçüm ve yapısal modelin test edilmesinde, veri toplama araçlarının özgün yapıları göz önünde bulundurulurken Kişilerarası İletişim Envanterinin boyutları ayrı ayrı ele alınırken Öğrenme Çevikliği ve Öğretmen Özyeterliliği yapıları kendi alt faktörlerine sahip birer gizil değişken olarak ele alınmıştır. Diğer bir ifade ile yapılar arasındaki ilişkiler incelenirken Öğrenme Çevikliği ve Öğretmen Özyeterliliği yapılarının ikinci-düzyer faktörleri kullanılmıştır.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Çalışmada önerilen modelin test edilmesinden önce betimsel istatistikler incelenmiştir. Bu kapsamda modelde yer alan değişkenlere ilişkin ortalama puanlar, standart sapma değerleri, çarpıklık-basıklık katsayıları, faktör determinant değerleri, Pearson korelasyon değerleri ve gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1-Öğrenme Çevikliği	-	.66*	.65*	.66*	.67*	.62*
2-Dinleme Becerisi	.55*	-	.60*	.74*	.63*	.57*
3-Sosyal Rahatlık Becerisi	.53*	.47*	-	.58*	.69*	.44*
4-Empati Becerisi	.47*	.54*	.39*	-	.60*	.50*
5-İfade Becerisi	.40*	.38*	.40*	.32*	-	.58*
6-Öğretmen Özyeterliği	.56*	.49*	.38*	.38*	.40*	-
\bar{x}	4.08	4.37	3.84	4.00	3.73	6.76
<i>SS</i>	.56	.57	.72	.62	.64	1.11
Çarpıklık	-.51	-.68	-.41	-.25	-.17	-.67
Basıklık	.38	-.22	.01	-.49	-.03	.46
<i>TV</i>	.51	.54	.64	.66	.74	.62
<i>VIF</i>	1.96	1.84	1.56	1.52	1.35	1.62
<i>CI</i>	18.36	19.19	21.02	24.89	30.05	30.33
<i>FD</i>	.94	.92	.89	.90	.88	.98

Not: Diyagonal çizginin altındaki değerler faktör puanları arasındaki Pearson korelasyon değerlerini, diyagonal çizginin üzerindeki değerler gizil değişkenler arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir, $n=449$, $*p \leq .05$, \bar{x} =Ortalama, *SS*=Standart Sapma, *TV*=Tolerans Değeri, *VIF*=Varyans Artış Faktörü, *CI*=Koşul İndeksi, *FD*=Faktör Determinant Değeri

Model Uyumu

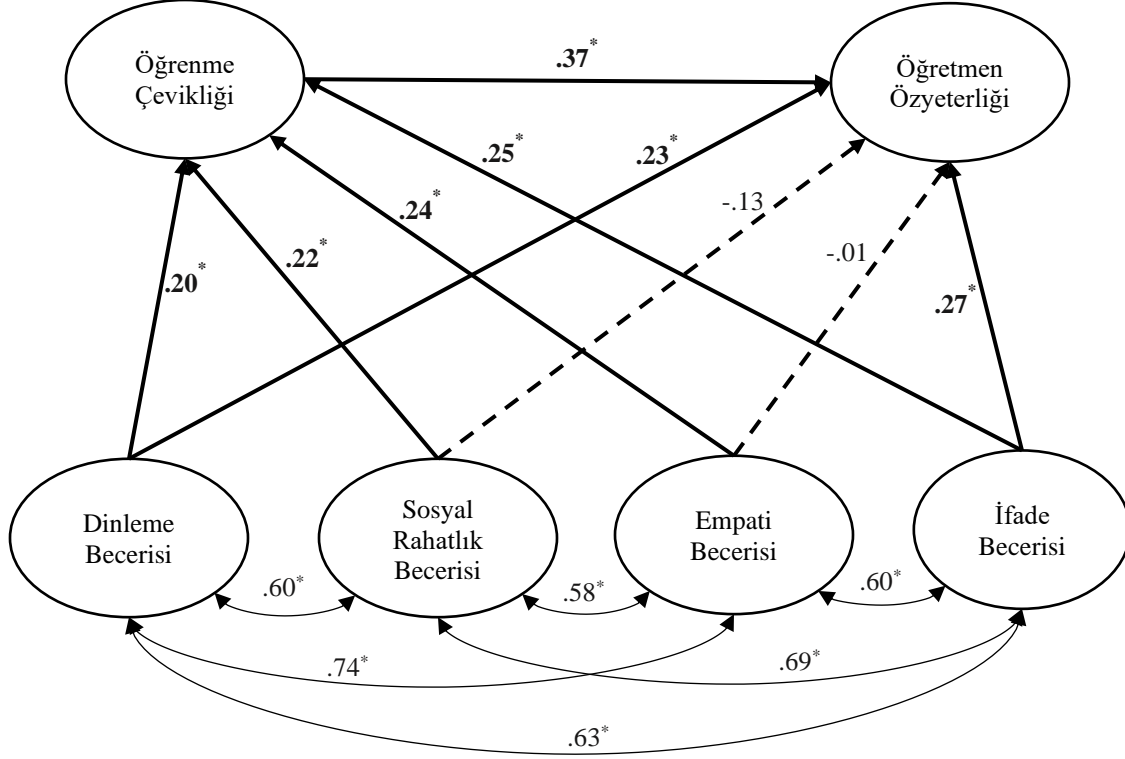
Bu çalışmada ölçüm modeli ve yapısal model arasındaki tek fark, yapısal modele önerilen etkilerin eklenmiş olmasıdır. Bu kapsamda ölçüm ve yapısal modelde yer alan faktör yükleri ve bu modellere ilişkin uyum iyiliği değerlerinin aynı olduğu belirlenmiştir (Kline, 2011). Her iki modele ilişkin uyum iyiliği değerleri yeterli uyum sağlandığını göstermiştir ($\chi^2/sd=1.89$, $CFI=0.90$, $TLI=0.89$, $RMSEA=0.045$ (%90 Güven Aralığı=.042-.047), $SRMR=0.060$). Gizil değişkenlerden gösterge değişkenlere giden faktör yüklerinin tamamının anlamlı olduğu görülmüştür. Ek olarak, modelde yer alan gizil değişkenlerin faktör determinant değerleri .88 ile .98 arasında değişmiştir. Bu bulgu, hesaplanan ve gerçek faktör puanları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Muthén ve Muthén, 2008). Tüm bu göstergeler, ölçüm ve yapısal modelin veri seti ile yeterli bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir.

Yapısal Model

Model tarafından açıklanan varyansın incelenmesi sonucunda öğrenme çevikliği değişkenine ilişkin varyansın %59'u, öğretmen özyeterlik değişkenine ilişkin varyansın ise %46'sının açıklandığı görülmüştür. Model kapsamında önerilen doğrudan etkilerin incelenmesinde standardize edilmiş parametre tahminleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar önerilen dokuz doğrudan etkinin yedisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Doğrudan etkilere ilişkin standardize edilmiş parametre tahminleri Şekil 2'de görülebilir.

Şekil 2

Doğrudan Etkilere İlişkin Standart Değerler



Not: $n=449$, $*p \leq .05$, Modelin analizinde tüm faktör ve maddeler kullanılmıştır. Anlaşılabilirliği artırmak için Şekil 2'de maddeler ve birinci düzey faktörler gizlenmiştir. Kalın çizgiler istatistiksel olarak anlamlı doğrudan etkileri göstermektedir. Aralıklı çizgiler istatistiksel olarak anlamlı olmayan doğrudan etkileri göstermektedir.

Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular, öğrenme çevikliği ($\gamma=.37$, $p \leq .05$), dinleme becerisi ($\gamma=.23$, $p \leq .05$) ve ifade becerisi ($\gamma=.27$, $p \leq .05$) değişkenlerinin öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan ve anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Sosyal rahatlık becerisi ($\gamma=-.13$, $p > .05$) ve empati becerisinin ($\gamma=-.01$, $p > .05$) ise öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Öğrenme çevikliği üzerindeki doğrudan etkiler incelendiğinde ise iletişim yetkinliğinin dört faktörü olan dinleme becerisi ($\gamma=.20$, $p \leq .05$), sosyal rahatlık becerisi ($\gamma=.22$, $p \leq .05$), empati becerisi ($\gamma=.24$, $p \leq .05$) ve ifade becerisinin ($\gamma=.25$, $p \leq .05$) doğrudan etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Doğrudan etkilere ek olarak iletişim yetkinliği faktörlerinin öğrenme çevikliği aracılığı ile öğretmen özyeterliği üzerindeki dolaylı ve toplam etkileri incelenmiştir. Sonuçlar dört dolaylı etkinin ikisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, dinleme becerisinin öğretmen özyeterliği üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı değildir ($.07$, $p > .05$) ancak toplam etki anlamlıdır ($.30$, $p \leq .05$). Sosyal rahatlık becerisinin öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan, dolaylı veya toplam etkiler açısından anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Empati becerisinin öğretmen özyeterliği üzerinde doğrudan herhangi bir etkisi yokken ($\gamma=-.01$, $p > .05$) öğrenme çevikliği aracılığı ile dolaylı etkisi anlamlıdır ($.09$, $p \leq .05$). Ancak

toplam etki anlamlı değildir (.08, $p>.05$). Son olarak, ifade becerisinin öğretmen özyeterliği üzerindeki hem dolaylı etkisi (.09, $p\leq.05$) hem de toplam etkisi (.36, $p\leq.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Özetle, öğretmen özyeterliği üzerinde önerilen beş doğrudan etkinin üçü istatistiksel olarak anlamlıyken dört dolaylı etkinin ise ikisi anlamlıdır. Öğretmen özyeterliği üzerindeki beş toplam etkinin üçünün anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliği üzerinde standardize edilmiş doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin değerler Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 3

Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

		Öğrenme Çevikliği	Öğretmen Özyeterliği
Öğrenme Çevikliği	Doğrudan etkiler	-	.37*
	Dolaylı etkiler	-	-
	Toplam etkiler	-	.37*
Dinleme Becerisi	Doğrudan etkiler	.20*	.23*
	Dolaylı etkiler	-	.07
	Toplam etkiler	.20*	.30*
Sosyal Rahatlık Becerisi	Doğrudan etkiler	.22*	-.13
	Dolaylı etkiler	-	.08
	Toplam etkiler	.22*	-.05
Empati Becerisi	Doğrudan etkiler	.24*	-.01
	Dolaylı etkiler	-	.09*
	Toplam etkiler	.24*	.08
İfade Becerisi	Doğrudan etkiler	.25*	.27*
	Dolaylı etkiler	-	.09*
	Toplam etkiler	.25*	.36*

$n=449$, * $p\leq.05$

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlikleri, öğrenme çeviklikleri ve kişilerarası iletişim yetkinlikleri arasındaki yapısal ilişkilerin incelendiği bu çalışmanın bulgularından ilki öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin öğrenme çevikliği üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Nitekim kişilerarası iletişim yetkinliğinin tüm boyutlarıyla öğrenme çevikliğini doğrudan anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kişilerarası iletişim yetkinliği yüksek olan öğretmen adaylarının, öğrenme çevikliğinin yüksek olma ihtimalinin arttığı anlamına gelmektedir. Alanyazında da iletişim becerilerinin öğrenme çevikliği yüksek olan bireylerin özellikleri arasında yer aldığını belirten çalışmalar yer almaktadır (DeRue vd., 2012). Özellikle öğrenme çevikliğinin kişilerarası çeviklik boyutunun iyi iletişim becerilerine sahip olma ve farklı tür insanlara uyum sağlama ve onlarla çalışabilme yetisini içermesi, bu iki değişkenin

birbirleriyle yakın ilişkilerini gözler önüne sermektedir (Lombardo ve Eichinger, 2000). İletişim becerilerine, özellikle kişilerarası iletişim yetkinliğinin alt boyutları olan dinleme, empati, sosyal rahatlık ve ifade becerilerine sahip olmak öğretmenlerin mesleklerine ilişkin etkinlikleri ve başarılarında ve nihayetinde öğrenci başarısında önemli rol oynayacaktır (Çelikkaleli ve Avcı, 2015; Bower vd., 2011; Zlatić vd., 2014). Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme çeviklik düzeylerini artıracak etkinliklerle aynı zamanda kişilerarası iletişim yetkinliklerinin artırılması, mesleklerini daha sağlıklı bir biçimde yürütmeleri bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrenme çevikliğinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Bu durum öğrenme çevikliği yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin de yüksek olabileceğini göstermektedir. Jian (2022) de öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada öğrenme çevikliğinin akademik özyeterlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Lesmana ve Ahmad (2021) ortaokul öğrencilerinin öğrenme çevikliği düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. DeRue vd. (2012) de insanların daha belirsiz ve karmaşık işlerle meşgul olduklarında, yeni ve dinamik görevlerde bulduklarında ve bunlarla baş edebildiklerinde, bir diğer deyişle çevik birer birey olduklarında, özyeterlik duygularının daha fazla gelişeceğinden bahsetmişlerdir. Tüm bu bulgular, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerde karmaşık ve yeni durumları hem kendi tecrübelerinden hem de diğer insanların tecrübelerinden yararlanarak çözebilecekleri, belirsizliklerle baş edebilmelerini, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmalarını, çözüm ve sonuç odaklı olmalarını sağlayıcı, çeviklik düzeylerini artıracak etkinlikler yaptırılmasının öğretmen özyeterliklerinin gelişmesi açısından faydalı olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın farklı bulguları kişilerarası iletişim yetkinliği alt boyutlarından olan dinleme ve ifade becerisinin öğretmen özyeterliğine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. İfade becerisi ayrıca öğretmen özyeterliğine dolaylı olarak, bir diğer deyişle, öğrenme çevikliği aracılığıyla etki etmektedir. Bunun dışında empati becerisi alt boyutu öğretmen özyeterliğine öğrenme çevikliği aracılığıyla dolaylı olarak etki etmektedir. Sosyal rahatlık alt boyutunun ise öğretmen özerkliği üzerinde etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bütüncül olarak bakıldığında kişilerarası iletişim yetkinliğinin iki boyutunun doğrudan, bir boyutunun ise dolaylı olarak öğretmen özyeterliğine etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda kişilerarası iletişim yetkinliğinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliği üzerinde büyük oranda etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim öğretmenlerin mesleklerinde başarılarının artması için iletişim becerilerinin gelişmiş olmasına (Muste, 2016; Xie ve Derakhshan, 2021; Yıldız vd., 2020) ve kişilerarası ilişkiler konusunda özyeterlik sahibi olmalarına ihtiyaç bulunmaktadır (Friedman ve Kass, 2002). Bu açıdan bakıldığında geleceğin öğretmeni olarak yetişen öğretmen adaylarının da kişilerarası iletişim yetkinliğinin artırılmasının mesleklerini icra ederken daha kendine güvenli olmalarında etkisinin olacağı görülmektedir.

Bütün bu bulgularla beraber, kişilerarası iletişim yetkinliğinin öğretmen özyeterliğini etkilemesinde öğrenme çevikliğinin aracı bir rolü olduğu da görülmektedir. Bir diğer deyişle, kişilerarası iletişim yetkinliği öğrenme çevikliğini artırmakta, bu sayede öğretmen özyeterliği de artmaktadır. Öğrenme çevikliğinin diğer insanlarla iyi iletişim becerisine sahip olma, insanlarla uyum içerisinde olabilme ve zor ve belirsiz durumlarda farklı insanlarla çalışabilme anlamına gelen kişilerarası çeviklik alt boyutuna sahip olması bu ilişkinin varlığını açıklayan etmenlerden birini oluşturabilir. Ayrıca Rubin vd. (1993) tarafından gerçekleştirilen çalışmada geçmiş deneyimler ve zorlu durumlarla karşılaşma gibi etmenlerin kişilerarası iletişim ve bunun sonucunda da özyeterlik

üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur. Bu üç değişkenin bir arada ele alındığı çalışma bulunmamakla birlikte kişilerarası iletişim yetkinliği, öğrenme çevikliği ve özyeterliliğin birbirleriyle bağlantılı oldukları bulgusunu destekleyici farklı çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Dinçer, 2021; Giallo ve Little, 2003; Jian, 2022; Lesmana ve Ahmad, 2021; Tucker ve McCarthy, 2001; Yildirim, 2021). Öğretmen özyeterliliğinin öğretmenlerin performansları ve iş doyumları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında (Akman, 2021; Burić ve Kim, 2021; Skaalvik ve Skaalvik, 2017), öğretmenlerin kişilerarası iletişim yetkinliklerinin ve öğrenme çeviklik düzeylerinin artırılmasının ve bu sayede özyeterliliğe sahip öğretmenlerin yetişmesinin ne denli önemli olduğu bir kez daha gözler önüne serilmektedir.

Özetle araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kişilerarası iletişim yetkinliğinin, onların öğrenme çevikliklerini etkilediğini göstermiştir. Ek olarak, öğrenme çevikliği, öğretmen özyeterliliğini güçlü bir şekilde etkilemiştir. Son olarak, kişilerarası iletişim yetkinliğinin bazı boyutları doğrudan bazıları ise öğrenme çevikliği aracılığı ile dolaylı olarak öğretmen özyeterliliğini etkilemiştir. Bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar, öğretmen özyeterliliğinin açıklanmasında kişilerarası iletişim yetkinliğinin ve öğrenme çevikliğinin oldukça önemli faktörler olduğunu göstermekle beraber iletişim yetkinliğinin öğretmen özyeterliliğini etkilemesinde öğrenme çevikliğinin aracı bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle, çalışma değişkenleri arasındaki ilişkilerin doğasının açıklanmasına yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Özyeterliliğin doğrudan performansı etkilediği (Schunk, 1995) ve özyeterliliği yüksek öğretmenlerin, öğrencilerinin daha başarılı olduğu (Chang, 2015) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen özyeterliliğinin öğretmenler ve eğitim sürecinin başarısı açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, öğretmen özyeterliliğinin artırılmasının, etkili öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında kişilerarası iletişim yetkinliğinin ve öğrenme çevikliğinin, öğretmen özyeterliliğinin yordayıcıları olduğu görüldüğü için öğretmen özyeterliliğinin artırılması noktasında, söz konusu değişkenlerin gelişimine odaklanılmasının etkili olabileceği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde iletişim becerilerinin ve çevikliklerinin gelişiminin desteklenmesi önerilmektedir.

Bu çalışma farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır. Tamamen seçkisiz bir örneklem almak mümkün olmadığı için, sonuçların tüm evrene genellenmesi konusunda okurlar dikkatli olmalıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı öğretmen adayları öğrencilerin kişilerarası iletişim yetkinliği, öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliliğinin yıl bazlı değişimini ortaya çıkarmaya yönelik yapılacak boylamsal çalışmalara, farklı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyabilecek ilişkiyel çalışmalara, bu değişkenlerin artırılmasına yönelik yapılan etkinliklerin etkilerini ölçen çalışmalara veya değişkenlerle ilgili daha derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi için yapılabilecek nitel çalışmalara yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının yanı sıra öğretmenlerin kişilerarası iletişim yetkinliği, öğrenme çevikliği ve öğretmen özyeterliliği üzerine yapılabilecek çalışmalar da gelecekte yapılması önerilen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 26/01/23 tarihli 02.16 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Achurra, C., & Villardón, L. (2012). Teacher' self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 366-383. [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.17](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17)
- Afacan, Ö., & Turan, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 211-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253365>
- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/65171/930802>
- Alkan, M. F. & Maviş Sevim, Ö. (2022). The development and psychometric properties of the Learning Agility Scale for pre-service teachers. *Teacher Development*, 26(5), 644-664. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2130420>
- Aslan, M. & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley Publications.
- Borremans, L. F., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 130, (104155). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155>
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R., & Dao, M. (2011). Developing communication competence using an online video reflection system: Pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614685>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>

- Cain, M. K., Zhang, Z., & Yuan, K.-H. (2017). Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior Research Methods*, 49(5), 1716–1735. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0814-1>
- Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/026074701773457>
- Chang, Y. L. (2015). Examining relationships among elementary mathematics teacher efficacy and their students' mathematics self-efficacy and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(6), 1307-1320. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1387a>
- Choi, J. S., Ha, J. Y., Kim, D. M., & Kang, J. (2020). The effects of child care teachers' professionalism, learning agility and positive psychological capital on their job satisfaction. *The Journal of the Korea Contents Association*, 20(3), 116-130. <https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE09320668>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). Taylor & Francis.
- Çapa, Y., Çakiroglu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74–81. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5074>
- Çelikkaleli, Ö. & Avcı, R. (2015). Öğretmenlerin empatik eğilimi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: öğretmenlerin kişilerarası yetkililiğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 61-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19406/206321>
- Çelikkaleli, Ö., & İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22589/241274>
- Çıkrıkçı, Ö., & Çinpolat, E. (2021). Kişilerarası iletişim yetkinliği envanteri'nin (KİYE) Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 757-775. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908975>
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2), 108-131. <https://www.jstor.org/stable/43488163>
- DeMauro, A. A., & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120057>
- De Meuse, K. P. (2019). A meta-analysis of the relationship between learning agility and leader success. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1), 25-34. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i1.1088>

- De Meuse, K. P. (2023). A meta-analytic examination of the relationship between learning agility and general cognitive ability. *Journal of Managerial Issues*, 35(1), 18-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/meta-analytic-examination-relationship-between/docview/2812786741/se-2?accountid=15959>
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P., & Zewdie, S. (2011). The development and validation of a self-assessment of learning agility (Technical report). Minneapolis: Korn/Ferry International.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x>
- DeVellis, R. F. 2017. *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Dinçer, B. (2021). The predictors of senior pre-service teachers' teacher self-efficacy: achievement goal orientations, and communication skills. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3273-3294. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/822>
- Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *People and Strategy*, 27(4), 12-15. <https://www.proquest.com/trade-journals/learning-agility-as-prime-indicator-potential/docview/224578310/se-2?accountid=15959>
- 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), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Fymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Galea, S. (2010). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory* 44(3), 245-258. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x>
- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 21-34. https://www.newcastle.edu.au/_data/assets/pdf_file/0017/100484/v3-giallo-little.pdf
- Ghosh, S., Muduli, A., & Pingle, S. (2021). Role of e-learning technology and culture on learning agility: An empirical evidence. *Human systems management*, 40(2), 235-248. <https://content.iospress.com/articles/human-systems-management/hsm201028>

- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3923>
- Glassman, K., & Withall, J. (2018). Nurse manager learning agility and observed leadership ability: a case study. *Nursing Economics*, 36(2), 74-82. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/nurse-manager-learning-agility-observed/docview/2028131568/se-2?accountid=15959>
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2022). Teacher self-efficacy and reform: A systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 801–821. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00526-3>
- Gül, İ. & Köse, H. S. (2021). Aday öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 49(1), 447-466. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.878708>
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2023). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: a multi-country analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 67-94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892639>
- Harvey, V. S., & Valerio, A. M. (2022). Coaching to accelerate the development of learning agility. *Consulting Psychology Journal*, 74(3), 269–290. <https://doi.org/10.1037/cpb0000223>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Presented at the annual meeting of the Educational, Texas A & M University.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100 (103285), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Tarleton State University.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2018). An inventory for assessing interpersonal communication competence of college students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(4), 385-401. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1237614>
- Hussain, M. S. & Khan, S. A. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal*, 10(1), 110-116. https://www.researchgate.net/publication/358368223_SELF-EFFICACY_OF_TEACHERS_A_REVIEW_OF_THE_LITERATURE

- Ismail, S. A. A., & Jarrah, A. M. (2019). Exploring pre-service teachers' perceptions of their pedagogical preferences, teaching competence and motivation. *International Journal of Instruction*, 12(1), 493-510. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201182>
- Jian, Z. (2022). Sustainable engagement and academic achievement under impact of academic self-efficacy through mediation of learning agility—evidence from music education students. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 899706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899706>
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12(1), 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd edition). The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). The Guilford Press.
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44(1), 168-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Kokkonen, L., & Almonkari, M. (2015). Teaching networking: an interpersonal communication competence perspective. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds), *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* (pp. 31-56). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000286>
- 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>
- Lane, S. D. (2016). *Interpersonal communication: Competence and contexts*. Routledge.
- Lesmana, T., & Ahmad, G. (2021). *The correlation of emotion regulation and learning agility on the academic self-efficacy level of junior high school students during the covid-19 pandemic*. Proceedings of the 2nd International Conference on Psychological Studies, p. 85-93.
- Lombardo, M. M. & R. W. Eichinger. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management* 39 (4), 321–329. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.2307/2334770>

- Martin, L. E., & Mulvihill, T. M. (2019). Voices in education: Teacher self-efficacy in education. *The Teacher Educator, 54*(3), 195-205. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1615030>
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education, 63*(1), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022>
- Milani, R., Setti, I., & Argentero, P. (2021). Learning agility and talent management: A systematic review and future prospects. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 73*(4), 1-37. <https://doi.org/10.1037/cpb0000209>
- Murtiningsih, M., Kristiawan, M., & Lian, B. (2019). The correlation between supervision of headmaster and interpersonal communication with work ethos of the teacher. *European Journal of Education Studies, 6*(1), 246-156. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2398>
- Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. In *Selection and peer-review under responsibility of the Organizing Committee of the conference. The European Proceedings of Behavioral and Social Sciences EpSBS*.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2007). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2008). *Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling for continuous outcomes*. https://stats.oarc.ucla.edu/wp-content/uploads/2016/02/2008_March_Hopkins_Topic_1-v4.pdf.
- Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R. & Merkytė, S. (2019). Shared leadership of teachers through their interpersonal communication competence. *Acta Paedagogica Vilnensia, 42*(1), 85-95. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.6>
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *The Asia-Pacific Education Researcher 21*(2), 414-421. <http://hdl.handle.net/10497/14287>
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology, 58*(1), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International, 40*(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Pradhan, A. (2019). Six strategies for learning ability. *Training & Development 46*(1), 8-12. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.320492810457626>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record 104*(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rubin, R. B., Martin, M. M., Bruning, S. S., & Powers, D. E. (1993). Test of a self-efficacy model of interpersonal communication competence. *Communication Quarterly, 41*(2), 210-220. <https://doi.org/10.1080/01463379309369880>
- Santoso, A. M., & Yuzarion, Y. (2021). Analysis of learning agility in the performance of achievement teachers in Yogyakarta. *Pedagogik: Jurnal Pendidikan, 8*(1), 77-122. <https://doi.org/10.33650/pjp.v8i1.2126>

- Saputra, N., Abdinagoro, S. B., & Kuncoro, E. A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 26*(1), 117-130.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*(1), 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education, 52*(2), 128-139. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.02128>
- Swisher, V. (2013). Learning agility: The “X” factor in identifying and developing future leaders. *Industrial and Commercial Training, 45*(3), 139-142. <https://doi.org/10.1108/00197851311320540>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson
- Theelen, H., Van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers’ interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education, 129*(1), 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Tripathi, A., Srivastava, R., & Sankaran, R. (2020). Role of learning agility and learning culture on turnover intention: An empirical study. *Industrial and Commercial Training, 52*(2), 105-120. <https://doi.org/10.1108/ICT-11-2019-0099>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (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)
- Tucker, M. L., & McCarthy, A. M. (2001). Presentation self-efficacy: Increasing communication skills through service-learning. *Journal of Managerial Issues, 227-244. <https://www.jstor.org/stable/40604346>*
- Tuğluk, M. N. & Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (30)*, 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers’ self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 765-772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137-148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology, 12*(708490) 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>

- Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48(2), 179-198. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1458605>
- Vigil Colet, A., Navarro González, D., & Morales Vives, F. (2020). To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question. *Psicothema*, 32(1), 108-114. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.286>
- Vlad, I. E., & L. Ciascai. (2014). Students' perception of the personal characteristics of ideal teacher: Pilot study. *Acta Didactica Napocensia* 7(2), 41-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053282>
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduijes/issue/20864/223881>
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19394/205984>
- Yıldız, D., Bakırcı, Ş. & Karaca, Ş. (2022). Öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1062068>
- Yıldırım, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 605-620. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237>
- Yin, H., Tam, W. W. Y., & Lau, E. (2023). Happy teachers are efficacious and committed, but not vice versa: Unraveling the longitudinal relationships between Hong Kong kindergarten teachers' psychological well-being, self-efficacy, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 123(1), 103997. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103997>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269-2299. <https://doi.org/10.1177/00315125231182269>
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S., & Bojovic, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 606-610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>

Extended Summary

Introduction

Teaching is one of the professions that requires competence in many different fields. For this reason, it has been observed that studies on teacher competencies have been popular from past to present (Fackler et al., 2021; Kim & Cho, 2014; Martin & Mulvihill, 2019; McLennan et al., 2017). Self-efficacy, which includes the perceptions of one's own competences, is a concept that is closely associated with competence. This concept is especially important for the teaching profession because determination of teacher self-efficacy contains clues about the motivation, effort, and performance related to the profession, the determination of the belief in what can be done in the educational framework, the execution of activities by creating a healthy educational environment, and its effects on student success (Achurra & Villardon, 2012; Aslan & Kalkan, 2018; Bandura, 1993; Poulou et al., 2019; Zee & Koomen, 2016). Teachers with high self-efficacy; are more successful in their practices and relationships with students, have higher expectations of success from their students, have higher professional goals and are more committed to these goals, value new ideas, are more determined and resistant to the problems they encounter in the education process, are insistent on success, are more effective in making decisions on complex issues, are open to innovations, and have positive perspectives on the future (Fackler et al., 2021; Giallo & Little, 2003; Karabacak, 2014; Woolfolk et al., 1990; Yin et al., 2023).

Studies indicate that there are many variables that affect individuals' self-efficacy perceptions. One of these variables is communication skills (Rubin et al., 1993; Tucker & McMarthy, 2001) and this is also valid for pre-service or in-service teachers (Dinçer, 2021; Yildirim, 2021). Moreover, recent studies show that there are relationships between self-efficacy and learning agility (Harvey & Valerio, 2022; Jian, 2022; Lesmana & Ahmad, 2021). However, these studies were not carried out specifically for in-service or pre-service teachers. Therefore, the purpose of this study was to examine the structural relationships between pre-service teachers' teacher self-efficacy, learning agility, and interpersonal communication competencies.

Method

The correlational design was used in this study. The data were collected from 449 pre-service teachers. The age of participants ranged from 20 to 46 with a mean age 22.63 (SD=2.92). The majority of participants were female (n=326, 72.6%) while more than half of them were third-year students (n=250, 55.7%). Developed by Alkan and Maviş Sevim (2022), Learning Agility Scale for Pre-Service Teachers was used to determine learning agility scores of participants. The scale was composed of 15 items under five factors: Self-Awareness, Mental Agility, Interpersonal Agility, Change Agility, and Result Agility. In the current study, McDonald Omega coefficients ranged from .80 to .92. Developed by Huang and Lin (2018) and adapted into Turkish by Çıkırıkçı and Çinpolat (2021), Interpersonal Communication Competence Inventory was used to measure participants' communication competence. The inventory involved 15 items under four factors: Listening Skill, Social Relaxation Skill, Empathy Skill, and Expressiveness Skill. In this study, McDonald Omega coefficients ranged from .56 to .80. Finally, developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa et al. (2005), Teacher Efficacy Scale was used to determine participants' self-efficacy. The scale involves 24 items under three factors: Student Engagement, Instructional Strategies, and Classroom Management. In this study, McDonald Omega coefficients ranged from .91 to .97. Structural equation modeling was used to analyze data. Prior to the model test, assumptions were checked. Maximum Likelihood Robust

technique was used since the data violated multivariate normality assumption (Muthén & Muthén, 2007). Model test was conducted using Mplus 7 software in two steps as suggested by Kline (2011). In the first step, measurement model was tested through confirmatory factor analysis. In the second step, structural model was tested.

Findings

Both the measurement and structural model revealed adequate fit with data ($\chi^2/df=1.89$, CFI=0.90, TLI=0.89, RMSEA=0.045 (90% Confidence Interval =.042-.047), SRMR=0.060). All of the factor loadings were significant. Factor determinacy values of latent variables ranged from .88 to .98. The proposed model explained 59% of the variance in learning agility and 46% of the variance in teacher efficacy. Examination of path coefficients revealed that learning agility ($\gamma=.37$, $p\leq.05$), listening skill ($\gamma=.23$, $p\leq.05$), and expressiveness skill ($\gamma=.27$, $p\leq.05$) had direct and significant effects on teacher efficacy. On the other hand, social relaxation skill ($\gamma=-.13$, $p>.05$) and empathy skill ($\gamma=-.01$, $p>.05$) did not impact teacher efficacy. Moreover, listening skill ($\gamma=.20$, $p\leq.05$), social relaxation skill ($\gamma=.22$, $p\leq.05$), empathy skill ($\gamma=.24$, $p\leq.05$), and expressiveness skill ($\gamma=.25$, $p\leq.05$) had significant direct effects on learning agility. In addition to direct effects, indirect effects of communication competence on teacher efficacy through the mediation of learning agility were examined. The results showed that two of the proposed indirect effects were significant.

Discussion

One of the findings in this study was that interpersonal communication competence affected learning agility. Having such skills as listening, empathy, social relaxation, and expressiveness play an important role in teachers' professional activities and student achievement (Bower et al., 2011; Çelikkaleli & Avcı, 2015; [Zlatić et al., 2014](#)). Therefore, it is considered important to increase the interpersonal communication competencies of pre-service teachers with activities that will increase their learning agility levels, in terms of carrying out their profession in a healthier way. Another finding was the direct effect of learning agility on pre-service teachers' efficacy. This finding shows that pre-service teachers with higher learning agility are more likely to have higher levels of teacher efficacy, which is supported by the literature (DeRue et al., 2012; Jian, 2022; Lesmana & Ahmad, 2021). All these findings suggest that pre-service teacher training activities that will enable them to solve complex and new problems by benefiting from both their own experiences and the experiences of other people, cope with uncertainties, be aware of their weaknesses and strengths, be solution and result-oriented, and increase their agility levels can be beneficial to improve teacher self-efficacy. Finally, it was observed that learning agility plays a mediator role in the relationship between interpersonal communication competence and teacher efficacy. Relatedly, Rubin et al. (1993) revealed that some factors including past experiences and difficult situations had an impact on interpersonal communication and thus efficacy. Different studies support that these three variables are highly associated (Dinçer, 2021; Giallo & Little, 2003; Jian, 2022; Lesmana & Ahmad, 2021; [Tucker & McCarthy, 2001](#); [Yildirim, 2021](#)). Considering the effects of teacher efficacy on teacher performance and job satisfaction (Akman, 2021; Burić & Kim, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2017), it becomes clear that increasing interpersonal communication competence and learning agility, which results in an increase in teacher efficacy, is important.

Examining 8th Grade English Course Outcomes and Reading Passages in the Framework of 21st Century

İmgehan ÖZKAN ELGÜN¹, Neslihan ÖZKAN²

Abstract: The aim of this study is to evaluate the 8th grade English course learning outcomes and the content of reading passages within the scope of 21st century skills. Document analysis was determined as the research method. P21 21st century learning framework was used as the data collection tool and the data were analyzed by using descriptive analysis. The results of the research revealed that students' critical thinking, communication and collaboration skills were supported most through the learning outcomes. In terms of reading passages, communication, collaboration and entrepreneurship skills are mostly supported. In addition to all these, it was concluded that the distribution of the skills in both learning outcomes and reading passages differs according to language skills. On the other hand, in general it has been understood that most of the learning outcomes and reading passages are insufficient to support the development of 21st century skills. Accordingly, suggestions were presented to foster 21st century skills through learning outcomes and reading passages in the textbook.

Keywords: Learning outcomes, 21st century skills, reading passages

8. Sınıf İngilizce Dersi Öğrenme Çıktılarının ve Metinlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde İncelenmesi

Öz: Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersi programındaki öğrenme çıktıları ve okuma metinlerinin içeriğini 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Doküman analizi araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. P21 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve veriler betimsel analize tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrenme çıktıları öğrencilerin en fazla eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Okuma metinleri açısından en çok iletişim, iş birliği ve girişimcilik becerilerinin desteklediği ortaya çıkmıştır. Tüm bunlara ek olarak gerek öğrenme çıktıları gerekse okuma metinlerinde becerilerin dağılımının dil becerilerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, genel olarak, öğrenme çıktıları ve okuma metinlerinin çoğunun 21. yüzyıl becerisinin gelişmesini desteklemekte yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretim programındaki kazanımlar ve ders kitabındaki metinler aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesini sağlayacak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğrenme çıktıları, 21. yüzyıl becerileri, okuma metinleri

Geliş tarihi/Received: 19.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 05.01.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Dr., Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ioelgun@baskent.edu.tr, 0000-0002-2027-3669.

² Dr., Öğr. Üyesi, Ufuk Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, neslihan.ozkan@ufuk.edu.tr, 0000-0003-3609-1912.

Atf için/To cite: Özkan Elgün, İ. & Özkan, N. (2024). Examining 8th grade English course outcomes and reading passages in the framework of 21st century. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 27-42. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1285100>

Introduction

Today, the rapid development of technology and its involvement in all areas of lives have made changes in societies necessary. To adopt changing conditions in the era, societies need individuals thinking creatively, analyzing needs in the society and reaching information easily. Therefore, it has become a must for the education system closely follow the changes in order not to stay behind technological progress and rapidly changing knowledge. In other words, in the 20th century having good understanding of arithmetic, being literate could have been enough to survive; however, in 21st century, a person needs more than those knowledge and skills. In today's world learners need 21st century skills to be successful both in social and education life. 21st century skills refer which competencies people need to have in the information age (Dede, 2009) and it is crucial for each individual to have those skills to survive (Silva, 2009). In the literature, 21st century skills defined in various ways. As a popular and accepted definition, we can say that they are the skills and knowledge which one needs to have to survive and be successful in professional life in the 21st century (P21, 2015). In this respect, fostering 21st century skills while people are being educated should be the main aim of educational institution. Therefore, it crucial to make necessary changes in the educational environments considering those skills to bring up individuals being productive, and surviving to compete in the era.

After examining various studies, besides its definition, it is seen that 21st century skills are also categorized by various institutions in different ways as well. Among them, 21st Century Learning Partnership (P21) classification is seen to be a detailed and descriptive one. Within this framework, various key subjects and 21st century skills are defined. To explain in more detail, those key subjects are defined as; English, reading or language arts, World languages, Arts, Mathematics, Economics, Science, Geography, History, Government and Civics. On the other hand, when the skills are considered they are categorized as; creativity and innovation, critical thinking and problem solving, information, media and technology literacy, flexibility and adaptability, initiative and self-directed, productivity and accountability, leadership and responsibility (P21, 2015). As those skills have gained great importance, it is necessary to redesign the curriculum for each key subject by considering them. Accordingly, as English language is also one of the key subjects, promoting 21st skills through English course curriculum is crucial. When the primary English course curriculum prepared by the Education Board is analyzed it is seen that it emphasized most of the P21 21st century skills in the main competencies section of the program (MoNE, 2018). However, it is not enough to integrate them in this section, teachers and educators also understand how 21st century skills are integrated in the components of curriculum within each grade. That is to say, the outcomes, the content, the learning teaching process and assessment and evaluation parts should also be organized to foster those skills. Especially, 8th grade which is the last grade before high school, it is important to foster those skills, as students need to decide on their professional field at the beginning of high school years. Therefore, in order to give a right decision about their future, they need to have some skills such as critical thinking, decision making before they start high school.

Regarding the curriculum, outcomes can be seen as the most important one that should reflect 21st century skills to organize the other components of the curriculum. Except outcomes, as a part of curriculum, 21st century skills should be served to be promoted through coursebooks as well. According to Richards (2001) if curriculum is well-designed, it is dominantly decided by

textbooks. Moreover, textbooks contain various activities fostering four language skills through different ways. Reading passages are one of the tools to foster communication skills and to boost 21st century competencies with their content and activities (Bouzid, 2016).

Considering the importance of reading passages and the outcomes in English language classes, in order to foster 21st century skills, outcomes and the reading passages should also be designed to foster the competencies of 21st century. Accordingly, when studies related to 21st century skills were analyzed, the studies generally show teachers' opinions about 21st century skills and how to foster these skills (Bedir, 2019; Güner, 2015; Savuran, 2014; Shoffner, 2007; Yurdakul et al., 2014). Moreover, studies analyzing the outcomes in terms of 21st century skills are mostly related to other fields or other grades of education (Bal, 2018; Çelebi & Altuncu, 2019). Nevertheless, no study has been revealed to how 21st century skills integrated in the outcomes of English course in the 8th grade. Moreover, when the literature related to textbooks analyzed, although it is seen that great number of studies on ELT textbooks evaluation are available, not any have been found related to what extend the content and themes of reading passages foster those skills in the 8th grade English course. In this respect, examining the learning outcomes, and the content of reading passages in relation to 21st century skills in the 8th grade English course is the aim of the study. The following questions were sought to be answered.

How the outcomes are distributed in the 8th grade English course curriculum based on 21st century skills?

How are the 21st century skills integrated in the content of the coursebook distributed based on 21st century skills?

Method

Research Model

Descriptive model was used to present how 21st century skills are integrated into 8th grade English course. In the descriptive model the situation is tried to be defined by observing the people or objects within their current conditions without making any changes (Karasar, 2005). For this study, the outcomes and the content of reading passages are defined within the scope of 21st century skills without making any changes. Moreover, as a qualitative method, document analysis was used for the method of the study. According to Karasar (2005), document analysis, is a way of getting data by examining the existing records and documents. Document analysis refers to finding sources for a specific purpose and it includes note-taking and evaluation processes. Accordingly, document analysis was preferred, as the outcomes and the content of the reading passages were examined.

Sample

The outcomes of 8th grade English course and the content of reading passages were used within the scope of the study. As the source for the outcomes, 8th grade English course curriculum published in 2018 was utilized. The curriculum is available on the website <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>. Moreover, the reading passages in the textbook-Mastermind- studied in public schools published in Turkey in 2019 was used. The book was available on the website <https://www.mebders.com/dosya/6263-2019-2020-yili-8sinif-ingilizce-ders-kitabi>

Data Collection Tools and Data Collection Process

Two data collection tools were used in the study. First, the outcomes of 8th grade English course was used. Accordingly, the distributions of outcomes in 8th grade English course curriculum were calculated according to each language skill and they are presented in Table 1 below.

Table 1

Number of Outcomes for Each Language Skill

Language Skill	Outcomes
1. Listening	15
2. Speaking	31
3. Reading	14
4. Writing	10
Total	70

As shown in Table 1, for listening skill, there are 15 outcomes; for speaking skill there are 31 outcomes; for reading skill there are 14 outcomes and for writing skill there are 10 outcomes. Totally there are 70 outcomes. The sample outcomes was presented for each language skill in Table 2 below.

Table 2

Sample Outcomes for Each Language Skill

Language Skill	Sample Outcomes
1. Listening	Students will be able to recognize main ideas and key information in short oral texts about science.
2. Speaking	Students will be able to involve in simple discussions about scientific achievements.
3. Reading	Students will be able to understand various short and simple texts about responsibilities.
4. Writing	Students will be able to write short and simple poems/stories about their feelings and responsibilities.

Within the scope of the study, secondly the contents of the reading passages were also used. Accordingly, the number of reading passages in each unit is presented in Table 3.

Table 3

Number of Reading Passages for Each Unit

Units/Themes	<i>f</i>
1. Friendships	2
2. Teen Life	2
3. In the Kitchen	2
4. On the Phone	2
5. The Internet	2
6. Adventures	2
7. Tourism	2
8. Chores	2

9. Science	2
10. Natural Forces	2

As shown in Table 3, there are totally 20 reading passages in the coursebook and two different reading passages in each unit.

Data Analysis

To analyze the data, descriptive analysis was used. According to Yıldırım and Şimşek (2008) in order to do descriptive analysis first the data are gathered, then, they are summarized in terms of themes which are decided beforehand. Finally, the data are explained, interpreted and conclusions are predicted. Accordingly, first, the outcomes for each language skill were put into an excel file. Then the explanations of the skills were used as criterion and the outcomes related to the relevant skills were marked.

Regarding reading passages, they were analyzed in terms of their contents in relation to the explanations of the skills within the P21 framework. That is, the key words within the explanations of the skills and the main ideas and key words within the reading passages were matched and listed accordingly. In order to determine the agreement for both outcomes and contents of reading passages, the data were analyzed by two experts.

The explanations of P21 for each skill are given below.

1. *Critical thinking and problem solving* mean using inductive and deductive skills according to appropriate situation, developing various ideas, making decisions, analyzing ideas and making interpretations, solving problems by using both traditional and modern methods.
2. *Creativity and innovation* mean using brainstorming and different techniques to produce ideas, to produce new ideas, being open to new ideas, analyzing and evaluating ideas.
3. *Communication and collaboration* mean using both written and oral communication skills to communicate, effective listening, using communication to motive; taking responsibility to work collaboratively, working in different teams, being flexible and enthusiastic to work in group.
4. *Information, media and technology literacy* mean reaching information, using information effectively, evaluating information competently, to direct information gathered from different sources, being conscious about legal and ethical issues. Media literacy means how media texts are produced, how an individual explains media messages from different aspects and how they integrate their own ideas. Technology literacy means using technology to reach, organize and evaluate information, using technology to produce information.
5. *Flexibility and adaptability* mean adopting various duties, roles and responsibilities, giving feedback, feeling positive when faced with failure, trying to understand different belief and opinions
6. *Initiative and self-directed* mean managing time and objectives, working independently, balancing long term goals and short term goals, directing own work load, directing yourself, seeing learning as life long process.

7. *Productivity and accountability* mean deciding objectives even facing with obstacles, being aware of work ethics, managing time and projects, being punctual, active and trustworthy, having in cooperation with different team members and taking responsibility of the results
8. *Leadership and responsibility* mean persuading someone for a goal, using interpersonal skills to persuade someone, being source of inspiration for different people and being honest when having the power.
9. *Social and cross cultural skills* differentiating time for listening and speaking, being respectful to other people from different cultures, working effectively and in coordination with people from other cultures (P21, 2015)

To decide the agreement between expert opinions, Miles and Huberman's formula (1994) was used. Two different researchers coded the data. As a result, for outcomes .80 and for reading passages .90 consensus was provided.

Findings

The relationship between the outcomes for each language skill and frequency of 21st century skills within each outcome were calculated and they are presented in Table 4.

Table 4

Frequency of 21st Century Skills within Outcomes for Each Language Skill

Language skill	Total outcomes	Frequency of skills
Reading	14	9
Writing	10	7
Listening	15	15
Speaking	31	42
Total	70	73

As shown in Table 4, within 70 outcomes, frequency of 21st century skills is 73. Specifically, 9 within 14 reading outcomes, 7 within 10 writing outcomes, 15 within 15 listening outcomes and 42 within 31 outcomes are related to 21st century skills. That is, the majority of the skills are reflected through speaking skill outcomes ($f=42$). Then listening skill outcomes promote the skills ($f=15$); writing ($f=7$) and reading ($f=9$) skills outcomes are the least that promote 21st century skills.

The number of the skills within outcomes is presented in Table 5.

Table 5

The Number of Skills within Outcomes

21 st century skills	Listening	Speaking	Reading	Writing	Total
Creativity&Innovation		2		1	3
CriticalThinking& Problem-solving	8	8	8	2	26

Communication & Collaboration	4	29	2		35
Information Literacy					
Media Literacy					
ICT					
Flexibility & Adaptability	1	3			4
Initiative & Self-direction					
Social-Cross-cultural skills	1	2			3
Productivity & Accountability					
Leadership & Responsibility	1	1	1	1	4
Total	15	44	10	8	75

As shown in Table 5, communication & collaboration are the most frequent skills ($f=35$) within all outcomes. Moreover, critical thinking & problem solving are also one of the most frequent skills ($f=26$). Besides, creativity, and innovation ($f=3$) and social and cross-cultural skills ($f=3$) are the least frequent skills emphasized within all outcomes. 21st century skills are most frequent among speaking outcomes ($f=44$), then listening outcomes ($f=15$) and they are least frequently emphasized within reading ($f=10$) and writing ($f=8$) outcomes. In addition, some skills are not emphasized within the outcomes. Accordingly, a sample is given below.

Sample outcome 1. *Students will be able to design a brochure, advertisement or a postcard about their favorite tourist attraction(s). (creativity)*

The frequency distribution of reading passages related to 21st century skills were presented in Table 6.

Table 6

The Distribution of 21st Century Skills in terms of Reading Passages

21st century skills	<i>f</i>
Creativity and Innovation	-
Critical Thinking and Problem-solving	1
Communication and Collaboration	5
Information Literacy	-
Media Literacy	-
ICT	1
Flexibility and Adaptability	-
Initiative and Self-direction	5
Social and Cross-cultural Skills	1
Productivity and Accountability	-
Leadership and Responsibility	2

According to Table 6, mostly communication and collaboration ($f=5$) skills are integrated in the content of reading passages. Besides, leadership and responsibility skills ($f=2$) critical thinking and problem-solving, ICT, social and cross-cultural skills ($f=1$) are integrated into the content of reading passages in a limited way. Except those skills, some of them are not promoted through the content of reading passages. Sample reading passages are presented below.

Sample 1. Japanese Small Hands at Cleaning



www...

WORLD EDUCATION NEWS

Turkey, Tuesday, March, 12, 2019 Special Edition Issue 89002300

Japanese Small Hands at Cleaning

There is an old school tradition in Japan. Japanese students clean their own classrooms by themselves instead of a janitor. The Japanese think it is very important for moral responsibility. Students take off their shoes when they enter their schools and wear slippers to keep their classrooms clean. They sweep the leaves in the garden, dust the shelves and take out the trash. All students share duties and do it periodically. They learn to respect themselves and the others. They keep their schools clean as their houses. If a student leaves his/ her desk dirty, the student on duty must...



The content of the reading passages supports collaboration and social and cross-cultural skills. That is, it gives information about the work distributions of the students and information related to Japanese culture is included in it. As collaboration means working with different people in cooperation, this text gives information to students working with each other, sharing responsibilities and also as the text is read by Turkish students, it is also used to introduce different cultures and understanding cross cultural differences.

Sample 2. Internet Habits of Beyza's Family

3 Who uses the Internet in your family mostly?

Activity 2
Read the text. What are the names of the family members?

Internet Habits of Beyza's Family

Everyone uses the Internet moderately in my family. I don't think that there is an Internet addict in our house. The Internet is functional for each of us. For example, I check notifications and surf social networking sites. I play games with my friends. However, my favourite activity on the Internet is studying English and Spanish. My father, Salih, generally uses the Internet to check his e-mails. He sometimes reads online news. Besides, he is fond of online shopping to buy equipment for fishing. My mother, Zeliha, usually uses the Internet for checking bank accounts. Also, she looks for new recipes and health cures. Finally, my elder brother, Buğra, is a high school student. He always browses articles about his lessons. In his free time, he often likes following foreign series to improve his English.




Activity 3
Read the text again. Tick (✓) the chart.


	Beyza	Salih	Zeliha	Buğra
1. practices language				
2. checks e-mails				
3. does research				
4. does online shopping				
5. surfs on the Internet for recipes and cures				
6. does online banking				
7. plays online games				

The information in the text is related to technology use. That is, it gives useful information about how Internet can be used for good purposes. That is, as technology literacy means also reaching information, the content of that text has adequate information about what kind of information one can reach from Internet.


Sample 3. Two well known Turkish Scientist

 **Activity 2**
Read the texts. Suppose that you are a scientist. Which cure would you like to find?

Aziz Sancar was born in Savur, Mardin in 1946. He is a renowned Turkish academician, biochemist, molecular biologist and scientist. He is doing some researches on cancer, too. His specialty is DNA repair, checkpoints and circadian clock. He is the first Turkish scientist who is selected to National Center for Science Education in the USA. Thanks to his researches of DNA repair, he got the Nobel Prize in Chemistry in 2015. Now, he is the co-founder of the Aziz & Gwen Sancar Foundation to promote Turkish culture and to support Turkish students in the United States.



Canan Dağdeviren was born in İstanbul in 1985. She is a physics engineer. She is the first Turkish woman academician who is selected to Junior Fellow of Harvard. She invented a wearable heart chip working battery free. Also, she succeeded to develop a device diagnosing skin cancer. Moreover, she takes part in the list of Forbes, a global media company, at the age of 30 and below scientists. Now, she's conducting her scientific research at Massachusetts Institution of Technology (MIT), in the USA.



The content of the passages fosters initiative and self-directed skills. As both passages give information about the success of those people, it is seen that it is a lifelong learning process. That is, they are still working for the sake of other people. This really needs planning their goals and directing themselves towards those goals.

Conclusion and Discussion

Within the aim of the study, considering the outcomes, among 70 outcomes, 58 of them foster some of the 21st century skills. Especially, communication and collaboration and critical thinking skills are fostered through course outcomes. Likewise, in Aşçı et. al. (2017) study, it was revealed that the majority of the outcomes in primary school English curriculum reflect communication, critical thinking, and problem-solving skills. We can say that having such kind of skills are really important to handle with the difficulties of life. That is, according to Dereli (2008), having problem solving skills is crucial for students to overcome problems in their daily life. Besides English course, studies related to the outcomes of Turkish and life science courses and their relation with 21st century skills revealed that communication, critical thinking and decision making are the most frequent skills in the curriculum (Barası, 2020; Bektaş et al., 2019). Unlike those studies, Kırgız (2019) revealed that the most frequent skills are life and career skills in 5th grade Turkish course curriculum.

Considering each language skill, mostly speaking skill outcomes promote 21st century skills compared to other skills in English course. On the other hand, outcomes of reading are the least reflecting those skills. Especially, communication and collaboration skills are mostly promoted through speaking outcomes. Critical thinking; however, is mostly promoted through

reading outcomes. In Kırgız's (2019) study it was seen that mostly reading and speaking skills outcomes promote 21st century skills. However, fostering less number of skills is not adequate. If we as educators would like to bring up children to survive in this era, they should be equipped with various competencies essential in that century.

Besides, creativity, responsibility, social and flexibility and adaptability skills are fostered thorough outcomes in a limited way. In addition, information literacy, problem-solving, media literacy, ICT, cross-cultural skills, productivity and accountability, initiative and self-direction and leadership skills are not fostered through the outcomes. Similarly, according to a study information, media and technology literacy and social and cross-cultural skills are the least frequent ones which are promoted through learning outcomes (Aşçı et al., 2019). In a study conducted by Çelebi and Altuncu (2019) analyzing the 9th grade English course outcomes in terms of technology, media and information literacy, revealed that there are really less number of outcomes related to media, information and technology literacy. Similarly, in Bal's (2018) research it was concluded that information, media and technology skills are neglected in Turkish curriculum as well. However, in today's world, especially young people are closely interested in and use technological tools, so that not including technology related contents in learning materials is a real gap of the curriculum. Moreover, information is everywhere, and there is information boost so that student should know how to reach reliable information and how to gather different information by evaluating different sources should be the outcomes of curriculum for every subject.

Considering the reading passages, there are totally 20 of them in the book. Most of them improve 21st century skills in terms of their content. That is, they mostly integrate the communication and collaboration, critical thinking, initiative and self-direction, ICT, responsibility, social and cross-cultural skills into their themes. Nonetheless, critical thinking, ICT, responsibility, and social and cross-cultural skills are integrated in a limited way. It is also really odd that as learning a different language requires learning its culture as well, providing limited space for cross-cultural skill can be a limitation for students to improve the target language as they expect. Unlike those results, a study conducted by Rakhmawati and Priyana (2019) showed that the reading passages present different cultures and promote social and cross-cultural skills. Moreover, creativity, and innovation, problem-solving, productivity & accountability, information literacy, media literacy, flexibility & adaptability skills are not integrated in the content of any reading passages. This results about reading passages show that there is not a balance in terms of the skills distribution within the content of the reading passages as well. Similarly, in a study conducted by Kayhan, Altun and Gürol (2019), it was concluded that the outcomes and reading passages of 8th grade Turkish course include 21st century skills ;however, they are not distributed in a balanced way.

All in all, in today's society, circumstances force students to become people who question information, produce new ideas from the information they reach. Therefore, in learning environments the important aim is not only to have information but also to use information. Moreover, the globalized world and competitive era reshape the educational environments as well. Accordingly, the productive learners are expected to have 21st century skills in this age. However when the results of similar research related to curriculum, it is seen that the distribution of those skills are not balanced and they are not adequate to foster those skills to the students.

Recommendation and Limitation

There are some limitations of the study that guide further research as well. Firstly, this study was only conducted in the 8th grade so that if the outcomes of all grades in English course curriculum are analyzed, a deeper evaluation can be made to see how 21st century skills are integrated into the English course. Moreover, as a part of curriculum only outcomes are analyzed within the scope of this research, if the other components of curriculum that is content, teaching learning process and evaluation are investigated according to 21st century skills, more detailed data can be gathered. Besides outcomes, for the content of the reading passages, we can say that the themes of all reading passages should be revised by considering 21st century skills as not all the skills are included in the content of the passages. As for another limitation, this study is limited to the content of the reading passages, for further studies not only the content of them but also the pre and post questions of reading passages in the book can be analyzed. Moreover, as a suggestion for researchers, similar studies can be conducted with other course books and comparisons can be made between different books. Furthermore, this study is limited to document analysis in terms of its method; however, in order to have deeper information, teachers' opinions can be gathered or observations can be done.

Ethics Committee Permission Information: This research was carried out with the permission of Ufuk University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 28/12/2020 numbered 2020/48

Conflict of Interest Information: The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Statement of Contribution Rate: The authors of the study contributed equally to all processes of the study.

References

- Aşçı, T., Bekci, B. & Köral, S. (2019, 27-29 Haziran). *İlkokul İngilizce dersi program kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. 5. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi [Özet bildiri]. İstanbul, Türkiye.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Barası, M. (2020). *2018 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on the 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246. <https://doi.org/10.17263/jlls.547718>
- Bektaş, M., Sellum, F. S. & Polat, D. (2019). 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 129-147. <https://doi.org/10.19126/suje.537104>
- Bouزيد, H. A. (2016). Boosting 21st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(2), 97-108. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v1i2.24>

- Çelebi, M. & Altuncu, N. (2019, 26-27 Nisan). *21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri*. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi [Özet bildiri]. Gaziantep, Türkiye.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. [Doctora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güner, C. (2015). *The effects of critical - thinking based instruction on pre - service EFL teachers' critical thinking disposition level, English reading self - efficacy level, and English writing performance*. [Master thesis]. Marmara University.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kırgız, G. (2019). *Türkçe dersiyile 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- MoNE (Ministry of National Education). (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2015). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Rakhmawati, D. M. & Priyana, J. (2019). A study on 21st century skills integration in the English textbook for senior high school. *Journal of English Educators Society*, 4(11), 9-16. <https://doi.org/10.21070/jees.v4i1.1873>
- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Cambridge University Press.
- Savuran, Y. (2014). *Life-long learning competencies of prospective English language teachers in comparison with their mentors*. [Master thesis]. Hacettepe University.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Shoffner, M. (2007). Pre-Service English teachers and technology: A consideration of weblogs for the English classroom. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(4), 245-255.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(6.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, I., Ursavaş, Ö. & Becit İşçitürk, G. (2014). An integrated approach for pre-service teachers' acceptance and use of technology: UTAUT-PST Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*. 21-36. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.2>

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education, 61(5)*, 422– 431.
<https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

Geniş Özet

Giriş

Bilgi çağında bireyin sahip olması gereken yetkinlikleri ifade eden 21. yüzyıl becerileri, bireylerin mesleki yaşamda başarılı olması için, politik, sosyolojik, sosyal ve kültürel alanlardaki farklı değişimlere uyum sağlayabilmesi için büyük önem taşımaktadır (Dede, 2009). Özellikle teknolojik ilerlemelerin ve hızla değişen bilginin gerisinde kalmamak adına eğitimde alanında da bu değişimleri takip etmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda, içinde bulunduğumuz çağda eğitim kurumların 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler kazandırması temel amaçları olmalıdır.

Alan yazında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili çok farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan bu sınıflandırmalara yönelik çalışmalar incelendiğinde 21. Yüzyıl Öğrenimi için P21 çerçevesine göre yapılan sınıflamanın en çok kabul gören sınıflandırmalardan biri olduğu anlaşılmaktadır (Zhao, 2009). Bu çerçeve içerisinde İngilizce dersi de anahtar konular arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitimde 21. yüzyılın becerilerini bütünleştirmek, tüm disiplinler için öğretim programlarında düzenlemeler yapmayı beraberinde gerektirmektedir. Ayrıca, İngilizce dersi P21 çerçevesinin temel konuları olduğundan, İngilizce programı aracılığıyla 21. becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Talim Terbiye kurulu tarafından geliştirilen ilköğretim İngilizce öğretim programı göz önünde bulundurulduğunda, genel açıklamalar bölümünde 21. yüzyıl becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Fakat genel açıklamaların yanı sıra her bir seviye özelinde 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programının öğeleri aracılığıyla nasıl kazandırılmaya çalışıldığının da incelenmesi gerekmektedir. Öğretim programının önemli ögesi olan öğrenme çıktılarının özellikle bireyler için 21. yüzyılda gerekli olan becerilere ulaşılacak şekilde kurgulanması gerekiyor ki diğer program öğeleri de bu doğrultuda geliştirilebilsin. Ayrıca İngilizce öğretim programında okuma becerisinin de en az diğer beceriler kadar önemli olduğu düşünüldüğünde okuma metinlerini 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için kullanılan bir eğitici materyel olarak düşünebiliriz. Başka bir ifadeyle, okuma metinleri gerek içerikleriyle gerekse etkinlikleriyle iletişim becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini geliştiren bir ders materyalidir (Bouzid, 2016).

21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretimindeki yerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde daha çok 21. yüzyıl becerilerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulduğu dikkat çekmektedir (Bedir, 2019; Güner, 2015; Savuran, 2014; Shoffner, 2007; Yurdakul vd., 2014). Öte yandan, öğrenme çıktılarının ve okuma metinlerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki önemi göz önünde bulundurulduğunda çıktılar ve okuma metinlerinin içeriğini incelemek programın 21. yüzyıl becerilerini geliştirme anlamındaki güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymayı kolaylaştırabilir. Buradan yola çıkarak, özellikle meslek seçiminin yapıldığı lise kademesine geçmeden 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin bu becerilere sahip olması için

programların bu yönde geliştirilip geliştirilmediğini ortaya koymanın büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersi öğrenme çıktıları ve okuma metinlerinin içeriğini 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman inceleme yönteminde var olan kayıt ve belgeler yoluyla verilere ulaşılır. Bu inceleme sırasında öncelikle kaynaklara ulaşılır, okumalar yapılır ve bu doğrultuda notlar çıkartılarak bir değerlendirmeye ulaşılır (Karasar, 2005). Bu çalışmada da 8. sınıf İngilizce dersi öğrenme çıktıları ve okuma metinlerinin içeriği incelendiği için bu yöntem tercih edilmiştir. Veriler İlköğretim İngilizce 8. sınıf öğretim programı ve Mastermind isimli İngilizce ders kitabı yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğrenme çıktıları ve okuma metinlerinin 21. yüzyıl becerilerini nasıl kazandırdığını ortaya koymak için 21. Yüzyıl Öğrenimi için P21 çerçevesi içerisindeki 11 beceriye ait tanımlar ile öğrenme çıktıları ve okuma metinlerinin içerikleri karşılaştırılmıştır. P21 çerçevesindeki “eleştirel düşünme ve problem çözme”, yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama, iletişim ve iş birliği, bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürel arası beceriler, üretkenlik ve mesuliyet, liderlik ve sorumluluk becerileri adı altında yer alan becerilere ait tanımlamalar ve öğrenme çıktıları bir excel dosyasına yerleştirilmiştir. Ardından öğrenme çıktılarıyla bu becerilerin tanımlarının örtüşme sıklığına ilişkin frekans tabloları çıkarılmıştır. Her bir beceri ile ilgili açıklamalara “P21 Framework Definitions” içerisinde yer verilmiştir. Okuma metinleri de içerik olarak bu becerilere yer verip vermemesine göre incelenmiş ve bu doğrultuda frekans tabloları çıkartılmıştır. Ardından 21. yüzyıl becerilerini yansıtan örnek öğrenme çıktıları ve okuma metinlerine yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen verilere göre, öğrenme çıktıları 21. yüzyıl becerilerinden çok azının gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceriler özelinde en çok konuşma becerisinin öğrenme çıktıları yoluyla 21. yüzyıl becerilerinin yansıtıldığı; en az ise okuma becerisine yönelik yazılmış öğrenme çıktılarıyla bu becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. Beceriler özelinde baktığımızda ise, programdaki öğrenme çıktıları yoluyla en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme ve iletişim ve işbirliği becerilerine yer verildiği görülmektedir. Özellikle işbirliği içinde çalışma ve iletişim becerisi konuşma becerisi çıktıları arasında oldukça göze çarpmaktadır. Öte yandan, eleştirel düşünmenin en çok okuma becerisi çıktıları yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Kırgız'ın (2019) çalışmasında ise, 21. yüzyıl becerilerinin en çok okuma becerisi ve konuşma becerisi çıktıları içerisinde yer verildiği görülmüştür. Yaratıcılık, sosyallik ve esneklik ve uyum becerilerine ise öğrenme çıktıları yoluyla çok kısıtlı yer verildiği görülmüştür. Öte yandan, bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı gibi bazı becerilere öğrenme çıktılarındaki hiç yer verilmediği ve bu becerilerin göz ardı edildiği görülmüştür. Aşçı ve arkadaşlarının çalışmasında da bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ile sosyal ve kültürel ilişkiler becerilerine öğrenme çıktılarındaki çok az vurgu yapıldığı anlaşılmıştır.

Okuma metinleri açısından bakıldığında, metinlerin içerikleriyle en çok iletişim ve işbirliği becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. En az gelişmesine yardımcı olunan beceriler ise, eleştirel düşünme ve problem çözme, BİT, sosyal ve kültürel arası ilişkiler becerilerine vurgu yapılmıştır. Öte yandan, metinlerin içeriklerinde yaratıcılık ve yenilikçilik, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, esneklik ve uyum becerisi, üretkenlik ve mesuliyet becerilerine hiç yer verilmediği anlaşılmıştır. Bu sonuçların tersine bir çalışmada okuma metinlerinin farklı kültürleri tanıttığı ve sosyal ve kültürel arası ilişkileri geliştirdiği belirtilmiştir (Rakhmawati & Priyana, 2019). Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, programdaki öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerilerini daha çok yansıtacak şekilde gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde, okuma metinlerinin içeriğinin de 21. yüzyıl becerilerinden çoğunu geliştirmeye hizmet edecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, daha derinlemesine bilgi toplayabilmek adına, öğretim programıyla ilgili uygulayıcıların yani öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınabilir. Buna ek olarak 8. sınıf özelinde yapılan bu çalışma diğer kademelerde de yapılarak karşılaştırılmalı bir şekilde sonuçlara ulaşılabilir. Konuyla ilgili farklı kademelerin öğretim programını incelemek programın aşamalılık ve tutarlık ilkelerini de göz önünde bulundurarak 21. yüzyıl becerilerini yansıtacak daha bütüncül bir program hazırlanmasına yardımcı olabilir.

Okul Müdürlerinin İş Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi

Ender KAZAK¹, Savaş TATLI²

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenleri incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcı görüşleri, birbiriyle ilişkili beş farklı alt tema altında toplanmıştır. Buna göre, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen yönetici kaynaklı etmenlerin; bakanlık düzeyinde alınan kararların okullarda uygulanabilirliğiyle ilgili sorunlar ve diğer yöneticilerle rekabet olduğu belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı etmenlerin ise isteksizlik, kayıtsızlık, görevde ihmal, sorumluluk almama ve mesleki yetersizlik; öğretmenlerin yeniliğe açık olmaması, iletişim sorunları ve okula devam sorunları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci kaynaklı etmenlerin; emeklerinin karşılığını bulamama, ailedeki eğitimsizliğin ve sorunların öğrenci davranışlarına yansımaları ve ailenin ilgisizliği olduğu görülmüştür. Veli kaynaklı etmenlerin; velilerin isteksizlikleri, duyarsızlıkları, yönetimin ve öğretmenlerin işine müdahale etmeleri ve iletişim sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Kişisel kaynaklı etmenlerin; ailevi sorunlardan kaynaklanan motivasyon düşüklüğü ve mesleğin itibarsızlaştırılması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli

Investigation of Factors Affecting School Principals' Motivation Negatively

Abstract: This study aimed to examine the factors affecting the motivation of school principals negatively. The research was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 13 school principals actively working in public schools in the Düzce province during the 2021-2022 academic year. In the study, the maximum diversity sampling method was used while the content analysis technique was chosen to analyze the research data. The results showed that the manager-oriented factors that affected the motivation of the principles negatively were the problems related to the applicability of the decisions at schools taken by the Ministry and contention with the other administrators. It was also concluded that teacher-oriented factors were unwillingness, indifference, neglect of duty, not taking responsibility, occupational inadequacy, and teachers' unwillingness to innovate, communication problems, and school attendance problems. Moreover, it was identified that student-oriented factors were not being rewarded for their efforts, reflecting the lack of education, the effects of other problems within families on students' behaviors, and the indifference

Geliş tarihi/Received: 13.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 07.01.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

² Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, savastatli81@gmail.com, ORCID: 0009-0007-5081-663X

Atf için/To cite: Kazak, E., & Tatlı, S. (2024). Okul Müdürlerinin İş Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1)*, 43-71.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1327124>

among the family members. It was indicated that parent-oriented factors were parents' reluctance, insensitivity, and interference in the work of the administration and teachers, and communication problems. It was understood that the discrediting of the occupation and low motivation which resulted from family problems were the personal oriented factors. Some suggestions were made with regard to the results of the study.

Keywords: Motivation, school principal, teacher, student, parents

Giriş

Okul yöneticilerinin, okulun maddi-manevi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak eğitimi, amaçlarına ulaştırma sürecinde (Balkar, 2009) önemli rol ve sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Okul müdürleri, çalışanları ortak amaçlar doğrultusunda örgütleme, örnek olma, plan ve programların hazırlanmasını sağlama, denetim, rehberlik, finansal ve teknolojik ihtiyaçları giderme, disiplini sağlama, iş güvenliği ile ilgili tedbirler alma, okul çevre ilişkilerini düzenleme, öğrenci başarısını artırıcı tedbirler alma gibi birçok görevi bulunmaktadır (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Okul müdürleri üstlendikleri bu yöneticilik görevlerini yerine getirirken birçok sorunla karşılaşır (Çınkır, 2010). Bu sorunlar zamanla okul müdürlerinin iş motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir (Yıldırım, 2011). Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin iş motivasyonlarıyla performansları arasında güçlü bir ilişki bulunduğu (Kristiawan & Lian, 2019; Susmadiana vd., 2021) tespit edildiğinden okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz etki eden sorunların iyi analiz edilmesi eğitim kurumlarının başarısı açısından kritik öneme sahiptir (Erdem & Çiçekdemir, 2016).

Okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz etki eden sorunları; finansal sorunlar (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Bush, 2022; Korkmaz, 2005), üst yöneticilerden kaynaklı sorunlar (Bıyık, 2014; Erol, 1995), gereksiz bürokratik işler (Gümüşeli, 1996; Koşar vd., 2013) olarak ifade etmek mümkündür. Bunun yanında, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar da görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi (Semerci & Çelik, 2002; Yıldırım, 2008), görevlerine karşı isteksiz tutumları (Blaum & Tobin, 2019; Turan vd., 2012), iletişim problemleri (Semerci & Çelik, 2002; Suntani vd., 2021), motivasyon kaybı ve tükenmişlik durumu (Dülger & Dülger, 2022) bunlardan bazılarıdır. Öğrencilerden kaynaklı sorunlar ise öğrencilerin okula karşı ilgisizliği (Yıldırım, 2008), hedefsizliği (Semerci & Çelik, 2002), disiplin sorunları (Adams & Muthiah, 2019; Dağlı & Gündüz, 2008), sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin çevresinden kaynaklı sorunların öğrenci davranışlarına yansımaları (Demirtaş, Üstüner & Özer, 2007), öğrenci sayısının fazlalığı (Aktuğ, 2014) olarak ifade etmek mümkündür. Okul müdürlerinin, velilerin ilgisiz (Semerci & Çelik, 2002) ya da baskıcı tutumları (Şenaras & Çetin, 2018), iletişim sorunları (Usta & Boğa, 2021), okula karşı takındıkları suçlayıcı tavırlar ve asılsız şikâyetler (Çetin, 2019) gibi veli kaynaklı sorunlara maruz kaldıkları söylenebilir. Tüm bu sorunların okul müdürlerinin görevlerini yaparken hayal kırıklığı yaşamalarına ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesine neden olabileceği söylenebilir (Öztürk, 2023).

Motivasyon, kişiyi bir amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçiren, davranışlarının ve düşüncelerinin yönünü belirleyen güç olarak tanımlanabilir (Çalış, 2012). Bu özellikleriyle motivasyonun insan davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Bilişsel, duygusal durumuna ve önemli kabul ettiği değerlere göre bireyler bekleneni karşılamak için kendisini harekete geçirecek bir motivasyon kaynağına ihtiyaç duyar (Heystek, 2015). Bu bağlamda motivasyon ile ilgili olarak geliştirilen teoriler kapsam ve süreç teorileri olarak iki grupta incelenebilir. Kapsam teorileri daha çok içsel motivasyon kaynakları ile ilgilenirken süreç

teorileri dışsal motivasyon kaynaklarına önem vermiştir (Önen & Kanayran, 2015). İçsel motivasyon bir bireyin, ilgi, zevk veya tatmin için kendi isteğiyle bir aktiviteye katılmayı tercih etmesidir (Ryan & Deci, 2017). İçsel motivasyonda önemli olan dış baskılar ya da ödül yerine bireyin yapılan faaliyetten zevk alması, eğlenceli bulması ve ihtiyaç hissetmesidir (Aslan & Doğan, 2020). Dışsal motivasyon ise dışarıdan gelen ödül, ceza, ücret, not, rica vb. uyarıcılarla ortaya çıkmaktadır (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyonun sürekliliği zayıftır ve devam etmesi için dış uyarıcıların varlığına ihtiyaç duymaktadır (Yapıcıoğlu, 2019). Hilker (1993) çalışmasında, içsel motivasyona sahip bireylerin daha zorlu çalışmalara katıldığı ve potansiyellerini ortaya koyma konusunda daha arzulu olduğu, dışsal motivasyona sahip bireylerin ise uyarıcılar kesildiğinde çabalamanın olumlu bir etkisinin olmadığını düşündüğü ve aktiviteyi sürdürmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Çalışanların motivasyonu, kurumsal amaçların gerçekleştirilebilmesi ve verimliliğin sağlanabilmesi açısından son derece önemlidir (Bakkal & Radmard, 2020). Çünkü bir örgütün amaçlarına ulaşabilme kapasitesi ve verimliliği, çalışanlarının işlerine karşı sahip oldukları motivasyonlarıyla doğru orantılıdır (Özgün, 2018). Motive olmuş bir çalışan daha fazla iş doyumunu yaşar (Graham & Messner, 1998), karşılaştığı zorluklara karşı yüksek bir direnç gösterir ve kendisinden beklenenleri gerçekleştirebilmek için daha güçlü bir çaba ile çalışır (Fred vd., 2021). Örneğin okullarda motivasyonu yüksek öğretmenler daha özverili ve verimli çalışarak örgütün amaçlarına ulaşmasında büyük katkılar sağlayabilirler (Portey, 2021; Viseu vd., 2016). Motivasyon düzeyleri düşük öğretmenlerin verimlilikleri de düşecektir (Erdem & Çiçekdemir, 2016). Öğretmen ve öğrencilerin beklentileri karşılanarak motivasyon düzeylerinin artmasında okul müdürlerinin rolü çok büyüktür (Ergen, 2009; Sivertson, 2018; Skaalvik, 2020; Sowell, 2018). Çünkü en önemli güç kaynağı insan olan okullarda lider yöneticilik davranışları gösterebilen okul müdürlerinden, çalışanlarını motive ederek kurumsal hedefler doğrultusunda onları örgütlemesi beklenir (Khumalo, 2021).

İş motivasyonu, çalışanların davranışlarını örgütsel iş başarısına katkıda bulunacak şekilde etkileyen güçlü bir aracı temsil eder. Yöneticileri motive etmek, özellikle karmaşık bir konudur çünkü kendilerinin motive edilmesi gerekirken çalışanların yeteneklerini de tam anlamıyla kullanmayı sağlamaları beklenmektedir (Matovic vd., 2023). Hem okul hem de eğitim sistemi açısından bu denli kritik bir görev yapan okul müdürlerinin beklentileri karşılayabilmesi için ise öncelikle kendi motivasyonlarının yüksek olması beklenir (Abu Bakar vd., 2020; Yıldırım, 2011). Kendi motivasyonu zayıf olan bir okul müdüründen, okul çalışanlarının motivasyonlarının yüksek olacağı bir çalışma ortamı oluşturması beklenemez (Karaboğa, 2007). Aygün (2016) de çalışmasında, okul müdürlerinin motivasyon düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır. Buradan hareketle okulların daha verimli bir eğitim kurumu haline dönüşebilmesinde okul müdürünün motivasyonlarının etkili etmenlerden biri olduğu ifade edilebilir (Nurlina vd., 2023).

Bir öğretmenin okul müdürlüğü görevini tercih etmesi içsel ve dışsal motivasyon durumuyla yakından ilgilidir (Kazak, 2021). Okul müdürünün motivasyon kaynakları arasında, daha önemli işler yaparak bilgi ve deneyimlerini kullanma isteği (Yılmaz vd., 2021), liderlik etme arzusu (Hancock vd., 2019), eğitimin kalitesini artırma düşüncesi (Peçe & Taşdemir, 2021), okulu etkin ve örnek okul haline getirme isteği (Köse & Erginer, 2011), kendini gerçekleştirme gereksinimi (Köse, 2008), kariyer yapma isteği (Günay & Özbilen, 2018) gibi sebepler gösterilebilir. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin iyi analiz edilmesi, okullardaki eğitimin kalitesinin yükselmesi açısından

önemlidir. Yapılan alanyazın taramasında okul müdürlerinin öğrencileri ve öğretmenleri motive etme rolü üzerinde çokça durulmasına rağmen okul müdürlerinin motivasyonlarıyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Blaum & Tobin, 2019; Yalçın, 2016; Yıldırım, 2011).

Bu çalışmanın ise yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak yöneticilik sürecinde okul müdürlerinin motivasyonlarının hangi etmenler tarafından olumsuz etkilendiğinin detaylıca araştırılması, sunulan önerilerle uygulamaya katkı sağlanması, alınması gereken tedbirlere dikkat çekilmesi ve bu sayede okul müdürlerinin iş doyumunun ve verimliliklerinin artırılması hususuna katkı sunmak adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmalar, kişilerin bizzat deneyimlediği olgulara ilişkin yorumlarıyla yakından ilgilenerak bilinçlerinde geliştirdikleri düşüncelerin özüne inmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014). Fenomenolojik desen, insanların hem bireysel hem de ortaklaşa olan deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan bir desendir (Patton, 2002). Bu araştırma, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlere ilişkin algı ve deneyimlerini detaylı bir şekilde betimlemeyi amaçladığı için fenomenolojik araştırma desenlerinden biri olan betimleyici fenomenolojik desende yürütülmüştür (Ersoy, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, genelleme yapmak olmayıp farklılık oluşturan durumlar arasında ortak, benzer veya farklı durumların olup olmadığını görmek ve bu şekilde problemi daha geniş bir bakış açısıyla ele almaktır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu amaçla araştırmada, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden farklı branşlardan farklı kıdemlerdeki öğretmenlerle görüşülerek çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların bilgilerinin gizliliği bakımından gerçek isimleri kullanılmayarak kodlarla (M1, M2...) ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan okul müdürlerine ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Veriler

Kod Adı	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Çalıştığı Kademe
M1	Kadın	15	Okul Öncesi
M2	Kadın	19	Okul Öncesi
M3	Erkek	27	İlkokul
M4	Erkek	35	İlkokul
M5	Erkek	21	İlkokul
M6	Erkek	27	İlkokul
M7	Kadın	13	Ortaokul
M8	Erkek	30	Ortaokul

M9	Erkek	18	Ortaokul
M10	Erkek	30	Ortaokul
M11	Erkek	24	Lise
M12	Erkek	22	Lise
M13	Kadın	21	Lise

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun erkek okul müdürlerinden oluştuğu; kıdem yıllarının ise 13 yıldan 35 yıla kadar farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürleri çalıştıkları okul kademesine göre incelendiğinde iki okul öncesi, dört ilkokul, dört ortaokul, üç lise kademelerinden katılım olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilme sebebi görüşmeceye kendini ifade etme imkânı sunması, analizlerde kolaylık sağlaması ve derinlemesine bilgi sağlama olanağı sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Görüşme formunda yer alan sorular alanyazın taranarak oluşturulmuş ve önce eğitim yönetimi alanında uzman bir öğretim üyesinin daha sonra ise ölçme ve değerlendirme alanında çalışan bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş onayları alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında soru sayısında ve yapısında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ayrıca çalışma grubunda bulunmayan ve görüşme planlanan okullar arasından rastgele seçilen, biri ilkokulda, diğeri ortaokulda görev yapmakta olan iki okul müdürü ile ön görüşmeler yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında soruların anlaşılabilirliğinde bir sorun olmadığı görülmüş ve sorulara son şekli verilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu aşamadan sonra, muhtemel sonda sorular görüşme formuna not alınmış ve asıl görüşmelerde bu sonda sorulardan da yararlanılmıştır.

Veri toplama süreci, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Düzce ilinde bulunan resmi okullarda görev yapan okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılardan uygun oldukları zaman ile ilgili randevu alınmış ve sorular kendilerine görüşme öncesinde ulaştırılarak çalışmanın verimliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Katılımcılara, çalışmanın amacından ve kimliklerinin açıklanmayacağından bahsedildikten sonra görüşmenin ses kaydına alınabilmesi için izin istenmiştir. Ses kaydı almanın hiçbir ayrıntıyı kaçırmamak ve araştırmacının not tutma eylemiyle ilgilenirken konsantrasyon sorunu yaşamamasını engellemek için istendiği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan bütün katılımcılar ses kaydı alınmasına onay vermiştir. Görüşmelerde ilk olarak demografik değişkenlere ait bilgiler alındıktan sonra katılımcılara motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin neler olduğu sorulmuştur. Araştırmada toplam 13 okul müdürüyle 256 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilerek 78 sayfa not elde edilmiştir.

Veri Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda veri çözümleme için sıklıkla kullanılan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, katılımcılarla yapılan görüşmelerde öne çıkan bazı sözcüklerin kodlanmasıyla araştırmacıya objektif ve sistematik çıkarımlar yapmaya imkân sağlayacağı düşüncesiyle tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda analiz süreci; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Metinler, katılımcıların verdikleri cevaplar ile aynı sıralamada oluşturulmuştur.

Katılımcıların ifadelerindeki benzer kavramlar aynı havuzda toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Analiz aşamasının son bölümünde elde edilen temalar, eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışan farklı bir öğretim üyesinin görüşüne sunularak elde edilen kategori ve kodlar üzerinde kodlayıcılar arası Güvenirlilik= $[\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği}+\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ formülünden yararlanarak güvenirlilik analizi (Miles & Huberman, 1994) gerçekleştirilmiştir. Analiz neticesinde güvenirlilik oranı birinci alt tema için %87, ikinci alt tema için %89, üçüncü alt tema için %91, dördüncü alt tema için %93 ve beşinci alt tema için %91 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik (inandırıcılık) araştırmada sonuçlara nasıl ulaşıldığının ayrıntılı olarak açıklanması, dış geçerlik (aktarılabirlik) araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgili yapılan çalışmaları ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için araştırmaya katılan okul müdürleri gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup yapılan görüşmeler katılımcıların kendilerini güvende hissedecekleri samimi bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla çalışma grubu oluşturulurken farklı cinsiyet, kıdem ve kademelerden okul müdürlerine ulaşılarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel çalışmalar için çok önemli olan hususlardan biri de güvenirliktir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada iç güvenirliliği artırmak için alan taraması yapılarak görüşme sürecinde katılımcılara yöneltilecek soruları da içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, alanda uzman olan iki öğretim üyesinin onayına sunulmuştur. Araştırmanın dış güvenirliliğini artırmak için katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış, katılımcıların ifadelerine herhangi bir değişiklik yapılmadan çalışmada yer verilmiş ve elde edilen tüm kayıtlar ile dokümanlar tekrar incelenebilmek üzere saklanmıştır. Verilerin kodlanması, kodlardan temaların oluşturulması ve yorumlanması sürecinde alanda uzman bir öğretim üyesinin kontrolü ile gerekli düzeltmeler yapılmış, kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular, çalışma grubuna sorulan sorudan elde edilen veriler bağlamında toplamda beş alt tema, 12 kategori ve 43 kod olarak oluşturulmuştur. Belirlenen kategori ve kodlar tablolar halinde sunulmuş ve katılımcılara ait doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Yönetici Kaynaklı Etmenler

Okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen yönetici kaynaklı etmenler alt teması, üç kategori ve 17 kod olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2*Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Yönetici Kaynaklı Etmenler*

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Yönetici Kaynaklı Etmenler	Bakanlık Uygulamaları	Merkezde alınan kararların uygulanma güçlüğü	M1, M4, M5, M9, M10, M11, M12, M13
		Kararlardaki ve uygulamalardaki değişkenlik	M5, M8, M9, M11,
		Bakanlık personeli ve mevzuattaki sık değişiklik	M2, M4, M6
		Bakanlığın görüş almaması	M4, M5, M8
		Maddi destek sorunu	M5, M9, M10
		Gereksiz işler ve yazışmalar	M12, M13
	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	Bakanlıktan gelen işlerin uygulanabilirliğinin sorgulanmaması	M1, M4, M8, M12, M13
		İletişim / Üslup	M1, M6, M10, M11
		Liyakat eksikliği	M3, M4, M6
		İl Milli Eğitim Müdürünün değişimi	M4, M8
		Ödül dağıtımındaki adaletsizlik	M5, M13
	Diğer Yöneticiler	Eğitim öğretim dışında gereksiz işler	M3, M12
		Rekabet / ön plana çıkma isteği	M1, M12, M13
		Yönetici seçiminde liyakatsizlik	M3, M6, M9
		Yeni yöneticilerin yetersizliği	M2, M4
	Uyumsuzluk	M7	
	Diğer okullardaki farklı uygulamalar	M8	

Tablo 2'ye bakıldığında okul müdürlerinin, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen yönetici kaynaklı etmenler alt temasında oluşturulan üç kategoriden en fazla, bakanlık uygulamaları kategorisine, ikinci olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri kategorisine ve son olarak diğer yöneticiler kategorisine vurgu yaptıkları görülmektedir. Her bir kategori için katılımcı görüşlerinden bazılarını yer verilmiştir.

Bakanlık Uygulamaları

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük kısmı merkeziyetçi yapıdan memnun olmadıklarını, bakanlık düzeyinde alınan kararların okullarda uygulanabilirliğiyle ilgili bir araştırma yapılmadan bu kararların alındığını ve bu yüzden uygulamadaki sıkıntıların motivasyonlarına olumsuz yönde yansımalarını ifade etmiştir.

“...Bakanlık bir uygulama çıkarıyor ve bize yönlendiriyor. ...Acaba bizim okula uygun mu ya da yapabilir miyiz? Yeterli bilginiz var mı? Bunlar sorgulanmadan, araştırılmadan direkt biz buna karar verdik, bunlar yapılacak dendiği zaman bu noktada beni olumsuz yönde etkileyebiliyor. Yani uygulama noktasında sıkıntılar yaşayabiliyorum.” (M1)

“Bakanlık mesela yukarıdan, merkezden bize gönderiyor taşraya. Bunu böyle böyle yapın. Tamam, yapalım ama nasıl uygulayacağız? Sizin söylediğinizi buradaki sahada aynı şekilde uygulamak bazen mümkün olmuyor. Çevresel faktörler mesela çok etken. Bu mahalle ile sizin görev yaptığınız okulun mahallesi arasında benzer durumlar var ama

büyük farklar var. Benim önceki görev yerimdeki öğrenci profili ile veli profili ile buradakiler tamamen farklı. Yani bizi bunlar bazen olumsuz etkiliyor tabii ki.” (M10)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden bazıları bakanlıkça alınan kararların ve uygulamaların hedeflendiği şekilde yürütülmediğini, sık değişiklikler yaşandığını ve emeklerinin boşa gitmesinden motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

“Tepeden inme emirlerle tepeden inme kararlarla sürekli değişen kararlarla önünü görememek ve bu insanı strese sokuyor işin doğrusu. Özellikle pandemi dönemi -daha önceki dönemlerde de bunlar yaşandı- bir uygulama başlıyor sonra oradan geri adım atılıyor, başka bir uygulamaya geçiliyor. Bunlar yönetim anlamında bizi etkiliyor aslında, olumsuz anlamda etkiliyor...” (M8)

“Bu anlık değişiklikler veya politikalarla birlikte ortaya bir faaliyet konuyor. Bunun da bir programı hazırlanıyor. Bu program çerçevesinde takvim oluşturuyor. Ama bu takvim ne yazık ki belli bir aşamaya geliyor. Belli bir aşamadan sonra bitiyor. Yaptığımız şey, o da yarım kalıyor. İster istemez bu insanı olumsuz yönde çok etkiliyor. En büyük problemlerimizden birisi bu. Bakanlık kapsamında yaşadığımız.” (M9)

Okul müdürlerinin bir kısmı bakanlıktaki, başta bakan olmak üzere personel değişikliğinin ve mevzuat değişikliğinin sık olmasının işlerini zorlaştırdığını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“Silsile çok değişiyor, bakanlıklar değişiyor, sistem sürekli değişiyor. Yönetmeliklerde bir aksaklıklar görüyorum kendim.” (M2)

“Bakanlıktaki sürekli bakan değişikliği. İkinci en önemli etken müfredat değişiklikleri oluyor, sürekli yani bizim bir milli eğitim politikamız yok maalesef. Müfredattaki sürekli değişiklikler bizim idareci olarak motivasyonumuzu kırıyor.” (M6)

Okul müdürlerinden bazıları asıl uygulayıcının kendileri olmasına rağmen Bakanlığın aldığı kararlarda ve yaptığı uygulamalarda görüş almamasının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“Bir de bakanlığın yaptığı mesela Öğretmenlik Meslek Kanunu. Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarken öğretmenlerin hiç fikrinin alındığını zannetmiyorum. Bu uygulama bile ne yapıyor, bakanlık tarafından yapılıyor. Böyle uygun gördük, diyor. Biz de mecburen onu kalbimize uymamasına rağmen yapmak zorundayız.” (M4)

“Sahada, alanda, burada yönetici öğrenci ile öğretmenle veli ile muhatap olan kişi olduğu için uygulamalar, bakanlık bir uygulama yapacağı zaman önceden bunun okul müdürlerinden bilgi, görüş alınarak yapılması ve yapılmak istenen şeylerin uygulamaya konulmuş olması daha doğru olacak iken çoğu zaman öyle olmuyor.” (M8)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden bazıları motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında maddi imkânsızlıkları ve gereksiz işler ile yazışmaları da vurgulamıştır.

“Özellikle eğitim-öğretim faaliyetleri noktasında yürütülen faaliyetlerde bütçe yetersizliği yani ekonomik anlamda çok büyük sıkıntı yaşıyoruz. Dezavantajlı öğrencilere ulaşma, okulla ilgili faaliyetler, okulun daha çok gelişmesi, işte, okul gelişim yönetim ekipleri,

kalite yönetim ekipleri falan projeler oluşturuluyor. Fakat bütçe yetersizliğinden bunlar belli seviyeye gelemiyorlar.” (M9)

“Her şeyden önce gereksiz yazışmalar. Eğitim-öğretimin dışında, okul içeriğinin dışında da çok sayıda istek ve talepleri var. Yani, nasıl diyelim? Sahayla gerçekten uyuşmadığındaki çıkan sıkıntılar.” (M12)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden bazıları bakanlıktan gelen talimatların ildeki yöneticiler tarafından okullar özelinde uygulanabilirliğinin sorgulanmadığını, gelen talimatlardan bazılarının ise okulların personel, fiziki, sosyal, maddi vb. şartlarına uygun olmadığından uygulama noktasında sorun yaşadıklarını ve bunun da motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“...benim okulum bu konuda yeterli mi? Fiziki şartları yeterli mi? Yapabilecek miyim? Gerekli altyapın var mı, yok mu? Sorgulanmadan direkt yapacaksınız denmesi beni bu noktada olumsuz yönde etkiliyor.” (M1)

“Bununla ilgili şöyle bir sıkıntı var. Ben iki senedir gözlemimi söyleyeyim. Resmi yazışmalarda veyahut da okul türüne bakılmaksızın sürekli bir görev verme, okullardan beklenti... Okulun türüne, buradaki idarecilerin durumuna uygun mudur, değil midir bunu ayırmaksızın çok fazla irdelemeden, incelemeden talepte bulunuyorlar...” (M12)

Katılımcılardan bazıları üst yöneticiler ile olan iletişimlerinin önemli olduğunu, iyi kurulamayan iletişimin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“Yani il milli eğitimde en tepe noktadaki kişinin iletişime açık, yapıcı rehberlik vasfının ön planda olması gerektiğini düşünüyorum. Öbür türlü hani kanun gücünü kullanarak “Ben senin müdürünüm, ben ne dersem o olur!” formatı -turnak içinde kullandım bu ifadeyi- bizi yorar, gardımızı düşürür.” (M11)

“Öğle insanlarımız var ki şimdi konuşurken veya kurumla ilgili bir şey isterken yani nasıl bir tepki vereceğini kestiremediğim insanlar var. Onlarla çalışıyorsun veya işte farklı boyutta sana dönüş sağlayan insanlar oluyor, farklı konularda. Bunlar bizim motivasyonumuzu etkiliyor.” (M6)

Üç katılımcı, üst yöneticilerde sorun çözme noktasında liyakat eksikliği olduğunu vurgulamıştır.

“Sorun çözmekte yetersiz kalıyorlar ve tamamen il milli eğitimlerin çalışmaları şef ve memur düzeyinde yapılmakta. Şube müdürü ve müdür yardımcıları yetkinliklere sahip değiller.” (M4)

Bazı okul müdürleri İl Milli Eğitim Müdürlüğünün kendi bakış açılarını uygulamalarına yansıtıklarını, bu bağlamda projeler geliştirip uygulama başlattıklarını fakat İl Milli Eğitim Müdürü değişikliğinde bu proje ve uygulamaların yarım kaldığından emeklerinin boşa gittiğini ve bu durumun motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

“Bir yöneticiden öbür yöneticiye kararlar değişiyor. Bir uygulama başlıyor sonra hemen o uygulama ile bir çalışma yapıyorsunuz sonra başka bir uygulama ile bundan vazgeçiliyor. Bunlar tabi olumsuz anlamda etkileyen şeyler.” (M8)

Okul müdürlerinden ikisi, il düzeyinde ödül dağıtımında adaletsizlik olduğundan ve bu durumun motivasyonlarına olumsuz yönde yansıdığından bahsetmiştir.

“Yani öğretmenin teşekkür alması gerektiğini söyleyen okul müdürüne ki her an onunla nefes alan birisine, onu belki de hiç görmemiş, tanımamış bir insan bu kişi teşekkürü layık değildir diyor. Yani sizin motivasyonunuzu düşürüyor, öğretmenin de motivasyonunu düşürüyor.” (M5)

İki okul müdürü İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gelen gereksiz görülen birtakım işlerin ve yazışmaların zamanlarının boşa gitmesine sebep olduğuna vurgu yapmışlardır.

“Yani bu işlerle bu prosedürlerle uğraşmaktan kendi okulumuzun işlerini yapamıyoruz, dersimize dahi, doğru dürüst giremiyoruz.” (M12)

Diğer Yöneticiler

Araştırmaya katılan okul müdürleri diğer yöneticilerle ilgili olarak motivasyonlarını olumsuz yönde en çok etkileyen etmen olarak rekabeti vurgulamışlardır.

“Hepimiz ilimizde güzel bir şeyler yapmak için çalışıyoruz Birbirimizle tatlı bir yarış içerisinde olabiliriz. Ama asla rakip olmamalıyız. Bu çok var okul yöneticileri arasında maalesef özellikle aynı alanda çalışanlar içerisinde.” (M13)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin bir kısmı yönetici seçme sürecinin liyakati ölçemediğini ve yönetici olarak görevlendirilenlerde liyakatin eksik olduğunu ifade ederken iki okul müdürü de yeni atanan yöneticilerin işleri yürütmekte yetersiz kaldıklarını ve bu durumun da motivasyonlarına olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Nitelik burada önemli olan, liyakat diyelim niteliği özetleyelim. Eğer bu anlamda gerçekten kendini yetiştirmemişse mesela diğer yöneticiler için söylüyorum. Bilişim noktasında yükselen internet kullanımı, çağın gereklerine uygun şekilde belli bir donanımı yoksa ister istemez geride kalabiliyor. Bu geride kalınca da okul müdürü olarak bizlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkiliyor.” (M9)

Bir katılımcı, müdür yardımcısıyla uyumun motivasyonuna etkisinden bahsederken diğer bir katılımcı da başka okullardaki farklı uygulamaların örnek olarak karşısına çıkarılmasının motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmiştir.

“Motivasyonunuzu etkileme anlamında ben bu anlamda daha olumsuzluk olduğunu düşünüyorum. Çünkü şey yapamıyoruz, birlikte hareket edemiyoruz.” (M7)

“Daha önce başka bir okulda çalışmış arkadaş diyor ki hocam diyor “Bizim çalıştığımız daha önceki çalıştığımız şu okulda biz bir saatte öğretmenler kurulu toplantısını bitiriyorduk.” diyor. Hangisini yapacağız yani o da aslında bir farklı şey hani motivasyonu olumlu mu etkiler olumsuz mu etkiler ama etkileyen bir durum.” (M8)

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Öğretmen Kaynaklı Etmenler

Okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen öğretmen kaynaklı etmenler alt teması, iki kategori ve yedi kod olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Öğretmen Kaynaklı Etmenler

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen Kaynaklı Etmenler	Mesleki Etmenler	İsteksizlik, kayıtsızlık	M1, M2, M7, M9, M10, M13
		Görevde İhmal	M5, M6, M8, M10, M11,
		Sorumluluk almama	M4, M8, M12
		Mesleki Yetersizlik	M2, M4
	Kişisel Etmenler	Yeniliğe açık olmama	M3, M4, M6, M9, M13
		İletişim sorunları	M2, M6, M9, M12
		Okula devam sorunları	M10

Tablo 3'e bakıldığında okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen öğretmen kaynaklı etmenler alt temasında oluşturulan iki kategoriden, mesleki etmenler kategorisine kişisel etmenler kategorisinden daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Her bir kategori için katılımcı görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Mesleki Etmenler

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde en çok etkileyen etmenin öğretmenlerin isteksizlikleri ve kayıtsızlıkları olduğu görülmüştür.

“Öğretmen kaynaklı beni etkileyen tek şey motivasyonu çok düşük, öğretmen beni etkiliyor. Yani ben şimdi motivasyonu yüksek tutarım. Bir şeyler için çok heveslenirim. Koşturmacaları severim. Hani bedenen yorgunluk benim için çok önemli bir şey değildir. Ama karşınızda hele de bir de genç kadroya ve canları hiçbir şey yapmak istemiyorsa o beni çok düşünüyor mesela.” (M13)

Katılımcılar ikinci olarak görevinde ihmalde bulunan öğretmen davranışlarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Okul müdürleri öğretmenin görevinin ihmal edilemeyecek kadar önemli olduğunu düşünmektedir.

“Öğretmen görevlerini bazen ötelir. Yani örneğin zümre toplantı tutanağını getirmez veya işte şube kurulunu getirmez gibi ya da ortak bir hareket edileceği zaman içlerinden bir tanesi iki tanesi ben gelmeyeceğim diyebilir veya ben buna katılmak istemiyorum diyebilir. Genelde görev almada istekliyse zaten görevini alır ama ben bu işi yapmam, ben bu görevi almam dedikleri zaman bizi olumsuz yönde etkiliyor.” (M10)

Üç okul müdürü öğretmenlerin sorumluluk almamalarının işlerini çok zorlaştırdığını ve bu durumunda motivasyonlarına olumsuz yönde yansıtıldığını ifade etmişlerdir.

“Her şeyi idareden bekliyorlar. Bütün programın, bütün şartların kendi istediği gibi olmasını arzu ediyorlar. Bunu yaparken okulun idaresini ya da öğrencilerin durumunu göz ardı ediyorlar çoğu zaman.” (M12)

İki okul müdürü, öğretmenlerin bazılarının mesleki olarak yetersiz olabildiğini ve bu durumun da motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

“Genel anlamda da yeni atanan öğretmenlerimiz hiçbir şey bilmiyorlar. Şöyle, meslek lisesine gittiye o öğretmenimiz akademik yönde üniversitenin üstüne koyduğunda mükemmel bir donanımla geliyor bize. Ama diyelim o öğretmen bir Anadolu lisesine gitti.

Üniversitesinde de işte, okul öncesi, çocuk gelişimi okudu. Geliyor bize sıfır hocam. Şarkı söyleyemiyor, eğilemiyor, zıplayamıyor, çocukla sohbet edemiyor, bilmiyor.” (M2)

Kişisel Etmenler

Okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen kişisel etmenlerle ilgili olarak en çok vurgulanan etmen öğretmenlerin yeniliğe açık olmamasıdır. İkinci olarak iletişim sorunları ve son olarak da bir okul müdürünün vurguladığı, okula devam sorunları gelmektedir.

“Kendini gerçekten yetiştirecek, hiçbir eksik noktası en azından kalmayacak şekilde yetiştirip kendi mesleğinde bu şekilde bizlere yardımcı olmasını istiyoruz. Eğer bu şekilde gelmemişse, atandı diyelim veya farklı bir okuldan bize geldi. Bu şekilde gelmedi ise çok büyük bir şekilde hem okul iklimini hem okuldaki bütün çalışanların motivasyonunu bozabiliyor. Çok büyük olumsuz yönü oluyor böyle.” (M9)

“Akademik yönden onlarla hiçbir şekilde yarışılmıyor ancak uygulama noktasında eğitim ile ilgili gelişmeleri takip etmiyorlar. Sadece konu ile ilgili, dersle ilgili bilgileri çok iyi ama yeni gelişmeleri, yeni yöntemleri takip etmiyorlar ve sadece mesai mefhumu ile çalışıyorlar.” (M4)

“Hiçbir okul idarecisi, yöneticisi, müdürü, müdür yardımcısı olsun bir öğretmenin okula devamsızlık yapmasını istemez. Dersin boş geçmesini istemez çünkü o boşlukta ya müdür yardımcısı dolduracaktır o boşluğu ya işte müdür dolduracaktır. O en büyük zorlandığımız etkenler.” (10)

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Öğrenci Kaynaklı Etmenler

Okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen öğrenci kaynaklı etmenler alt teması, iki kategori ve yedi kod olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Öğrenci Kaynaklı Etmenler

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci Kaynaklı Etmenler	Öğrenci Kaynaklı Etmenler	Verdiğini alamama	M5, M8, M9, M11
		İlgisizlik / Sorumsuzluk	M3, M8, M12
		Teknoloji bağımlılığı	M2, M7
		Davranış problemleri	M10, M12
		İletişim sorunları	M2
	Ailenin Etkisinden Kaynaklanan Etmenler	Ailedeki eğitimsizliğin ve sorunların öğrenci davranışlarına yansımaları	M4, M7, M8, M9, M13
		Ailenin ilgisizliği	M2, M6, M9, M12

Tablo 4’e bakıldığında okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen öğrenci kaynaklı etmenler alt temasında oluşturulan iki kategoriden, öğrenci kaynaklı etmenler kategorisinde beş kod üretildiği, ikinci kategori olan ailenin etkisinden kaynaklanan etmenler kategorisinde ise iki kod üretildiği görülmektedir. Her bir kategori için katılımcı görüşlerinden bazılarını yer verilmiştir.

Öğrenci Kaynaklı Etmenler

Okul müdürleri, öğrenci ile ilgili olarak olumsuz yönde etkilendikleri etmenlerin başında öğrenciye verdiklerini alamama, emeklerinin karşılığını bulamama durumu olduğunu belirtmiştir.

“Ama genel çerçevede baktığımızda her ne olursa olsun öğrenciye verip de alamadığım şey benim moralimi bozuyor.” (M5)

Katılımcılar ikinci olarak öğrencilerin ilgisiz ve sorumsuz tutumlarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“Belki ilköğretim düzeyinde de başlayarak sorumsuzluk örneğini gösterebilen, sorumluluk anlayışı yerleşmeyen, yapmasam da birileri benim için yapabilir beklentisi içerisine giren bir kültür oluşmuş. Bu kültürü kırmak gerekir. Olumsuz davranış dediğimiz veya beklediğimiz kısım bu aslında. Tüm öğrencilerden beklediğimiz kısım bu. Sorumluluğunu bilmeyen bir nesil yetişiyor ki bu da bizi en çok üzen kısım.” (M3)

İki okul müdürü teknolojik bağımlılığa ve davranış problemlerine vurgu yaparken bir okul müdürü de iletişim sorunlarını vurgulamıştır.

“Çocuklar konuşmayı bilmiyor artık, çocuklar konuşmayı bilmiyorlar. Hani pandemiden de çıktık, onun verdiği bir dezavantaj da var. İletişim nedir bilmiyor çocuk. Çocuklar mutsuz yani. Bu beni çok etkiliyor olumsuz yönde.” (M2)

Ailenin Etkisinden Kaynaklanan Etmenler

Ailenin öğrenciye olumsuz etkisinden kaynaklanan sorunlar, ailedeki eğitimsizliğin ve sorunların öğrenci davranışlarına yansımaları ve ailenin ilgisizliği kodları altında toplanmıştır.

“Yetersiz beslenme, ailelerin çocuklarla ilgilenmemesi, iyi eğitim almaması ya da öğrencilerin parçalanmış ailelerin çocukları olması. Bu tip çocuklar sıkıntı yaratmakta sorun olmakta. Bir de son yıllarda özellikle son 10 yıl içerisinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı fazlalaşmaya başladı. Bunlar bizde okulda sorunlar yaratmaya öğretme bu sorunlar bu sorunlarda okul idaresine yansıdığı için motivasyon da bir etki ediyor.” (M4)

“Çünkü gerçekten ona hiç değer vermemişler. Bir şeyler öğretmemişler. Mesela parçalanmış aile diyoruz ama böyle çocuklarımız var ki anne ya da babanın yanında değil zaten. Dede, anneannenin. Öyle öğrencimiz de bizim çok fazla. Tabii bu tarz öğrencilerin olması da bizde bir olumsuzluk oluyor açıkçası. Hem davranış problemi olarak hem de öğretim aşamasında da bize geri dönüyor.” (M7)

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Veli Kaynaklı Etmenler

Okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen veli kaynaklı etmenler alt teması, iki kategori ve altı kod olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Veli Kaynaklı Etmenler

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Veli Kaynaklı Etmenler	Okula	Olumsuz tutum ve davranışlar	M1, M3, M5, M6, M7, M8, M12
	Yansıyan Etmenler	İlgisizlik / Duyarsızlık	M5, M8, M9, M10, M12
		Yönetimin ve öğretmenlerin işine müdahale etmeleri	M1, M2, M3, M4, M8

	İletişim sorunları	M4, M6, M11
Öğrenci	Velilerin eğitimsizliği	M6, M7, M9, M11, M12
Aracılığıyla	Öğrenciye destek olmamaları	
Yansıyan		M4, M9
Etmenler		

Tablo 5'e bakıldığında okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen veli kaynaklı etmenlerin iki kategori olarak ele alındığı görülmektedir. İlk kategoride, velilerin okula yansıyan etkileri dört kod altında toplanmıştır. İkinci kategoride, öğrenci aracılığıyla yansıyan etmenler iki kod altında toplanmıştır. Her bir kategori için katılımcı görüşlerinden bazılarını yer verilmiştir.

Okula Yansıyan Etmenler

Katılımcılar, veli kaynaklı etmenler olarak velilerin isteksizliklerine, duyarsızlıklarına, yönetimin ve öğretmenlerin işine müdahale etmelerine ve son olarak da iletişim sorunlarına vurguda bulunmuşlardır. Okul müdürleri velilerin olumsuz tutum ve davranışlarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“İlk başta veli çok acımasızca gelip rahatlıkla eleştirebiliyor. Rahatlıkla şikâyet edebiliyor. Asılsız iddialarda bulunabiliyor. Asılsız iddialarının da karşılığını bulamıyor. Ama maalesef işte bir iddiayla bir yargıyla bir işte dedikoduyla dillendirerek sizlerin tümüyle motivasyonunu düşürebiliyor.” (M3)

Katılımcılar ikinci olarak velilerin okulda yapılan faaliyetlere karşı isteksiz, duyarsız tutumlarının motivasyonlarına olumsuz yansıdığına değinmiştir.

“Sizin taşıdığınız hevesi onların taşımaması ya da heves konusunda şöyle seminer düzenliyorsunuz, her hafta bir seminer koyuyorsunuz. Her hafta birileriyle gidip konuşuyorsunuz, ayarlıyorsunuz, geliyorsunuz, katılıma bakıyorsunuz 700 tane veli katılım 35. Bitti motivasyon diye bir şey kalmıyor. (M5)

Araştırmaya katılan okul müdürleri, velilerin öğretmenlerden ve yöneticilerden bu işi daha iyi biliyormuş gibi kulaktan dolma bilgilerle yönetimin ve öğretmenlerin işine müdahale etme hakkını kendilerinde bulmaları ve yaşadıkları iletişim sorunlarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğine vurguda bulunmuşlardır.

“Bazı velilerin mesela yöneticinin işine karışması, öğretmenin işine karışması... Herkes işini yapacak. Veli olarak sen veliliğini yapacaksın. Ben de idareci olarak idareciliğimi, öğretmen de öğretmenliğini.” (M8)

“İletişim kurmayı bilmeyen, öğretmenle nasıl konuşacağını bilmeyen, idareciyle nasıl konuşacağını bilmeyen okula nasıl gelineceğini bilmeyen velilerimiz oluyor. Belki art niyetli değiller ama sesleri yükseldiğinde daha fazla haklı olduğunu düşünüyorlar. (M11)

Öğrenci Aracılığıyla Yansıyan Etmenler

Okul müdürlerinden bir kısmı, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen olumsuz etkilerin öğrenci aracılığıyla fakat temelde ailelerden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda oluşturulan bu kategori velilerin eğitimsizliği ve öğrenciye destek olmamaları kodlarından oluşmaktadır.

“Burada ailenin eğitimlerinin yetersizliği önemli olan. Burada velilerin kendi yetersizliklerini öğretmenlere mal etmesi, idarelere mal etmesi... Bizim motivasyonumuzu etkiliyor.” (M6)

“Demin söylediğim gibi işe gittikleri için kadınlar da çalışmaya başladığı için bu sefer de ne oluyor? Çocuklarla geçirdikleri zaman azalıyor. Azaldığı için yeterli desteği veremiyorlar. Hem destek vermiyor hem sizi suçluyor yani.. Doğal olarak sizin de hızınızı kesiyor bu” (M4)

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Etmenler

Okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen kişisel etmenler alt teması, üç kategori ve altı kod olarak gruplandırılmıştır. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Motivasyonlarını Olumsuz Yönde Etkileyen Kişisel Etmenler

Alt Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Kişisel Etmenler	Ailevi Etmenler	Aileyi ihmal etme	M1, M5
		Ailevi sorunlar	M10
	Mesleki Etmenler	Mesleki Yorgunluk	M3, M8
		Mesleğin itibarsızlaşması	M4
	Diğer Etmenler	Sağlık sorunları	M5, M9
		Hava şartları	M8, M10

Tablo 6’ya bakıldığında okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen kişisel etmenlerin üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. İlk kategori, ailevi etmenler olarak belirlenmiştir. İkinci kategoride mesleki etmenler, üçünü kategoride ise diğer etmenler ikişer kod altında toplanmıştır. Her bir kategori için katılımcı görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ailevi Etmenler

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden ikisi iş hayatının yoğunluğundan dolayı ailelerini ihmal ettiklerini, biri ise ailevi sorunlardan motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

“Ailevi etmenler kesinlikle etkiliyor. Çocuklarıma burada olduğum süre içinde çok fazla değer veremiyorum. Eşim öğretmen, ben öğretmen, 2 çocuğumun hiçbir gösterisine katılamadık. Hiçbir ne bileyim etkinliğine katılamadık. Karne törenine katılamadık. Hiçbir şeyine katılamadık. Çocuğum sekizinci sınıfta -kendi okulumdaki okuttuğum dönemdeki hariç- bir defa karnesini almaya gidemedim. Bizim okuldaki karne töreni yüzünden, şimdi bu doğal olarak çok üzüyor.” (M5)

Mesleki Etmenler

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden ikisi işte yaşadıkları mesleki yorgunluğun, ikisi de mesleğin itibarsızlaşmasının kişisel olarak motivasyonlarını olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

“Yani benim birinci motivasyon şeyim bu noktada mesleğime verilecek olan değer. Ben hep derim ki, cumhurbaşkanı yetiştiren de bir öğretmen. Eee, şu anda en baştaki insan ya

da daha ötesi, daha ötesi. O yüzden motivasyonumu düşüren şey mesleğime değer verilmediğini hissettiğim de çok moralim bozuluyor.” (M5)

Diğer Etmenler

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden ikisi sağlık sorunlarının, ikisi de hava şartlarının kişisel olarak motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

“Kronik bir rahatsızlığım var. Onun bazen etkisi, mide rahatsızlığı.. İşteee, öğretmenlik yaparken çok yaşıyordum. Yani sağlığın olmadığı yerde hiçbir şey yapamıyorsun. Onun için öğretmen sağlıklı olmalı. Okul müdürü de sağlıklı olmalı. Çünkü burada bizim bir görevimiz var, gerçekten etkiliyor.” (M5)

“Eğer güneş varsa insan daha bir civil civil oluyor. Güneşin verdiği enerji bizi olumlu yönde etkiliyor ama Düzce'nin havası malum puslu, sisli. Yani sisli, puslu bir havaya uyanmak var sabah olunca. Yine moralim bozuk ama böyle bir civil civil parlak bir güneşin olduğu bir havada uyandığınız zaman bile bir kere ekstra iki puan önde okula geliyorsunuz.” (M10)

Yukarıda gösterilen beş tema ve kategoriler incelendiğinde okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden en çok yönetici kaynaklı etmenlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Özellikle bakanlık uygulamalarındaki alınan kararların yerel uygulamada ortaya çıkardığı sıkıntıların ve yapılan sık değişikliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim kurumlarında motivasyon dendiğinde yaygın olarak öğrenci ve öğretmen motivasyonu akla gelmektedir. Ancak unutulmaması gereken önemli husus; okul müdürlerinin ihtiyaç ve beklentileri karşılanarak okul müdürlerinin motivasyonlarının da yüksek tutulması, öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşlar açısından son derece önemlidir (Gökçe, 2009; Mohzana vd., 2022). Karaboğa (2007) çalışmasında bu hususa dikkat çekerek öğretmenlerin motivasyonlarının artması için öncelikle yöneticinin motivasyonunu arttırmak gerektiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim Hardiansyah ve Zainuddin (2022) çalışmasında, öğretmenin, müdürün motivasyonuna ilişkin algısı ne kadar yüksekse, profesyonelliğinin de o kadar yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Birinci Alt Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin iş motivasyonlarının olumsuz yönde en çok bakanlık uygulamalarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bakanlık birimlerinde alınan kararların okulların sosyal, fiziksel ve ekonomik imkânları ile uyuşmadığı, bu durumun da okul müdürlerini zorlayan ve motivasyonlarına olumsuz yansıyan bir etmen olduğu görülmektedir (Çınkır, 2010). Araştırmaya katılan okul müdürleri bu durumun sebepleri olarak, bakanlıkta görev alan kişilerin eğitimin içinden gelen kişilerden oluşmaması, bu kişilerin yerel sahayı tanımamaları, kararları sadece merkezdeki okulları inceleyerek almaları, ihtiyacı karşılayacak yönetmelik ve genelge çıkaramamaları gibi unsurları göstermiştir. Araştırma bulgularına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararlarda ve uygulamalarda sık değişiklik yapması, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen diğer bir etmendir. Yaşanan hızlı değişikliklerin öğretmenlerin ve yöneticilerin geleceğe dair endişe duymasına, emek ve zaman harcayarak belirli bir aşamaya getirdikleri işlerin yarım kalmasından dolayı hayal kırıklığı yaşamalarına, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı bu

değişiklikler yüzünden sorumlu kişi olarak mahcup duruma düşmelerine neden olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşlerine göre Milli Eğitim Bakanı başta olmak üzere bakanlıktaki görevlilerin sık değişiminin tüm bakanlık uygulamalarına yansması, özellikle müfredatta meydana gelen değişikliklerin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisi, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Fernet (2011) de müfredatta meydana gelen değişikliklerin okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Araştırma bulgularına göre ulaşılan diğer bir sonuç ise bakanlığın okul müdürlerinden görüş almamasının okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesidir. Ural (2002) okul müdürlerinin yönetsel stres kaynaklarını araştırdığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak karar alma sürecinin dışında kalan okul müdürlerinin örgüt için kendilerini değersiz hissedebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürleri kararların katılımcı bir anlayış yerine merkezîyetçi bir anlayışla alınmasının, asıl uygulayıcı olan öğretmen ve okul yöneticilerinin dışarıda bırakılmasının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de maddi yetersizliklerin okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesidir. Yıldırım'ın (2011) çalışmada da maddi yetersizliklerin okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçları tersten doğrulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Hancock vd.'nin (2019) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin, maaş artışları, kariyer fırsatları ve iş statüsü gibi somut teşviklerle daha fazla motive oldukları tespit edilmiştir. Matovic vd. de (2023) çalışmada, maaş ve kısa vadeli teşviklerin, yöneticilerin iş motivasyonu üzerinde daha güçlü bir pozitif etkiye sahip olduğunu, uzun vadeli teşviklerin ise daha zayıf motive edici faktörler olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürleri tarafından gereksiz görülen yazışmalar ve diğer işler, öncelik verdikleri eğitim-öğretimle ilgili faaliyetlere ayırdıkları zamandan ve enerjiden aldığı düşüncesiyle onları strese sokmakta ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Ural, 2002).

İldeki yöneticilerle ilgili olarak okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde en çok etkileyen etmen, merkezden gelen işlerin okullar için uygunluğunun sorgulanmaması olarak belirlenmiştir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan üst düzey yöneticilerin, okulların yerel özelliklerine ve sahip oldukları imkânlarla vakıf olmaları gerektiği düşüncesiyle bakanlık ile okullar arasında bir köprü olması beklenmektedir. Yani meydana gelen uyuşmazlığın aşılmasında bu yöneticilere görev düşmektedir. Araştırmadan çıkan sonuca göre bu konuda kayıtsız kalmaları ise okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yansımaktadır. Sarpkaya da (2021) üst düzey yöneticilerin gerçekçi olmayan isteklerinin okul müdürleri tarafından mesleki zorluk olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde en çok etkileyen ikinci etmen olarak üst düzey yöneticilerle okul müdürleri arasındaki iletişim öne çıkmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre yöneticilerin üslubu, olaylara yaklaşımı okul müdürleri üzerinde oldukça etkilidir. Olumsuz iletişim, okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir. Her meslek grubunda olduğu gibi milli eğitim bürokrasisi içerisinde görev alan üst düzey yöneticilerin seçiminde de liyakat önemli bir husustur (Özdoğru, 2019). Yöneticilerin sahip olmaları gereken yeterliliklerden uzak olmalarının okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yansıdığı görülmüştür. Benzer olarak Graham ve Messler'in (1998) Amerikalı okul müdürleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, motivasyonlarına olumsuz etki eden iş tatminsizliklerinin en önemlilerinden biri olarak okul müdürlerinin amirleri ile olan iletişim sorunları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir ilde eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında il milli eğitim müdürü bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre il milli eğitim müdürlerinin kendi eğitim anlayışlarına göre geliştirdikleri yerel bazlı uygulamaların yarım

kılması, her müdür değişiminde eski uygulamaların toptan kaldırılması okul müdürleri üzerinde güvensizlik oluşturmakta ve motivasyonlarına olumsuz yönde etki etmektedir. Katılımcıların vurguladığı hususlardan biri de ödül dağıtımındaki adalet olgusudur. Okul müdürlerinin buradaki beklentisinin maddi ödüllerden ziyade manevi destek ve yaptıkları işin takdir edilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Öztürk & Dünder'in (2003) kamu çalışanlarını motive eden faktörleri araştırdığı çalışmalarında yöneticiler için manevi ödüllerin motivasyon açısından maddi ödüllere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu davranışların ödüllendirilmesi, bu davranışların tekrarlanmasını sağlayacağı gibi çalışanın motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir (Büyükses, 2010). Bu davranışların görülmemesi ya da ödül dağılımında adaletsizliğin olması ise çalışanların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyecektir.

Katılımcılar okul yöneticilerinin ön plana çıkma isteklerinin ve bunun rekabet olarak kendini göstermesinin motivasyonlarına olumsuz yansıdığını ifade etmiştir. Eğitim kurumları ve yöneticileri arasında rekabet yerine iş birliği tercih edilecek bir durumdur. Bununla birlikte okul liderlerinin müdürlükte ısrar etmelerini sağlayan motive edici faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışmada (Washington, 2021) okul müdürlerinin, rekabetçiliği dışsal bir motivasyon kaynağı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçların elde edildiği eğitim sistemlerinde okula dayalı yönetim anlayışının uygulanması ve nitel çalışmaların bağlama özgü sonuçları nedeniyle farklı veriler elde edilmiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu ikinci etmen liyakat ve yönetici seçimidir. Okul müdürlerinin seçiminde liyakatin dikkate alınması, özellikle iletişim becerisi yüksek kişilerin okul müdürlüğü görevine getirilmesinin çok önemli bir husus olduğu ortaya çıkmıştır. (Aytekin & Kuzucu, 2019). Bir okul müdürünün okulu başarılı bir şekilde yönetebilmesi için bazı yönetsel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bunun için de göreve başlamadan önce bir eğitim sürecinden geçmesi daha uygun olacaktır (Yıldırım, 2011). Türkiye'de yöneticilerin göreve başladıklarında bilgi ve yeterlilik düzeylerinin zayıf olduğu, tecrübe ederek öğrenmek durumunda kaldıkları, eksikliklerini kendi çabalarıyla tamamlama yoluna gittikleri görülmektedir (Çeltek, 2019). Bu sürecin de hem göreve başlayan yeni yöneticilerin (Cothem, 2020) hem de onlarla çalışan diğer yöneticilerle öğretmenlerin motivasyonlarına olumsuz yönde etki ettiği görülmektedir. Bu temada son olarak bir okul müdürünün yardımcısıyla olan uyumsuzluğun motivasyonuna olumsuz yansıdığı, başka bir okul müdürünün ise başka okullarda yapılan farklı uygulamaların, onların daha doğru olduğu düşüncesiyle önüne getirilmesinin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

İkinci Alt Tema İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel uygulayıcısı rolünde olan kişilerdir (Hardiansyah & Zainuddin, 2022; Kocabaş & Karaköse, 2005). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerine karşı hassasiyetleri, görev bilinçleri, yeterlilikleri ve iletişim özellikleri okulun diğer paydaşları gibi okul müdürlerini de doğrudan etkilemektedir. Araştırma bulgularına ve elde edilen kodlara göre mesleki ve kişisel etmenler olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Mesleki etmenler kategorisinde okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde en çok öğretmenlerin isteksiz, kayıtsız davranışlarının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonuca benzer çalışmalara rastlamak mümkündür (Blau & Tobin, 2019). Pajak da (aktaran Yıldırım & Akan, 2018) 2011'de yaptığı çalışmada, umursamaz tavırların, öğretmenlere ait kötü bir davranış olduğunu ifade etmiştir. İkinci olarak ise öğretmenlerin görevlerinde gösterdikleri ihmal gelmektedir. Hazırlanması gereken resmi evrak, tutanak, belge gibi işlerle tören ve kutlamalar, nöbet görevleri gibi sınıftaki eğitim-öğretim etkinlikleri dışında kalan görevlerin olması gerektiği gibi yerine getirilmemesinin okul yönetimine yük bindirdiği ve motivasyonlarını olumsuz yönde

etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu sonuca benzer çalışmalara rastlamak mümkündür (Bıyık, 2014). Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir etmen ise öğretmenlerin takım çalışmasına uymayan, sorumluluk almaktan uzak davranışlarıdır. Okul müdürlerinin öğretmenlerden sadece uhdelerinde olan işlerle ilgilenip diğerlerinden uzak durmalarından ziyade, eksik ya da sorunlu gördükleri bütün hususlarla ilgili sorumluluk almaları yönünde beklenti içinde oldukları görülmüştür. Mesleki etmenler kategorisinde son olarak öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin okulda sunulan eğitimin kalitesini düşürdüğü, dolayısıyla da okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kişisel etmenlerle ilgili olarak, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde en çok, öğretmenlerin yeniliğe ve gelişime açık olmama durumlarının geldiği görülmüştür. Yıldırım (2008, s.141), Semerci ve Çelik (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağ hızlı gelişmelerin yaşandığı, ortaya sürekli yeniliklerin çıktığı bir teknoloji, bilgi ve üretim çağıdır. Öğrencilerin yeniliklere ayak uydurabilmeleri için bu donanımına sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin yenilikleri takip etmemesi okulun sunduğu eğitimin hedeflenen düzeyde gerçekleşmemesine neden olacaktır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen ikinci etmen, öğretmenlerin iletişim sorunlarıdır. Alan yazında bu sonuca benzer çalışmalara rastlamak mümkündür (Suntani vd., 2021). İletişim sorunları bir öğretmen için büyük bir dezavantajdır. Çünkü öğretmenlik mesleğinin temelinde başta öğrenciler olmak üzere çalışanlarla ve çevreyle kurulan iyi ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin iletişim sorunları sadece okul müdürlerinin motivasyonlarını değil, başta kendileri olmak üzere saydığımız bütün paydaşların motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecektir. Bu kategoride, son olarak bir okul müdürünün değindiği, öğretmenlerin devamsızlık sorunlarının bulunmasıdır. Öğretmenler bir okulda yeri doldurulamayacak kişiler olduklarından devamsızlık durumlarında ortaya çıkan sorunların okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yansımaları normal karşılanabilir.

Üçüncü Alt Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcılar, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen öğrencilerle ilgili etmenleri öğrencilerden kaynaklanan etmenler ve ailenin öğrenciye olumsuz etkisi bağlamında ele almışlardır. Birinci kategoride katılımcıların en çok vurguladıkları etmen öğrenciye verdikleri emeğin karşılığını alamamaları olmuştur. İkinci olarak da öğrencilerin ilgisiz ve sorumsuz davranışlarının okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yönde etkisi öne çıkmaktadır. Çiftçi (2017) çalışmasında katılımcıların motivasyonlarını olumsuz yönde en çok ilgisiz öğrencilerin etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Günümüzde öğrencilerin yaşadığı bağımlılıkla ilgili sorunların başında teknoloji bağımlılığı gelmektedir. Özellikle pandemi döneminde canlı ders uygulamaları ile öğrencilerin teknolojik ürünlerle çok daha fazla muhatap oldukları ve ailelerin öğrencilerin teknolojik cihazlarla olan bu ilişkilerini kontrol altında tutmakta zorlandıkları gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerde iletişim ve davranış problemlerine yol açmakta; öğretmenlerin, okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yansımaktadır.

Yapılan görüşmelerde okul müdürleri, öğrencilerin davranış ve tutumlarında ailenin büyük bir etkisi olduğundan; ailedeki sosyal, kültürel, ekonomik ve ahlaki durumun öğrencinin davranışlarına yansıdığından bahsetmiştir. Ayrıca ailenin eğitime bakış açısının öğrenci ilgi ve başarısında kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Dördüncü Alt Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların üzerinde durdukları hususlardan yola çıkılarak velilerin motivasyona etkisi, okula yansması ve öğrenciye yansması bakımından iki kategoride incelenmiştir. Okullar çevreleriyle güçlü bir ilişki içerisinde olan açık sistem özelliği gösteren kurumlardır (Karaköse & Altinkurt, 2009). Öğretmen, öğrenci, çalışanlar gibi iç paydaşlardan sonra en çok velilerle etkileşim halindedir. Dolayısıyla velilerin yaklaşımlarının, tutum ve davranışlarının okullar üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Katılımcılardan M3, “Veliniz güçlüyse siz de güçlüsünüz.” yorumuyla bu etkiyi özetlemektedir. Birinci kategoride okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde en çok velilerin ön yargılarının, anlayışsızlıklarının, kaba davranışlarının vb. olumsuz tutum ve davranışlarının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin motivasyonları olumsuz yönde ilgisiz, duyarsız veli davranışlarının da etkilediği görülmüştür. Okulda öğrenciler için yapılmak istenen faaliyetlere velilerin isteksiz davranması, katılım göstermemesi ve okul yönetiminin desteğe ihtiyaç duyduğu noktalarda velilerin duyarsız, umursamaz tavırları okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir. Okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yönde etki eden diğer veli davranışı da velilerin hem okul yönetiminin hem de öğretmenlerin işlerine daha iyi biliyor muşçasına müdahalede bulunmalarıdır. Çeltek de (2019) benzer bulgulara ulaşarak velilerin kendileriyle ilgili olmayan işlere istedikleri gibi karışarak öğretmenlerin ve yöneticilerin otoritesini sarstıkları ve bunun olumsuz etkilerinin bulunduğu sonucuna varmıştır. Bu kategoride, son olarak velilerle yaşanan iletişim sorunlarının okul müdürlerinin motivasyonlarına olumsuz yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Friesen vd. (1983), okul müdürlerinin veli ilişkilerinden duydukları memnuniyetsizliğin çok rahatsız edici boyutta olduğunu ifade etmektedir. Değerli (2019) de benzer şekilde çalışmasında okul müdürlerinin velilerle yaşadığı iletişim sorunlarının mesleki tükenmişliğe yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak öğrencilerin olumsuz davranışlarının altında ailenin öğrenciye olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt temada katılımcılar özellikle velilerin eğitim seviyesinin çocuğa yansıdığından ve eğitime gereken önemi göstermeyerek çocuklarını yeteri kadar desteklemediklerinden bahsetmiştir. Bu durum, öğrencilerin sorumluluklarını kavrayamamasına, öğretmenlerin ve yöneticilerin emeklerine karşılık verememesine neden olmaktadır.

Beşinci Alt Temaya İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin motivasyonlarını etkileyen etmenler arasında en az paya sahip olan etmenlerin kişisel etmenler olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin mesai saatleri ve sorumlulukları öğretmenlere göre daha yükündür. Bu yoğunluktan, okul müdürlerinin istemeden de olsa ailelerini ihmal ettikleri ve bunun vicdan azabının görevleriyle ilgili sorgulamalar yapmalarına neden olduğu görülmüştür. Kazak (2021) kendi isteğiyle okul yöneticiliğini bırakan öğretmenlerle ilgili yaptığı çalışmada aileye yeterli ve kaliteli zaman ayıramamanın, çocuklarla yeterince ilgilenememenin okul yöneticiliğini bırakma sebeplerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yaşanan ailevi sorunların gün içerisinde sürekli akıllarına gelerek okul müdürlerini rahatsız ve meşgul etmesi motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Mesleki etmenler bakımından okul müdürlerinin bazılarının zamanla mesleki yorgunluk yaşadıkları ve motivasyonlarının bundan olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Erginer & Köse (2012) çalışmalarında bürokrasinin ağır yükü, üst yöneticilerin baskıcı tutumları ve yapılan hizmetin karşılığını görememe gibi sebeplerin zamanla yöneticilerde mesleki yorgunluğa ve isteksizliğe hatta yöneticiliği bırakmaya sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleğin itibarsızlaşması, okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen bir başka etmendir. Çünkü okul müdürlerinin motivasyon kaynaklarından biri de yaptıkları işin saygınlığı ve niteliğidir (Gökçe, 2009). Fakat son dönemlerde okul müdürlerinin mesleklerinin saygınlığının azaldığını düşündükleri (Aytekin & Kuzucu, 2019) ve bu durumun da motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu etkenler mental yorgunluğu da beraberinde getirmektedir.

Son kategori olan diğer etmenlerde, okul müdürlerinin motivasyonlarını sağlık sorunlarının etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon etkenleri üzerine yapılan bir çalışmada benzer bulgulara ulaşılarak sağlık sorunlarının motivasyona olumsuz etkisi ifade edilmiştir (Ada vd., 2013). İki katılımcının ifade ettiği üzere havanın güneşli olması okul müdürlerinin morali üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Yağmurlu ve kapalı havaların okul müdürlerini olumsuz etkilediği, güneşli günlerde ise çalışmaya daha istekli oldukları görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya dönük geliştirilen öneriler şunlardır:

Bakanlığın milli eğitim politikası kapsamında aldığı kararlar tüm okullar açısından uygulanabilirliği bakımından iyi analiz edilmelidir. Alınan kararların ve belirlenen uygulamaların ülke genelindeki bütün okulların olanaklarına uygun olması, uzun soluklu ve sürekli değişiklik göstermeyen yapıda olması okul müdürlerinin de motivasyonunu olumlu etkileyecektir.

Okul müdürlerinin yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması çok önemli bir husustur. Okulların lideri olan okul müdürlerinin yetki alanları genişletilmeli, karar alma süreçlerine katılımları sağlanarak bilgi ve tecrübelerinden istifade edilmelidir. Bu şekilde yerel uygulama alanlarıyla ilgili en gerçekçi verilere ulaşılması sağlanabilir.

Okullar maddi olanaklar hususunda daha fazla desteklenmeli, gereksiz işler ve zorlaştırıcı bürokratik süreçler ortadan kaldırılmalıdır.

İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli üst yöneticilerden okulların işleyişinde her zaman destekçi olması, hak edenleri taltif edecek bir adalet anlayışına sahip olmaları, astlarıyla saygılı ve geliştirici bir iletişim kurmaları beklenmektedir. Bu özelliklere sahip yöneticilerin seçilmesi ve atanması için de liyakat temelli bir yönetici atama sistemi önem taşımaktadır.

Veliler eğitim kurumlarının önemli paydaşlarıdır. Dolayısıyla velilerden beklenen öğrencileri, öğretmenleri ve eğitim faaliyetlerini desteklemeleri ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemeleridir.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler şunlardır:

Bu çalışmada okul müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenler araştırılmıştır. Başka çalışmalarda okul müdürlerinin motivasyonlarını arttıran etmenler araştırılabilir.

Bu araştırma, çalışma grubu itibarıyla Düzce ili ile sınırlıdır. Farklı illerde ya da farklı okul türlerinde ve kademelerinde araştırma yapılabilir. Ayrıca, nicel ve karma desen çalışmalarla araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği artırılabilir. Okul müdürlerinin motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan nitel çalışmalar karşılaştırılabilir. Okul

müdürlerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen etmenlerle nasıl baş ettiği ve çözüm olarak neleri önerdiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 21/07/2022 tarihli 2022/356 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adams, D., & Muthiah, V. (2020). School principals and 21st century leadership challenges: A systematic review. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 5(1), 189-210. <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol5iss1pp189-210>
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aktuğ, A. (2014). *Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar Şırnak ili Güçlükönak ilçesi örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Aslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aygün, H. (2016). *Okul yöneticilerinin çalışan öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Aytekin, S. & Kuzucu, M. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 35-66. DOI: 10.29228/diyalektolog.37319
- Bakar, A., Hasibuan, L., & Maisah, M. (2020). Self-regulation approach supervision in increasing work motivation of principals. *Journal of Education and Practice*, 11(27), 152-159. DOI: 10.7176/JEP/11-27-18
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balkar, B. (2009). Okul yönetiminin amaçlarına ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 153-171.

- Bıyık, E. (2014). *İlkokul/Ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Okan Üniversitesi.
- Blaum, B. & Tobin, K. (2019). Motivating the motivators: An examination of high school principals' drive to succeed. *NASSP Bulletin*, 103(3) 253–267. DOI: 10.1177/0192636519871625
- Bush, T. (2022). Challenges facing school principals: Problems and solutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 533-535. DOI: 10.1177/17411432221096238
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Cothorn, T. (2020). The professional development of rural school principals: the elements, contexts, and topics desired by principals in a rural school district, *School Leadership Review*, 15(1), 1-22.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi (Kocaeli ili Gölcük ilçesi örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çeltek, A. B. (2019). *Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1648. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Dağlı, A., & Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 12-35.
- Değerli, E. (2019). *Özel okul ve devlet okulu yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Niyazi, Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Dülger, İ., & Dülger, Ş. (2022). Okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan çatışmalar ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 444-466. DOI: 10.5281/zenodo.6784582

- Erdem, A. R. & Çiçekdemir, İ. (2016). İlkokul ve ortaokul müdürlerinin iç ve dış motivasyona ilişkin görüşleri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 64, 57-172. <http://dx.doi.org/0.14689/ejer.2016.64.9>
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Erginer, A. & Köse, M. F. (2012). Okul yöneticilerinin yöneticiliği tercih ve ayrılma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 14-28.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (ss. 51-110). Anı Yayıncılık
- Fernet, C. (2011). Development and validation of the work role motivation scale for school principals (WRMS-SP). *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 307-331. DOI: 10.1177/0013161X10385108
- Fred, D., Sims, P., Tagaris, A., Hornberger, R., & Safer, A. (2021). International school principals' insights and experiences with teacher motivation. *International Council of Professors of Educational Leadership (ICPEL)*, 16(1), 60-73.
- Friesen, D., Holdaway, E. A., & Rice, A. W. (1983). Satisfaction of school principals with their work. *Educational Administration Quarterly*, 19(4), 35-58.
- Graham, M. W., & Messner, P. E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202. <https://doi.org/10.1108/09513549810225925>
- Gökçe, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201-210.
- Günay, G., & Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1331-1344. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Hancock, D. R., Müller, U., Wang, C., & Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the USA and Germany. *International Journal of Educational Research*, (95), 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.04.004>
- Hardiansyah, F., & Zainuddin, Z. (2022). The influence of principal's motivation, communication, and parental participation on elementary school teachers' performance. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 9(2), 319-334. <http://dx.doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v9i2.9936>
- Heystek, J. (2015). Principals' perceptions of the motivation potential of performance agreements in underperforming schools. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-10. doi: 10.15700/saje.v35n2a986

- Hilker, B. J. (1993). *Toward creating the intrinsically motivating classroom: Can students' motivational orientations be changed?*, American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. Report No. ED 359166.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Karaköse, T., & Altinkurt, Y. (2009). Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Değerler eğitimi dergisi*, 7(17), 49-67.
- Kazak, E. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 59-73.
- Kazak, E. (2021). Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçeleri ve bu gerekçelere dayalı yaşadıkları duygu durumları: Fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (26), 265-291. DOI: 10.14689/enad.26.12
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434.
- Koşar, S., Sezgin, F. & Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmi görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.
- Köse, M. F., & Erginer, A. (2011). Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123-146.
- Köse, M. F. (2012). *Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nednleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kristiawan, S. M., & Lian, B. (2019). The effect of academic qualification, work experience and work motivation towards primary school principal performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(8), 969-980.
- Kuru Cetin, S., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 105-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>
- Matovic, I. M., Lazarevic, A., & Jelena Vemic Djurkovic, J. V. (2023). Impact of gender and other demographic parameters on managers' motivation. *Current Psychology*, 42, 13346-13357. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02610-w>
- Mohzana, M., Fahrurrozi, M., & Murcahyanto, H. (2022). The effect of leadership and work motivation on operator performance. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 1207-1218. DOI: 10.35445/alishlah.v14i1.2023
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage publication.

- Nurlina, N., Widayatsih, T., & Lestari, N. D. (2023). The effect of job satisfaction and motivation on the organizational commitment. *JMKSP (Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan)*, 8(1), 36-39. <https://doi.org/10.31851/jmksp.v8i1.10029>
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013). T.C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.
- Özdoğru, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 111-121.
- Özgün, V. (2018). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2023). *Okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonları ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Öztürk, Z., & DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Pajak, E. (2011). The “bad” teacher: Some thoughts and questions for supervision. *International Journal of Sciences Research*, 1(2), 1-8.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage publication.
- Peçe, İ. & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135. <https://doi.org/10.33206/mjss.778559>
- Portey, A. (2021). An administrator’s role in motivating teachers. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(3), 4-7.
- Sarpkaya, P. Y. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1785-1822. DOI: 10.26466/opus.885162
- Semerci, N., & Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-218.
- Sivertson, M. (2018). *The relationship between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and teachers’ perceptions of principal’s leadership on teacher performance*. [Unpublished doctoral dissertation]. Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23(2), 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>
- Sowell, M. (2018). It’s what principals do: Influencing teachers to support students. *Current Issues in Middle Level Education*, 23(1), 1-21.
- Suntani, U. T., Sasongko, R. N., Kristiawan, M., Ahmad, W., & Kusumah, R. G. T. (2021). The role of principal interpersonal communication on teacher work motivation. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 147-151. DOI: 10.31014/aior.1993.04.02.206

- Susmadiana, S., Lian, B., & Puspita, Y. (2021). The effect of managerial supervision and work motivation on improving principal's performance. *Journal of Social Work and Science Education, 2(2)*, 181-187.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 47(220)*, 157-176.
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(3)*, 63-76.
- Ural, A. (2002). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3)*, 74-84.
- Usta, M. E., & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi, 6(1)*, 18-49.
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14(2)*, 439-461. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>
- Washington, K. E. (2021). *Understanding the impact of intrinsic, extrinsic, and altruistic motivation on principal persistence in an urban school district: A case study*. [Dissertation Thesis], Liberty University.
- Yalçın, S. (2016). Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2)*, 905-922. <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.280822>
- Yapıcıoğlu, G. (2019). *Sağlık çalışanlarında motivasyonla bağlantılı iş verimliliği düzeyinin ölçülmesi ve motivasyonu etkileyen faktörler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & H. Şimşek. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2008). Okul müdürlerine göre ilköğretim okullarının SWOT (GZFT) analizi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 123-143.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1)*, 71-85.
- Yılmaz, S., Culha, A., & Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1)*, 817-843. <https://doi.org/10.17152/gefad.951448>

Extended Summary

Statement of the Problem

School administrators can be said to have important roles and responsibilities in the process of achieving the goals of education through the effective use of the material and moral resources of the school. (Balkar, 2009). School principals have many duties including organizing employees in line with common goals, setting an example, ensuring the preparation of plans and

programs, supervision, guidance, meeting financial and technological needs, ensuring discipline, taking measures related to occupational safety, regulating school-environment relations, and taking measures to increase student success (Regulation on Secondary Education Institutions, 2013); school principals are likely to face many problems while fulfilling such administrative duties (Çinkır, 2010) and such problems may negatively affect their motivation over time (Yıldırım, 2011). Since studies have shown a strong relationship between the motivation and performance of school principals (Kristiawan & Lian, 2019; Susmadiana et al., 2021), it is critical for the success of educational institutions to analyze the problems that negatively affect the motivation of school principals (Erdem & Çiçekdemir, 2016). In order for school principals, who play a critical role in both the school and the education system, to meet the expectations, their own motivation must be high (Abu Bakar et al., 2020; Yıldırım, 2011). A school principal with weak self-motivation cannot be expected to create a working environment where the motivation of his/her employees will be high (Karaboğa, 2007). In his study, Aygün (2016) concludes that there is a strong relationship between the level of motivation of school principals and the level of motivation of teachers. From this point of view, the motivation of the school principal can be said to be one of the effective factors in making schools a more efficient institution (Nurlina et al., 2023).

In the related literature, it was observed that although the role of school principals in motivating students and teachers was emphasized a lot, studies on the motivation of school principals remained limited (Blaum & Tobin, 2019; Yıldırım, 2011; Yalçın, 2016; Zor, 2020). This specific study, unlike the above studies, aimed to investigate in detail the factors that negatively affect the motivation of school principals during the management process, to contribute to the practice with the suggestions offered, to draw attention to the measures to be taken, and thus, to support the issue of increasing the job satisfaction and productivity of school principals. In this context, the aim of the study is to examine the factors that negatively affect the motivation of school principals.

Method

This research adopted a phenomenological design as a qualitative research method. Phenomenological research design aims to get to the essence of the thoughts that people develop in their minds by paying close attention to their interpretations of the phenomena they personally experience (Creswell, 2014). The study group consisted of 13 school principals working in public schools in Düzce province in the 2021-2022 academic year. While determining the study group, the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred. With this method, the aim was to maximize the diversity of people who can be a party to the selected problem by creating a relatively small sample group (Yıldırım & Şimşek, 2021). A semi-structured interview form was used in the process of collecting the data. The reason why the semi-structured interview form was preferred was that it allowed the interviewer to express himself/herself, facilitated analysis, and provided in-depth information (Büyüköztürk et al., 2018). In this study, the content analysis technique, frequently used for data analysis in social sciences studies, was used to analyze the qualitative data obtained.

Discussion and Conclusion

The results of the study revealed that the problems related to the applicability of the decisions taken at the ministry level in schools were reflected negatively on motivation as factors originating from the administrators, and the factor that had the most negative impact on

motivation was competition with other administrators. Teacher-driven factors were reluctance, indifference, negligence, not taking responsibility, professional inadequacy, teachers' lack of openness to innovation, communication problems, and school attendance problems. Those factors originating from the students included not being rewarded for their efforts, the reflection of the lack of education and family problems in students' behaviors, and family indifference. Parent-related factors were found to be parents' reluctance, insensitivity, interference in the work of the administration and teachers, and communication problems. As personal factors, it was concluded that family problems negatively affected their motivation, and the discrediting of the profession negatively affected their personal motivation. Suggestions have been made for the findings related to each sub-theme.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin İncelenmesi

Esra YÜCEER¹, Songül TÜMKAYA²

Öz: Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan kurum türü, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu, görev yapılan yerleşim birimi, son bir yıl içerisinde mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumlarına göre ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 360 sınıf öğretmeninden (196 kadın, 164 erkek) elde edilmiştir. Araştırmada "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin meslek yenilikçilik düzeylerinin "ortanın üstünde iyi düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Ölçek toplam puanına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yenilikçi oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin ve son bir yılda mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim puanları ile mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan yerleşim birimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmenleri, yenilikçilik, mesleki yenilikçilik.

Investigation into Classroom Teachers' Professional Innovation Tendencies

Abstract: This study examines the professional innovativeness tendencies of primary school teachers by analyzing factors, such as gender, seniority, education level, institution type, willingness to enter the profession, location of employment, and participation in professional development training. Using a descriptive survey model, data were collected from 360 classroom teachers (196 female, 164 male) from the Osmaniye Provincial Directorate of National Education during the 2020–2021 academic year. The "Professional Innovativeness Tendencies Scale for Classroom Teachers" and a personal information form were used to collect data. Results showed that the professional innovativeness tendency of classroom teachers was "good above average". According to the scale of the total score, it was seen that female teachers compared to male teachers and teachers working in private schools compared to teachers working in public schools were more innovative. In addition, it was determined that the professional innovation levels of teachers who participated in professional development programs in the last year and those who chose the profession willingly were higher. There was no significant difference between classroom

Geliş tarihi/Received: 24.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 18.01.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

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

¹ Öğretmen, Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü, e.esra.e@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8351-0046

² Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, stumkaya@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0140-4640

Atıf/To cite: Yüceer, E., & Tümkaya, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 72-94. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1286798>

teachers' professional innovativeness tendency scores and professional seniority, level of education and place of work.

Keywords: Primary school teachers, innovativeness, professional innovativeness.

Giriş

Yenilikçilik hem bireysel hem de kurumsal hayatta başarılı olmanın temel anahtarlarından biridir. Özellikle her şeyin ışık hızıyla değiştiği günümüzde ülkeler ve insanlar geride kalmamak, dışlanmamak, tercih edilmek gibi nedenlerle hayatın hemen her alanındaki yeniliklere ayak uydurmaya çabalamaktadır. Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda teknolojik ilerlemeler sayesinde elde edilen erişim kolaylığı, sınırları ortadan kaldırarak küreselleşme yolunda büyük fırsatlar sağlamıştır. Bu teknolojik gelişmeler sayesinde bireyler ihtiyaç duydukları bilgiye daha hızlı ve daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedirler (Görgülü vd., 2013). Bu durum salt bilgi edinmenin yeterli olmamasına, bunun yanı sıra edinilen bilgilerin okur-yazarı olma, sahip olunan bilgileri uygulamaya geçirme ve pratikte kullanabilme becerisine sahip olma gibi zorunluluklara neden olmuştur. Hızla gelişen teknoloji doğal olarak ihtiyaçların da değişmesine yol açmıştır. Bu noktada öğretmenlerin toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitimi dönüştürmek için gerekli bilgi, beceri, yeterlilik ve eğilimlerle donatılmış, vizyoner ve çok yönlü olmaları gerekmektedir. Nitekim eğitimin kalitesi öğretmenlerin kalitesiyle bağlantılıdır (Ninlawana, 2015). Yenilik eğitim ile elde edilen, eğitim ise yeniliklerle evrilen bir süreçtir. Durum böyleyken eğitim sektörünün başrol oyuncusu öğretmenlerin alandaki yenilikleri takip etmeleri ve sınıf ortamına yansıtılmaları oldukça önemlidir.

İlk olarak 1934 yılında Schumpeter tarafından ekonomi alanında kullanılan yenilik kavramı eski bir ürün, hizmet veya sürecin, yeni bir ürün, hizmet veya süreç ile değiştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Pelenk, 2020). Rogers (1983) bireyin veya toplumun belirli bir kesimi tarafından kabul edilen bir fikrin, bir nesnenin veya bir uygulamanın yenilik; yeni olan şeylere yönelik bireylerin veya toplumun tepki düzeyinin ise yenilikçilik olduğunu ifade etmiştir. Tüm yenilikler bir değişim ve kabul süreci gerektirir. Ancak özünde herhangi bir olgunun yenilik olarak kabul edilebilmesi için hem bireylere hem de topluma rahatlık, kolaylık, konfor ve verimlilik sunması gereklidir (Seker, 2014). Yenilikçilik, yeniye ve değişime açık olmak (Kocasaraç & Karataş, 2018); yeni olan şeylere olumlu yaklaşarak yenilikten yana olmaktır (Kılıçer, 2011). Bu tanımlamalardan yola çıkarak bireyler veya toplumlar için daha önce kullanılmamış olan, bireysel veya toplumsal hayatta pozitif etkiye sahip olan durum, nesne veya olguları yenilik; bu yeniliklere olan bakış açısını ve yenilikleri kabul süresini ise yenilikçilik olarak ifade etmek mümkündür.

Günümüz dünyasında, toplumlar ve sektörler tarafından yenilik ve yenilikçilik kavramları, rekabetin gerisinde kalmamak, tanınmak ve öne çıkmak için başarının temel anahtarı ve temel bir gereksinim olarak kabul edilmektedir. Bu yeniliklere hızla adapte olmak, adeta çağın kaçınılmaz bir gerekliliği haline gelmiştir (Aydın, 2019). Çünkü değişikliklere ve yeniliklere uyum sağlayamayan bireylerden oluşan toplumların ilerlemesi çok da mümkün olmamaktadır (Altıntaş-Yüksel, 2019). Smith vd. (2020), yenilikçiliğin başarılı bir şekilde uygulanması ve yaygınlaştırılması için aşağıdan yukarıya doğru gelişen bir sistem oluşturulması gerektiğini söylemektedir. Sistemin en altında bulunan basamak bireylerdir. Bireylerin yeniliklere olan yaklaşımı toplumun geneline yayılabilmesi için önemlidir. Eğitim dünyasında yenilikleri topluma tanıtır, yaygınlaşmasını sağlayacak bireyler ise öğretmenlerdir.

Yenilikler bu kadar hızlı yayılmakta iken ve sisteme dâhil olmanın ön koşulu haline gelmişken aslında her şeyin en temelinde olan eğitim sisteminin bu yeniliklerden uzak kalması beklenemez ve önlenemez bir durumdur. Çünkü bir yeniliğin ortaya çıkmasında ve yayılmasında eğitimin rolü büyüktür. Zaman içerisindeki yenilikler, değişimler ve gelişimler Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de gözlemlenmektedir. Son yirmi yılda tüm okulların internet ağına sahip olması, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak müfredatların güncellenmesi, e-Okul ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Harekâtı (FATİH Projesi) ülkemizde eğitim alanında yapılan yeniliklere örnektir (Saraç, 2019).

Dünyada birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de kabul gören Partnership for 21st Century (P21), National Educational Technology Standards (NETS-T), American Association of School Librarians (AASL) gibi sınıflamalara göre yenilikçilik becerisi 21. yüzyıl becerileri arasında yer alır (Turiman vd., 2012). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini kapsayan FeTeMM uygulamaları, robotik kodlama, artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, bilişim ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi yöntem ve uygulamalara eğitim programlarımızda daha fazla yer vermeye başlanmıştır (Açıksöz-Algın, 2023; Akgündüz vd., 2015; Demir, 2022; MEB Stem Eğitim Raporu, 2016; Uştı, 2019). Bunun yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim becerileri, problem çözme, takım çalışması ve liderlik becerileri gibi yumuşak becerilerin de önem kazanması eğitimde salt bilgidен uygulamaya yönelik, öğrencilerin bilgiyi bilmekten öte hayata aktarabilmesini destekleyen etkinliklere yönelmeyi gerekli hale getirmiştir (Turiman vd., 2012). Şüphesiz ki tüm bu yenilikleri benimseyip öğrencilere aktaracak olan, rehberlik edecek olan kişi ise yine öğretmenlerdir.

Sınıf öğretmeni hazırladığı öğrenme ortamları ile çocukların gelişimlerine katkı sunabileceği gibi onların gelişim süreçlerinin sekteye uğramasına da neden olabilir. Eğitim hayatlarına iyi bir şekilde başlayamayan öğrenciler daha sonraki yıllarda da edinmeleri gereken kazanımlarda sorun yaşayabilmektedirler (Senemoğlu, 2003). Çağın gerektirdiği ve toplumun ihtiyacı haline gelen becerileri öğrencilere kazandırabilmek için öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması, sürekli olarak kendini güncellemesi gerekmektedir (Kocasaraç & Karataş, 2018; Simonović, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin önce kendilerinin bu kazanımları edinmesi, sonra da sınıf ortamına aktarabilmesi için yenilikçi bir tutum sergiliyor olmaları gereklidir (Kereluik vd., 2013). Yenilikçi öğretmenler yaratıcı, yeni fikirleri öğrenmeye, uygulamaya ve geliştirmeye yönelik motivasyonu yüksek, iyi bir bilgi okuryazarı olan, meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunan, onları teşvik eden kişilerdir (Avsec & Ferk-Savec, 2021; Zhu vd., 2013). Özellikle öğrencilerin hayata adım attığı temel eğitim düzeyinde, öğrencilere rol model olan ve tüm disiplinlerde eğitim-öğretim işlerini yürüten sınıf öğretmenlerinin yenilikçi olmaları ve bu yenilikleri sınıf ortamına aktarabilmeleri oldukça önemlidir (Altıntaş-Yüksel, 2019; Atlı & Mazman-Akar 2019). Öğrencinin alacağı eğitimin kalitesi, eğitimi veren öğretmenin kalitesi ile özdeşdir (Boyacı vd., 2016).

Yenilikçilik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenleri bireysel yenilikçilik davranışlarına göre kategorize eden ve farklı branşları inceleyen çalışmalar mevcuttur (Abbak, 2018; Akdeniz, 2020; Aktaş, 2020; Demir-Başaran & Keleş, 2015; İlhan-Fındıkoğlu, 2019; Lin, 2022; Loogma vd., 2011; Mikhailova vd., 2015; Tatarinova vd., 2019; Yüksel, 2020). Nisbet ve Collins (1978) çalışmalarında, yenilikçiliğin önündeki engeller ve direnç nedenlerini incelerken; Emo (2015) öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının altında yatan motivasyon nedenlerini incelemiştir. Thurlings vd. (2015) öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen faktörleri

incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri literatür taramasında bu faktörleri demografik, bireysel ve örgütsel faktörler olarak sınıflandırmışlardır. Öğretmenin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyimi, branşı, görev yaptığı kurum türü ve çalıştığı okulun büyüklüğü gibi faktörler demografik faktörlerdir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, motivasyonları, herhangi bir konudaki öz yeterlilikleri bireysel faktörlerdir. İletişim, meslektaş desteği, mesleki rehberlik uygulamaları, örgütsel destek, örgütün fiziksel yapısı ve olanakları, okul kültürü ve iklimi, bürokratik faktörler ise örgütsel faktörlerdir. Bu faktörler ele alındığında yenilikçilik kavramının insan davranışı ve gelişiminde olduğu gibi yalnızca bireysel bakış açısıyla yaklaşılabilecek bir olgu olmadığı farklı unsurları içeren kapsamlı bir yapılanma olduğu anlaşılmaktadır (Robbers vd., 2024). Bu sonuca paralel şekilde Goldsmith ve Foxall (2003), bireylerin hayatlarının her alanında farklı düzeylerde yenilikçi davranışlar sergileyebildiklerini; Cohen-Vogel vd. (2016) ise öğretmenlerin yenilikçiliğe açık olmaları kadar bu yenilikleri mesleki uygulamalara aktarabilmelerinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında doğrudan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Altıntaş-Yüksel, 2019; Uzundal, 2021; Yılmaz vd., 2014). Altıntaş-Yüksel (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini sadece demografik etkenler bakımından; Uzundal (2021), sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişki bakımından konuyu ele almıştır. Yılmaz vd. (2014) ise aday öğretmenlerle çalışmayı gerçekleştirmişlerdir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri demografik ve bireysel faktörler ele alınarak incelenmiştir. Çocuğun gelişim sürecinde ve öğrenim hayatında aileden sonra tanıştığı, hayatında önemli izler bırakan ilk kişi olan sınıf öğretmenlerinin yeni bilgiler edinmek için öğrenmeye yönelik eğilimlerinin mesleki uygulamalara yansımaları ile birlikte yeniliklere olan direnç düzeylerinin ortaya konması açısından araştırmadan elde edilen sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir. Doğrudan mesleki yenilikçilik ile alakalı çalışmaların az olması ve bu çalışmalarda öğretmenlerin çalışma motivasyonlarına ilişkin, mesleklerini isteyerek seçip seçmedikleri, alanlarında meydana gelen yenilikleri takip etmek için mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılıp katılmadıkları ile ilgili değişkenlerle çalışılan bir araştırma ile karşılaşılması nedeniyle de bu çalışmadan elde edilen sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, görev yeri ve mesleği isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin son bir yılda mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumlarına göre, mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam puanları anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, katılımcıların bir olaya ya da konuya ilişkin görüşlerinin, beceri veya tutumlarının “ne, nasıl, ne zaman, ne düzeyde, ne sıklıkta” olduğunun anlaşılması için yapılan araştırmalardır. Betimsel araştırmalarda araştırmacı olaya veya olguya müdahil olmaz; sadece dışardan var olan durumun fotoğrafını ortaya koymaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin anlaşılabilmesi için betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen veriye göre il genelinde araştırmanın evrenini oluşturan toplam 1586 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğü tablosuna göre 0.05 hata düzeyi ve 0.95 güven aralığında minimum 333 kişinin evreni temsil etmesi beklenmektedir (Israel, 1992). Bu noktadan hareketle çalışmada basit seçkisiz örnekleme yoluyla 194 kadın, 166 erkek olmak üzere toplam 360 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme modelinde evrendeki her bir örneklemin eşit ve bağımsız seçilme olasılığı vardır. Bu modelde seçilen örneklem diğer örneklemelerin seçilme olasılığının etkilenmemesi amacıyla tekrar evrene dâhil edilir. Seçkisiz örnekleme yönteminde bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilemediği için bu yöntem evrenin temsillliğini sağlamada diğer örneklem belirleme yöntemlerine oranla daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2019). Örneklem dâhil olan sınıf öğretmenlerinin özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Özellikleri

Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	194	53.9
	Erkek	166	46.1
Mesleki Kıdem	1-5	19	5.3
	6-10	27	7.5
	11-15	68	18.9
	16-20	89	24.7
	21-25	68	18.9
	26-30	42	11.7
	31+	47	13.1
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	25	6.9
	Lisans	302	83.9
	Lisans Üstü	33	9.2
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet okulu	336	93.3
	Özel okul	24	6.7
	İl Merkezi	220	61.1

Görev Yapılan Yer	İlçe	96	26.7
	Köy	44	12.2
Mesleği İsteyerek Tercih Durumu	Evet	332	92.2
	Hayır	28	7.8
Son Bir Yılda Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumları	MEB Eğitimlerine Zorunlu Katılım	40	11.1
	MEB Eğitimlerine Gönüllü Katılım	105	29.2
	MEB Dışındaki Eğitimlere Gönüllü Katılım	22	6.1
	MEB ve MEB Dışı Eğitimlere Gönüllü Katılım	79	21.9
	Hiçbir Eğitime Katılmama	114	31.7
Toplam		360	100

Tablo 1 incelendiğinde kadın öğretmenlerin(%53.9) erkek (%46.1) öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla; 16-20 yıl (%24.7) kıdeme sahip ve lisans mezunu(%83.9) oldukları, devlet okulunda(%93.3) ve il merkezinde (%61.1) çalıştıkları, mesleğini isteyerek seçtikleri (%92.2) ve son bir yılda mesleki gelişim eğitimlerine hiç katılmadıkları (%31.7) anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla Altıntaş-Yüksel (2019) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği” ve örneklemin özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ölçek uygulama izni alındıktan sonra, pandemi nedeniyle okullar kapalı olduğu için çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ölçme aracı linki, okul idarecileriyle paylaşılarak ilgili linkin okul iletişim gruplarında paylaşılması istenmiş, gönüllülük esasına göre doldurmak isteyen öğretmenler anketi doldurmuştur. Anket formunun başına “Onam Formu” eklenerek elde edilen verilerin kullanımı için rızaları alınmıştır. Tüm veriler 2021 yılı mart ve nisan aylarında olmak üzere iki ayda toplanmıştır. Cevaplanan ölçek maddeleri incelenmiş, geçersiz herhangi bir durumla karşılaşmadığı için tüm yanıtlar veri analizine dâhil edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla Altıntaş-Yüksel (2019) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipindedir. Ölçek, “Öğrenmede Yenilikçi”, “Meslekte Yenilikçi” ve “Yeniliğe Direnç” olmak üzere 3 faktörden ve 52 maddeden oluşmaktadır. “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutunda bulunan maddeler öğretmenin yeni bilgi ve becerileri öğrenmek istemesi ve öğrenmeye açık olması, kendini geliştirmesi gibi konularla; “Meslekte Yenilikçi” alt boyutunda bulunan maddeler öğretmenlerin mesleki alanda gelişimleri, bilimsel çalışmalara katılmak istemesi, mesleği ile ilgili yeniliklere açık olması gibi konularla; “Yeniliğe Direnç” alt boyutunda bulunan maddeler ise öğretmenlerin bireysel ve mesleki açıdan yeniliklere sıcak bakmaması, gelişime kapalı olması,

yeni şeylerden ve değişimlerden korkması gibi konulara değinmektedir. “Yeniliğe Direnç” alt boyutunda bulunan maddeler olumsuz olduğu için ters madde olarak belirtilmiş ve analizler yapılmadan önce bu maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260 olarak belirtilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin tamamının iç tutarlılık güvenilirliğini (Cronbach’s Alpha) ise .92 olarak hesaplamışlardır. Alt faktörlere göre güvenilirlik ise I. Faktör için .90, II. Faktör için .91, III. Faktör için .86 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada yeniden hesaplanan güvenilirlik değerleri ölçek toplamında .90, I. Faktör için .86, II. Faktör için .94, III. Faktör için .89 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerinin .70 ve üstü olduğu durumlarda ölçümün güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu sonuçlara göre uygulanan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılacak analiz türüne karar vermek için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik yapısını belirlemek amacıyla frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeyini tespit edebilmek amacıyla betimsel analiz yapılmış; aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t-Testi; mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA); görev yapılan okul türün ve mesleği gönüllü tercih etme durumları normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U -Testi; eğitim durumu, görev yapılan yer ve son bir yılda mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumları değişkeni normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis analiz yöntemi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla verilmiştir. Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerini ortaya koyabilmek için ölçek toplam ve alt boyut puan ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilim Düzeyleri

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Medyan	Ss
Öğrenmede Yenilikçi	360	4.02	4.04	.52
Meslekte Yenilikçi	360	3.81	4.00	.61
Yeniliğe Direnç*	360	3.98	4.12	.73
Ölçek Toplamı	360	3.95	4.05	.40

*Ters Puanlanmış Maddeler

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının $\bar{x}=3.95$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin “ortanın üstünde iyi” bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından almış oldukları puanlara bakıldığında, öğrenmede yenilikçi alt boyutunun $\bar{x}=4.02$, meslekte yenilikçi alt boyutunun $\bar{x}=3.81$, yeniliğe direnç alt boyutunun $\bar{x}=3.98$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre puan ortalamaları incelendiğinde, en

yüksek ortalama “Öğrenmede Yenilikçi”, en düşük ortalama ise “Meslekte Yenilikçi” alt boyutundadır. Alt boyut ortalamalarına göre öğretmenlerin öğrenmede daha yenilikçi olmalarına rağmen bunu meslekte yenilikçi olmaya yansıtamadıkları anlaşılmaktadır. “Yeniliğe Direnç” alt boyutundaki maddeler ise ters puanlanmış maddelerdir. Yani puan yükseldikçe yeniliğe direnç düşmekte, puan düştükçe yeniliğe direnç yükselmektedir. “Yeniliğe Direnç” alt boyutu ortalaması $\bar{x}=3.98$ 'dir. Buradan elde edilen bulguya göre öğretmenlerin yeniliğe dirençlerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek ortalamaları dikkate alındığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimlerinin ortalamanın üstünde ve iyi olduğu; yeniliğe düşük düzeyde direnç gösterdikleri anlaşılmaktadır.

İkinci araştırma sorusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları; cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, görev yeri ve mesleği isteyerek tercih etme durumuna göre incelenmiştir. Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki yenilikçilik eğilimlerine ilişkin bağımsız gruplar t- Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Öğrenmede Yenilikçi	Kadın	194	4.06	.42	358	1.72	.86
	Erkek	166	3.97	.61			
Meslekte Yenilikçi	Kadın	194	3.84	.53		1.20	.22
	Erkek	166	3.77	.69			
Yeniliğe Direnç	Kadın	194	4.03	.65		1.40	.16
	Erkek	166	3.92	.81			
Ölçek Toplamı	Kadın	194	4.00	.35		2.52	.025*
	Erkek	166	3.90	.44			

* $p < .05$

Tablo 3'te görülen analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin, cinsiyete göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeği toplam puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(358)}=2.52$, $p < .05$). Bu farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yenilikçi olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlar düzeyinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki yenilikçilik eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan One-Way ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	Ss	F	p
Öğrenmede Yenilikçi	1-5	19	3.89	.81	.686	.661
	6-10	27	3.98	.59		
	11-15	68	4.07	.31		
	16-20	89	4.04	.50		
	21-25	68	3.96	.61		
	26-30	42	3.98	.53		
	31+	47	4.09	.44		
Meslekte Yenilikçi	1-5	19	3.73	.71	1.048	.394
	6-10	27	3.74	.70		
	11-15	68	3.82	.53		
	16-20	89	3.78	.58		
	21-25	68	3.78	.70		
	26-30	42	3.75	.57		
	31+	47	4.01	.56		
Yeniliğe Direnç	1-5	19	3.84	.65	1.266	.272
	6-10	27	3.82	.87		
	11-15	68	3.99	.69		
	16-20	89	4.03	.67		
	21-25	68	3.88	.66		
	26-30	42	4.21	.75		
	31+	47	3.99	.90		
Ölçek Toplamı	1-5	19	3.84	.51	1.25	.280
	6-10	27	3.87	.45		
	11-15	68	3.98	.32		
	16-20	89	3.97	.40		
	21-25	68	3.89	.43		
	26-30	42	3.99	.38		
	31+	47	4.04	.21		

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki yenilikçilik eğilimlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin, eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalama	sd	X ²	p
Öğrenmede Yenilikçi	Ön lisans	25	214.72			
	Lisans	302	180.56	2	4.867	.088
	Lisansüstü	33	154.03			
Meslekte Yenilikçi	Ön lisans	25	198.40			
	Lisans	302	178.07	2	1.136	.567
	Lisansüstü	33	189.15			
Yeniliğe Direnç	Ön lisans	25	185.38			
	Lisans	302	176.63	2	3.538	.171
	Lisansüstü	33	212.20			
Ölçek Toplamı	Ön lisans	25	192.62			
	Lisans	302	179.15	2	.420	.811
	Lisansüstü	33	183.64			

Tablo 5'teki analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin, eğitim düzeyine göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri, eğitim düzeyine göre değişmemektedir.

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre mesleki yenilikçilik eğilimlerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan Mann-Whitney-U testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Öğrenmede Yenilikçi	Devlet	336	178.15	59859.5	3243.5	-1.606	.108
	Özel	24	213.35	5120.5			
Meslekte Yenilikçi	Devlet	336	178.81	60081	3465	-1.153	.249
	Özel	24	204.13	4899			
Yeniliğe Direnç	Devlet	336	177.50	59641.5	3025.5	-2.045	.041*
	Özel	24	222.44	5338.5			
Ölçek Toplamı	Devlet	336	176.89	59434.5	2818.5	-2.465	.014*
	Özel	24	231.06	5545.5			

* $p<.05$

Tablo 6'da verilen analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre mesleki yenilikçilik eğilimi ölçek toplam ($U=2818.5$, $p<.05$) ve "Yeniliğe Direnç" ($U=3025.5$, $p<.05$) alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

olduğunu göstermektedir. Bu farklılık özel okulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Buna göre özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin, devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Okul türü değişkenine göre ölçeğin, “Öğrenmede Yenilikçi” ve “Meslekte Yenilikçi” alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri		Sıra	X ²	sd	p
	n	Ortalaması				
Öğrenmede Yenilikçi	İl Merkezi	220	181.92	1.721	2	.423
	İlçe	96	185.81			
	Köy	44	161.81			
Meslekte Yenilikçi	İl Merkezi	220	185.87	1.773	2	.412
	İlçe	96	175.09			
	Köy	44	165.44			
Yeniliğe Direnç	İl Merkezi	220	186.62	2.275	2	.321
	İlçe	96	174.24			
	Köy	44	163.57			
Ölçek Toplamı	İl Merkezi	220	189.69	5.338	2	.069
	İlçe	96	171.80			
	Köy	44	153.56			

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yerleşim yerine göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeği toplam ve alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yerleşim yerine göre mesleki yenilikçilik eğilimlerinin değişmediğini göstermektedir.

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre mesleki yenilikçilik eğilimlerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	İsteyerek Seçme	n	Sıra	Sıra	U	Z	p
			Ort.	Top.			
Öğrenmede Yenilikçi	Evet	332	183.81	61023.5	3550.5	-2.082	.037*
	Hayır	28	141.30	3956.5			
Meslekte	Evet	332	181.48	60252	4322	-.617	.537

Yenilikçi	Hayır	28	168.86	4728			
Yeniliğe	Evet	332	185.60	61618	2956	-3.202	.042*
Direnç	Hayır	28	120.07	3362			
Ölçek	Evet	332	185.88	61712.5	2861.5	-3.379	.001*
Toplamı	Hayır	28	116.70	3267.5			

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre, mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplamı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=2861.5$, $p<.05$). Alt boyutlara göre sıra ortalamaları dikkate alındığında ise “Öğrenmede Yenilikçi” ($U=3550.5$, $p<.05$) ve “Yeniliğe Direnç” alt boyutlarında ($U=2956$, $p<.05$), öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Farklılık mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin lehinedir. Bu bulguya göre öğretmenlik mesleğini istemeden tercih edenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin düşük, isteyerek seçenlerin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Meslekte Yenilikçi”(p>.05) alt boyutuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır(p>.05).

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi toplam puanlarının, son bir yılda mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Toplam Puanlarının Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

MYEÖ	Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçek Toplamı	MEB Eğitimlerine Zorunlu Katılım	40	159.83	25.285	4	.000
	MEB Eğitimlerine Gönüllü Katılım	105	192.15			
	MEB Dışındaki Eğitimlere Gönüllü Katılım	22	247.34			
	MEB ve MEB Dışı Eğitimlere Gönüllü Katılım	79	201.51			
	Hiçbir Eğitime Katılmama	114	149.56			

* $p < .05$

Tablo 9’daki analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki yenilikçilik eğilim puanlarının, son bir yılda mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2_{(4)}=25.285$, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek mesleki yenilikçilik eğilimine, MEB dışındaki eğitimlere gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin sahip olduğu ve bunu MEB ve MEB dışı eğitimlere gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin izlediği görülmüştür. En düşük sıra ortalamasına sahip olan grup ise hiçbir eğitime katılmayan öğretmenler olmuştur. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testleri sonucunda, MEB dışındaki eğitimlere gönüllü katılım gösteren sınıf öğretmenleri ile MEB ve MEB dışı eğitimlere gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin, hiçbir

eğitime katılmayan ve MEB eğitimlerine zorunlu katılan öğretmenlerden daha yüksek mesleki yenilikçilik eğilimine sahip olduklarını göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerinin “ortanın üzerinde iyi düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin mesleki alanda yenilikçi olmak için çaba gösterdikleri, yenilikleri takip ettikleri, yeni şeyleri öğrenmeye açık oldukları, yeniliklere gösterdikleri direncin ise düşük olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle eğitimin temel yapı taşı olan ve her alanda kendisini sürekli geliştirmesi gereken sınıf öğretmenlerinin yeniliğe dirençlerinin düşük olması ve yeniliklere sıcak bir bakış sergiliyor olmaları eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecektir. Çünkü öğretmenler eğitim gibi toplumu etkileyen, geniş kitlelere hitap eden ve toplum tarafından güvenilir olarak nitelendirilen kişiler olmalarından dolayı yeniliklere olan eğilimleri etki ve yayılma açısından önemli görülmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Altıntaş-Yüksel (2019) ve Özer’in (2022) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu; Uzundal (2021), Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020), Atlı ve Mazman-Akar (2019) ile Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde yenilikçi oldukları bulgusuna ulaştıkları görülmektedir. Özerbaş ve Kayabaşı (2019) sınıf öğretmenlerinin, Saraç (2019) ile Demir-Başaran ve Keleş (2015) branş öğretmenlerinin, Abbak (2018), Konokman vd. (2016) ile Yılmaz vd. (2014) ise aday öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Tatarinova vd. (2019), branş ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde yenilikçi oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Kılıç (2015) ise araştırmasında branş öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Alanyazında görülen bu farklı bulgular çalışmalara dâhil olan örneklemelerin yaşadıkları yer ve sahip oldukları koşulların farklı olması, branş ve motivasyon farklılıkları gibi nedenlerden kaynaklı olabilir. Nitekim Thurlings vd. (2015) demografik, bireysel ve örgütsel faktörlerin bireylerin yenilikçilik düzeylerini etkilediğini ifade etmektedirler. Bu faktörler farklı sonuçlar çıkmasının nedenini açıklayabilir.

Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ölçek toplamında cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğretmenlerin yenilikçilik eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçek alt boyut puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Özer (2022), Uzundal (2021) ile Yılmaz vd. (2014) çalışma sonuçlarıyla örtüşür şekilde kadın öğretmenlerin daha yenilikçi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altıntaş-Yüksel (2019) ölçek toplamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen “Meslekte Yenilikçi” alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konokman vd. (2016) ise ölçek toplamında farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. İncelenen çalışmalarda cinsiyetin yenilikçilik üzerinde etkisi olmadığına yönelik bulgular daha fazladır (Abbak, 2018; Atlı & Mazman-Akar, 2019; Ayvaz-Can, 2020; Demir-Başaran & Keleş, 2015; Eroğlu, 2019; Özerbaş & Kayabaşı, 2019; Saraç, 2019; Vatansever-Bayraktar & Karabulut, 2020). Bu farklılıkların sebebi cinsiyetin doğrudan öğretmenlerin yenilikçi olmaları üzerinde etken bir faktör olmayıp çalışma gruplarının karakter özellikleri, ilgi duydukları alanlar veya ihtiyaçları gibi başka faktörlerin de yenilikçilikleri üzerinde etken olmasından kaynaklı olabilir.

Sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Abbak (2018), Altıntaş-Yüksel (2019), Atlı ve Mazman-Akar (2019), Demir- Başaran ve Keleş (2015), Eroğlu (2019) ve Saraç (2019) araştırma bulgusu ile örtüşür şekilde mesleki kıdem öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Ancak Uzundal (2021) mesleğe yeni başlayan 1-10 yıl aralığındaki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aslında mesleğin başında olan öğretmenlerin daha dinamik, daha yenilikçi olmaları anlaşılır bir durumdur. Ancak çalışmaların çoğunluğunda mesleki kıdem öğretmenlerin yenilikçilik üzerindeki etkisinin olmamasının nedeni, örgütsel iklimden veya kişilerin benzer eğilimler göstermesinden kaynaklı olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplamı ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma bulgusu ile örtüşen sonuçlar mevcuttur (Altıntaş-Yüksel, 2019; Özer, 2022; Vatanserver-Bayraktar & Karabulut, 2020). Ancak Abbak (2018) ve Uzundal (2021) çalışmasında lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aslında beklenen sonuç eğitim seviyesinin yükseldikçe yenilikçi olma davranışının da artması yönündedir. Bu çalışmada farklılık gözlenmemesinin nedeni, bireylerin eğitim düzeyine bağlı olmaksızın aynı ortamda çalışıyor oldukları için benzer bir davranış sergiliyor olmalarından kaynaklı olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yenilikçi bulunmuştur. Ancak ters orantılı bir şekilde özel okulda çalışan öğretmenlerin yeniliğe dirençleri de devlet okulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksektir. Özerbaş ve Kayabaşı (2019) bu araştırma sonucunun aksine devlet okulunda veya özel okulda çalışan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada böyle bir sonuçla karşılaşmış olmasının nedeni özel okulda çalışan öğretmenlerin kurumda tutunabilmek, işsiz kalma korkusu, örgütsel beklentilere cevap verebilme, rekabet edebilme zorunluluğundan dolayı yenilikçi olmak zorunda kalmalarından kaynaklı olabilir. Loogma vd. (2011) çalışmasında örgütsel beklenti ve örgütsel desteğin yenilikçilik üzerinde etkisi olduğunu söylemektedirler. Öte yandan alanyazında özel okulda çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında örgütün, velinin ve öğrencinin beklentilerini karşılama zorunluluğu, iş devamlılığı için öğretmenlerin performanslarını sürekli artırmak zorunda kalmaları, iş yükünün fazlalığı belirlenen sorunlar arasında yer almaktadır (Başturan & Görgü, 2020; Cerev & Coşkun, 2020; Kocabaş & Karaköse, 2005). Bu durum özel okullardaki sınıf öğretmenlerinin neden daha yenilikçi oldukları halde, dirençlerinin de yüksek olduğunu açıklar niteliktedir. Diğer bir bakış açısıyla özel okulda çalışan öğretmenlerin algıladıkları kriz durumunu zorunluluklar nedeniyle fırsata çevirmiş olduklarını da söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yeri ile mesleki yenilikçilik toplam puanları, öğrenmede yenilikçilik ve meslekte yenilikçilik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani görev yapılan yerleşim yerinin öğretmenlerin yenilikçi olmaları üzerinde bir etkisi yoktur. Başaran-Demir ve Keleş (2015) araştırma sonucundan farklı olarak il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçede görev yapan öğretmenlerden, ilçede görev yapan öğretmenlerin ise köy veya beldede görev yapan

öğretmenlerden daha yenilikçi olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu farklılık araştırmanın yapıldığı zaman olan 2015'ten sonra her alanda olduğu gibi eğitimde de meydana gelen yeniliklerin hız kazanması, özellikle FATİH Projesi ile dezavantajlı bölgelere ve okullara pozitif ayrımcılık yapılarak daha çok imkân tanınması, araştırmanın yapıldığı salgın sürecinde herkese uzaktan eğitim yoluyla pek çok mesleki gelişim imkânı sunulmuş olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeyi ölçek toplamında, öğrenmede yenilikçilik ve yeniliğe direnç alt boyutlarında mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğrenmeye yönelik eğilimleri daha yüksek iken, aynı zamanda yeniliğe gösterdikleri direnç de daha yüksektir. Bu çalışmada böyle bir sonuç çıkması öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmiş olmalarına rağmen örgütsel veya kişisel sorunlar gibi etmenler nedeniyle daha fazlasını iş yükü olarak görmelerinden kaynaklı olabilir. Öte yandan istemeden öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenler çevresel beklentilere uyum sağlama isteğinden veya zorunluluktan kaynaklı olarak direnç göstermeyerek uyum sağlamaya çalışmak zorunda kalıyor olabilirler. Öğretmenlik mesleği gerek çalışma şartları, gerek iş olanakları, gerekse toplumsal saygınlığı nedeniyle her zaman tercih edilen mesleklerden biri olmuştur. Öte yandan bu nedenler bireylerin istemeden, aile veya çevre etkenleri nedeni ile öğretmenlik mesleğini seçmelerine neden olabilmektedir (Pişkin & Parlar, 2021). Oysaki istenmeden ve sevmeyerek yapılan bir iş bireylerde iş doyumsuzluğu, mesleki tükenmişlik, isteksizlik, örgütsel depresyon gibi problemlere neden olabilmektedir (Bekleviş, 2007). En nihayetinde geleceğin mimarlarını yetiştiren öğretmenlerin mesleğini severek yapması, yeniliklere açık olması ülkenin kalkınmasında ve nitelikli işgücü yetiştirilmesinde oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin son bir yılda mesleki gelişim eğitimlerine katılma durumları incelendiğinde örneklemin, neredeyse yarısının bu tür eğitimlere katılma noktasında isteksiz olmaları dikkat çeken bir noktadır. Oysaki yenilikçi yaklaşımları, teknoloji ile birlikte gelişen yeni ders materyallerini ve yenilikçi teknolojileri takip edebilmek için mesleki gelişim eğitimlerine katılmak tüm öğretmenlerin sorumluluk alması gereken bir durumdur. Çünkü eğitim için yenilik, yenilikler için de eğitim şarttır. Araştırmada mesleki gelişim eğitimlerine gönüllü katılan öğretmenlerin, hiç katılmayan ya da zorla katılanlara göre mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Emo (2015), Eroğlu (2019) ile Loogma vd. (2011) öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişime yönelik bakış açılarının, tutumlarının ve motivasyonlarının yenilikçilik üzerinde yüksek düzeyde yordayıcı etkisi olduğunu; vurgulamaktadırlar. Buna karşın Hill ve Cohen (2005) ise çalışmalarında öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim eğitimlerinin teoriden öteye geçemediğini, uygulamaya yönelik olmadığını ve bu yüzden de yeterince etkili olmadığını söylemişlerdir. Lin (2022) lise öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki yeniliklere ilişkin birbirleriyle geri bildirim paylaşımlarının ve yüz yüze gerçekleştirilen işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Mesleki gelişim eğitimlerinin sağladığı olumlu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin artmasında etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin mesleki eğitime katılmama veya isteksiz katılmalarının nedeni ise eğitimlerin kalitesine olan güvensizlikten kaynaklı olabileceği gibi öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri veya ihtiyaç duymamalarından da kaynaklı olabilir. Ancak küresel dünya arenasında tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da öğretmenlerin

değişim ve gelişime gözlerini kapatmaması, sahip oldukları bilgi ve becerilerle yetinmeyerek hayat boyu öğrenmeye açık olmaları da oldukça önemlidir.

Öneriler

Alanyazında öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri üzerine sınırlı çalışma olması sebebiyle araştırmacılar mesleki yenilikçilik eğilimini yordayıcı farklı değişkenlerle, farklı branş ve farklı okul düzeylerinde çalışan öğretmenler üzerine araştırma yaparak katkı sunabilir.

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri demografik ve bazı bireysel değişkenler yönünden incelenmiştir. Bu değişkenlerin dışında örgütsel aidiyet, örgüt kültürü, mesleki bağlılık, tükenmişlik, teknopedagojik yeterlilik gibi değişkenlerle tekrar çalışılabilir.

Çalışmada özel okul öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri yüksek olmasına rağmen, yenilik dirençleri de yüksek olarak tespit edilmiştir. Bunun nedenlerini derinlemesine anlamak ve ortaya koymak amacıyla nitel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin yenilikçilik eğilimlerinin artması, yeniliğe olan dirençlerinin kırılması ile sağlanabilir. Bu nedenle öncelikle yeniliğe olan dirençlerini kırmak için direnç sebeplerine yönelik yapılan araştırmalar ışığında iyileştirici çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir.

Yenilikçiliği artırmanın bir diğer yolu da nitelikli mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinden geçmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitimle ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları uygulamaya yönelik eğitimler ile öğretmenlerin gelişimine ve yenilikçiliklerine katkı sunabilir. Bu noktada MEB çeşitli anlaşmalar ve protokoller ile diğer kurum ve kuruluşlardan faydalanılmasını sağlayabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 12/12/2022 tarihli 580225 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur. Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir. Proje No: SYL-2021-13928

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Açıksöz-Algın, P. (2023). Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) eğitimi hakkında sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının ve ilkökul veli görüşlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akdeniz, M. Y. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/STEM%20E%C4%9Fitimi%20T%C3%BCrkiye%20Raporu.pdf>
- Aktaş, Z. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağını kullanma durumları ve bireysel yenilikçilik özellikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Altıntaş-Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Atlı, Y. & Mazman-Akar, S. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1- 31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/850118>
- Avsec, S., & Ferk-Savec, V. (2021). Predictive modelling of pre-service science and technology teachers' innovative behaviour. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 171–183. <http://oaji.net/articles/2021/987-1616865598.pdf>
- Aydın, M. (2019). *Okul müdürlerinin yenilikçilik algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ayvaz-Can, A. (2020). Examination of the relationship between individual innovativeness levels and professional innovativeness tendencies of classroom teacher candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239959.pdf>
- Başturan, C., & Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98. <https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/163/128>
- Bekleviş, F. (2007). *Öğrencilerin mesleki ilgi alanları ve ailenin meslek seçimine etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç-Çakmak, E. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Boyacı, Z., Kılıç, A. & Şahin, Ş. (2016). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 701-718. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304916>
- Cerev, G. & Coşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 125-142. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1097859>

- Cohen-Vogel, L., Cannata, M., Rutledge, S. A., & Socol, A. R. (2016). A model of continuous improvement in high schools: a process for research, innovation design, implementation, and scale. *Teachers College Record, 118*, 1–26. <https://doi.org/10.1177/016146811611801301>
- Demir, G. (2022). Fen eğitiminde kullanılan FETEMM eğitim yaklaşımının ulusal düzeydeki etkililiğinin incelenmesi: Bir metaanaliz çalışması.[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Demir-Başaran, S. & Keleş, S. (2015). Who is innovative? examination of teachers' innovativeness level. *Hacettepe University Journal of Education, 30(4)*,106-118. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1776-published.pdf>
- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change, 16*, 171–195. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9243-7>
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Goldsmith, R. E. & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 321-330). Elsevier Science Ltd. https://www.academia.edu/83186200/The_Measurement_of_Innovativeness
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Şükrü, A. D. A. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3(2)*, 53-71. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71807>
- Hill, H., & Cohen, D. K. (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *Research Points, 3(1)*, 1-4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491587.pdf>
- Israel, G. D. (1992). Determining sample size. University of Florida, IFAS Extension, PE0D6(April 2009), 1–5.
- İlhan-Fındıkoğlu, D. (2019). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri, öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmeleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29(4)*, 127-140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1)*, 79-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256405>

- Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57. <https://doi.org/10.29065/usakead.349977>
- Konokman, Y. G., Yokuş, G. & Yanpar-Yelken, T. (2016). Yenilikçi materyal tasarlanmanın sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000203433>
- Loogma, J., Kruusvall, J. & Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.005>
- Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Secondary Educational Psychology*, 13:948152,1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
- MEB Stem Eğitimi Raporu (2016). Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- Mikhailova, O. B., Kudinov, S. I., & Jerez, K. G. M. (2015). Value-motivational characteristics of innovativeness as prospects for successful self-fulfillment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3S2), 105-112. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s2p105>
- Ninlawana, G. (2015). Factors which affect teachers' professional development in teaching innovation and educational technology in the 21st century under the bureau of special education. *Office of the Basic Education Commission*, 197,1732-1735. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.228>
- Nisbet, R. I., & Collins, J. M. (1978). Barriers and resistance to innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(1), 2-29. <https://doi.org/10.14221/ajte.1978v3n1.1>
- Özer, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. & Kayabaşı, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 258-284. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/907039>
- Pelenk, S. E. (2020). İnovatif (yenilikçi) insan kaynakları uygulamalarının yenilik kültürüne etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 237-261. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1200465>
- Pişkin, Z. & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*,4(1),1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1200626>
- Robbers, S., Evers, A. & Vermeulen, M. (2024). The design process of a questionnaire measuring teachers' innovative behavior, *Cogent Education*, 11(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2283641>

- Rogers, M. E. (1983). *Diffusion of innovations* (Third Edition), Free Press.<https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Seker, S. E. (2014). Yenilik (innovation). *YBS Ansiklopedi*,1(2), 26-31. <https://ybsansiklopedi.com/wp-content/uploads/2014/10/6y.pdf>
- Senemoğlu, S. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193. https://www.researchgate.net/publication/312553222_Turkiye'de_Sinif_Ogretmeni_Yetistirme_Uygulamalari_Sorunlari_Oneriler
- Simonović, N. (2021). Teachers’ key competencies for innovative Teaching. *IJCRSEE*,3. <https://cyberleninka.ru/article/n/teachers-key-competencies-for-innovative-teaching>
- Smith, R. W., Smith, K. A. & Wilmington, U. (2020). Opportunities and obstacles to making innovation a priority in education. *Critical Questions in Education*, 11(2), 167-178. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268200.pdf>
- Tatarinova, L. V., Rerke, V. I. & Bubnova, I. S. (2019). Innovative activity of teachers: Study and directions of development. *Espacios*, 40 (33),6. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p06.pdf>
- Thurlings, M., Evers, A. T. & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers’ innovative behavior: A literature review. *Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 59, 110–116. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.09.253>
- Uştü, H. (2019). *İlkokul düzeyinde bütünleşik STEM / STEAM etkinliklerinin uygulanması: Sınıf öğretmenleriyle bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uzundal, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Vatansever-Bayraktar, H. & Karabulut, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 671-691. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4125>
- Yılmaz, F. , Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. & Deniz, Y. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183338>

Yüksel, R. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile STEM uygulamaları özyeterlik algıları ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>

Extended Summary

Problem Statement

Innovation is a crucial key to success in both individual and corporate life. The definition of innovation in the literature includes being open to change and the new (Kocasaraç & Karataş, 2018), supporting innovation and having a favourable attitude toward it (Kılıçer, 2011), and the degree to which people or society react to new things (Rogers, 1983). The 21st century's global marketplace makes it essential for participants to participate in innovations to be accepted, avoid falling behind, and become prominent as soon as possible (Aydın, 2019). This is because civilizations that are unable to adapt to changes and innovations are not likely to make significant progress (Altıntaş-Yüksel, 2019). Teachers must continually update themselves to teach pupils the abilities demanded by the time and necessary for society (Kocasaraç & Karataş, 2018; Kereluik et al., 2013). The study revealed the level of professional innovation tendencies of classroom teachers to meet the era's needs. To achieve this goal, this study sought answers to the following research questions.

1. To what extent do primary school teachers have professional innovativeness tendencies?
2. Is there a significant difference between the total and sub-dimension scores of the professional innovation tendencies of primary school teachers according to gender, professional seniority year, education level, type of school, place of duty, and willingness to choose the profession?
3. Do the professional innovation tendencies scale total scores show a significant difference according to classroom teachers' participation in professional development training in the last year?

Method

The descriptive survey model, a quantitative research model, and the simple random sampling model, a random sampling model, were used in this study. The population of the research consisted of classroom teachers working in Osmaniye province in the 2020–2021 academic year. The sample consisted of 360 classroom teachers, 194 females and 166 males.

In this study, the "Professional Innovation Tendency Scale of Classroom Teachers" developed by Altıntaş-Yüksel (2019) and the "Personal Information Form" prepared by the researcher were used. The scale consists of three subdimensions: "Innovative in the Profession," "Innovative in Learning" and "Resistance to Innovation."

As schools were closed due to COVID-19, data were collected through an online questionnaire after obtaining permission to apply the scale from the Osmaniye Provincial

Directorate of National Education in the spring semester of the 2020–2021 academic year. The collected data were analyzed using the SPSS 22 statistical package. Descriptive analysis, t-test, ANOVA, Mann–Whitney U, and Kruskal–Wallis analysis techniques were used to answer the research questions.

Findings

According to the analysis results, the professional innovation tendencies of classroom teachers are "better than average." A significant difference was found in the total scores of the scale regarding gender in the professional innovation tendencies of classroom teachers. Accordingly, female teachers were more innovative than male teachers. There was a significant difference between the type of school and professional innovation trends. Although those who worked in private schools were more innovative than those who work in public schools, they also had higher resistance to innovation. The professional innovation tendencies of classroom teachers who choose the teaching profession willingly are higher than those who do not. Although teachers who chose the profession willingly were more innovative in learning, their resistance to innovation was also higher. Teachers who participated in professional and personal development training in the last year have a higher tendency to innovate. It was pointed out that there was no statistically significant difference between professional innovation, tendency levels, and the variables of seniority year, educational level, and place of work (province, district, and village).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The research findings indicate that the level of classroom teachers' professional innovative tendencies is "better than average." Different findings have been reported in the literature. This may be because the samples have demographic, individual, and organizational differences in different studies.

In this study, the innovation levels of female teachers were higher. Although the literature contains similar findings for gender, there are a higher number of studies showing that gender has no impact on innovation. The difference in this study may be because gender is not a factor directly affecting teachers' innovation, but other factors such as character traits, areas of interest, and needs that affect individuals' innovation are also factors.

According to the research results, teachers working in private schools are more innovative than those working in public schools, but their resistance to innovation is also higher. Contrary to the results of this research, Özerbaş and Kayabaşı (2019) stated that the level of innovation of teachers working in public or private schools does not differ. This finding may be the result of the high expectations placed on teachers working in private schools, which force them to adopt innovations even if they do not want to.

The study's findings indicate that while teachers who have chosen the teaching profession willingly have higher professional innovation tendencies and tendencies toward learning, they also have higher resistance to innovation. This result may be attributed to some external problems that can be characterized as organizational or personal despite teachers willingly choosing their profession.

Because of this research, teachers who participated in professional and personal development training in the last year had higher levels of innovation. Lack of quality and practice may explain why almost half of the sample in the study did not participate in any training in the last year.

According to the study findings, further research on the subject is recommended to enhance the existing knowledge. This would involve conducting qualitative and mixed-methods research to investigate the study results and improve the development of more effective professional training for practical application.

İlkokul Çağında Çoklu Dil Eğitimine Yönelik Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Tuğba AYDIN YILDIZ¹ , Şule ÇINAR YAĞCI² 

Öz: Bu çalışmanın amacı çoklu dil eğitimi kursuna devam eden öğrencilerin velilerinin kurs ve çoklu dil eğitimi ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemektir. Çoklu dil eğitimi, bir konunun aynı gün içinde İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde art arda işlenmesini kapsamaktadır. 12 saatten oluşan bu kursun amacı; çocuklara yabancı dillerin kendine ait özelliklerini ve belli kelime gruplarını öğretmek, onların yabancı dillere karşı farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Çalışmaya 9 veli katılmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış ve elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analiz yöntemine başvurulmuştur. Veliler, eş zamanlı çoklu dil öğrenme yaşının “7,8 yaş”, “5,6 yaş” ve “Doğumdan itibaren” şeklinde olması gerektiğini, çoklu dil eğitiminin ilkökulda verilmesinin çocuk için “bilişsel gelişim”, “psikolojik gelişim” ve “sosyo-kültürel gelişim” açısından faydalı olduğunu, çoklu dil eğitiminin ilkökul çağında verilmesinde zararı olmadığını, ilkökul çağında verilen çoklu dil eğitiminin çocuğun en çok bilişsel gelişim, psikolojik gelişim ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağını ve çoklu dil eğitiminin çocuğun geleceği açısından ayırt edici nitelik olduğunu belirtmişlerdir. Veliler aynı zamanda erken yaşta çocuklarının çoklu dile maruz kalmasının önemli olduğunu düşünmekte ve çoklu dil eğitimi verilen okula çocuklarını göndermek istemektedirler.

Anahtar kelimeler: Çoklu dil eğitimi, veli görüşleri, İngilizce, Fransızca, Almanca.

Investigation of Parents' Views on Multilingual Education in Primary School Age

Abstract: The aim of this study is to examine in depth the views of parents of students about attending a multilingual education course, and multilingual education. Multilingual education involves teaching a topic consecutively in English, German, and French on the same day. The aim of this 12-hour course is to teach the children the characteristics of foreign languages, certain vocabulary groups, and to raise their awareness of foreign languages. Nine parents participated in the study, and the data were obtained through a semi-structured interview forms prepared by the researchers. The parents stated that the age of simultaneous multilingual learning should be "7 or 8 years old", "5 or 6 years old", and "from birth" that providing multilingual education in primary school is beneficial for the child in terms of "cognitive development", "psychological development", and "socio-cultural development" that there is no harm in providing multilingual education at primary school age that multilingual education provided at primary school age will contribute to the child's cognitive development, psychological development, and social development.

Geliş tarihi/Received: 10/08/2023

Kabul Tarihi/Accepted: 15/02/2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, tugbaaydinyildiz5@gmail.com, 0000-0001-5248-2484

² Öğretim Görevlisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, suleyagci34@gmail.com, 0000-0003-4456-3174

Atf için/To cite: Aydın Yıldız, T., & Çınar Yağcı, Ş. (2024). İlkokul Çağında Çoklu Dil Eğitimine Yönelik Veli Görüşlerinin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 95-122.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1340441>

Also, multilingual education is a distinguishing feature for the future of the child. Parents also believed the importance of being exposed to multiple languages at an early age and were willing to send their children to schools that offer multilingual education.

Keywords: Multilingual education, parent views, English, French, German.

Giriş

Çok dilli ve çok kültürlü farkındalık, toplumda karşılıklı bir anlayış inşa eder. Bu sebeple, çok dilli çocukların, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde büyük fırsatlar sunacağı düşünülebilir. Öğrenciler ikinci dili erken yaşta edindiklerinde geç öğrenenlere göre daha nitelikli dil becerileri geliştirirler (Blondin vd., 1998; Newport, 1990). Bunun yanında erken dil ediniminin çocukların bilişsel, sosyal ve dil becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu açıkça ifade edilmiştir (Johnstone, 2009; Graddol, 2006). Buna ek olarak nitelikli dil becerilerini geliştiren çocuğun karşılıklı iletişim becerilerini de edindiği söylenebilir. Karşılıklı iletişim, zihinsel durumların, duyuların ve sıradan bilginin dikkatli bir kombinasyonuna sahip olmaktır (Sperber vd., 2010).

Yıllardır araştırmacılar insanların nasıl etkili bir şekilde iletişim kurduğunu araştırmışlardır (Keysar & Henly, 2002). Yanlış anlaşılmalara önlemek aynı zamanda daha etkili bir biçimde iletişim kurmak için dilin; dil becerileri, anadil dışındaki dilleri öğrenme ve dil bileşenlerinin farkındalığı gibi doğru koşullarla yorumlanması büyük önem taşımaktadır. Böylece çok dilli çocuklar doğal olarak kimin hangi dili ne ölçüde ve kiminle konuştuğunu takip etme şansına sahip olurlar. Yeterliliği göz ardı ederek, çok dilli ortamda büyüyen çocuklar, başkalarının dil tercihlerini anlama konusunda geniş bir uygulama yelpazesine sahiptirler (Yow & Markman, 2011). Bazı temel konular uzun süredir büyük bir araştırma konusu olmuştur ve bu konular çok dilliliğin değerini ve önemini vurgulamıştır, örneğin daha iyi telaffuz ve akıcılık ihtimali (Blondin vd., 1998; Newport, 1990), daha fazla küresel farkındalık ihtimali ve kültürlerarası yeterlilik (Atay vd., 2009; Sercu, 2006) gibi.

Çocuklar için çok dilli ortamın önemi açısından, elbette, yabancı dil olarak İngilizce dilini dikkate almak faydalı olacaktır. Birinci yabancı dil olarak İngilizce, eğitim sistemlerinde tartışmasız bir “*lingua franca*” (ortak dil) olarak kabul edilmektedir (Crystal, 2003). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğrenciler ilkokuldan itibaren birinci yabancı dil olarak İngilizce ile tanışmaktadır. İngilizce, Türkiye’de zorunlu birinci yabancı dil olarak belirlenmiştir (Genç, 1999). Devlet okullarında ikinci yıl itibarıyla İngilizce eğitiminin verilmesine karşın, çoğu çocuk özel anaokullarında bu dili öğrenmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu algılarının başarıyla doğrudan ilişkili olduğuna dair görüşler, Gardner (1968) ve Gardner & Lambert (1972) tarafından yapılan eski çalışmalara dayanır. İngilizce öğreniminin önemli rolü; öğretmenlerin olumlu tutumları üzerine yapılan çalışmalar (Damar vd., 2013; Oktaviani & Fauzan, 2017), çocukların dil öğrenimini erken yaşta başlatmalarının gerekliliği (Supriyanti, 2012), ve çocukların yetişkinlere kıyasla dil öğreniminde üstün yeteneklere sahip olduklarına dair araştırmalar (Lightbown & Spada, 1999) ile farklı açılardan ele alınmıştır. Buna rağmen, İngilizce’nin aksine Almanca ve Fransızca gibi diğer diller aynı derecede önemli kabul edilmemektedir (Kılıç, 2019). Dolayısıyla, çok dilli bir öğrenme ortamı tasarlarırken, yalnızca İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretilmesinin yeterli olmayacağı söylenebilir. İngilizce ile birlikte diğer yabancı dillerin de edindirilmesi önem arz eder. Bir dili öğrenirken, öğrencilerin kapsamlı ve yeterli girdiye sahip, hedeflenen dillerle çevrili bir ortama ihtiyaçları vardır. Buna ek olarak çocuklara yabancı dil öğretilirken, öğretmenler ve ayrıca ebeveynler, dil öğrenmenin önemli bileşenleri olduğu düşünülmektedir. Özellikle ebeveynler, çocuklarının gelişimi hakkında önemli

bir izlenime sahiptir (Barton, 1997; Chambers 1999) ve bu sebeple çocukların yabancı dil öğrenmeye ilişkin önyargıları veya tutumlarını değiştirebilecekleri (Court, 2001) öngörülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ebeveynlerin çocuklarının çoklu dil öğrenmeye yönelik algılarına cevap aramayı amaçlamaktadır. Bu nedenle öncelikle ebeveynlerin, çocukların yabancı dil öğrenmeye ilişkin algıları literatür ışığında incelenecektir.

Ebeveynlerin Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Algıları

Günümüzün küreselleşen dünyasında kültürel çeşitliliği deneyimlemek, gelecek planlarını kolay bir şekilde gerçekleştirebilmek ve yabancı dil iletişim becerilerini geliştirmek için birden fazla dil öğrenmenin çok önemli bir faktör olduğu yadsınamaz. Bu nedenle, öğrencilere belirtilen fırsatların verilmesi, yabancı dilleri öğrenmeye karşı olumlu algılar geliştirecektir. Buna ek olarak çocukların öğrenme sürecinde ebeveynlerin önemli bir rolü olduğunu düşünürsek yabancı dil öğrenme sürecinde çocukların üzerinde güçlü bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. İkinci bir dil öğrenmeye yönelik ebeveyn tutumları, çocuklarının dili öğrenmedeki başarısını ve motivasyonunu etkiler (Feestra, 1969; Lambert & Klineberg, 1967). Bu nedenle, ebeveynler, düşünceleri cesaretlendirmeye ihtiyaç duyan çocuklara rehberlik etmeye hizmet edebilirler (Lindholm,1988).

Ebeveynlerin algılarının, çocuklarının öğrenme süreçlerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Gardner'a (1985) göre, dil öğrenimini kolaylaştırmak için aktif ve pasif olmak üzere iki tür ebeveyn vardır ve ebeveynleri kültürel çevre ile öğrenci arasındaki ana aracı olarak tanımlar. Dil öğrenimini takdir eden, bunu çocuklarına yansıtan motive edici ve yardımcı anne-babalar, dil öğrenimi ile benlik saygısını ayırt etmeye giden bir yol sergileyerek çocuğun yabancı dil öğrenmesine teşvik edebilirler.

Herhangi bir yabancı dil bilen ebeveynlerin çocuklarının yabancı dil öğrenmeye karşı algılarını daha iyi etkileyeceği düşünülebilir; ancak bu anlayış her zaman geçerli olmayabilir. Cain & De Pietro'nun (1997) çalışmasında, ebeveynleri ikinci bir dil konuşamayan çocukların ikinci dil öğrenimine karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını fark etmişlerdir. Çocukların bakış açısına göre Wright (1999), çocukların öğrenme sürecinde ebeveynlerin rolünün çok az olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçlarına rağmen, araştırmalar çoğunlukla, ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinin yanı sıra öğrenme sürecine katılımlarının sağlanmasında önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Fillmore (2000) çalışmasında ebeveynlerin çocukların dil tutumunu şekillendirmek için bir modelden yararlandıklarını açıkça belirtmiştir. Aynı çizgide, Oskamp (1977), "bir çocuğun tutumları büyük ölçüde dünyayla olan kendi deneyimiyle şekillenir, ancak bu genellikle ebeveyn tutumlarının açık öğretimi ve üstü kapalı modellemesiyle başarılı" şeklinde bir yargıda bulunmuştur. Ayrıca, Cotton & Wiklund'un (2007) çalışmasında da belirtildiği gibi, daha güçlü etkiler oluşturmak için ebeveyn katılımının çocukların dil öğrenme sürecine mümkün olan en kısa sürede dahil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Veliler, çocuklarını cesaretlendirmek ve çabalarını övmek, yabancı dile karşı tutum geliştirmek, zorlamadan her zaman destek olmak, maruz kalma süresini en üst düzeye çıkarmak için avantajları kullanmak, hedef dil kültürü ile ilgili videolar izlemek ve herhangi bir başarı için ölçülü bir şekilde mutlu olduklarını ifade etmek (Rosenbuch, 1987) gibi aktif katılımlarla bu dönemin kolayca bir parçası olabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıdaki çalışmalar ışığında, özellikle İngilizce'nin, uluslararası düzeyde kabul görmüş bir ortak dil olarak değerlendirilmesi, bu dili öğrenmeyi daha da önemli hale getiriyor. İngilizce, birçok ülkede birinci yabancı dil olarak öğretiliyor ve birçok işveren için temel bir gereklilik haline gelmiş durumda. Dolayısıyla, çocukların erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlaması, gelecekteki

kariyer fırsatlarını büyük ölçüde artırabilir. Ancak, çok dilli eğitim yalnızca İngilizce ile sınırlı değildir. Diğer dillerin de öğrenilmesi, kültürel çeşitliliği ve uluslararası ilişkileri daha iyi anlamak için kritik bir öneme sahiptir. Birden fazla yabancı dil öğrenmek, bireylere daha fazla küresel farkındalık kazandırabilir ve farklı kültürlerle daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olabilir.

Bu noktada ebeveynlerin rolü büyük bir öneme sahiptir. Ebeveynler, çocuklarının dil öğrenme süreçlerini destekleyerek, onların başarısını etkileyebilirler. Olumlu bir ebeveyn tutumu, çocukların motivasyonunu artırabilir ve onların dil öğrenmeye olan ilgisini teşvik edebilir. Ebeveynler aynı zamanda çocuklarının yabancı dili daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilirler. Bu nedenle, ebeveynlerin çoklu dil eğitimine yönelik algıları ve tutumları, çocukların başarılı bir şekilde çok dilli bir eğitim almasında önemli bir rol oynar. Bu çalışmanın amacı, çoklu dil eğitimine devam eden öğrencilerin velilerinin bu eğitim hakkındaki düşünce ve tutumlarını daha derinlemesine incelemek ve bu konuda daha fazla anlayış geliştirmektir. Bu araştırma sonuçları, gelecekteki nesillerin çok dilli bir dünyada büyümesine katkıda bulunabilir ve küresel düzeyde daha açık fikirli bireylerin yetişmesine yardımcı olabilir.

Çoklu dil eğitimi, bir konunun (tema) aynı gün içinde İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde art arda işlenmesini kapsamaktadır. 12 saatten oluşan bu kursun amacı; çocuklara yabancı dillerin kendine ait özelliklerini ve belli kelime gruplarını öğretmek, onların yabancı dillere karşı farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Bu sebeple, velilerin hem çoklu dil eğitimi kursu hem de çoklu dil eğitime karşı tutumlarını incelemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada çoklu dil eğitimi kursuna devam eden öğrencilerin velilerinin kurs ve çoklu dil eğitimi ile ilgili görüşleri derinlemesine inceleneceği için durum çalışması deseni kullanılacaktır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013, s. 40). Bir ya da birkaç durumun detaylı bir şekilde araştırılmasını içeren nitel durum çalışması aracılığıyla bir duruma ilişkin faktörler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) kapsamlı bir şekilde araştırılır buna ek olarak ilgili durumu etkileme ve ilgili durumdan etkilenme biçimleri detaylı bir şekilde incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilen çoklu yabancı dil eğitimi kursuna katılan veliler oluşturmaktadır. Araştırmacılar, bu kursa çocuklarını gönderen velilere, araştırmanın amacını açıklamışlar ve tüm veliler gönüllü olarak araştırmaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Beyanları doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme öncesi google formlarda hazırlanan demografik bilgilerinin sorulduğu bilgi formu, Çoklu dil eğitimi için oluşturulan WhatsApp veli grubuna gönderilmiş ve velilerden bu bilgi formunun doldurulması istenmiştir. Velilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir. Katılımcı gizliliği açısından görüşmeye katılan velilerin isimlerine yer verilmemiş V1, V2...V9 biçiminde kısaltmalara başvurulmuştur.

Tablo 1

Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Yüzdeler
Yaş	30-40 arası %75
	40-50 arası %25
Ebeveyn	Anne %60
	Baba %40
Eğitim	Lisans %80
	Yüksek Lisans ve Doktora %20
Meslek	Ev hanımı %20
	Akademisyen %20
	Polis %10
	Şoför %10
	Gazeteci %10
	Muhasebeci %10
	Öğretmen %20
Yabancı dil seviyesi	İngilizce ileri düzey %55
	İngilizce orta seviye %25
	İngilizce temel seviye %20

Tablo 1’de görüldüğü gibi velilerin % 75’i 30-40 yaş arasındadır ve %60 annelerden oluşmaktadır. Velilerin %80’i lisans mezunu olup ev hanımı, muhasebeci, gazeteci, polis, şoför, muhasebeci, akademisyen ve öğretmen gibi farklı mesleklerdendir. Meslek çeşitliliği, çalışma için daha güvenilir veriler sağlar. Ebeveynlerin %55’i ileri düzeyde, %25’i orta düzeyde ve %20’si İngilizce dil seviyesine sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci iki etapta oluşmaktadır. Birinci etapta, yarıyıl tatilinde, ilkökul öğrencilerinin çoklu yabancı dil farkındalığı kazanmalarını sağlamak için gündelik dilde sıklıkla kullanılan ‘kendini tanıtm’, ‘aileyi tanıtm’, ‘sınıf kuralları’ ve ‘ yer edatları’ A1 seviyesi konuları aynı gün art arda gelecek şekilde İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinde işlenmiştir. İngilizce, Fransızca ve Almanca uzmanları tarafından verilen ve toplamda 12 saati kapsayan bu çoklu dil eğitiminde oyunlarla, şarkılarla ve ilgili konuda çizgi filmler izlettirilerek ve derslerde tamamen ilgili yabancı dilde konuşularak doğal bir ortamda öğrencilere yabancı dil farkındalığı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin ikinci etabı ise velilerden veri toplama sürecini kapsamaktadır. Çoklu dil eğitimi başlamadan önce veliler ile toplantı yapılmış, çoklu yabancı dil eğitiminin amacı ve içeriği velilerle paylaşılmıştır. Buna ek olarak velilere çoklu yabancı dil eğitimi ile ilgili detaylı bilgi vermek niyetiyle diğer bir deyişle kendilerini çoklu yabancı dil eğitim sürecinin bir bileşeni olduklarını hissetmeleri için her gün ilgili yabancı dil dersinde kısa bir video çekimi yapılmış ve

WhatsApp uygulamasında oluşturulan veli grubundan bu videolar gönderilmiştir. Böylece veliler, yabancı dil derslerinin nasıl işlendiğini ve yabancı dili nasıl doğal bir ortamda verildiğini somut bir şekilde görmüşlerdir. Yine bu çoklu dil eğitim sürecinde her gün işlenen konu ile ilgili videolar ve dokümanlar veliler ile paylaşılmış, böylece veliler çocuklarının yabancı dil öğrenme sürecine dahil edilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra çoklu dil eğitimin sonunda, hem çoklu dil eğitim kursu hem de çoklu dil eğitime yönelik veli görüşlerini incelemek için araştırmacılar yüz yüze olacak şekilde tek tek veliler ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, görüşme öncesi velilere araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiş, araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığını altını çizmiş, elde edilecek verilerin sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçla kullanılacağını belirtmişlerdir. Yüz yüze yapılan görüşmeler, ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeye tüm veliler katılmış ve onların onayı doğrultusunda veri kaybının yaşanmaması için görüşmeler ses kaydı altına alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacılar araştırmanın amacı doğrultusunda dokuz tane açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlamışlardır. Bu görüşme formu 3 uzmana gönderilmiş ve bu formda yer alan açık uçlu sorulara ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Açık uçlu soruların içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmamış sadece yazım ve ifade etme biçimlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Buna ek olarak soruların anlaşılabilirlik düzeyinin ölçülmesi için çoklu yabancı dil eğitimine çocuklarını göndermeyen fakat çocukları ilkokulda yabancı dil eğitimi alan 3 farklı veli ile pilot uygulama yapılmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunun son şekli verilmiştir. Velilerin genelde çoklu yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşlerin ve özel olarak kendi öğrencilerine yönelik verilen çoklu dil eğitimi hakkındaki görüşlerinin öğrenilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eş zamanlı çoklu dil öğrenmeye başlamak için en uygun yaşın kaç olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Çoklu dil eğitiminin ilkokulda verilmesinin size göre çocuk için bir yararı var mı? Var ise neler?
3. Çoklu dil eğitiminin ilkokulda verilmesinin size göre çocuk için bir zararı var mı? Var ise neler?
4. İlkokul çağında verilen çoklu dil eğitiminin çocuğun en çok hangi yönünün gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
5. Kursun çocuğunuzun yabancı dil gelişimine ne tür yararları olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Kursun çocuğunuzun yabancı dil gelişimine ne tür zararları olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Uygulanmakta olan kurs ile ilgili eksiklikler bağlamındaki düşünceleriniz neler? Bu eksikliklerin kaynağı size göre ne olabilir?
8. Sizler çoklu dil eğitimi veren bir okula çocuğunuzu göndermek ister misiniz? Neden?
9. İngilizcenin, Almancanın ve Fransızcanın çocuğun geleceği açısından ayırt edici bir nitelik olduğunu düşünüyor musun?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konu veya alan hakkında yapılan bağımsız nitel ve nicel çalışmaların ayrıntılı bir şekilde incelenip düzenlenmesi anlamına gelir (Ültay vd., 2021). Bu sayede o konu veya alandaki genel eğilimler belirlenebilir. Özellikle nitel analiz yaklaşımlarıyla uyumlu olarak, kod havuzunun oluşturulması ve bu kodlara uygun tematik kategorilendirme yöntemlerinin kullanılması, betimsel içerik analizi çalışmalarının nitelik yönünü zenginleştirecektir. Analiz yapılırken takip edilen aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Betimsel içerik analizi sırasında ortaya çıkan kodlar, boyutlar ve/veya temalar, tablolar, grafikler, diyagramlar vb. aracılığıyla görsel olarak sunulmalı ve örneklerle açıklanmalıdır.
2. İncelemeye tabi tutulan veri benzerlikleri, farklılıkları ve boyutsal ilişkileri, betimsel içerik analizi içinde açıkça ortaya konmalıdır.
3. Betimsel içerik analizi ile elde edilen temalar/matrisler, her bir araştırma sorusuna yanıt vermek üzere değerlendirilmeli ve sentezlenmelidir.
4. Betimsel içerik analizi sonuçlarına dayalı olarak sonuçlar açıkça ve makul bir şekilde sunulmalıdır (Çalık, & Sözbilir, 2014).

Bu araştırmada betimsel içerik analiz yönteminin kullanılmasının nedeni görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre verilerin incelenecek olmasıdır. Hem çoklu dil eğitimi kursuna hem de öğrencilerin çoklu dil öğrenmeye ilişkin veli görüşlerini ortaya koymak amacıyla öncelikle görüşme sorularından bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından veriler, oluşturulan çerçeveye göre seçilmiş ve ilişkili olmayan veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmacılar doğrudan alıntı yaparak çerçeveye göre düzenlenmiş verileri betimlemişlerdir ve son olarak da elde edilen bulguları yorumlamışlardır.

Betimsel içerik analiz yönteminde; elde edilen veriler, ilk olarak kodlar, ardından kategoriler doğrultusunda bir araya getirilerek yorumlanmaktadır. Bu yöntemle, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu araştırmada görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, ardından araştırmacılar tarafından transkriptleri yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmeler incelenmiş ve araştırmacılar görüşme soruları doğrultusunda kodlar ve kategoriler oluşturmuşlardır. Oluşturulan kod ve kategoriler iki alan uzmanına gönderilmiş ve görüşleri doğrultusunda son şekli oluşturulmuştur. İnanırcılığı arttırmak için veri analizleri araştırmacılar tarafından birlikte yapılmıştır. Buna ek olarak elde edilen bulguların örneklendirilmesi için velilerin söylediklerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda veliler V1, V2, V3...V9 şeklinde ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme soruları hazırlama aşamasında soruların güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak için ilkökulda yabancı dil eğitimi alan 3 farklı veli ile ön görüşme yapılmış ve sonuç olarak hem görüşme sorularının anlaşılır olması hem de araştırmanın hedefine uygun olması test edilmiştir. Bu veliler gerçek çalışmaya dahil edilmemiştir. Sorular görüşme formundaki haliyle tüm katılımcılara aynı şekilde sorulmuştur, bunun nedeni araştırmacıların araştırmanın geçerliliğini (Yıldırım & Şimşek, 2000) sağlamaya çalışmalarıdır. Buna ek olarak araştırmada katılımcılara yarı

yapılandırılmış sorular sorularak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanılmaya çalışılmış, elde edilen verilere yorum yapılmadan maddeler halinde katılımcıların söyledikleri okuyuculara aktarılmıştır. Bunun nedeni, araştırmanın güvenilirliğinin (Rubin & Rubin, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2000) sağlanmaya çalışılmasıdır. Araştırma sürecinin şeffaf biçimde ve aynı şekilde tekrar edilmesine imkânı vermek (Yıldırım & Şimşek, 2000) ve araştırmanın güvenilirliğini (Rubin & Rubin, 2005) ortaya koyabilmek için gerçekleştirilen araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bunlara ek olarak analiz sürecinde farklı araştırmacıların görüşlerine başvurulmuş ve böylece araştırma çeşitlenmesine gidilmiştir (Creswell, 1994).

Bu çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar ham verileri ayrı ayrı incelemişler ve kodlamışlardır. Sonra araştırmacılar bir araya gelerek bu verileri tartışmışlardır. Nitel verilerin analizinde Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %89.9 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen oran güvenilir kabul edilse de görüş ayrılığı olan sorular ortak bir görüş elde edene kadar araştırmacılar tarafından tartışılmış ve uzlaşmaya varıldıktan sonra kodlama süreci tamamlanmıştır.

Bulgular

Genel olarak çoklu yabancı dil eğitime özel olarak gerçekleştirilen çoklu dil eğitimi kursuna ilişkin veli görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, araştırmanın amacı bağlamında veliler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorularının ortaya koyduğu temalara göre incelenmiş, bu temalara göre de kodlar oluşturulmuştur. Tüm bu tema ve kodlar detaylı bir şekilde Tablo 1, Tablo 2...Tablo 9 şeklinde gösterilmiştir.

Öncelikle “Eş zamanlı çoklu dil öğrenmeye başlamak için en uygun yaşın kaç olduğunu düşünüyorsunuz?” görüşme sorusuna velilerin verdikleri cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Eş Zamanlı Çoklu Dil Öğrenmeye Başlamaya İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
	Doğumdan itibaren	V7, V8, V9	3
	5,6 yaş	V1, V2	2
Eş zamanlı çoklu dil öğrenme yaşı	7,8 yaş	V3, V4,V5, V6	4

Tablo 2’de göre eş zamanlı çoklu dil öğrenmeye ilişkin veli görüşlerine dayalı olarak “eş zamanlı çoklu dil öğrenme yaşı” kategorisi ortaya çıkmıştır. Buna göre velilerin ürettiği kodlar frekans sırası ile “7,8 yaş” (f=4) , “5,6 yaş” (f=3) ve “Doğumdan itibaren” (f=2) şeklinde oluşmaktadır.

“Eş zamanlı çoklu dil öğrenme yaşı” kategorisine ait kodlar örnek görüşmelerden alıntılanarak aşağıda verilmiştir:

V1: “... 5, 6 yaşın uygun olduğunu düşünüyorum”

V3: “... 6 yaşından sonrası uygundur diye düşünüyorum. Okuma-yazma bilse daha iyi olur”

V5: “... 7, 8 yaş olduğunu düşünüyorum. Çocuğun bir şeyleri bilmesi, aklında tutma ve kavrama becerilerinin gelişmiş olması için”

V8: “Çoklu dil için en uygun zamanın doğumdan itibaren olduğunu düşünüyorum... Çocuğun buna alışık olması, telaffuzunun gelişmesi, kulak aşinalığı açısından...”

V9: “Aynı zamanda bir İngilizce eğitimcisi olmam münasebetiyle bu konuda ne kadar erken olursa, bireyin okadar erken yabancı dile maruz kalması gerektiğini biliyor ve düşünüyorum. 0-3 yaşta başlanması uygun”

“Çoklu dil eğitiminin ilkökulda verilmesinin size göre çocuk için bir yararı var mı? Var ise neler?” görüşme sorusuna verilen cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3

Çoklu Dil Eğitiminin İlkokul Çağında Verilmesinin Yararlarına Yönelik Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
Bilişsel Gelişim	Beynin gelişmesine ve ufkunun genişlemesine katkı sağlama	V1, V2, V7, V8, V9	5
	Kalıcı bir yabancı dil öğretimi	V5, V7, V9	3
	İleriki yaşlarda yabancı dil öğrenme hazır bulunuşluğu artırma	V3, V4, V6, V7, V9	5
Psikolojik Gelişim	Özgüven gelişmesini sağlama	V2, V3, V7	3
	Farklı kültürleri tanıma	V2, V7, V8, V9	4
Sosyo Kültürel Gelişim	Dil farkındalığı kazanma	V4, V7, V8, V9	4

Tablo 3 incelendiğinde velilerin cevaplarının “bilişsel gelişim”, “psikolojik gelişim” ve “sosyo-kültürel gelişim” şeklinde üç kategoride yer aldığı görülmektedir. Veli görüşlerinden oluşturulan kodlar incelendiğinde ise frekansı en yüksek olan “Beynin gelişmesine ve ufkunun genişlemesine katkı sağlama” (f=5) ve “İleriki yaşlarda yabancı dil öğrenme hazır bulunuşluğu artırma” (f=5) kodlarıdır. Buna ek olarak sırasıyla “dil farkındalığı kazanma” (f=4) ve “farklı kültürleri tanıma” (f=4) ile “kalıcı bir yabancı dil öğretimi sağlama” (f=4) ve “özgüven gelişimini sağlama” (f=3) kodları yer almaktadır. Kategorilere ait veli görüşlerinden alınan örnek alıntılar aşağıda gösterilmektedir.

Bilişsel gelişime yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V5: “...küçük yaşta öğrenilen her bilgi daha kalıcı olur”

V6: “..... ileriki yaşlarda daha fazla dil öğrenme durumunu artırır”

V7: “... yabancı dil öğrenmek beynin gelişmesinde faydalı yani bilişsel gelişime olumlu etkisi var. Bununla birlikte yeni dil öğrenmek demek çocuğunun ufkunun gelişmesi demek...”

Psikolojik gelişime yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V3 “... çocuk kendini daha iyi ifade eder, kendine güveni gelir”

V2: “... ilkökul çağı boyunca buna maruz kalan bir çocuk eğitim hayatında o kadar kendine özgüvenli olur ki.... bazı kararları o kadar rahat alır ki o çocuk... dil öğrenmek için bir ülkeye gitmekten çekinen çocuklardan daha farklı olur”

Sosyo kültürel gelişime yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V4: “...İngilizcede ve Almancada daha yakın şeyler olduğunu gördü....bakışı değişti....ilerde bu dil önüne geldiğinde demeyecek acaba bu ne diye daha aşına olacak”

V7: “...yeni bir demek yeni bir kültürü tanımak demek, çoklu dil öğrenmek demek birden fazla kültürü öğrenmek demek. Bu yüzden farklı kültürleri tanıması, farklı kültürlerdeki insanlarla iletişim kurabilmesi açısından önemli”

V8: “...çocukları dünya vatandaşı olarak yetiştirmek istiyorsak hoşgörü açısından farklı kültürleri, farklı dillerdeki farklı kelimeleri farklı bir şekilde söze getirildiğinin farkına varmaları açısından”

“Çoklu dil eğitiminin ilkökulda verilmesinin size göre çocuk için bir zararı var mı? Var ise neler?” görüşme sorusuna velilerin verdikleri cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 4’de verilmiştir:

Tablo 4

Çoklu Dil Eğitiminin İlkokul Çağında Verilmesinin Zararlarına Yönelik Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
Zararı olmaz	Kavram karmaşası yaşanmaz	V2, V5, V6, V7, V8, V9	6
Zararı olur	Aynı anda çoklu dil öğretildiği için öğrencilerin kafalarının karışması	V4	1
Belki zararı olabilir	Kelimelerin ilgili dilde karşılıklarını bulmada zorlanma	V1	1
	Çoklu dil bir anda öğretildiği için tek birini çok iyi derecede öğrenememe	V3	1

Tablo 4 incelendiğinde veli görüşlerinin “zararı olmaz”, “zararı olur” ve “belki zararı olur” olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilere ait kodlar incelendiğinde “Kavram karmaşası yaşanmaz” (f=6) kodunun en fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir. “Aynı anda çoklu dil öğretildiği için öğrencilerinin kafalarının karışması” (f=1), “Kelimelerin ilgili dilde karşılıklarını bulmada zorlanma” (f=1) ve “çoklu dil bir anda öğretildiği için tek birini çok iyi derecede öğrenememe” (f=1) kodları ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ek olarak, veli görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılara örnekler aşağıda yer almaktadır.

“Zararı olmaz” kategorisine ilişkin yapılan doğrudan alıntı örnekleri;

V9: “Bana göre bir zararı bulunmamaktadır.”

V6: “olmaz bir zararı olmaz. Hani kavram karmaşasından endişeleneler olabilir belki ama o da söz konusu değildir.”

V2: “Zararı olduğunu düşünmüyorum.... diller arası karıştırma yaşamaz”

“Zararı olur” kategorisine ilişkin yapılan doğrudan alıntı örnekleri;

V4: “...olur, bence kafaları karıştırıyor... S. Kafasının karıştığını söyledi bize”

“Belki zararı olabilir” kategorisine ilişkin yapılan doğrudan alıntı örnekleri;

V1: “...belki bocalama da yapabilir mi acaba, şu muydu yoksa bu muydu diye çocuğu çelişki de bırakabilir mi,,,yabancı diller arasında”

V3: “ belki zorlanır, üç dil bir anda verildiğinde zorlama olabilir ama çok da öyle olacağını düşünmüyorum”

“İlkokul çağında verilen çoklu dil eğitiminin çocuğun en çok hangi yönünün gelişimine katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?” görüşme sorusuna verilen cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 5’de verilmiştir:

Tablo 5

İlkokul Çağında Verilen Çoklu Dil Eğitiminin Çocuğun En Çok Hangi Yönünün Gelişimine Katkı Sağlayacağına İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
Bilişsel Gelişim	Faklı yabancı dil öğrenme yeteneğini geliştirme	V1, V2, V4, V6, V7, V8, V9	7
Psikolojik Gelişim	Kendine özgüveni gelmesi	V1, V2, V3, V5, V6, V7	6
Sosyal Gelişim	Farklı insanlarla iletişim kurma	V2, V5, V7, V9	4

Tablo 5 incelendiğinde velilerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan kodların “bilişsel gelişim”, “psikolojik gelişim” ve “sosyal gelişim” kategorileri şeklinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriler doğrultusunda elde edilen kodlar “farklı yabancı dil öğrenme yeteneğini geliştirme” (f=7), “kendine özgüveni gelmesi” (f=6) ve “farklı insanlarla iletişim kurma” (f=4) şeklinde olduğu görülmektedir. Kategorilere ilişkin doğrudan alıntılanmış örnek veli görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Bilişsel gelişime yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V1: “direkt dil öğrenme yeteneğine etki eder diye düşünüyorum, İngilizceden başlayıp da ...arkadaşlarım Almancayı Rusçayı peş peşe öğrendiler”

V8:” bilişsel gelişim alanına katkı sağlar, Burada öğrendiği bir beceriği farklı yabancı dil öğrenme durumlarıyla ilişkilendirebilir”

V9: “...farklı dillere bakış açısını geliştirmede etkili olacaktır”

Psikolojik gelişime yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V3: “...kendine güveni gelir”

V7: “farklı dilleri konuşan insanlarla ya da çocuklarla onların dilinde konuşabilmesi çocuğun kendine güvenmesini sağlar, öz güveni gelir”

V5: “kendine güveni gelir, ne kadar çok biliyorsa o kadar özgüven demek”

Sosyo gelişime yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V2: “farklı insanlarla konuşabilir”

V5: “sosyal gelişimini sağlar yani farklı insanlarla karşılaşır ve konuşur”

V7: “ farklı dil bilmek farklı kültürlerdeki insanlarla iletişim kurmak demek hem sanal hem de gerçek hayatta ”

“Kursun çocuğunuzun yabancı dil gelişimine ne tür yararları olduğunu düşünüyorsunuz?” görüşme sorusuna velilerin verdikleri cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 6’de verilmiştir:

Tablo 6

Çoklu Dil Kursunun Çocuğa Yararlarına Yönelik İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
İngilizce dışında farklı yabancı dil farkındalığı geliştirme	İngilizce dışında farklı çocuk şarkıları dinlemesi	V1, V7	2
	İngilizce dışında farklı dillerde yabancı videolar izlemesi	V3, V5, V7	3
	İngilizce dışında farklı bir dili öğrenme imkanı sağlaması	V2, V4, V5, V7, V9	5
Yabancı dillere karşı ön yargılarının kırılması	Yabancı dil öğrenmeye karşı sempati oluşturma	V8	1

Tablo 6'e göre veli görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında "İngilizce dışında farklı yabancı dil farkındalığı geliştirme" ve "Yabancı dillere karşı ön yargılarının kırılması" şeklinde iki kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Kategorilerde yer alan kodlar incelendiğinde ise en fazla frekansa sahip olan kod "İngilizce dışında farklı bir dili öğrenme imkanı sağlaması" (f=5) olduğu görülmektedir. Buna ek olarak frekans sırasına göre "İngilizce dışında farklı dillerde yabancı videolar izlemesi" (f=3), "İngilizce dışında farklı çocuk şarkıları dinlemesi" (f=2) ve "Yabancı dil öğrenmeye karşı sempati oluşturma" (f=1) kodları yer almaktadır. Veli görüşlerinden alınan örnekler ise aşağıda yer almaktadır.

İngilizce dışında farklı yabancı dil farkındalığı geliştirme kategorisine ilişkin veli görüşleri,

V1: "İngilizce dışında yabancı dilde yani Fransızca, Almanca çocuk şarkıları dinlemeye başladı"

V4: "İngilizce ile birlikte Fransızca ve Almancayı da öğrenebilecek"

V5: "İngilizce dışında farklı dillerde videolar izlemeye başladı"

Yabancı dillere karşı ön yargılarının kırılması kategorisine ilişkin veli görüşleri,

V8: "... yabancı dile karşı sempati oluşturma açısından çok değerli buluyorum...eğer bir dili sevdirmeyi başarabilirsek ömürleri boyunca onla gelecek bir hazine olarak kalacaktır"

"Kursun çocuğunuzun yabancı dil gelişimine ne tür zararları olduğunu düşünüyorsunuz?" görüşme sorusuna verilen cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Çoklu Dil Kursunun Çocuğa Zararlarına Yönelik İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
	Zararı yok	V1, V2,V3, V5,V6, V7, V8,V9	8
Çoklu dil kursunun çocuğa zararı	Kafa karışıklığı yaratabilir	V4	1

Tablo 7 incelendiğinde ise “çoklu dil kursunun çocuğa zararı” adlı kategori yer almakta, bu kategoriye ilişkin elde edilen kodlarda en fazla frekansa sahip “zararı yok” (f=8) kodunun olduğu ve “kafa karışıklığı yaratabilir” (f=1) kodunun da en düşük frekansa sahip olduğu görülmektedir.

Çoklu dil kursunun çocuğa zararına yönelik kategoriye ilişkin örnek veli görüşleri,

V1: “zararı yok sadece tatilde olması yani sürenin kısa olması... yani süresi daha uzun olabilirdi”

V7: “bana ve gözlemlemiş olduğum çocuğuma göre bir zararı olduğunu düşünmüyorum yani hiçbir zararı yok”

V9: “Herhangi bir zararı bulunmamaktadır kesinlikle”

V4: “...hepsinin yani üç dilin bir arada verilmesinden dolayı çocukta kafa karışıklığı oluyor”

“Uygulanmakta olan kurs ile ilgili eksiklikler bağlamındaki düşünceleriniz neler? Bu eksikliklerin kaynağı size göre ne olabilir?” görüşme sorusuna velilerin verdikleri cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

Çoklu Dil Kursu İle İlgili Eksiklikler Bağlamına İlişkin Veli Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
	Kurs süresi çok az	V1,V2,V3, V4,V6,V7, V8,V9	8
Çoklu dil kurs süresi	Kurs okul zamanında olmalı	V1	1
Çoklu dil kursu içeriği	Eve verilen etkinlikler veliler açısından daha açıklayıcı olmalı	V5	1

Tablo 8’ye göre veli görüşlerinden elde edilen verilerden “çoklu dil kurs süresi” ve “çoklu dil kurs içeriği” (f=8) şeklinde iki kategori bulunduğu görülmektedir. Buna ek olarak, “kurs süresi çok az” kodunun en fazla frekansa “kurs okul zamanında olmalı” (f=1) ve “eve verilen etkinlikler

daha açıklayıcı olmalı” (f=1) kodların da en az frekansa sahip olduğu görülmektedir. Velilerin görüşleri doğrultusunda doğrudan yapılan alıntılara örnekler aşağıda gösterilmektedir.

Çoklu dil kursunu süresine yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V1: “süresi çok azdı, okul zamanında olsaydı daha iyi olurdu daha uzun olurdu”

V4: “uzun süre olması gerekir”

V6: “bu kurs daha uzun süre olabilirdi”

Çoklu dil kursunu içeriğine yönelik kategoriye ilişkin veli görüşleri,

V5: “...eve verilen etkinlikler hangi dilde ise ona göre velilere bildirilebilirdi yani veliler açısından eve verilen etkinlikler daha açıklayıcı olabilirdi”

“Sizler çoklu dil eğitimi veren bir okula çocuğunuzu göndermek ister misiniz? Neden?” görüşme sorusuna verilen cevaplar kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 9’de verilmiştir:

Tablo 9

Çocuklarını Çoklu Dil Eğitimi Veren Bir Okula Göndermek Niyetlerine İlişkin Veli Görüşleri

	Kodlar	Veli	f
Gönderirim	Erken yaşta çoklu dile maruz kalması önemli	V1, V2, V5, V6, V7, V8, V9	7
	Devlet okulu çoklu dil eğitimi sağlarsa	V3	1
Göndermem	Çocukta kafa karışıklığına neden olması	V4	1

Tablo 9 incelendiğinde veli görüşlerinin “gönderirim” ve “göndermem” şeklinde iki kategori altında toplanmaktadır. Buna ek olarak velilerin en çok “erken yaşta çoklu dile maruz kalması önemli” (f=7) kodu ile ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Velilerin “gönderirim” kategorisi altında görüş bildirdiği “Devlet okulu çoklu dil eğitimi sağlarsa” (f=1) kodu ise en az frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “göndermem” kategorisi altında yer alan “Çocukta kafa karışıklığına neden olması” kodu da en az frekansa sahiptir. Kategorilere ait veli görüşlerinden örnek alıntılar ise aşağıda yer almaktadır.

Gönderirim kategorisine ilişkin veli görüşleri,

V2: “yollarım, çoklu dile erken yaşta maruz kalmalı”

V3: “devlet okulu çoklu dil eğitimi sağlarsa ve maddi olarak sıkıntı olmaz ise gönderirim”

V8: “isterim, ilkokul, ana sınıfı...sadece dil derslerin değil diğer derslerin de yabancı dilde verildiği okula gitmesini çok isterdim”

V9: “çoklu dil eğitimi veren bir okula tabiki göndermek isterim. Günümüz şartları göz önünde bulundurulursa, artık İngilizcenin yanısıra başka diller bilerek ve öğrenerek büyümesi ilerideki yaşantısını çok olumlu yönde etkileyecektir. Yurt dışında okuması, yabancı kaynaklardan kitaplar edinmesi, yabancı dizi veya filmleri rahatlıkla izleyecek olması heyecan verici olurdu”

Göndermem kategorisine ilişkin veli görüşleri,

V4: “yok, kafasının karışacağını düşünüyorum göndermeyi düşünmem yani”

“İngilizcenin, Almancanın ve Fransızcanın çocuğun geleceği açısından ayırt edici bir nitelik olduğunu düşünüyor musun?” görüşme sorusuna verilen cevaplar, kodlar ve kategoriler şeklinde Tablo 10’de verilmiştir:

Tablo 10

İngilizce, Almanca Ve Fransızcanın Çocuğun Geleceği Açısından Ayırt Edici Nitelik Olması İlişkin Veli Düşünceleri

Kategoriler	Kodlar	Veli	f
	Mesleki açıdan	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9	9
Ayırt edici özelliktir.	İyi bir eğitim açısından	V2, V5, V6, V7, V8, V9	6

Tablo 10 incelendiğinde ise veli görüşlerinin tamamının “ayırt edici özelliktir” kategorisini oluşturduğu görülmektedir. Buna göre velilerin görüşlerinden oluşturulan en fazla frekansa sahip olan kodun “mesleki açıdan” (f=9) olduğu görülmektedir. Buna ek olarak velilerin görüşleri doğrultusunda “iyi bir eğitim açısından” (f=6) kodunun ortaya çıktığı da görülmektedir. Kategoriye ilişkin veli görüşlerinden alınan doğrudan alıntılara örnekler ise aşağıda gösterilmektedir.

İngilizce, Almanca ve Fransızcanın çocuğun geleceği açısından ayırt edici nitelik olması ilişkin veli görüşleri,

V2: “mesleki açıdan ayırt edici bir durum,çalışırken ilgili yabancı dilde maile cevap bile verebilmesi bir ayırt edici özelliktir”

V4: “iş ortamında mesela bir ticaretle uğraşıyorsanız birden fazla dil bilmek bir ayırt edici özelliktir”

V7: “ayırt edici özelliktir, yabancı dil biliyorsanız yurt dışı burslardan yararlanıp o ülkede daha iyi bir eğitim alabilir ve kendinizi çok iyi geliştirirsiniz. Bu da daha iyi bir iş daha iyi bir maaş demektir”

V9: “fakat Avrupa’da örneğin bir üniversite okumak isterse, bu dillere hakim olması okul seçeneklerini artırır diye düşünüyorum”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada çoklu dil eğitimi kursuna devam eden öğrencilerin velilerinin çoklu dil eğitimi kursu ve çoklu dil eğitimi ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Elde edilen bulgular bağlamında veli görüşlerine göre eş zamanlı çoklu dil öğrenme yaşının “7,8 yaş”, “5,6 yaş” ve “Doğumdan itibaren” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Ghasemi & Hashemi (2011) yaptıkları çalışmada araştırmaların, doğumdan 10 yaşına kadar küçük bir çocuğu yeni dillerle tanıştırmak için en iyi zaman olduğunun altını çizmekte bunun nedeni olarak da doğum ile ergenlik arasında beynin dili doğal olarak edinecek şekilde programlandığını, çocuğun ergenliğe yaklaştıkça beynin yapısının değiştiğini ve daha az esnek halde olduğunu belirtmektedirler. Deng & Zou (2016), yaptıkları araştırmada yaş ve motivasyon gibi nedenlerden dolayı yetişkinlerin ikinci yabancı dil ediniminin çok karmaşık ve zor olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple bu araştırmanın bulguları literatür ile örtüşmektedir. Erken çocuklukta yabancı dil öğrenmenin en iyi zaman olduğunu, yaşla birlikte yabancı dil öğrenme kolaylığı ve hızının azaldığını söylemek mümkündür.

Veliler çoklu dil eğitiminin ilkökulda verilmesinin çocuk için “bilişsel gelişim”, “psikolojik gelişim” ve “sosyo-kültürel gelişim” açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Birden fazla dil bilmenin ve bağlama göre uygun yabancı dili kullanmanın bilişsel yetenekleri arttırdığını belirtilmiştir (Antón vd., 2014). Bu araştırma sonuçları ile örtüşmeyen başka bir araştırmada, tek dilli ve 180 iki dilli çocuklar bilişsel beceriler (yürütücü işlevler) bağlamında incelenmiş ve iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin farklı olmadığı diğer bir deyişle iki dilliliğin bu konuda bir avantajın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Duñabeitia, 2014). Veliler çoklu dil eğitiminin psikolojik bağlamda özgüven gelişimine katkı sağladığını düşünmektedirler. Araştırmanın bulguların paralel olarak, Akpınar Delal & Kuru Atadere (2015), yaptıkları çalışmada, veliler erken yaşta verilen yabancı dil eğitimin, çocuğun özgüven kazanımını desteklediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgular arasında çoklu yabancı dil eğitimin çocuğun sosyo-kültürel becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dilin, bir kültürün önemli bir bileşeni olduğunu düşünürsek dilin kültürden bağımsız olarak var olamayacağını (Sapir,1985) söylemek mümkündür. Yabancı dil öğretimi sadece o dilin dilsel özelliklerinin aktarımı değil aynı zamanda ilgili dilin kültürünü öğrencilere aktarabilmektir. Çünkü dil o kültür içinde yaşayan, gelişen ve değişen canlı bir varlıktır. Drobot (2022), çok dilliliğin yabancı dil öğretiminde edimibilim ve kültürel farklılıkların farkındalığı bağlamında yapılan araştırmaları incelemiş ve öğrencilerin kültürel farklılıkların farkına vardığını ve çok kültürlü bir dünyaya uyum sağlamak için öğrendiği diller ve kültürlerle ilgili bilgilerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin farklı dil ve kültürlerin farkına vardıkları bu farkına varma aşamasında daha önce öğrendikleri dil ve kültür ile ilgili bilgi geçişi sağladıkları diğer bir deyişle şuan öğrendiği yabancı dil ve kültür ile daha önce öğrendiği yabancı diller ve kültürler arasında farklılıklar ve benzerlikler bağlamında karşılaştırmalar yaparak ilgili yabancı dili öğrendiği söylenebilir.

Çoklu dil eğitimi kursuna çocuklarını gönderen veliler çoklu dil eğitiminin ilkökul çağında verilmesine ilişkin görüşlerini “zararı olmaz”, “zararı olur” ve “belki zararı olur” olmak üzere üç kategoride belirtmişlerdir. Veliler, çocukların kavram karmaşası yaşamayacaklarını düşünerek ilkökul çağında çoklu dil eğitiminin zararı olmadığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak “zararı olur” olarak görmelerinin nedeni ise aynı anda birden fazla dilin öğretileceği için öğrencinin kafasının karışması durumu ile ilgilidir. Byers-Heinlein & Lew-Williams (2013), “İlk Yıllarda İki Dillilik: Bilim Ne Diyor?” başlıklı çalışmalarında iki dilli öğrenenlerin kavram karmaşası yaşadıklarıyla ilgili hiçbir bilimsel kanıtının olmadığını altını çizmişlerdir. Buna ek olarak iki dilli çocukların

iki dilden kelimeleri aynı cümlede karıştırdıklarını ifade etmişler ve bunun kafa karışıklığı olmadığını sadece bir kod karıştırma (Pearson, 2008) olduğunu ve iki dilli gelişim sürecinde normal bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte “belki zararı olur” şeklinde görüş bildiren veliler öğrencilerin ilgili dilde karşılıklarını bulmada zorlanacakları ve çoklu dili bir anda öğrenecekleri için tek birini çok iyi derecede öğrenemeyeceklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda, yapılan bir araştırmada iki dile dengeli bir şekilde maruz kalma, kuvvetle muhtemel her iki dilin de başarılı bir şekilde edinilmesini teşvik edeceği ortaya çıkmıştır (Thordardottir, 2011).

Araştırmaya katılan veliler, ilkökul çağında verilen çoklu dil eğitiminin çocuğun en çok bilişsel gelişim, psikolojik gelişim ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmektedirler. Çoklu dil eğitiminin, bilişsel gelişim bağlamında öğrencilerin farklı yabancı dil öğrenme yeteneklerini geliştirdiği düşüncesi, Thomas (1988) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Thomas, İngilizce tek dillilerin ve İngilizce-İspanyolca iki dillilerin kolej Fransızcasını nasıl öğrendiğini incelemiş ve iki dil bilenlerin tek dil bilenlere göre Fransızca'yı öğrenmede daha iyi bir performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Cummins (2000), diller arası aktarım ilkesinin (translanguaging) çocukların farklı yabancı dillerde okuyazar olmalarını kolaylaştırdığını ve bunun nedeni olarak da her dilin kendine özgü sözdizimsel, dilbilgisel v.b. yapıları olsa da tüm dillerde var olan bilişsel ve dilsel özellikler bulunduğunu (Cummins, 2007) ve bu özelliklerin bir dilden diğer yabancı dile aktarıldığını söylemektedir. Bu aktarımın da diller arası geçişi ve diğer yabancı dillerin öğrenilmesini kolaylaştırdığını söyleyebiliriz. Veliler, çoklu dil eğitiminin öğrencilerin psikolojik gelişimi temelinde özgüven geliştirmeye katkı sağlayacağı konusunda görüş beyan etmişlerdir. Akpınar Delal & Kuru Atadere (2015), erken yaşta yabancı dil öğrenmeye yönelik veli görüşlerini incelemişler ve erken yaşta yabancı dil eğitiminin çocuğun öz güven kazanımını destekleyeceği veli görüşleri elde etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen başka bir çalışmada Brown (2017), çok dilli bir ortamda büyüyen küçük çocuğun benlik saygısını ve özgüvenini araştıran nitel bir çalışma yürütmüş ve çok dilli olan bir çocuğun diğer arkadaşlarına göre sosyal becerisi yüksek olup olmadığı ve arkadaşlarına güven duyup duymayacağını ortaya koymak istemiştir. Çalışmanın sonucunda çok dilli bu çocuğun kreşe diğer arkadaşlarına göre daha yavaş alışması sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre çok dilliliğin bazı durumlarda sınırlı etkilerinin olduğunu söylemek mümkün olabilir. Veliler, çoklu dil öğretiminin sosyal gelişim açısından farklı insanlar ile iletişim kurmada katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Çağaç (2018), “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenmenin Faydaları” başlıklı derlem çalışmasında, yabancı dil öğrenmenin birçok faydası olduğunu, kişisel yaşamlarımızı zenginleştirdiğini belirtmekte ve bunun nedeni olarak da başka kültür ve milletlerden insanlar ile iletişim ve bağlantı kurmayı göstermektedir.

Çoklu dil kursunun çocuğa yararlarına yönelik veliler çocuklarının İngilizce dışında başka bir yabancı dil farkındalığı geliştireceklerini belirtmişlerdir. Çok dilliliğin iki veya daha fazla dilde dilbilimsel yetenek (Oksaar, 1983) olarak tanımlandığı ve çok dilli bir kişinin de “aktif (konuşma ve yazma yoluyla) veya pasif (dinleme ve okuma yoluyla) birden fazla dilde iletişim kurabilen kişi” (Wei, 2008) buna ek olarak çok dilli bireylerin dillerarası aktarım yapan (translanguaging) (Otheguy vd., 2015) kişiler olarak düşünüldüğünde çoklu dil kursuna çocuklarını gönderen velilerin benzer görüşe sahip olmaları oldukça doğal bir durumdur. Buna ek olarak veliler, çoklu dil kursunun çocuğa yararları bağlamında yabancı dillere karşı ön yargılarının kırılması noktasında fikirlerini açıklamışlardır. Drobot (2022), yabancı dil öğretiminde kültür edinimi açısından çok dillilik ile ilgili çalışmaları incelemiş ve çok dillilik ve çok kültürlülüğün öğrenenin hem kendi

anadili ve kültürüne hem de diğer dillere ve kültürlere saygı duymak ve anlayış göstermek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan veliler, çoğunluğu çoklu dil kursunun çocuğa zararının olmadığını (f=8) ifade etmişlerdir. Çoklu dil kursunun çocuğa zararı olmadığını düşünülmesi, çok dil öğrenmenin çocuğun bilişsel (Antón vd., 2014), psikolojik (Akpınar Delal & Kuru Atadere, 2015) ve sosyal gelişimlerine (Drobot, 2022) faydalı olduğunun düşünülmesidir. Hofer ve Jesner (2019) çalışmalarında, çok dilli eğitim programlarındaki çocukların, ikinci yabancı dil eğitimi alan çocuklara göre üst dil farkındalıklarının (metalinguistic awareness) ne ölçüde olduğunu ortaya koymak istemiş ve ikinci ve/veya üçüncü yabancı dil ile erken tanışan öğrencilerin bilişsel ve dilsel performansları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadece bir veli çoklu dil kursunun kafa karışıklığı yaratabileceğinin altını çizmiştir. Murphy (2003), “Üçüncü Dil Edinimi Esnasında İkinci Dil Transferi” çalışmasında öğrencinin bildiği birinci ve ikinci dili, üçüncü bir yabancı dili öğrenmeyi nasıl etkiler? sorusunu literatür taraması yaparak incelemiş ve üçüncü dili öğrenirken en son öğrenmiş olduğu dile başvuracak diğer bir deyişle ikinci dil ile ilgili bilgi ve deneyimlerini temel alacaktır, bu sebeple ikinci dilin üçüncü dile transferi süresince bildiklerine güvenmesi üçüncü dil öğrenimini engelleyecektir sonucuna ulaşmıştır. Pearson (2008), diller arasındaki geçişi (kod değiştirme) yani kafa karışıklığı olarak düşünülen bu durumun aslında yabancı dil öğrenende kafa karışıklığı yaratmadığını yeni bir yabancı dil öğrenmeye başladığında daha önce öğrenmiş olduğu yabancı dile başvurduğunu belirtmiştir. Yeni bir yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan bu durumun sadece bir kod değiştirme olduğunun altını çizmiştir. Bu sebeple bazı yabancı dil öğrenenlerde, yabancı dil öğrenme sürecinin başında bu kod karmaşasının yaşanacağı söylenebilir ama o dilde ilerledikçe kod karmaşasının ortadan kalkacağını söylemek mümkündür.

Çoklu dil kursu ile ilgili eksiklikler bağlamında veli görüşleri incelendiğinde çoklu dil kurs süresinin az olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen çoklu dil kursunun amacının çocuklara çoklu yabancı dil öğretmek değil onlara çoklu yabancı dil farkındalığı kazandırmak olduğu için bu kursun süresinin az olmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Hedef kitlenin ilkökul çocuğu olması ve bu çoklu dil eğitiminin yarıyıl tatilinde verilmesi nedeniyle uzun ve yoğun çoklu dil eğitiminin çocuk açısından zorlayıcı olacağı düşünülmüş bu sebeple çoklu dil eğitiminin süresi kısa tutulmuştur. Şu su götürmez bir gerçektir ki; yabancı dil öğrenmek ya da edinmek uzun soluklu bir süreçtir ve bol miktarda o yabancı dillere maruz kalmak gerekir. Fan vd., (2015), bir çocuğun çok dilli sosyal ortama maruz kalmasının o dillerde çocuğun erken yabancı dil iletişim becerilerini etkilediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, velilerin çoklu dil kursunun süresinin az olduğunu belirtmeleri literatür ışığında değerlendirildiğinde haklı bir eleştiri olduğu ve velilerin bu konuda bilinçli oldukları söylenebilir. Buna ek olarak, sadece bir veli çoklu dil kursunun içeriği ile ilgili diğer bir deyişle eve verilen çoklu yabancı dil etkinlikleri ile ilgili hangi etkinliğin hangi dile ait olduğuna yönelik detaylı açıklama yapılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak velilerin İngilizce dışında Fransızca ve Almanca bilmedikleri söylenebilir. Eğer ki veliler çoklu dil eğitimi verilen bir okula gitmiş olsalardı böyle bir durumun yaşanmamış olması kuvvetle muhtemel olacaktı.

Çocuklarını çoklu dil eğitimi veren bir okula gönderme niyetlerine ilişkin veli görüşleri “gönderirim” ve “göndermem” şeklinde iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Veliler erken yaşta çocuklarının çoklu dile maruz kalmasının önemli olduğunu düşünerek çoklu dil eğitimi verilen okula çocuklarını göndermek istemektedirler. Çalışmanın bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşan Keleş & Sabuncuoğlu (2015), erken yaşta çift dilli eğitim verilen bir anaokulundaki

öğretmen ve ebeveynlerin iki dilli eğitim ile ilgili tutumlarını ve iki dilli eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmışlar ve ebeveynlerin ikinci bir yabancı dil edimine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve ikinci bir dil öğrenmenin önemini farkında oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple bu çalışmanın sonucu da velilerin çoklu dil eğitiminin erken yaşta önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Çocuklarda bilişsel gecikmeler olmadığı sürece her çocuk iki veya daha fazla dili öğrenme yeteneğine sahiptir (Petito vd., 2001). Çocuk beyni doğası gereği esnektir ve çocuklar dili doğal bir şekilde öğrenecek harika bir beyin yapısına sahiptir (Ghasemi & Hashemi, 2011).

Buna ek olarak, Fan ve ark. (2015) çocukların farklı dilsel ortamlara maruz kalmalarının sadece onların yabancı dil öğrenmede değil aynı zamanda diğerlerinin bakış açılarını anlamada da diğer bir deyişle kültürlerarası becerilerini geliştirmede fırsat sunduğunu belirtmektedir. Velilerden sadece biri devlet okulu çoklu dil eğitimi sağlarsa çocuğunu çoklu dil eğitimine göndereceğini belirtmiştir. Çoklu yabancı dil eğitimi veren okulların özel okul olduğu düşünülürse ve hayat pahalılığı durumu göz önünde bulundurulursa velinin düşüncesinin uygun olduğu söylenebilir. Çocuğunu çoklu dil eğitimi veren okula göndermeyeceğini belirten velinin gerekçesi ise çoklu dil eğitiminin çocukta kafa karışıklığı yaratacağı kaygısıdır. Çoklu yabancı dilin kafa karışıklığı yaratmadığı sadece çocuğun diller arasında kod değişimine (Pearson, 2008) neden olduğu bunun da çoklu dil öğretim sürecinde normal bir durum olduğunun altı çizilmiştir.

Araştırmanın bulguları arasında velilerin görüşleri doğrultusunda İngilizce, Almanca ve Fransızcanın diğer bir deyişle çoklu dil eğitiminin çocuğun geleceği açısından ayırt edici nitelik olduğu yer almaktadır. Veliler, çoklu dil bilmenin çocuğun hem eğitimi hem de mesleği açısından fayda sağlayacağı konusunda düşünceye sahiptirler. Bu araştırmanın bulguları ile tamamen örtüşmese de yapılan çalışmalar İngilizce yeterliliği ile iş gücü piyasasındaki başarı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu gösterilmiştir (Bleakley & Chin 2004; Gonzalez 2000; Trejo 2003). Bunun yanında iki dillilik kariyer amaçlı yeni iş imkanlarına yardımcı olabilir ve daha iyi para kazanmaya sebep olabilir (Keleş & Sabuncuoğlu, 2015). Şirketlerin birden fazla dilde akıcı çalışanlar aradığını buna ek olarak da çalışanların kültürlerarası becerileri sahip olması gerektiği aktarılmaktadır (Çağaç, 2018). Dünya iletişim dili olarak kabul gören İngilizcenin iş hayatında pozitif bir etkisinin olduğunu göz önünde bulundurulursa çoklu dil bilmenin de iş hayatında daha fazla imkânlar sunacağı ön görülebilir. Velilerin görüşleri doğrultusunda çoklu dil öğretiminin yurt dışında üniversite okuma imkânı sunacağı ya da yurt içinde üniversite okurken yabancı dil başarısının öğrenciye yeni kapılar açacağı düşünülebilir. Bunun sonucu olarak da daha iyi şartlarda daha iyi bir ücret karşılığında gençlerin çalışacağı söylenebilir.

Öneriler

Sonuç olarak, bu çalışmada velilerin görüşleri doğrultusunda çoklu dil eğitimi kursunun ve çoklu dil eğitiminin çocuklar açısından olumlu katkılar sağladığı/sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şunlar önerilir:

- Bu çalışmada genelde çoklu dil eğitimi özelde çoklu dil eğitimi kursu ile ilgili sadece tek velinin (anne veya baba) görüşü incelenmiştir. Yapılacak diğer araştırmalarda her iki velinin de görüşleri alınabilir, elde edilen bulgular karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Çoklu dil eğitimi ve çoklu dil eğitimi kursu ile ilgili tek ebeveyn (anne veya baba) görüşü kursun bitiminden hemen sonra alınmıştır. İleriki çalışmalarda Çoklu dil eğitiminin faydası ve etkisi bağlamında birden fazla aşamada veli görüşleri incelenebilir.

- Bu araştırmanın amacı, çoklu dil eğitimi ve çoklu dil kursu ile ilgili tek ebeveyn (anne veya baba) görüşünü incelenmektir. Bu sebeple çoklu dil eğitimi ve çoklu dil eğitim kursu ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmamıştır. Benzer çalışma yapılarak sadece çoklu dil eğitimi ve çoklu dil eğitimi kursu ile öğrenci görüş ve tutumları incelenebilir, elde edilen bulgular veli ve öğrenci açısından karşılaştırılabilir.

Sınırlıklar

- Çoklu dil açısından düşünüldüğünde İngilizce, Fransızca ve Almanca açısından sonuçların ortaya konulduğu bu çalışmada, daha farklı dil ailelerinden örneklerin dahil edilmesi ve çalışılması literatüre katkı sağlayacaktır.
- Çalışmanın sınırlıklarından bir diğeri, örneklem grubunu genişletmek olacaktır.
- Bu minvalde bir kurs için çocukları sıklamamak adına, süre açısından dersler kısa tutulmuştur. Ders saatleri daha uzun tutulabilirdi.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 12/04/23 tarihli 295691 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Akpınar Dellal, N. & Kuru Atadere, Y. (2015). Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitime Yönelik Velilerin Bilinç Ve Algı Düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Antón E, Duñabeitia JA, Estévez A, Hernández JA, Castillo A, Fuentes LJ, Davidson DJ, Carreiras M. ANT görevinde çift dilli bir avantaj var mı? Çocuklardan kanıtlar. *Psikolojide Sınırlar*. 2014; 5 (398) doi: 10.3389/fpsyg.2014.00398.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z. & Ersin, P. (2009). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8704/108680>
- Barton, A. (1997) Boys' under-achievement in GCSE modern languages: reviewing the reasons, *Language Learning Journal*, 16, 11 – 16.
- Bleakley, H. & Chin, A. (2004). Language skills and earnings: Evidence from childhood immigrants. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 481-496
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education: Context and outcomes*. London: CILT.
- Brown, A. (2017). The effects of growing up in a multilingual environment on a young child's self-esteem. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/The-effects-of-growing-up-in-a-multilingual>

- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing landscapes*, 7(1), 95–112.
- Çağaç, F.G. (2018). Benefits of learning a foreign language at an early age. *The Journal of International Social Research*, 11, 132-137.
- Cain, A. & De Pietro, J. (1997) Les représentations des pays dont apprend la langue : complément facultative ou composante de l'apprentissage? In : M. Mathey (Ed.) Les langues et leurs images (Neuchâtel, IRDP).
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Chambers, G. (1999) *Motivating language learners* (Clevedon, Multilingual Matters).
- Cotton, K. & Wikelund, K. R. (2007) *Parent Involvement in Education*. School Improvement Research Series (ED 285895)
- Court, K. (2001) Why are boys opting out? A study of situated masculinities and foreign language learning. Available online at: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/crile57/court.pdf>
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10, 221–240.
- Damar, E. A., Gursoy, E. & Korkmaz, S. C. (2013). *Teaching English to Young Learners: Through the Eyes of EFL Teacher Trainers*. Uludag: UludagUniversity.
- Deng, F., & Zou, Q. (2016). A study on whether the adults' second language acquisition is easy or not—from the perspective of children's native language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 776-780.
- Drobot, I.-A. (2022). Multilingualism and Awareness of Cultural Differences in Communication. *Multilingualism - Interdisciplinary Topics*. doi: 10.5772/intechopen.99178
- Duñabeitia J. A., Hernández J. A., Antón E., Macizo P., Estévez A., Fuentes L. J., et al. (2014). The inhibitory advantage in bilingual children revisited. *Exp. Psychol.* 61, 234–251 10.1027/1618-3169/a000243.
- Fan, S. P., Liberman, Z., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological science*, 26(7), 1090-1097.
- Feestra, H. (1969). Parent and Teacher Attitudes. Their Role in Second Language Acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 26, 5–13
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory into practice*, 39(4), 203-210.

- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Gardner, R. (1968). Attitudes and Motivation: Their role in Second-Language Learning. *TESOL Quarterly*, 2 (3), 141–150
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning* (London, Edward Arnold).
- Genç, A. (1999). İlköğretimde Yabancı Dil, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı II, 299- 308.
- Ghasemi, B.; Hashemi, M. (2011). Foreign language learning during childhood. *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 28, 872–876.
- Gonzalez, A. (2000). The acquisition and labor market value of four English skills: New evidence from the NALS. *Contemporary Economic Policy* 18 (3): 259–69.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31-41). Reading, UK: Garnet Publishing.
- Keleş, N. A., & Sabuncuoğlu, O. (2015). The Impacts of Bilingualism on Pre-Schoolers İki Dilliliğin Anaokulu Öğrencileri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 191–208. https://doi.org/10.17932/iau.efd.2015.013/efd_v07i009
- Keysar B., Henly A. S. (2002). Speakers' overestimation of their effectiveness. *Psychological Science*, 13, 207–212. Crossref PubMed.
- Kılıç, E. G. (2019). Türkiye'de Fransızcaya karşı ön yargı ile ilgili nitel bir araştırma. 602315 Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Lambert, W. & Klineberg, O. (1967). *Children's views of foreign peoples: A cross-Cultural Study*. New York: Appleton-Century-Crafts
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: OUP. Morrow, C. (2011). *How Important is English in Elementary School?* Dubai: UEA University.
- Lindholm, K. J. (1988). *The Edison elementary School Bilingual Immersion Program: Student Progress after One year of implementation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED298 765).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, S. (2003). Second Language Transfer during L3 Acquisition. *Working Papers in TESOL, Applied Linguistics*, 3, 1-21.

- Newport E. L. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11–28. [Crossref](#)
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. In *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries: Proceedings of an International Symposium Held at the Wenner-Gren Center, Stockholm, August 2 and 3, 1982* (Vol. 38, p. 17). Pergamon.
- Oktaviani, A., & Fauzan, A. (2017). Teachers Perceptions about the Importance of English for Young Learners. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.31539/leea.v1i1.25>
- Oskamp. S. (1977) 15. Attitudes and Opinions. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Pearson BZ. Raising a bilingual child. New York: Random House; 2008.
- Petito, L. A., Katerelos, M., Levy, B., Guana, K., Tetreault, K. and Ferraro, V.,(2001) "Bilingual Sign and Spoken Language Acquisition From Birth: Implications for Mechanics Underlying Early Bilingual Language" Acquisition. *Journal of Child Language* 28,453-486.
- Rosenbusch, M. H. (1987). Foreign Language Learning and Children: The Parental Role. ERIC Q&A.
- Rosenbush, Marcia H. (1987). Foreign Language Learning and Children: The Parental Role (ED 289366).
- Rubin, H. J. and Rubin, I. S. (2005). Qualitative interviewing: The art of hearing data. California: Thousand Oaks, Sage Publication.
- Sapir, E. (1985). *Culture, language and personality: Selected essays* (Vol. 342). Univ of California Press.
- Sercu, L.(2006) The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity, *Intercultural Education*, 17:1, 55-72, DOI: [10.1080/14675980500502321](https://doi.org/10.1080/14675980500502321)
- Sperber D., Clément F., Heintz C., Mascaró O., Mercier H., Origgì G., Wilson D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25, 359–393. [Crossref](#)
- Supriyanti, N. (2012). Why do Our Children Need to Learn English at Elementary Schools? A Critical Review on the Provision of English to the Indonesia Elementary Schools. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-247
- Thordardottir E. The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*. 2011;15(4):426–445. doi: [10.1177/1367006911403202](https://doi.org/10.1177/1367006911403202).

- Trejo, Stephen J. 2003. Intergenerational progress of Mexican-origin workers in the U.S. labor market. *Journal of Human Resources* 38 (3): 467–89.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Wei, L. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, 3-17.
- Wong, Fillmore, and L. (2000). Loss of Family Languages: Should educators be concerned? Theory into practice. 39 (4), 203-210.
- Wright, M. (1999) Influences on learner attitudes towards foreign language and culture, *Educational Research*, 41(2), 97 – 208.
- Wright, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41(2), 197-208.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yow W. Q. & Markman E. M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development*, 12, 12–31.

Extended Summary

Problem Statement

In today's interconnected world, the importance of acquiring proficiency in multiple languages cannot be overstated. Such proficiency can play a pivotal role in embracing cultural diversity, helping to realize an individual's hopes and dreams, and enabling one to better communicate with others. Consequently, offering students the opportunity to explore different linguistic horizons may lead to a more positive attitude towards learning foreign languages. Moreover, given the influential role that parents play in their children's educational journey, it is evident that their impact on language acquisition is substantial.

Parents' attitudes toward their children learning a second language significantly influence their offspring's success and motivation in the process of language acquisition (Feestra, 1969; Lambert & Klineberg, 1967). In this regard, parents serve as essential guides, particularly for young minds in need of encouragement (Lindholm, 1988). Oskamp (1977) aptly concluded that a child's outlook is predominantly shaped by their experiences and surroundings, which, more often than not, include the explicit teaching and implicit modeling of parental attitudes.

Furthermore, as highlighted by Cotton and Wikelund (2007), parental involvement should be integrated as seamlessly as possible into the early stages of children's language learning in order to maximize its impact. Taking into account the insights from the aforementioned studies, it is apparent that parents are integral to the learning process of children. Their perceptions and attitudes significantly influence their children in terms of foreign language acquisition. Therefore, it is

reasonable to anticipate that the support parents' offer during this process will be a valuable asset to students as they embark on their multilingual education.

In light of these considerations, this study aimed to provide an in-depth examination of the perspectives of parents whose children were enrolled in a multilingual education course. This course entails the sequential instruction of various subjects in English, German, and French within the same day. The primary objective of this 12-hour program was to acquaint children with the unique characteristics of these foreign languages and specific vocabulary groups while fostering an appreciation for multilingualism. Consequently, this research endeavored to explore parents' attitudes regarding both the multilingual education course itself and the broader concept of multilingual education.

Method

In this study, a case study design was used, since the views of the parents of students attending a multilingual education course about the course itself and multilingual education in general would both be examined in depth. A case study is an in-depth description and examination of a limited system (Merriam, 2013, p. 40).

The study group of this research consisted of parents who participated in a multiple foreign language education course at a state university in the Western Black Sea Region. The researchers prepared an interview form consisting of nine open-ended questions in line with the purpose of the study. The interviews were conducted face-to-face and lasted 15-20 minutes on average. All parents participated in the interview and, after they had provided their consent, the interviews were audio-recorded and computerized to prevent data loss.

The descriptive content analysis method was used to analyze the data obtained in the study. According to Yıldırım and Şimşek (2000), descriptive content analysis is an approach that consists of processing qualitative data based on a predetermined framework, defining the findings, and interpreting the defined findings. The computerized interviews were analyzed and the researchers created codes and categories in line with the interview questions. The codes and categories were sent to two field experts and finalized according to their opinions. In addition, in order to present the findings as fully as possible, direct quotations from what the parents said were included. In the direct quotations, the parents were designated "V1", "V2", "V3" and "V9".

Findings

With regard to the parents' views about simultaneous multilingual learning, the category of "age at simultaneous multilingual learning" emerged. The codes produced by the parents in this category were "7-8 years old" (f=4), "5-6 years old" (f=3) and "from birth" (f=2) in order of frequency.

With regards to the parents' views about the benefits of providing multilingual education at primary-school age, three categories emerged: "cognitive development", "psychological development" and "socio-cultural development". When the codes generated from the parents' opinions were analyzed, the codes with the highest frequency were "contributing to the development of the brain and broadening the horizons" (f=5) and "increasing the readiness to learn a foreign language at a later age" (f=5). In addition to these, the codes "gaining language awareness" (f=4) and "getting to know different cultures" (f=4), "providing a permanent foreign language teaching" (f=4) and "providing self-confidence development" (f=3) also emerged.

With regard to the parents' views about the harms of providing multilingual education at primary school age, these were grouped under three categories: "no harm", "harm" and "possible harm". When the codes belonging to these categories were analyzed, the code "there is no conceptual confusion" (f=6) had the highest frequency. The codes "confusing students because multiple languages are taught at the same time" (f=1), "difficulty in finding the equivalent word in the relevant language" (f=1) and "not being able to learn a single language very well because multiple languages are taught at the same time" (f=1) also emerged.

With regard to the parents' views about which aspect of the child's development the multilingual education given at primary school age contributed to the most, the categories that emerged were: "cognitive development", "psychological development" and "social development". The codes obtained in line with these categories were "developing the ability to learn different foreign languages" (f=7), "developing self-confidence" (f=6) and "communicating with different people" (f=4).

With regard to the parents' views about the benefits of multilingual courses for children, two categories emerged: "developing awareness of foreign languages other than English" and "overcoming prejudices against foreign languages". When the codes in the categories were analyzed, the code with the highest frequency was "providing the opportunity to learn a language other than English" (f=5). In addition to this, in order of frequency, the codes "watching foreign videos in languages other than English" (f=3), "listening to children's songs in languages other than English" (f=2) and "becoming motivated to learn a foreign language" (f=1) were included.

The parents stated that the multilingual course was not harmful to the child, and only one parent stated that multilingual courses could cause confusion in the child. Parents also underlined the short duration of the multilingual course and stated that the course should continue for a longer period of time.

When the views of parents regarding their intention to send their children to a school offering multilingual education were analyzed, they stated that it is important to be exposed to multiple languages at an early age.

The parents stated that learning English, German and French would distinguish their children in the future in terms of demonstrating that they had had a good education that would help them in their careers.

Discussion and Conclusion

This study comprehensively examined the perspectives of parents whose children were enrolled in a multilingual education program, focusing on their insights into the program itself and the broader concept of multilingual education. The parents stated the ages at which they believed simultaneous multilingual learning should commence, with responses varying between "7-8 years old", "5-6 years old" and "from birth." It is noteworthy that research by Ghasemi and Hashemi (2011) underscores that the period from birth to 10 years of age is optimal for introducing young children to new languages. During this phase, the brain is naturally predisposed to language acquisition, making it an opportune time. Conversely, Deng and Zou (2016) have found that second language acquisition in adulthood is notably complex and challenging due to factors such as age and motivation.

The parents participating in this study expressed their beliefs in the benefits of multilingual education at the primary-school level, particularly in terms of "cognitive development",

"psychological development" and "socio-cultural development." Corroborating these opinions, Antón et al. (2014) noted that multilingualism and the ability to select the appropriate foreign language according to the context can enhance cognitive abilities. Furthermore, Akpınar Delal and Kuru Atadere (2015) asserted that early foreign language education bolsters a child's self-confidence. However, Duñabeitia et al. (2014), in their study of cognitive skills, found no marked differences between monolingual and bilingual children. The parents who enrolled their children in the multilingual education program expressed the belief that introducing multilingual education at the primary-school age would not lead to conceptual confusion. This view aligns with the existing literature (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Thordardottir, 2011).

The participants in the study emphasized that multilingual education at the primary-school level would make the significant contributions to their child's cognitive, psychological and social development. This resonates with the findings of Thomas (1988), who reported that multilingual education can enhance students' capacity to learn different foreign languages as part of their cognitive development. Additionally, Çağaç (2018), in a study titled "The Benefits of Learning a Foreign Language at an Early Age," highlighted the manifold advantages of early foreign-language learning in enriching personal lives and fostering connections with people from diverse cultures and nationalities.

A majority of the parents (eight out of the total) believed that multilingual courses were not detrimental to their children. This perception was rooted in the belief that multilingual learning holds several advantages for a child's cognitive (Antón et al., 2014), psychological (Akpınar Delal & Kuru Atadere, 2015), and social development (Drobot, 2022). When the parents' opinions on the limitations of the multilingual course were examined, the most common concern was the perceived brevity of the course. This concern is in line with the assertion by Fan, Liberman, Keysar and Kinzler (2015) that a child's exposure to a multilingual social environment can significantly influence their early foreign language communication skills.

The parents consistently expressed the importance of exposing their children to multiple languages from an early age, with a desire to enroll their children in a multilingual school. They were in this regard in accordance with research indicating that every child, barring cognitive delays, possesses the innate ability to learn two or more languages (Petito et al., 2001). The malleable nature of a child's brain lends itself to natural language acquisition (Ghasemi & Hashemi, 2011).

Among the notable findings of this study, the parents believed that proficiency in English, German, and French, facilitated by a multilingual education, would differentiate their child from other children in the future. They opined that multilingualism would enhance both their child's educational prospects and professional opportunities. While not entirely aligned with the current study's findings, existing research suggests a positive correlation between English proficiency and success in the job market (Bleakley & Chin 2004; Gonzalez 2000; Trejo 2003). Furthermore, bilingualism is seen as a gateway to new career opportunities and higher earnings (Keleş & Sabuncuoğlu, 2015). Reports also indicate that companies seek employees fluent in multiple languages and value intercultural skills (Çağaç, 2018).

Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Muhammed Emir AKYOL¹ , Seher BALCI ÇELİK² 

Öz: Bu çalışmanın amacı, Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği'nin (YPRÖ) Türkçeye uyarlanması ve psikometrik yapısının ele alınmasıdır. Araştırmanın örneklemini farklı devlet üniversitelerinde lisans öğrenimini sürdüren 285 öğrenciden (220 kadın, 65 erkek) meydana gelmektedir. Uyarlama sürecinde ilk etapta ölçek orijinal aslından Türkçeye alan ve dil bilim uzmanları tarafından çevrilmiştir. Sonrasında Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim bir gruba pilot uygulama yapılarak korelasyon değeri tespit edilmiştir. Bu işlemlerin akabinde Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, orijinal faktör yapısıyla örtüşecek şekilde üç faktörlü modelin iyi uyuma işaret eden değerlere sahip olduğunu açığa çıkartmıştır. Eşdeğer ölçek geçerliği sonuçlarına göre ise YPRÖ alt boyutları ile Anlamlı Yaşam Ölçeği ve Otantiklik Ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. YPRÖ'nün otantiklik, boyun eğme ve netlik alt ölçekleri için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları .86, .90 ve .90; olarak tespit edilirken, tüm ölçek için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin McDonald's Omega (ω) iç tutarlık katsayıları ise otantiklik, boyun eğme ve netlik alt ölçekleri için sırasıyla .89, .90 ve .89 olarak saptanırken tüm ölçek için .81 seviyesindedir. Madde-toplam korelasyonları ise .63 ile .89 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, YPRÖ, üniversite öğrencilerinin yaşam planlarına dair refleksivite düzeylerinin tespitinde kullanılması uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar kelimeler: Yaşam planı, refleksivite, kariyer, uyarlama

Adaptation of the Life Project Reflexivity Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study

Abstract: This study aims to adapt the Life Project Reflexivity Scale into Turkish and to examine its psychometric structure. The study sample consisted of 285 undergraduate students (220 female, 65 male) from different state universities. During the adaptation procedure, the scale underwent a translation process facilitated by specialists in the fields of psychological counseling and linguistics, transitioning it from its original language into Turkish. Subsequently, an assessment of correlation coefficients ensued, carried out through a pilot study involving a cohort of bilingual students proficient in both Turkish and English. After these procedures, Confirmatory Factor Analysis was conducted. The results of the analysis revealed that the three-factor model had values indicating a good fit in line with the original factor structure. According to the equivalent scale validity results, it was found that there were significant relationships between the sub-dimensions of the Life Project Reflexivity Scale and the sub-dimensions of the Meaningful Life Scale and the Authenticity Scale. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the authenticity, acquiescence, and

Geliş tarihi/Received: 08.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 26.02.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Öğretim Görevlisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, meakyol@beu.edu.tr, 0000-0002-9080-6950

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sbalci@omu.edu.tr, 0000-0001-9506-6528

Atf (To cite): Akyol, M. E. & Balcı Çelik, S. (2024). Yaşam planı refleksivite ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 123-138. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1324466>

clarity/projectuality subscales of the LPRS were .86, .90, and .90, respectively; and .84 for the whole scale. The McDonald's Omega (ω) internal consistency coefficients of the scale were .89, .90, and .89 for the authenticity, acquiescence, and clarity/projectuality subscales, respectively; and .81 for the whole scale. Item-total correlations ranged between .63 and .89. In conclusion, the Life Project Reflexivity Scale was a valid and reliable measurement tool suitable for determining the reflexivity levels of university students regarding their life plans.

Keywords: Life project, reflexivity, career, adaptation

Giriş

Kariyer ve çalışma hayatı geçmişten günümüze insanların yaşam öncelikleri arasında üst sıralarda yer almıştır. Ömrün büyük bir bölümünü kaplayan çalışma süreçleri, içinde bulunulan dönemin koşulları ve hâkim öğretilerine göre şekillenmektedir. Halihazırda içerisinde yer alınan dönem olan 21. yüzyılda iş dünyası belirgin farklılaşmalar yaşamış; teknoloji, robotik, otomasyon ve yapay zekâ alanındaki gelişmeler işleri, işlerin yapılma şekillerini doğrudan etkilemiştir (Michael Page, 2023). Bununla birlikte özellikle pandemi sonrasında beceri dönüşümünün zorunlu bir hal aldığı; bu dönüşümü sağlamayanların iş kayıpları ve ücretlerde azalma gibi sonuçlarla yüzleşeceği ifade edilmektedir (World Economic Forum [WEF], 2020). Bu dönüşümle ilgili olarak McKinsey danışmanlık şirketi, 2025'e kadar yaklaşık 21 milyon çalışanın becerilerinde yenileme yapması gerekeceği; aksi halde kariyerde olumsuzluklarla karşılaşılacağı öngörüsünde bulunmuştur (McKinsey & Company, 2020). Buna ek olarak mesleğin icra edilmesinde temel becerilere sahip olmanın tek başına yeterli olmayacağı; 21. yüzyıl gereklilikleri doğrultusunda ilave beceriler edinmeye şiddetle ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Deloitte, 2020). Vurgulanan gelecek projeksiyonları ve araştırma raporlarından hareketle bir işi elde etmenin eski dönemlerde olduğu gibi sınırsız bir güvence sağlamadığı; iş dünyasında var olabilme yolunun değişime uyum sağlamak olduğu ifade edilmektedir (Öztemel, 2020). Bir işe sahip olmanın sonsuz güvence getirmediği çıkarımıyla doğrultulu yürütülen bir araştırmada Türkiye'de iş değişikliği oranlarının %8 seviyelerine çıktığı ve diğer ülkelerle mukayese edildiğinde bu oranın yüksek olduğu ifade edilmektedir (Akgündüz vd., 2018). Buna göre içinde bulunulan dönemde kariyer süreçlerinin; statik ve durağan bir yapının ötesinde yoğun şekilde kaos, belirsizlik, dönüşüm ve uyum gerektirdiği sonucuna ulaşılabılır.

İş dünyasındaki bu dönüşümden etkilenen alanların başında kariyer psikolojik danışmanlığı gelmektedir. Geleneksel kuramların 21. yüzyıl öncesindeki durağan ve tahmin edilebilir bir ortamda geliştirilmesi sebebiyle güncel problemlerde hareket alanının kısıtlı olduğu; alternatif ve çağdaş problemlere uygun yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Pope, 2015). Bu doğrultuda standart ölçme araçlarından elde edilen veriler ışığında eşleştirmeye dayalı anlayış rafa kaldırılmış; bireyin kendisini ve çevresini keşfedip bu iki alana dair bilgileri bütünleştireceği bir müdahale planının işlevsel olacağı vurgulanmıştır (Whiston & Blustein, 2013). Bu noktada çağdaş kariyer müdahalelerinin esneklik içeren, bireyin kariyer yönetme sorumluluğunu üstlendiği, benliğin kariyer süreçlerine yansıtıldığı, kariyerde anlam arayışının baskın olduğu şekilde formüle edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hirschi, 2018). Sıralanan bu gereklilikleri karşılayan çağdaş yaklaşımlar arasında Savickas'ın kariyer yapılandırma kuramı yer almaktadır.

Kariyer yapılandırma kuramında bireyin hayat tasarımı ve anlam oluşturma süreçleri ele alınırken bireye kariyerinin aktif yönetmeni ve yazarı nazarıyla bakılmaktadır. Hikayeler ve örüntüler üzerinden danışanın otantik yönlerinin açığa çıkartılması; danışanın, hayatındaki hâkim temalar üzerinden düşünüp farkındalık edinmesi ana hedefler arasındadır (Savickas, 2013). Bu

noktada kuramda yer alan kendi üzerine düşünme ve gri alanların farkındalık temelli belirginliğe kavuşturulmasında refleksivite kavramı ön plana çıkmaktadır. Refleksivite, geçmiş deneyim ve mevcut durum üzerine düşünerek kariyer süreçlerini kendi istek, öncelik ve beklentileri doğrultusunda yönetme anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle kişinin kendisi ve kariyeri üzerinde detaylı bir düşünme süreci geçirecek hayat planını bilinçli, anlam ve amaca dönük şekilde yürütmesi refleksiviteye karşılık gelmektedir (Savickas, 2016). Kişinin, kendi hayatı üzerine gerçekleştirdiği düşünme faaliyeti aracılığıyla kariyerine dair hedef ve planlarının kendisini yansıtmaya derecesi refleksivitenin yüksekliğine işaret eder. Refleksivitenin netlik, otantiklik ve boyun eğme boyutları bulunmaktadır. Netlik kariyer alanında planların berraklığına karşılık gelirken boyun eğme hedeflerin belirlenmesinde özgün değerlerden çok çevrenin etkisi olduğuyla ilişkilidir. Otantiklik ise kişinin özerk ve özgün değerlerinin hedef belirleme ve aksiyon alma sürecinde hâkim olmasıdır (Di Fabio, vd., 2018). Refleksivite düzeyinin yüksekliği kişinin geçmiş, şu an ve gelecek üzerine düşünerek kendine ve hedeflerine dair farkındalık edinmesi; anlamlı ve sürdürülebilir bir kariyere sahip olunması ve kişinin kendini hedefleri bağlamında doğru şekilde yönlendirmesi özelliklerini beraberinde getirmektedir (Argyropoulou, 2022). Bu noktada Savickas vd. (2009) iş geçişlerinin sık ve zorlu; mesleklere ve geleceğe dair tahminde bulunmanın güç olduğu bir dönemde yer alınması sebebiyle bağlamsal ve bireysel faktörlerin bir arada ele alındığı, yaşam temalarının açığa çıkartıldığı, kişi için değerli ve anlamlı olanların göz ardı edilmediği kariyer müdahalelerine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Nitekim Guichard (2016) bireylerin hangi kariyeri neden ve nasıl oluşturacağını aydınlatılmasının çağdaş müdahalelerin temeli olduğunu vurgulamıştır. Di Fabio ve Maree (2016) ise bireyin kariyer planının icrasında benliği ortaya koymaya destek olan refleksiviteden faydalanılabileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle kariyer müdahalelerinde gerekli görülen bu revizyon doğrultusunda kişilerin refleksivite seviyelerinin tespit edilip arttırılmasının kariyer gelişimi ve idaresinde elzem nitelikte olduğu ifade edilmektedir (Argyropoulou, 2022). Refleksivitenin geliştirilmesinin kariyer psikolojik danışmanlığı müdahalelerinin ana parçalarından olduğu belirtilmektedir (Savickas, 2011). Bununla birlikte özellikle üniversite öğrencilerinin kariyer güçlükleriyle sıklıkla karşılaştığı; gerek öğrenim gerekse mezuniyet sürecinde önceliklerini belirleme, kişisel anlam bulma, kimlik keşfi gibi görevler noktasında sorunlar yaşadıkları vurgulanmaktadır (Argyropoulou, 2022). Bu itibarla refleksivite seviyesinin tespit edilmesinin elzem olduğu; bunun için de bir ölçme aracına ihtiyaç duyulacağı çıkarımına varılabilir. Literatürde refleksivitenin bileşenlerinden olan anlam (Arslan, 2020), otantiklik (İlhan & Özdemir, 2013) gibi değişkenlere ilişkin ölçme araçlarına rastlanmaktadır. Otantiklik kelime anlamı itibariyle bireyin benliğini özgür şekilde ortaya koyması, kendini özerk olarak ifade edebilmesine karşılık gelmektedir (Deci & Ryan, 2000). Buna göre bireyin öz benliği ile sergilenen davranışlar arasındaki tutarlılık derecesi otantiklik seviyesini ortaya koymaktadır (Wood vd., 2008). Refleksivitenin bireyin kariyeri üzerine düşünüp kendisi için anlamlı planları oluşturması ve bu planları hayata geçirmesine karşılık geldiği düşünüldüğünde otantiklik ve anlamlı bir yaşama sahip olma derecesi refleksiviteyle doğrudan ilişkili görünmektedir. Bunun yanında refleksiviteyi Türk Kültüründe doğrudan ölçen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmanın amacı kariyer danışmanlığı sürecinde bireyin önceliklerini ve yapılan seçimlere etki eden baskın yapıların açığa çıkarılmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş Yaşam Planı Refleksivite ölçeğinin (YPRÖ) Türkçeye ve Türk Kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütülmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada ölçek uyarlama çalışması gerçekleştirildiğinden yöntem kısmında araştırma deseni, örneklem, veri toplama araçları, çeviri süreci ve analiz başlıkları ele alınmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada üniversite öğrencilerinin refleksivite seviyelerinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu noktada belirli bir grubun eğilimlerinin saptanmaya çalışıldığı, geniş bir kitlenin özelliklerinin ortaya konduğu araştırmalar betimsel tarama deseni kapsamında değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği Türkçeye ve Türk Kültürüne uyarlanarak psikometrik yapısı betimsel tarama deseni kapsamında ele alınmıştır.

Örneklem

Çalışma kapsamında 2022/2023 bahar döneminde 26 devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren 285 (220 kadın, 65 erkek) katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama süreçlerinde örneklem büyüklüğünün yeterliliği noktasında farklı ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütlerden ilki ölçme araçlarında yer alan maddelerin toplam sayısının en az 5 katı kadar katılımcıya ulaşılması gerektiğidir (Bryman ve Cramer, 2001). Buna göre bu çalışmada toplam madde sayısı 35 olup ilgili şart sağlanmaktadır. Bunun yanında doğrudan kişi sayısı belirten ölçütler de bulunmaktadır. Bu doğrultuda ölçek araştırmalarında 100 kişinin zayıf, 200 kişinin orta, 300 kişinin iyi dereceye işaret ettiği belirtilmektedir (Comrey ve Lee, 1992). Buna göre bu çalışmada iyi derecede katılımcıya yaklaşıldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda yeterli seviyede katılımcıya erişildiği ifade edilebilir. 6 Şubat'ta yaşanan ve 11 ili kapsayan deprem sonrasında üniversitelerde öğrenim faaliyetlerinin çevrim içi şekilde yürütülmesi sebebiyle üniversite sayısı geniş tutulmuştur. Katılımcılar 18 – 43 yaş aralığından olup gruba ait yaş ortalaması 21,95'tir (Ss: 4,05). Sağlık bilimleri, eğitim, tıp ve mühendislik fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren katılımcıların eğitim seviyeleri ön lisans – doktora arasında değişmekle birlikte ağırlık lisans düzeyindedir (%63.5 ön lisans, %31.5 lisans, %5 lisansüstü). Çalışmaya dâhil edilen katılımcılar veri toplama sürecinin Türkiye'de yaşayan tüm bireyleri derinden etkileyen 6 Şubat depremlerine denk gelmesi ve veri toplama sürecinin güçlüğü sebebiyle uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, veriler Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi ortamda elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde demografik bilgilerin toplanması adına araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; uyarlama çalışmasının öznesi Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği ve eş değer ölçek geçerliğinin test edilmesi için kullanılan Anlamlı Yaşam Ölçeği ile Otantiklik Ölçeklerine dair detaylar yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Yazarlar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılara yaş, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve bölüm soruları yöneltilmiştir.

Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği

Di Fabio vd. (2018) tarafından geliştirilen Yaşam Planı Refleksivite ölçeği otantiklik, boyun eğme ve netlik olmak üzere 3 alt boyut, 15 madde ve 5'li likert derecelendirmeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), ne katılıyorum ne

katılmıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçeneklerinden meydana gelmektedir. 1 – 5. maddeler otantiklik, 6 – 10. maddeler boyun eğme ve 11 – 15. maddeler netlik alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekte boyun eğme alt boyutundaki maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kişinin yaşam planında daha fazla refleksiviteye sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde Di Fabio (2015) tarafından pilot uygulama için geliştirilen 21 maddelik Yaşam Planı Refleksivite formundan faydalanılmıştır. 200 kişilik üniversite öğrencisi örneklem grubundan elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) tabii tutulmuş; analizler sonucunda 6 madde elenerek 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. 200 kişilik örneklemde elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerleri ise alt boyutlar için sırasıyla .86, .83 ve .89'dur.

Anlamlı Yaşam Ölçeği

Arslan (2020) tarafından geliştirilen Anlamlı Yaşam Ölçeği, geliştirme sürecinde öncelikle 12 maddelik havuz araştırmacı tarafından oluşturularak pozitif psikoloji yönelimli çalışan 2'si psikoloji 2'si rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktora derecesine sahip 4 uzmana gönderilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda 4 madde elenmiş; tek faktörlü, 8 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Anlamlı Yaşam Ölçeği; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), kararsızım (4), biraz katılıyorum (5), katılıyorum (6), kesinlikle katılıyorum (7) seçeneklerinden oluşan 7'li likert derecelendirmeye sahiptir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .83 düzeyindedir.

Otantiklik Ölçeği

Wood ve arkadaşları (2008)'tarafından alana kazandırılan ölçek İlhan ve Özdemir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Otantiklik ölçeği 12 madde, 3 alt boyutlu olup 7'li derecelendirmeden meydana gelmektedir (1= Beni hiç tanımlamıyor; 7= Beni tamamen tanımlıyor). Alt boyutlar "kendine yabancılaşma", dış etkileri kabullenme" ve "otantik yaşam" şeklindedir. Otantikliğe dair toplam puan otantik yaşam boyutundaki toplam madde puanından kendine yabancılaşma ve dış etkileri kabullenme madde toplam puanlarının çıkartılması sonucunda elde edilmektedir. Uyarılama çalışması kapsamında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değerleri incelenmiş; bu değerlerin kendine yabancılaşma alt boyutu için .79, dış etkileri kabul alt boyutu için .67 ve otantik yaşam alt boyutu için .62 seviyesinde olduğu saptanmıştır.

Uyarılama Çalışması

YPRÖ uyarlanması sürecinin ilk adımında ölçeği geliştiren Annamaria Di Fabio'dan elektronik posta aracılığıyla izin istenmiştir. Gerekli izin alınması sonrasında ölçeğin orijinal formu İngilizce ve Türkçe dillerine hâkim 3 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu adım akabinde elde edilen Türkçe çevirilerin uygunluğu rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında profesör unvanına sahip bir akademisyen ile doktora düzeyinde öğrenimini sürdüren 3 alan uzmanı tarafından incelenmiş; geri dönütler alınmıştır. Alınan dönütler ekseninde gerekli düzenlemelerin yapılmasını da Türkçeye çevrilmiş versiyonun İngilizce alanından 2 uzman tarafından geri çevrilmesi adımı takip etmiştir. Devamında geri çeviri işlemi sonrası elde edilen form ile ölçeğin orijinal formu İngilizce alan uzmanı tarafından kontrol edilerek anlam ve gramer bakımından eş değerlik olduğuna dair dönüt alınmıştır. Sürecin tamamlanmasının ardından ölçeğin orijinal versiyonu ile Türkçeye çevrilmiş versiyonu her iki dile hâkim olan 18 kişilik bir deneme grubuna uygulanmıştır. Dil geçerliğinin analiz sonuçlarıyla desteklenmesinin ardından ise ölçek 285 üniversite öğrencisine uygulanarak DFA gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın yürütülmesi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan izin alınmıştır (Karar no: 2023-317). Etik kurul izninin alınmasının ardından ölçekler Google Form aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır. Verilerin toplandığı dönemin 6 Şubat 2023'te gerçekleşen deprem sonrasında üniversitelerin uzaktan eğitim kararı uyguladığı zamana denk gelmesi sebebiyle katılımcılara çevrim içi anket kanalı tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Faktör, korelasyon ve güvenirlik analizleri öncesinde veri setinin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bir veri setinin normal olarak kabul edilebilmesi için bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bunlar maddelerin toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,96 ile -1,96 arasında olması; mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı ve son olarak da veri setinin normal Q-Q grafiğinde yatay düzlemle 45 derecelik bir açıya sahip olmasıdır (Can, 2019). Bu şartlar ışığında uyarılma çalışmasına dâhil edilen tüm ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ilgili aralıkta olduğu saptanmıştır (Refleksivite için çarpıklık değeri: -,474 basıklık değeri: ,005; Anlamli yaşam için çarpıklık değeri: -,989 basıklık değeri: ,750; Otantiklik için çarpıklık değeri: -,138 basıklık değeri: -,810). Bunun yanında ölçeklerin mod, medyan ve ortalama değerleri birbirine yakın olup veri seti yatay düzlemde 45 derecelik açıya sahiptir. Tek düzeyli normallik varsayımlarının yanında çok düzeyli normallik varsayımları da ele alınmıştır. Buna göre saçılma grafiklerinin elips şeklinde olmasının normallik şartlarının sağlandığına işaret ettiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna göre veri setinin saçılma grafikleri elips şeklini aldığından çok düzeyli normallik varsayımı da sağlanmıştır. Bu bilgiler ışığında verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Normal dağılımın sağlanmasının akabinde dil geçerliğinin tespit edilebilmesi adına ölçeğin orijinal aslı ve Türkçeye uyarlanmış versiyonu arasındaki istatistiksel ilişki verilerin normal dağılmasından hareketle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yöntemi ile SPSS üzerinden analiz edilmiştir. Benzer şekilde ölçüt geçerliğinin saptanması adına da Otantiklik, Anlamli Yaşam ve Yaşam Planı Refleksivite ölçekleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile tespit edilmiştir.

Üç faktörlü modelin test edilmesi için ise DFA gerçekleştirilmiştir. 15 maddenin 3 faktör altında toplandığı Yaşam Planı Refleksivite Ölçeği'nin birinci seviye çok faktörlü yapısı AMOS 22 paket programı aracılığıyla DFA'ya tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde maximum likelihood hesaplama yöntemine bağlı kalınmıştır. DFA, geçmişteki araştırmalarla açığa çıkarılmış ve teorik temellere dayandırılmış bir ölçek ya da modelin yeniden test edilmesi; farklı veri seti ve gruplarda da doğrulanmasına dayanan analiz türüdür (Gürbüz, 2021). Bu kapsamda uyarılma çalışması gerçekleştirilen ölçme aracının birden fazla faktöre sahip olması gerekçesiyle birinci düzey çok faktörlü DFA uygulanarak ölçme aracının hedef gruptaki geçerlik kanıtı elde edilmeye çalışılmıştır.

AMOS 22 ile yapılan DFA sonucunda GFI ve RMSEA değerlerinin literatürde tavsiye edilen aralıkta yer almaması sebebiyle uyum iyiliği indekslerini iyileştirmeye dönük modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Gürbüz (2021: 76-81), uyum iyiliği değerlerini iyileştirmeye yönelik modifikasyonlar arasında kovaryans çizmenin yer aldığını; madde sayısının 12'den yüksek olduğu durumlarda en fazla 3 modifikasyon yapılabileceğini vurgulamaktadır. DFA sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri ele alındığında M11 –M12 maddeleriyle M14–M15 maddeleri arasındaki modifikasyon alternatifleri değerlendirilmiştir. İlgili maddelerin tamamı netlik alt

boyutu içerisinde yer alırken benzer nitelikleri ölçmektedir. Buna ek olarak maddeler teorik olarak ele alındığında 11. madde (Gelecekteki yaşamım için planlarım açıkça tanımlıdır) ile 12. maddenin (Kişisel planım açıkça tanımlıdır) benzer olduğu dikkat çekmektedir. Buna paralel olarak 14. madde (Mesleki yaşam öykümün bir sonraki evresinde olmak istediğim kişi benim için nettir) ile 15. maddenin (Mesleki yaşam öykümün bir sonraki bölümünde olmak istediğim şeyin tam olarak neyi gerektirdiği benim için açık) benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ilgili maddeler arasında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olacağı varsayılarak modifikasyonlar uygulanmıştır. Bu bilgi ışığında 2 modifikasyon gerçekleştirilerek elde edilen değerler Şekil 1’de sunulmuştur.

Bulgular

YPRÖ uyarlama sürecinde dil, yapı ve eş değer ölçek geçerliliği incelenmiş; incelemeler sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda ifade edilmiştir. Geçerlik sonuçlarına ek olarak güvenilirliğe dair analiz sonuçları da verilmiştir.

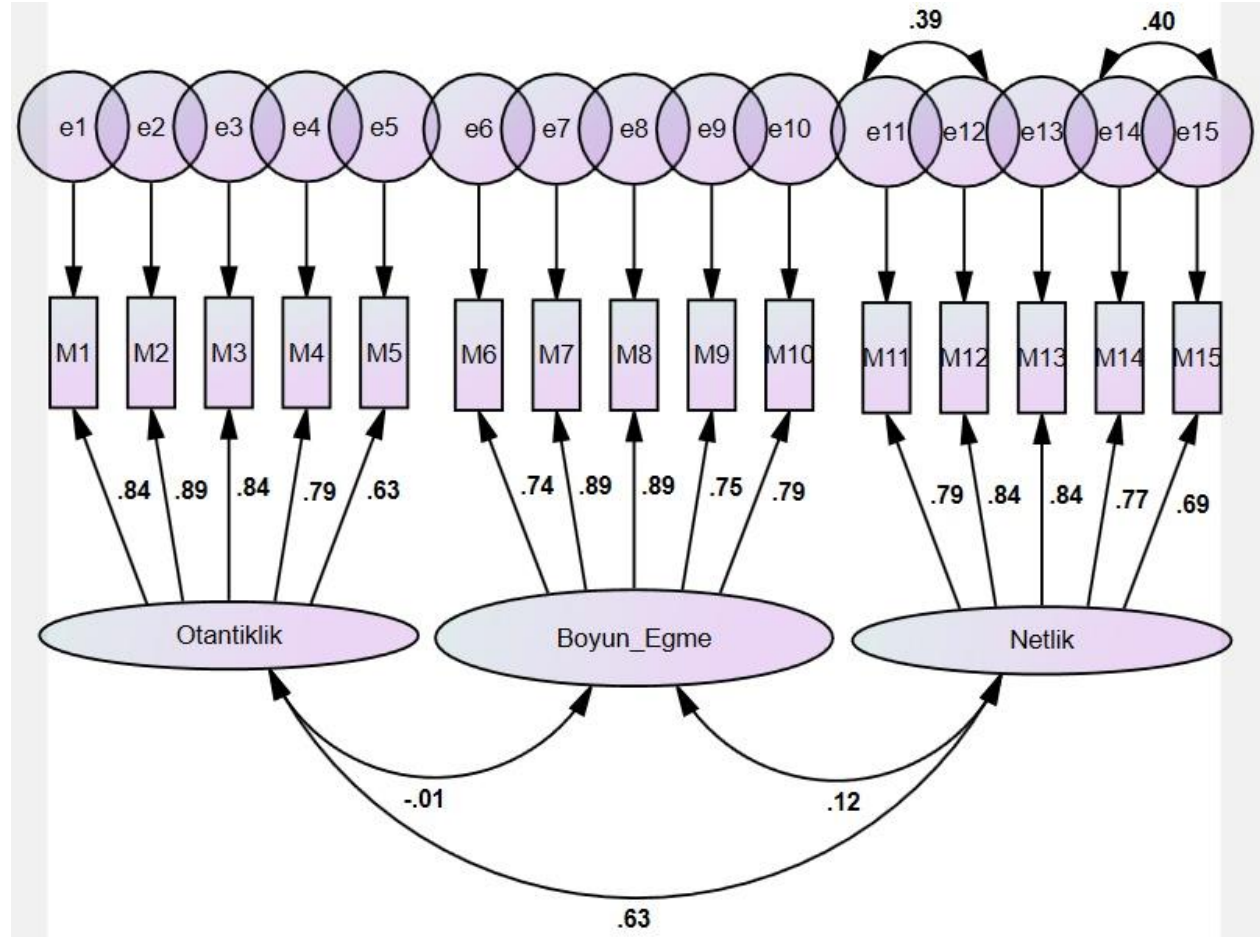
Geçerlik

Dil Geçerliliği

Dil geçerliliğinin test edilmesi amacıyla her iki dile hâkim 18 kişilik bir gruba öncelikle ölçeğin orijinal versiyonu uygulanmış; 7 gün sonra da Türkçe versiyonu ulaştırılmıştır. Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda İngilizce – Türkçe formlar arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişkinin ($r = .85, p < .001$) varlığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte deneme grubu üzerinde gerçekleştirilen bağımlı örneklem t testi analiz sonuçlarına göre de İngilizce – Türkçe formlar arasında farklılığın bulunmadığı teyit edilmiştir ($t = - 1,40, df = 17, p > .05$).

Yapı Geçerliliği

Hu ve Bentler (1999) CFI, NFI ve GFI değerlerinin .90 ve üzerinde; χ^2/sd oranının 3 ile 5 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Ki kare istatistiğinin serbestlik derecesine bölünmesiyle ulaşılan değerlerin uyum istatistikleri içerisinde mutlak suretle yer alması gerektiği belirtilmektedir (Güngör, 2016). Bu noktada ki kare ve serbestlik derecesi değerine bakılmasında karar kılınmıştır. Bununla birlikte Marcholudis ve Schumacher (2007), RMSEA değerinin .08’den küçük olması ile χ^2/sd oranının 5’ten küçük olmasının iyi, 3’ten küçük olmasının ise mükemmel uyuma işaret ettiğini vurgulamaktadır (Aktaran Seçer, 2015, s. 98). Buna göre ulaşılan indeksler ($\chi^2=241.584; p<.00, sd =85, \chi^2/sd=2.84, GFI=.90, CFI=.94, NFI=.92, RMSEA=.08$) üç faktörlü ölçeğin kabul edilebilir değerlere sahip olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte standardize edilmiş katsayı değerleri, madde faktör yüklerinin .63 ile .89 arasında değiştiğini göstermektedir. Gürbüz (2021: 105) madde faktör yükünün .50 ve altında olmasının probleme işaret ettiğini vurgulamaktadır. Buna göre madde faktör yüklerinin de uygun değerlere sahip olduğu ifade edilebilir.

Şekil 1*Yaşam Planı Refleksivite Ölçeğine Dair Üç Faktörlü Model: Standardize Edilmiş Katsayılar***Eş Değer Ölçek Geçerliği**

YPRÖ'nün eş değer ölçek geçerliğini tespit etmek adına benzer nitelikleri ölçen "Anamlı Yaşam" ile "Otantiklik" ölçekleri uygulanmıştır. Aynı özelliği tespit etmeye çalışan, geçerli ve güvenilir olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmış benzer nitelikteki ölçekler eş değer form olarak uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda testler arasındaki ilişkinin anlamlılığı ve gücüne bakılır; ileri seviyede ilişki ölçüt geçerliğinin sağlandığına işaret eder (Şeker & Gençdoğan, 2020). Bu kapsamda ölçeklerin seçiminde değişkenler arasındaki kuramsal ortaklıkların yanında ölçeğin geliştirilmesi esnasında seçilen araçlar baz alınmıştır. Di Fabio vd. (2018) tarafından geliştirilen Yaşam Planı Refleksivite Ölçeğinin eş değer ölçek geçerliği çalışmalarında Otantiklik Ölçeği ile Anamlı Yaşam Ölçeği tercih edilmiş; anlamlı yaşam ile .51, otantiklik ile .22 ve ölçeğin otantiklik alt boyutu ile otantiklik ölçek toplam puanı arasında .34 seviyesinde anlamlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır. Bununla birlikte refleksivite kavramının doğasında kendini tanıma, kişisel hedefler doğrultusunda kararlar alıp uygulama, gelecek projeksiyonunu netleştirerek ilerleme, kendisi için anlamlı bir kariyer örüntüsü oluşturma gibi bileşenlerin yer almaktadır (Savickas, 2016). Refleksivitede hâkim olan bu özelliklerin anlamlı yaşamdaki büyük bir hedefe adanmışlıkla (Seligman, 2002) bu hedef için aksiyon alabilme özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bunun

yanında otantikliğin öz benlik doğrultusunda özgün kararlar alarak ilerleme (Deci ve Ryan, 2000) özelliğiyle refleksivitedeki net ve otantiklik boyutlarının vurguladığı açık, birey için anlamlı ve özerk şekilde oluşturulmuş amaçlarla kariyer örüntüsünü oluşturma (Di Fabio vd., 2018) özellikleriyle ortak nitelikler taşıdığı dikkat çekmektedir. Bu gerekçelerle ölçüt geçerliği için Anlamlı Yaşam ile Otantiklik Ölçekleri tercih edilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analize dair sonuçlar ölçeklerin toplam puanlarına göre hesaplanan korelasyon değerlerinin yer aldığı Tablo 1 ve alt boyutlar arası korelasyon değerlerinin yer aldığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1*Ölçeklerin Toplam Puanlarına Dair Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	(1)	(2)	(3)
(1) Yaşam Planı Refleksivite (Toplam)	1	.564**	.414**
(2) Anlamlı Yaşam (Toplam)	.564**	1	.383**
(3) Otantiklik (Toplam)	.414**	.383**	1

** p < 000

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların yaşam planlarına dair refleksivite düzeyleri ile anlamlı yaşam ve otantiklik değişkenleri arasında sırasıyla .564 ile .414 seviyesinde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin varlığına rastlanmıştır.

Tablo 2*Ölçeklerin Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Otantiklik**	1						
(2) Boyun Eğme**	-.002	1					
(3) Netlik**	.618*	-.107	1				
(4) Anlamlı Yaşam***	.612*	-.028*	.595*	1			
(5) Kendine Yabancılaşma****	.170*	.205*	.159*	.244*	1		
(6) Dış Etkiyi Kabul****	.003	.321*	.004	.055	.462*	1	
(7) Otantiklik****	.514*	.066*	.451*	.638*	.151*	.096	1

* p<.01

** Yaşam Planı Refleksivite Ölçeğinin Alt Boyutları

*** Anlamlı Yaşam Ölçeği Toplam Puan

**** Otantiklik Ölçeği Alt Boyutları

Tablo 2’de ise YPRÖ alt boyutları ile Anlamli Yaşam Ölçeği ve Otantiklik Ölçeğinin alt boyutları arasındaki pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkilerin varlığı dikkat çekmektedir. Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulan veriler doğrultusunda Yaşam Planı Refleksivite ölçeğinin ölçüt geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Güvenirlik

YPRÖ’nün güvenilirlik belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile çok boyutlu ölçeklerde tercih edilen McDonald’s Omega (ω) güvenilirlik katsayıları hesaplanmış; güvenilirlik değerleri mukayese edilmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Otantiklik, Boyun Eğme ve Netlik alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla .86, .90 ve .90 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. McDonald’s Omega (ω) güvenilirlik katsayısı değerleri ele alındığında ise tüm ölçek için .81, Otantiklik alt boyutu için .89, Boyun Eğme alt boyutu için .90 ve Netlik alt boyutu için .89 olarak saptanmıştır. Buna göre Cronbach alfa ve McDonald’s Omega (ω) güvenilirlik değerlerinin birbirine paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte literatürde .70 ve üzerindeki değerlerinin psikolojik ölçme araçlarında güvenilirliğe işaret ettiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bunun yanında katılımcı sayısının artması durumunda güvenilirlik katsayısının da artacağı; dolayısıyla ilave analizlerle güvenilirlik katsayısının teyit edilmesinin gerektiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda SPSS paket programında yürütülen analiz sonuçlarına ek olarak DFA sonucuna göre alt boyutlara ilişkin birleşik güvenilirlik (CR) değerinin Otantiklik ve Boyun Eğme faktörleri için .90, Netlik faktörü içinse .85 seviyesinde olduğu saptanmıştır. Bu değerlere ek olarak birleşim geçerliğinin saptanması adına AVE (ortalama açıklanan varyans) değerleri de ortaya konmuştur. Buna göre otantiklik faktörü için .64, boyun eğme faktörü için .66 ve netlik faktörü için .62 değerleri hesaplanmıştır. Hair vd. (2010), AVE değerlerinin .50, CR değerlerinin .70’in üzerinde olduğu ve CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu senaryonun ölçme aracının güvenilirliğe güçlü bir kanıt oluşturduğunu vurgulamaktadır (aktaran Gürbüz, 2021, s. 82). Bu sonuçlar ışığında YPRÖ’nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam planlarına, hedeflerine dair refleksivite düzeylerini belirlemek için Di Fabio vd. (2019) tarafından geliştirilen YPRÖ’nün Türk kültürüne uyarlanması ile geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yürütülmesi hedeflenmiştir. Ölçeğin orijinal versiyonundakine benzer bir örneklem grupta gerçekleştirilen çalışma sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmış, iç tutarlılık katsayısı da ideal seviyede bulunmuştur. Buna ek olarak uyarlama çalışmalarının önemli adımlarından olan dil geçerliği analizleri kapsamında Türkçe ve İngilizce form arasında .85 seviyesinde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. İki form arasında bağımsız örneklem t testi analizlerine göre de formlar arasında farklılığın olmadığı teyit edilmiştir.

Orijinal versiyonunda üç faktörlü olan YPRÖ’nün faktör yapısını doğrulamak adına gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre uyum iyiliği indekslerinin ve madde faktör yüklerinin ideal düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna göre Türk üniversite öğrencisi örneklemini üzerinde ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Eş değer ölçek geçerliği kapsamında ise ölçeğin geliştirildiği orijinal makaledekiyle benzer şekilde YPRÖ ile Anlamli Yaşam ve Otantiklik Ölçekleri arasında orta seviyeli anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinde Yaşam Planı Refleksivite Ölçeğinin Otantiklik alt boyutuyla Otantiklik Ölçeğinin Otantiklik alt boyutu arasında .51; anlamlı Yaşam Ölçeği toplam puanıyla .61 seviyesinde anlamlı ilişkinin varlığı saptanmıştır. Buna göre bireyin öz benliğini ortaya koyması,

özerk, özgün ve kendisi için anlamlı değerler ışığında hedefler belirlemesinin refleksiviteye doğrudan katkı sunduğu yorumu yapılabilir. Kariyer alanında refleksivite kişinin kendi anlamını yapılandırması, öznel yapısı ve benliğini bütünüyle sürece aktarması şeklinde gerçekleşmektedir (European Training Foundation, 2020). Otantikliğin, başkası etkisinde kalmadan ve kendine yabancılaşmadan özerk biçimde benliğin sergilenmesi şeklinde tezahür ettiği de vurgulanmaktadır (İlhan & Özdemir, 2013). Özetle refleksivite düzeyinin yüksek olmasıyla otantiklik ve kendi anlamı doğrultusunda yaşamını idame ettirmenin bağlantılı olması gerek kuramsal altyapı gerekse araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

YPRÖ'nün güvenilirlik analizlerine bakıldığında Cronbach alpha değerlerinin tüm ölçek ve üç alt boyut için sırasıyla .84, .86, .90 ve .90 düzeyleriyle istenen aralıklarda olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara ek olarak güvenilirlik dayanağını güçlendirmek adına incelenen birleşik güvenilirlik değerlerine göre CR ve AVE değerlerinin de uygun değerlerde yer aldığı ortaya konmuştur. Buna göre YPRÖ'nün Türk üniversite öğrencisi örneklemini üzerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Dünya Ekonomik Forumu, yayınladığı bir raporda 2023 – 2027 arasında yapay zekâ, sürdürülebilirlik, otomasyon ve robotik alanlarındaki mesleklerde talep artışının yaşanacağını ifade etmiş; esneklik, dayanıklılık, merak, kariyerini kendi yönetme gibi becerilerin ön plana çıkacağını belirtmiştir (WEF, 2023). İfade edilen öngörüye destekler nitelikteki bir araştırmada 15–24 yaş arasındaki çalışanların iş geçişkenliği ve değişim oranlarının %46.3 ile diğer yaş aralıklarından açık ara önde olduğu; kariyerin başlarında değişim oranının en yüksek seviyelerde seyrettiği vurgulanmıştır (Akgündüz vd., 2018). Bu paralelde kariyer psikolojik danışmanlığı, iş geçişleri ve değişimin hızla arttığı şu dönemde hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır (Whiston & Blustein, 2013). Lise düzeyinden 16–17'li yaşlardaki gençlerle yürütülen bir araştırmada gençlerin kariyer seçimlerinde yetenek, anlam ve öznel olarak değer atfedilenlerden ziyade sosyal normlara dayalı seçimin ön plana çıktığı; kariyer planında refleksiviteyi önceleyenlerin azınlık grubu oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Laughland-Booÿ vd., 2015). Bununla birlikte otantik olarak seçimlerde bulunma ve öznel anlamı keşfetmeye dayalı refleksivitenin artırılmasında Savickas'ın yaşam tasarımı danışmanlığına dayalı uygulamaların etkili olduğu çeşitli araştırmalarla açığa çıkarılmıştır (Di Fabio, 2016; Maree, 2016). Buna göre Guichard (2016) tarafından ortaya sürülen psikolojik danışmanların uygulama ve süreç yönetimi vasıtasıyla refleksiviteye katkı sunabileceği çıkarımından hareketle Türk kültürüne kazandırılan YPRÖ'nden kariyer psikolojik danışmanlığı süreçlerinde faydalanılabileceği söylenebilir. Oturum öncesi ya da oturumlar esnasında danışana uygulanacak bu ölçme aracıyla mevcut refleksivite seviyesi, seçimlerde öne çıkan kriterlerin ne olduğu gibi sorulara yanıt bulunarak müdahale planı şekillendirilebilir. Hirschi (2018) tarafından ifade edilen güncel kariyer yaklaşımlarında değerli, anlam atfedilen kariyerin sürdürülmesi hedefinden hareketle YPRÖ'nün bu hedefin gerçekleştirilmesine katkı sunacağı söylenebilir.

Öneriler

Gerçekleştirilen uyarılama çalışması süreci ve sınırlılıklarından hareketle araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulacaktır. Uyarılama çalışması için veri toplanan dönemin 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş depremine ve sonrasında üniversitelerin çevrim içi olarak faaliyetlerini sürdürdüğü döneme denk gelmesi sebebiyle uygun örnekleme yöntemi benimsenmiş; 285 veri farklı 26 devlet üniversitesinden edinilmiştir. İlerleyen araştırmalarda uygun örneklemin ötesinde küme, tabakalı gibi yöntemlerin benimsenmesi genellenebilirlik açısından daha sağlıklı sonuçlar açığa çıkartabilir. Bununla birlikte katılımcı kitleye ulaşmanın

zorluğu ve yüz yüze veri toplama imkânı bulunmaması sebebiyle örneklem grubun yaş, cinsiyet, öğrenimin sürdürüldüğü bölüm ve üniversite gibi demografik değişkenleri noktasında da eşit olmayan bir dağılım açığa çıkmıştır. İlerleyen çalışmalarda demografik nitelikler bakımından da her grubun temsiliyetinin sağlanması farklı analiz çeşitlerinin uygulanmasını mümkün kılmakla birlikte yine genellenebilirliğe katkı sunabilir.

Halihazırda kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti veren uygulamacılara yönelik ise şu önerilerde bulunulabilir: Belirsizlik ve değişimlerin hâkim olduğu bir dönemde yer alınması sebebiyle kariyer danışmanlığı hizmetleri yürütülürken bireyin çok yönlü tanınması, hedeflerinin hangi kaynaklardan beslendiği gibi sorular ön plana çıkmaktadır. Bu noktada uyarılama çalışması gerçekleştirilen YPRÖ, kariyer psikolojik danışmanlığı oturumlarında aktif bir şekilde kullanılarak bireyin hedeflerini nasıl oluşturduğu, planlarının anlamlı olup olmadığı açığa çıkartılabilir. Bu noktada ilgili ölçek oturumlar esnasında kullanılarak bireye daha etkili bir hizmet sunulabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 2/04/2023 tarihli 2023-317 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Akgündüz, Y. E., Aldan, E., Bağır, Y. K., & Torun, H. (2018). Türkiye’de iş geçişkenliğinin betimsel bir analizi. *Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Ekonomi Notları*, 08, 1-13.
- Argyropoulou, K. (2022). Promoting Sustainability and reflexivity in the career of Greek university students. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 384-400. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.1010025>
- Arslan, G. (2020). Anlamlı Yaşam Ölçeğinin geliştirilmesi: Anlamlı yaşama ilişkin kısa ve etkili bir ölçme aracı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 227-242.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001) *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471548>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Comrey, A.L & Lee, H.L. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deloitte. (2020, Nisan). *İşin geleceği: Uzaktan çalışma sisteminde organizasyonel dayanıklılığı korumak*.https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/human-capital/articles/_in-gelece_i--uzaktan-calma-sisteminde-organizasyonel-dayankll-k.html
- Di Fabio, A. (2015, Ekim). *Life Project Reflexivity Scale: Un nuovo strumento orientativo per il XXI secolo [Life Project Reflexivity Scale: A new career counseling tool for the 21st century]*. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 8. <http://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-8-n-3>
- Di Fabio, A. (2016). Life design and career counseling innovative outcomes. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 35-48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12039>
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016). A psychological perspective on the future of work: Promoting sustainable projects and meaning-making through grounded reflexivity. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 9(3). <https://doi.org/10.14605/CS931619>
- Di Fabio, A., Maree, J. G., & Kenny, M. E. (2019). Development of the Life Project Reflexivity Scale: A new career intervention inventory. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 358-370. <https://doi.org/10.1177/1069072718758065>
- European Training Foundation. (2020, Kasım). *International trends and innovation in career guidance*. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/international-trends-and-innovation-career-guidance-0>
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192–204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Michael Page. (2023, Haziran). *Geleceğin iş dünyası*. <https://www.michaelpage.com.tr/haberler-ve-ara%C5%9Ft%C4%B1rma/ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar/fw-gelecegin-is-dunyasi>
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.001>
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi. Temel ilkeler ve uygulamalı analizler* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- İlhan, T., & Özdemir, Y. (2013). Otantiklik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 142 – 153.
- Laughland-Booÿ, J., Mayall, M., & Skrbiš, Z. (2015). Whose choice? Young people, career choices and reflexivity re-examined. *Current Sociology*, 63(4), 586-603. <https://doi.org/10.1177/0011392114540671>

- Maree, J. G. (2016). How career construction counseling promotes reflection and reflexivity: Two case studies. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 22-30. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.009>
- McKinsey & Company. (2020, Ocak). *İşimizin geleceği: Dijital çağda Türkiye'nin yetenek dönüşümü*. <https://www.mckinsey.com/tr/ourinsights/future-of-work-turkey>
- Öztemel, K. (2020). Dördüncü sanayi devriminde çalışmanın anlamı ve kariyer psikolojik danışmanlığı. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(2), 1-24
- Pope, M. (2015). Career intervention: From the industrial to the digital age. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 3-19). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-000>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000105-000>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction, theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work içinde* (pp. 147-183). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2016). Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 84-89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.001>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci; SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojik ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (3. baskı). Nobel Yayıncılık
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Whiston, S. C., & Blustein, D. L., (2013). The impact of career interventions: Preparing our citizens for the 21st century jobs. (Research Report). National Career Development Association (www.ncda.org) and the Society for Vocational Psychology www.div17.org/vocpsych/
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385-399. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report*.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Extended Summary

Introduction

The rapid changes in the business world, unpredictable environment, chaotic structure, and advancements in the field of artificial intelligence have directly influenced the way work is conducted. It is emphasized that those who do not possess the skills to meet the requirements of the era will face financial losses. Currently, having a job does not guarantee infinite security as job changes occur more frequently than in the previous period. This paradigm shift in the business world has directly impacted the field of career counseling. Interventions that consider individual and contextual factors simultaneously, highlight the significant role of individuals in managing their careers and embrace flexibility are prominent. Among the approaches that meet these criteria is Savickas' Career Construction Theory. This approach, based on personal narratives and stories, incorporates reflexivity as one of its important notions. Reflexivity refers to the high level of self-reflection regarding one's goals and plans. Given the unpredictable nature of the career field, it is critical for individuals to know themselves, their priorities, and their values. Therefore, there is a need for contemporary career interventions. Assessing individuals' levels of reflexivity regarding their life plans during career intervention processes can contribute to self-discovery. In this regard, this research aims to adapt, validate, and establish the reliability of the Life Project Reflexivity Scale (LPRS) in the Turkish context. It is believed that the adapted scale will contribute to the implementation of effective interventions in careers.

Method

In the scope of the research, data were collected from 285 university students enrolled in various departments across different universities in Türkiye. Due to the earthquakes that occurred on February 6th in Turkey, the scales were administered to the participants online. The survey included a personal information form, the Life Project Reflexivity Scale (LPRS), and the Authenticity and Meaningful Life Scales for criterion validity assessment. Analysis during the adaptation process was conducted using SPSS 27.0 and AMOS 22 software packages. Initially, permission was obtained from the scale developer via email. Subsequently, the English form was translated into Turkish by three experts. The adequacy of the translations was evaluated by experts in the fields of guidance and psychology. Following expert approval, the translated form was retranslated into English. After confirming the suitability of the back-translations with the original form with domain experts, both the original and Turkish-translated versions were administered to a group of 18 bilingual individuals. Additionally, language validity analyses were carried out.

Findings

According to the correlation analysis conducted for language validity, a significant relationship was found at the .85 level. The results of the confirmatory factor analysis conducted to test the structural validity indicated a CMIN/DF ratio of 2.84, GFI of .90, CFI of .94, NFI of .92, and RMSEA value of .08. Therefore, the fit indices are within the ideal ranges. Examining the item factor loadings, it can be observed that the items range from .63 to .89, which is also considered ideal. In the scope of criterion validity analyses, the relationship values between LPRS and

authenticity and meaningful life scales were calculated. Accordingly, a significant relationship was found between Reflexivity and Authenticity at .414 and between Reflexivity and Meaningful Life at .564. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the authenticity, acquiescence, and clarity/projectuality subscales of the YPRS were .86, .90, and .90, respectively, and .84 for the whole scale. The McDonald's Omega (ω) internal consistency coefficients of the scale were .89, .90, and .89 for the authenticity, acquiescence, and clarity/projectuality subscales, respectively, and .81 for the whole scale. Additionally, composite reliability (CR) and average variance extracted (AVE) values were examined to further strengthen the reliability evidence. According to the evaluations, the CR value is .90 for authenticity and acquiescence subscales and .85 for clarity/projectuality subscales. The AVE values are .64 for authenticity, .66 for acquiescence, and .62 for clarity / projectuality. These values indicate that a valid and reliable measuring instrument has been developed.

Discussion

This study was conducted to adapt the LPRS into Turkish for the assessment of university students' levels of reflexivity regarding their life plans. The analysis results confirm the factor structure of the scale and indicate that the fit indices, item factor loadings, and internal consistency coefficients are within the desired ranges. Therefore, the Turkish version of LPRS is a valid and reliable measurement tool for assessing the level of reflexivity. Organizations such as the World Economic Forum, Deloitte, and McKinsey indicate that areas such as artificial intelligence, robotics, and sustainability will continue to develop in the coming period, while skills such as curiosity and self-career management will come to the forefront. Furthermore, the current period is characterized by high levels of job mobility. These observations point to the presence of a dynamic and variable work environment rather than a stable, static one. In this context, the field of career counseling plays a significant role. It is crucial for individuals to understand themselves accurately and appropriately to cope with the challenges in the ever-changing career landscape. In line with this, the adapted LPRS can reveal individuals' levels of clarity, authenticity, and acquiescence in their life plans, and based on the results obtained, an intervention plan can be formulated.

Investigating the Correlation Between Social Studies Teachers' Student Recognition Competencies and Effective Communication Skills

Hüseyin BAYRAM¹ , Suat POLAT² 

Abstract: Social studies teachers, who aim to provide primary school students with knowledge, skills and values for daily life, should have effective communication skills and student recognition competencies. In this context, it is important to examine the level of the skills and competencies of social studies teachers and whether they are correlational. Based on this importance, in this research, social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels were examined. It was also examined whether there is a correlation between the aforementioned competence and skill levels. Correlational research model was used in the research. The sample group, which was formed by maximum diversity sampling, included 242 social studies teachers working in different regions of Turkey. The data were collected with the student recognition competence scale of teachers and effective communication skills scale. Spearman correlation coefficient, descriptive analysis, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to analyze the data. It was determined that social studies teachers had high levels of student recognition competence and effective communication skills. It was also determined that there was a significant correlation between teachers' student recognition competences and effective communication skills levels. Various suggestions were developed based on the results.

Keywords: Social studies teachers, student recognition competency, effective communication skill

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma Yeterlilikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Öz: İlköğretim düzeyindeki öğrencilere günlük yaşama yönelik bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı amaçlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerisi ve öğrenciyi tanıma yeterliliklerinin diğer alanların öğretmenlerinininkine oranla daha yüksek olması beklenir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin söz konusu beceri ve yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunun ve ilişkili olup olmadığının irdelenmesi önemlidir. Bu önemden hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ile etkili iletişim becerisi düzeyleri ve söz konusu yeterlilik ve becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada nicel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulan örneklem grubunda Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapan ve aynı zamanda farklı demografik niteliklere sahip olan 242 sosyal bilgiler öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçüğü

Geliş tarihi/Received: 07.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 01.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hubayram@agri.edu.tr, 0000-0001-6065-8865

² Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, spolat@agri.edu.tr, 0000-0001-9286-8840

Atf için/To cite: Bayram, H., & Polat, S. (2024). Investigating the correlation between social studies teachers' student recognition competencies and effective communication skills. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1)*, 139-161. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1356578>

ve etkili iletişim becerileri ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Spearman korelasyon katsayısı, betimsel analiz, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterliliği düzeyleri ile etkili iletişim becerisi düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliliği düzeyleri ile etkili iletişim becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenciyi tanıma yeterliliği, etkili iletişim becerisi

Introduction

Effective teaching depends on teachers knowing both themselves and their students well and acting in accordance with students' characteristics (Freeman, Katz, Gomez, & Burns, 2015). In other words, effective teaching is related to teachers having the competencies required by the teaching profession. The concept of competence is defined in the Ministry of National Education's General Competencies for the Teaching Profession as the knowledge, skills, attitudes, and values that should be possessed in order to perform a job successfully, effectively, and efficiently (MoNE, 2017). On the other hand, general competencies for the teaching profession are defined as a set of basic knowledge, skills and values that should be possessed in order to properly fulfill the teaching profession (MoNE, 2006).

The competencies that teachers must have are classified by MoNE (2017) as "teaching competencies," "general cultural knowledge and skills," and "specific field knowledge and skills." In the Basic Education Support Program, teacher competencies are listed as personal and professional values, professional development, getting to know students, communication and cooperation, learning and teaching process, monitoring and evaluating learning and development, school, family and community relations, curriculum and content knowledge (MoNE, 2017). Student recognition and communication competencies are also included in the competencies of the teaching profession. In fact, teachers need to know the personality traits of their students and communicate effectively with them in order to design effective and efficient learning processes. These competencies are valid for all teaching fields. One of the teaching fields is social studies.

Given the goals of social studies education, student recognition and communication skills become increasingly important for social studies teachers. This is because social studies education requires intensive communication between teachers and students (Evans, 2004) as it aims to provide primary school students with knowledge, skills, and values that they can use in daily life (Barr, Barth, & Shermis, 1977). Effective social studies education also requires teachers to know their students and design the educational processes according to students' needs (Nelson, 2001). Because of this requirement, it is important that social studies teachers have both student recognition competencies and communication skills. The fact that social studies teachers have student recognition and communication skills contributes to effective social studies education. Based on this point, this research examined the student recognition competencies and communication skill levels of social studies teachers who provide students with content related to daily life. The research also examined whether there was a correlation between teachers' student recognition competencies and communication skill levels.

In the literature related to the subject of the research, studies examining the communication skills of both prospective teachers (Pehlivan Baykara, 2005; Özerbaş, & Bulut, 2007; Milli, &

Yağcı, 2017; Bjekic, Zlatic, & Bojovic, 2020; Yavuz, & Güzel, 2020) and teachers (Durukan, & Maden, 2010; Uğurlu, 2013; Aküzüm, & Özdemir Gültekin, 2017; Şimşek, & Erdem, 2020; Andersson et al., 2022) were found. In the literature, studies examining teachers' student recognition competencies (Zengin, 2013; Ak, Yıldırım, & Kadioğlu Ateş, 2016; Gürler, & Tekmen, 2020) were also found. In the literature, there is no research examining the relationship between social studies teachers' communication skills and student recognition competencies. Considering the importance of communication skills and student recognition competencies for social studies teachers, it is important to examine social studies teachers' communication skills and student recognition competencies and to determine the relationship between them. As a matter of fact, it can be said that effective teaching of social studies, which aims to provide students with knowledge, skills, and values related to daily life, depends on social studies teachers' communication skills and student recognition competencies. From this point of view, it is thought that this research will serve as a resource for MoNE, social studies teachers, secondary school administrators and researchers who plan to conduct similar studies.

In this research, it was aimed to examine the relationship between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills. Within the scope of this aim, answers to the following questions we

1. What is social studies teachers' student recognition competence levels?
1. What is social studies teachers' effective communication skill levels?
2. Is there a correlation between social studies teachers' student recognition competence and communication skill levels?
3. Do social studies teachers' student recognition competence levels differ significantly according to gender, age, region of duty, professional seniority and professional status variables?
4. Do social studies teachers' effective communication skill levels differ significantly according to gender, age, region of duty, professional seniority and professional status variables?

Method

In this study, which aims to examine the correlation between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills, correlational research model was used. Correlational researches aim to examine the correlation between the events and phenomena that the participants in the research are involved in (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). The reason for using the correlational model in this research is that the research aims to examine the correlation between teachers' student recognition competencies and communication skills.

Sample

The sample of the research consists of social studies teachers who work in different geographical regions of Turkey and have different age, gender, professional seniority and professional status. Maximum diversity sampling was used to determine the sample of the research. In maximum diversity sampling, the sample consists of individuals with different characteristics (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). The reason for using maximum diversity sampling in the research is that it is aimed to include participants with different

characteristics who are working in seven geographical regions of Turkey. The characteristics of the research sample are shown in Table 1:

Table 1

Information about the Sample

Variable	Characteristic	f	%
Gender	Female	101	41.7
	Male	141	58.3
	Total	242	100
Age	Between 22-25	33	13.6
	Between 26-30	85	35.1
	Between 31-35	49	20.2
	Between 36-40	41	16.9
	Over 40 years	34	14.0
	Total	242	100
The region of duty	Marmara	102	42.1
	Central Anatolia	27	11.2
	Aegean	35	14.5
	Mediterranean	24	9.9
	Black Sea	17	7.0
	Southeastern Anatolia	15	6.2
	Eastern Anatolia	22	9.1
Total	242	100	
Professional seniority	Between 1-5 years	114	47.1
	Between 6-10 years	44	18.2
	Between 11-15 years	41	16.9
	Over 15 years	43	17.8
	Total	242	100
Professional status	Contracted	70	28.9
	Permanent	172	71.1
	Total	242	100

When Table 1 is examined, it is understood that 41.7% (101) of the 242 participants of the research were female and 58.3% (141) were male. Table 1 also shows that 13.6% (33) of the participants were 22-25 years old; 35.1% (85) were 26-30 years old; 20.2% (49) were 31-35 years old; 16.9% (41) were 36-40 years old; and 14% (34) were over 40 years old. When Table 1 is examined, it is seen that 42.1% (102) of the participants work in Marmara; 11.2% (27) work in Central Anatolia; 14.5% (35) work in Aegean; 9.9% (24) work in Mediterranean; 7% (17) work in Black Sea; 6.2% (15) work in Southeastern Anatolia; and 9.1% (22) work in Eastern Anatolia. Table 1 also shows that 47.1% (114) of the sample had a professional seniority of 1-5 years; 18.2% (44) had a professional seniority of 6-10 years; 16.9% (41) had a professional seniority of 11-15 years; and 17.8% (43) had a professional seniority of more than 15 years. On the other hand, when Table 1 is examined, it is understood that 28.9% (70) of the participants are contracted and 71.1% (172) are permanent.

Data Collection

The data of the research were collected with the student recognition competence scale of teachers (SRCST) developed by Şahin and Beydoğan (2016) and the effective communication skills scale (ECBS) developed by Buluş, Atan and Sarıkaya (2017).

SRCST consists of 29 items and four subscales. The subscales are; recognizing personal differences, managing learning, recognizing developmental characteristics and guidance. The scale is a 5-point Likert version. The highest score that can be obtained from the scale is 155 and the lowest score is 29. Şahin and Beydoğan (2016) calculated the Cronbach's Alpha coefficient as .91 for the total of the scale, .86 for the recognizing personal differences subscale, .86 for the managing learning subscale, .79 for the recognizing developmental characteristics subscale and .65 for the guidance subscale. To check whether the scale could be used in this study, Cronbach's Alpha coefficient was recalculated with the participation of 168 social studies teachers. The values obtained were .93 for the total of the scale, .86 for the recognizing personal differences subscale, .90 for the managing learning subscale, .79 for the recognizing developmental characteristics .79 and .74 for the guidance subscale. Since the Cronbach's Alpha coefficients for the total and subscales were above .60 (Özdamar, 2002), it was determined that SRCST was a suitable scale to be used in this research.

ECBS consists of 34 items and five subscales. The subscales are; ego-enhancing language, active listening, self-recognition-self-disclosure, empathy and use of I-language. The scale is a 5-point Likert version. The highest score that can be obtained from the scale is 170 and the lowest score is 34. Buluş, Atan and Sarıkaya (2017), calculated the Cronbach's Alpha coefficient as .72 for the ego-enhancing language subscale, .83 for the active listening subscale, .76 for the self-recognition-self-disclosure subscale, .84 for the empathy subscale and .78 for the use of I-language subscale. To check whether the scale could be used in this study, Cronbach's Alpha coefficient was recalculated with the participation of 168 social studies teachers. The values obtained were .94 for the total of the scale, .82 for the ego-enhancing language subscale, .90 for the active listening subscale, .85 for the recognition-self-disclosure subscale, .81 for the empathy subscale and .78 for the use of I-language subscale. Since the Cronbach's Alpha coefficients for the total and subscales were above .60 (Özdamar, 2002), it was determined that ECBS was a suitable scale to be used in this research.

The scales were sent to the participants via Google Forms. Fully completed forms were prepared for the analysis.

Analysis of Data

In order to determine the tests to be used in the analysis, it was investigated whether the data were normally distributed. In this context, the skewness and kurtosis values of the data and the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test results were analyzed since the sample consisted of more than 35 participants. The values obtained are shown in Table 2:

Table 2

Skewness, Kurtosis and Kolmogorov-Smirnov Results

	SRCST			ECBS			
Scale	Skewness	Kurtosis	K-S	Scale	Skewness	Kurtosis	K-S
Total	-1.04	1.18	.00	Total	-1.38	2.14	.00

Recognizing personal differences	.90	-1.09	.00	Ego-enhancing language	-.84	1.33	.00
Managing learning	-.83	.49	.00	Active listening	.75	2.85	.00
Recognizing developmental characteristics	-1.56	3.39	.00	Self-recognition-self-disclosure	-1.07	.83	.00
Guidance	-1.39	2.76	.00	Empathy	-1.77	4.17	.00
				Use of I-language	-1.07	1.21	.00

When Table 2 is examined, it is seen that the K-S test results of the data collected with SRCST and ECBS are less than .05. Depending on the K-S test results being less than .05 (Büyüköztürk et al., 2013), without considering the skewness and kurtosis values of the scales it was determined that the data collected with both scales did not have a normal distribution. Depending on the non-normal distribution of the data, it was determined that nonparametric tests should be used in the analysis process. In this context, the relationship between the data collected through SRCST and ECBS was analyzed by calculating the Spearman correlation coefficient. On the other hand, descriptive analysis, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test were used to analyze the data collected to investigate social studies teachers' student recognition competencies and effective communication skills.

The confidence interval was taken as 95% when analyzing the data. The range of 1.00-1.79 points was evaluated as very low; 1.80-2.59 points range, low; 2.60-3.39 points range, medium; 3.40-4.19 points range, high; and 4.20-5.00 points range, very high. In the research process, the research compliance matrix (Kaya, & Bayram, 2021) was used to check the fit between the variables of the research.

Findings

Social studies teachers' scores from SRCST and ECBS were analyzed by descriptive analysis. The total scores the social studies teachers received from the scales and the scores they received from the subscales are shown in Table 3.

Table 3

The results of Descriptive Analysis

Scale	SRCST			ECBS			
	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Scale	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Total	242	3.87	.63	Total	242	4.01	.62
Recognizing personal differences	242	3.99	.66	Ego-enhancing language	242	4.05	.69
Managing learning	242	3.79	.86	Active listening	242	4.17	.84
Recognizing developmental characteristics	242	3.69	.67	Self-recognition-self-disclosure	242	3.95	.94
Guidance	242	4.16	.82	Empathy	242	3.85	.65
				Use of I-language	242	4.04	.68

When Table 3 is examined, it is seen that the mean scores of social studies teachers from the total ($\bar{x}>3.40$) and subscales ($\bar{x}>3.40$) of SRCST and ECBS are high. In this context, it can be said that social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills levels are high.

In the research, Spearman correlation coefficient was calculated to examine the correlation between the scores of social studies teachers from SRCST and ECBS. The results are shown in Table 4:

Table 4

Spearman Correlation Coefficients

ECBS	SRCST				
	Total	Recognizing personal differences	Managing learning	Recognizing developmental characteristics	Guidance
Total	r: .86 p: .00	r: .73 p: .00	r: .70 p: .00	r: .71 p: .00	r: .69 p: .00
Ego-enhancing language	r: .52 p: .00	r: .73 p: .00	r: .25 p: .00	r: .40 p: .00	r: .35 p: .00
Active listening	r: .60 p: .00	r: .49 p: .00	r: .60 p: .00	r: .41 p: .00	r: .50 p: .00
Self-recognition-self-disclosure	r: .57 p: .00	r: .35 p: .00	r: .67 p: .00	r: .48 p: .00	r: .34 p: .00
Empathy	r: .79 p: .00	r: .60 p: .00	r: .59 p: .00	r: .91 p: .00	r: .68 p: .00
Use of I-language	r: .91 p: .00	r: .82 p: .00	r: .70 p: .00	r: .68 p: .00	r: .87 p: .00

Table 4 shows that there is a significant correlation between the scores of social studies teachers received from SRCST and ECBS. Totals of SRCST and ECBS ($P<.05$) and all subscales ($P<.05$). Based on the results, it can be said that there is a positive correlation between social studies teachers' student recognition competencies and effective communication skills.

In the research, Mann Whitney U test was conducted to investigate the social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to gender variable. The results obtained are shown in Table 5:

Table 5

The Results of Mann Whitney U Test According to Gender Variable

SRCST	Scale	Gender	n	Mean rank	Sum of ranks	U	p	Difference
	Total		Female	101	122.24	17235.50	7016.50	.19
Male			141	120.47	12167.50			
Total			242					
Recognizing personal differences		Female	101	118.50	16709.00	6698.00	.78	-
		Male	141	125.68	12694.00			

ECBS	Managing learning	Total	242					
		Female	101	122.32	17247.00	7005.00	.21	-
		Male	141	120.36	12156.00			
	Recognizing developmental characteristics	Total	242					
		Female	101	119.32	16824.50	6813.50	.57	-
		Male	141	124.54	12578.50			
	Guidance	Total	242					
		Female	101	124.13	17502.50	6449.50	.70	-
		Male	141	117.83	11900.50			
	Toplam	Total	242					
		Female	101	121.07	17071.50	7060.50	.11	-
		Male	141	122.09	12331.50			
	Ego-enhancing language	Total	242					
		Female	101	116.97	16493.00	6482.00	.98	-
		Male	141	127.82	12910.00			
	Active listening	Total	242					
		Female	101	120.20	16948.00	6937.00	.34	-
		Male	141	123.32	12455.00			
Self-recognition-self-disclosure	Total	242						
	Female	101	124.33	17530.00	6772.00	.74	-	
	Male	141	117.55	11873.00				
Empathy	Total	242						
	Female	101	120.44	16981.50	6970.50	.28	-	
	Male	141	122.99	12421.50				
Use of I-language	Total	242						
	Female	101	123.44	17404.50	6847.50	.51	-	
	Male	141	118.80	11998.50				

When Table 5 is examined, it is seen that the levels of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills do not have a significant difference in the total ($p>.05$) and all subscales ($p>.05$) of SRCST and ECBS according to gender variable.

In the research, Mann Whitney U test was conducted to investigate social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to professional status variable. The results obtained are shown in Table 6:

Table 6

The Results of Mann Whitney U Test According to Professional Status Variable

	Scale	Professional status	n	Mean rank	Sum of ranks	U	p	Difference
SRCST	Total	Contracted	70	118.01	8261.00	5776.00	.49	-
		Permanet	172	122.92	21142.00			
		Total	242					
	Recognizing personal differences	Contracted	70	129.84	9089.00	5436.00	.97	-
		Permanet	172	118.10	20314.00			
		Total	242					
Managing learning	Contracted	70	107.88	7551.50	5066.50	.98	-	

ECBS		Permanet	172	127.04	21851.50			
		Total	242					
	Recognizing developmental characteristics	Contracted	70	121.20	8484.00	5999.00	.04	Permanent> contracted
		Permanet	172	121.62	20919.00			
		Total	242					
	Guidance	Contracted	70	113.24	7926.50	5441.50	.99	-
		Permanet	172	124.86	21476.50			
		Total	242					
	Toplam	Contracted	70	125.70	8799.00	5726.00	.59	-
		Permanet	172	119.79	20604.00			
		Total	242					
	Ego-enhancing language	Contracted	70	145.12	10158.50	4366.50	.99	-
		Permanet	172	111.89	19244.50			
		Total	242					
	Active listening	Contracted	70	122.86	8600.00	5925.00	.19	-
		Permanet	172	120.95	20803.00			
		Total	242					
Self-recognition-self-disclosure	Contracted	70	119.22	8345.50	5860.50	.32	-	
	Permanet	172	122.43	21057.50				
	Total	242						
Empathy	Contracted	70	121.86	8530.00	5995.00	.06	-	
	Permanet	172	121.35	20873.00				
	Total	242						
Use of I-language	Contracted	70	116.37	8146.00	5661.00	.73	-	
	Permanet	172	123.59	21257.00				
	Total	242						

When Table 6 is examined, it is seen that there is no significant difference ($p>.05$) in the total of SRCST and ECBS in terms of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to the professional status variable. On the other hand, Table 6 shows that there is a significant difference between permanent and contracted teachers in the recognizing developmental characteristics subscale of SRCST ($p<.05$) in favor of permanent teachers, while there is no difference between the groups in other subscales of SRCST ($p>.05$). Table 6 also shows that there is no significant difference in all subscales of ECBS ($p>.05$) according to the professional status of the teachers.

In the research, Kruskal-Wallis test was conducted to investigate social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to the age variable. The results are shown in Table 7:

Table 7

The Results of Kruskal-Wallis Test According to Age Variable

	Scale	Age	n	Mean rank	df	χ^2	p	Difference
SRCST	Total	Between 22-25	33	138.53	4	10.40	.03	Between 22-25> over 40 years
		Between 26-30	85	110.06				
		Between 31-35	49	141.97				
		Between 36-40	41	121.01				

ECBS	Managing learning	Over 40 years	34	104.66				
		Total	242					
		Between 22-25	33	137.76	4	7.02	.13	-
		Between 26-30	85	110.31				
		Between 31-35	49	134.79				
		Between 36-40	41	126.13				
	Recognizing developmental characteristics	Over 40 years	34	108.96				
		Total	242					
		Between 22-25	33	135.33	4	7.62	.10	-
		Between 26-30	85	114.24				
		Between 31-35	49	138.57				
		Between 36-40	41	120.62				
	Recognizing developmental characteristics	Over 40 years	34	102.69				
		Total	242					
		Between 22-25	33	134.30	4	8.19	.08	-
		Between 26-30	85	111.76				
		Between 31-35	49	142.18				
		Between 36-40	41	111.76				
	Guidance	Over 40 years	34	115.37				
		Total	242					
		Between 22-25	33	129.95	4	8.42	.07	-
		Between 26-30	85	108.65				
		Between 31-35	49	142.64				
		Between 36-40	41	121.74				
Toplam	Over 40 years	34	114.65					
	Total	242						
	Between 22-25	33	139.70	4	7.28	.12	-	
	Between 26-30	85	115.58					
	Between 31-35	49	135.95					
	Between 36-40	41	116.41					
Ego-enhancing language	Over 40 years	34	103.94					
	Total	242						
	Between 22-25	33	142.18	4	4.10	.39	-	
	Between 26-30	85	119.82					
	Between 31-35	49	116.63					
	Between 36-40	41	123.37					
Active listening	Over 40 years	34	110.40					
	Total	242						
	Between 22-25	33	135.11	4	6.58	.16	-	
	Between 26-30	85	122.84					
	Between 31-35	49	130.83					
	Between 36-40	41	117.07					
Self-recogniti on-self-disclosur	Over 40 years	34	96.85					
	Total	242						
	Between 22-25	33	139.29	4	4.77	.31	-	
	Between 26-30	85	118.46					
	Between 31-35	49	130.41					
	Between 36-40	41	112.17					

	Over 40 years	34	110.24				
	Total	242					
Empathy	Between 22-25	33	132.06	4	6.02	.19	-
	Between 26-30	85	113.49				
	Between 31-35	49	139.41				
	Between 36-40	41	116.30				
	Over 40 years	34	111.74				
	Total	242					
Use of I-language	Between 22-25	33	126.14	4	7.98	.09	-
	Between 26-30	85	111.74				
	Between 31-35	49	142.42				
	Between 36-40	41	125.55				
	Over 40 years	34	106.38				
	Total	242					

When Table 7 is examined, it is seen that there is a significant difference between the 22-25 and over 40 years age groups in favor of the 22-25 age group ($p < .05$) in the total of SRCST. There is no significant difference between the groups in the subscales of SRCST ($p > .05$). On the other hand, Table 7 shows that there is no significant difference between the groups in the total ($p > .05$) and subscales of ECBS

In the research, Kruskal-Wallis test was conducted to investigate social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to the region of duty variable. The results are shown in Table 8:

Table 8

The Results of Kruskal-Wallis Test According to Region of Duty Variable

Scale	Region of duty	n	Mean rank	df	χ^2	p	Difference	
SRCST	Marmara	102	122.38	6	9.01	.17	-	
	Central Anatolia	27	91.59					
	Aegean	35	116.40					
	Mediterranean	24	130.06					
	Black Sea	17	143.21					
	Southeastern Anatolia	15	146.10					
	Eastern Anatolia	22	119.34					
	Total	242						
	Recognizing personal differences	Marmara	102	117.37	6	10.42	.10	-
	Central Anatolia	27	112.22					
	Aegean	35	117.03					
	Mediterranean	24	109.50					
	Black Sea	17	155.71					
	Southeastern Anatolia	15	160.30					
Eastern Anatolia	22	119.34						

ECBS	Managing learning	Total	242					
		Marmara	102	129.51	6	14.05	.02	Mediterranean>
		Central Anatolia	27	82.07				Central
		Aegean	35	112.39				Anatolia
		Mediterranean	24	147.81				
		Black Sea	17	124.12				
		Southeastern Anatolia	15	118.07				
	Eastern Anatolia	22	118.84					
	Recognizing developmental characteristics	Total	242					
		Marmara	102	119.43	6	6.74	.34	-
		Central Anatolia	27	102.24				
		Aegean	35	113.41				
		Mediterranean	24	127.85				
		Black Sea	17	128.62				
		Southeastern Anatolia	15	152.80				
	Eastern Anatolia	22	133.84					
	Guidance	Total	242					
		Marmara	102	128.07	6	11.45	.07	-
		Central Anatolia	27	95.44				
		Aegean	35	114.80				
		Mediterranean	24	127.73				
Black Sea		17	140.21					
Southeastern Anatolia		15	145.60					
Eastern Anatolia	22	95.98						
Total	Total	242						
	Marmara	102	114.32	6	8.31	.21	-	
	Central Anatolia	27	105.06					
	Aegean	35	127.04					
	Mediterranean	24	126.08					
	Black Sea	17	141.18					
	Southeastern Anatolia	15	158.00					
Eastern Anatolia	22	121.07						
Ego-enhancing language	Total	242						
	Marmara	102	103.88	6	19.86	.00	Southeastern Anatolia>	
	Central Anatolia	27	132.57				Marmara	
	Aegean	35	123.54					
	Mediterranean	24	111.58					
	Black Sea	17	154.71					
	Southeastern Anatolia	15	167.97					
Eastern Anatolia	22	139.84						
Active listening	Total	242						
	Marmara	102	118.77	6	5.10	.53	-	
	Central Anatolia	27	107.06					
	Aegean	35	123.90					

	Mediterranean	24	138.88				
	Black Sea	17	124.06				
	Southeastern Anatolia	15	145.20				
	Eastern Anatolia	22	110.95				
	Total	242					
Self-recognition-self- disclosure	Marmara	102	117.04	6	4.67	.58	-
	Central Anatolia	27	102.22				
	Aegean	35	131.16				
	Mediterranean	24	130.06				
	Black Sea	17	129.76				
	Southeastern Anatolia	15	138.27				
	Eastern Anatolia	22	123.30				
	Total	242					
Empathy	Marmara	102	114.16	6	8.81	.18	-
	Central Anatolia	27	103.94				
	Aegean	35	124.67				
	Mediterranean	24	120.92				
	Black Sea	17	134.53				
	Southeastern Anatolia	15	157.80				
	Eastern Anatolia	22	137.84				
	Total	242					
Use of I-language	Marmara	102	126.33	6	10.12	.11	-
	Central Anatolia	27	95.33				
	Aegean	35	118.26				
	Mediterranean	24	126.50				
	Black Sea	17	143.97				
	Southeastern Anatolia	15	143.33				
	Eastern Anatolia	22	98.66				
	Total	242					

When Table 8 is examined, it is seen that there is no significant difference ($p > .05$) in the total of SRCST and ECBS in terms of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to the region of duty. Table 8 shows that there is a significant difference between the Mediterranean and Central Anatolia regions in favor of the Mediterranean region in the managing learning subscale of the SRCST ($p < .05$), while there is no significant difference between the groups in the other subscales ($p > .05$). In addition, it is seen that there is a significant difference between Southeastern Anatolia and Marmara regions in favor of Southeastern Anatolia region in the ego-enhancing language subscale of ECBS ($p < .05$), while there is no significant difference between the groups in other subscales of ECBS ($p > .05$).

In the research, Kruskal-Wallis test was conducted to investigate social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels according to the professional seniority variable. The results are shown in Table 9:

Table 9

The Results of Kruskal-Wallis Test According to Professional Seniority Variable

	Scale	Professional seniority	n	so	sd	χ^2	p	Difference
SRCST	Total	Between 1-5 years	114	127.30	3	2.2	.52	-
		Between 6-10 years	44	123.65		4		
		Between 11-15 years	41	113.90				
		Over 15 years	43	111.17				
		Total	242					
	Recognizing personal differences	Between 1-5 years	114	124.39	3	.48	.92	-
		Between 6-10 years	44	119.11				
		Between 11-15 years	41	121.44				
		Over 15 years	43	116.34				
		Total	242					
	Managing learning	Between 1-5 years	114	126.15	3	3.2	.36	-
		Between 6-10 years	44	128.31		1		
		Between 11-15 years	41	117.71				
		Over 15 years	43	105.83				
		Total	242					
	Recognizing developmental characteristics	Between 1-5 years	114	128.74	3	2.9	.40	-
		Between 6-10 years	44	116.34		4		
		Between 11-15 years	41	108.41				
		Over 15 years	43	120.07				
		Total	242					
Guidance	Between 1-5 years	114	121.31	3	.84	.83	-	
	Between 6-10 years	44	128.94					
	Between 11-15 years	41	115.51					
	Over 15 years	43	120.09					
	Total	242						
ECBS	Toplam	Between 1-5 years	114	129.48	3	2.8	.41	-
		Between 6-10 years	44	116.17		5		
		Between 11-15 years	41	112.72				
		Over 15 years	43	114.17				
		Total	242					
	Ego-enhancing language	Between 1-5 years	114	128.63	3	3.7	.28	-
		Between 6-10 years	44	104.86		7		
		Between 11-15 years	41	119.01				
		Over 15 years	43	122.00				
		Total	242					
	Active listening	Between 1-5 years	114	130.85	3	4.3	.22	-
		Between 6-10 years	44	115.27		6		
		Between 11-15 years	41	117.16				
		Over 15 years	43	107.22				
		Total	242					
	Self	Between 1-5 years	114	129.30	3		.43	-

	Between 6-10 years	44	115.08			2.7	
	Between 11-15 years	41	112.82			6	
	Over 15 years	43	115.66				
	Total	242					
Empathy	Between 1-5 years	114	127.02	3	1.6	.64	-
	Between 6-10 years	44	114.34		8		
	Between 11-15 years	41	113.79				
	Over 15 years	43	121.55				
	Total	242					
Use of I-language	Between 1-5 years	114	123.47	3	1.6	.64	-
	Between 6-10 years	44	128.86		6		
	Between 11-15 years	41	119.49				
	Over 15 years	43	110.66				
	Total	242					

When Table 9 is examined, it is seen that the levels of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills do not have a significant difference in the total ($p>.05$) and all subscales ($p>.05$) of SRCST and ECBS according to professional seniority variable.

Discussion and Conclusion

In the research, it was determined that social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels are high. In the research conducted by Gülbahar and Sıvacı (2018), it was determined that pre-service teachers' communication skill and classroom management competency perception levels were high. In the research conducted by Aküzüm and Özdemir Gültekin (2017), it was determined that teachers' communication skill levels were high. In addition, some other researches (Çalışkan, 2003; Yeşil, 2006) found that teachers use body language well in the classroom and thus communicate effectively with students. When teachers know and communicate with students, effective learning processes can be realized and communication between students and teachers can be strengthened. Considering that social studies is a course that focuses on daily life, it can be said that social studies teachers' high level of student recognition and effective communication skills is an advantage for effective social studies education.

In the research, it was determined that there was a positive correlation between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills. In the research conducted by Çiftçi and Taşkaya (2010), a positive correlation was found between pre-service teachers' communication skills and self-efficacy. In the research conducted by Gülbahar and Sıvacı (2018), a positive correlation was found between pre-service teachers' communication skills and classroom management efficacy perceptions. Yılmaz and Altunbaş (2012) and Tan and Tan (2016) concluded that pre-service teachers with high communication skills are successful in classroom management.

In the research, it was determined that there the levels of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills do not have a significant difference according to gender variable. In the research conducted by Çiftçi and Taşkaya (2010), it was found that there was no significant difference between female and male pre-service teachers'

communication skills. In the research conducted by Yavuz and Güzel (2020), it was determined that there was no significant difference between the communication skills of teachers' communicative skills according to gender variable. In the research conducted by Çalışkan (2003), it was found that male teachers had more problems with body language communication than female teachers. In the research conducted by Tan and Tan (2016), Aküzüm and Özdemir Gültekin (2017), Nacar (2010), Koç, Terzi, and Gül (2015), and Bozkurt Bulut (2004), it was determined that the level of communication competence of female teacher candidates was higher than the level of communication competence of male teacher candidates.

In the research, it was determined that there the levels of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills do not have a significant difference according to professional status variable. Khan, Khan, Zia-Ul-Islam, and Khan (2017) examined the role of a permanent teacher's communication skills in students' academic achievement. Contrary to the results of that research, Khan, Khan, Zia-Ul-Islam, and Khan (2017) found that the teacher communicated well with the students, knew the students well, and contributed significantly to the academic achievement of the students in this context. Ihmeideh, Al-Omari, and Al-Dababneh (2010) examined student-teacher communication in Jordanian public universities and found that permanent professors and associate professors knew students more and communicated better than non-permanent lecturers. Lanning, Lanson, and Willet (2008) examined how teachers' communication methods were perceived by students and found that the communication methods of permanent teachers was perceived positively by students.

In the research, it was found that social studies teachers' student recognition competence and effective communication skill levels differed significantly at some age levels and did not differ significantly at some age levels. A significant difference was found between the 22-25 and over 40 years age groups in favor of the 22-25 age group. Aküzüm and Özdemir Gültekin (2017) examined teachers' communication skills and classroom management skills and found that teachers under the age of 30 had higher levels of communication skills and classroom management skills than teachers in other age groups. The high level of communication skills of young teachers can be attributed to the fact that young people are social individuals. In contrast to the results of this study, Nacar (2010) found that older teachers had higher levels of communication skills than younger teachers.

In the research, it was determined that there the levels of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills do not have a significant difference according to region of duty variable in general. However, in the study, it was determined that there were significant differences within the scope of managing learning dimension of SRCST and ego-enhancing language dimension of ECBS. In the literature review, studies with different results were found. For example, Lavrijsen and Verschueren (2020) found that teachers living in cities recognized students' qualities earlier than teachers living in rural areas. Trudgen and Lawn (2011) found that teachers working in large settlements recognized students' anxiety and worry earlier than teachers working in small settlements. Lewis, Romi, Qui, and Katz (2005) found that teachers working in developed cities have a high level of student recognition and provide effective classroom discipline.

In the research, it was determined that there the levels of social studies teachers' student recognition competence and effective communication skills do not have a significant difference according to professional seniority variable. In the research conducted by Bozkurt Bulut (2004), it was determined that professional seniority did not affect the perception of communication skills in

any way. On the other hand, in the studies conducted by Aküzüm and Özdemir Gültekin (2017), Levent (2011) and Çam (1999), it was determined that the communication skills of teachers with high professional seniority were high. In the study conducted by Türkmen (2018), it was determined that the communication skills of teachers with lower professional seniority were high.

As a result, it was determined in the study that social studies teachers had high levels of student recognition competencies and communication skills. In the study, it was also found that there was a positive relationship between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills levels. It was determined that social studies teachers' student recognition competencies and communication skills levels did not show a significant difference according to gender, professional status, age, region of duty, and professional seniority variables.

Suggestions

Depending on the results of the study, various suggestions were developed. The suggestions in question are listed below:

- Research can be conducted to examine the relationship between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills within the scope of different variables than this study.
- The relationship between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills can be investigated with larger sample groups.
- Research can be conducted to examine the relationship between social studies teachers' student recognition competencies and communication skills in different countries.
- Qualitative and mixed researches can be conducted to examine social studies teachers' effective communication skills.
- Qualitative and mixed researches can be conducted to examine social studies teachers' student recognition competencies.

Ethical Committee Permission Information: The ethics committee approval was obtained from the Ethics Committee of Ağrı İbrahim Çeçen University (Date: 08.11.2022, Number: 253).

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest and no funding received within the scope of the study.

Authors' Contribution: The contribution rate of the authors to the article is equal

References

- Ak, G. K., Yıldırım, B., & Ateş, H. K. (2016). The investigation of pre-school teacher perceptions of the vocational qualifications (Başakşehir district sample). *Akademik Bakış Journal*, (55), 89-108. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32960/366270>
- Aküzüm, C., & Özdemir Gültekin, S. (2017). The investigation of relationship between primary school teachers' communication skills and classroom management skills. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 88-107. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/31928/336132>
- Anderson, J. A. (1996). *Communication theory: Epistemological foundations*. The Guilford.

- Andersson, K., Sandgren, O., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Hansson, K., & Sahlén, B. (2022). Enhancing teachers' classroom communication skills—measuring the effect of a continued professional development programme for mainstream school teachers. *Child Language Teaching and Therapy, 38*(2), 166-179. <https://doi.org/10.1177/02656590211070997>
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies (No. 51)*. National Council for the Social Studies.
- Bjekić, D., Zlatić, L., & Bojović, M. (2020). Students-teachers' communication competence: basic social communication skills and interaction involvement. *Journal of Educational Sciences & Psychology, 10*(1), 24-34. Retrieved from <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=28adafa4-af33-4922-a33a-e2791e4ba361%40redis>
- Bozkurt Bulut, N. (2004). Exploring primary class teachers' perceptions regarding communication skills according to certain variables. *The Journal of Turkish Educational Sciences, 2*(4), 443-452. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26126/275206>
- Buluş, M., Atan, A., & Sarıkaya, H. E. (2017). Effective communication skills: a new conceptual framework and scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(2), 1-16. Retrieved from <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/26633>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Pegem Academy Publication.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *[Scientific research methods in education]*. Pegem Academy Publication.
- Çalışkan, N. (2003). *The Evaluation of primary school classroom teachers non verbal communicative behaviours*. (PhD dissertation). Atatürk University, Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Çam, S. (1999). The effect of communication skills training programme with teacher candidates on ego states and perception of problem solving skill. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 6*(2), 37-42.
- Çiftçi, S., & Taşkaya, S. M. (2010). The relationship between self-ability and communication skills of the applicants for primary school teaching. *Education Sciences, 5*(3), 921-928.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). A study on communication skills of Turkish teachers. *The Journal of Social Sciences Research, 5*(1), 59-74.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P. G., & Burns, A. (2015). English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal, 69*(2), 129-139. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu074>.
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Reviewing the relationship between preservice teachers' communication skills and classroom management competency perceptions. *YYU Journal of Education Faculty, 15*(1), 268-301. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.69>

- Gürler, S. A., & Tekmen, B. (2020). A research on the perception of teacher competency of preschool teacher candidates. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 158-168. Retrieved from <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/301/167>
- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A. A., & Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes toward communication skills among students'-teachers' in Jordanian public universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11. Retrieved from <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.185342>
- Kaya, E., & Bayram, H. (2021). Utilization of the research compliance matrix in educational research design and evaluation: A design based research. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 6(15), 887-944. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.325>
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131770.pdf>
- Koç, B., Terzi, Y., & Gül, A. (2015). The relationship between university students' communication skills and their interpersonal problem solving skills. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 4(1), 369-390. <https://doi.org/10.7884/teke.430>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78, 101820. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820>
- Levent, B. (2011). *Major field of educational sciences department of psychological counseling and guidance*. (Master's dissertation). Selçuk University, Institute of Educational Sciences, Konya.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Research on communication skills of pre-service teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 17(1), 286-298. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304635>
- Ministry of National Education. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies for teaching profession]*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- Ministry of National Education. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies for teaching profession]*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Nacar, F. S. (2010). *Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems*. (Master's dissertation). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Nelson, J. L. (2001). Defining social studies. In W. B. Stanley (Eds.), *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp.15-40). Information Age Publishing.

- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1 [Statistical data analysis with package programs-1]*. Kaan Kitapevi.
- Özerbaş, M. A., & Bulut, M. (2007). The investigation of pre service teachers' perceived communication skills level. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 8(1), 123-135.
- Pehlivan Baykara, K. (2005). A study on perception of communication skills of preservice teachers. *Elementary Education Online*, 4(2), 17-23.
- Ruben, B.D. (1984). *Communication and human behavior*. Macmillan Publishing Co.
- Şahin, C., & Beydoğan, H. Ö. (2016). Student recognition competence scale of teachers: Validity and reliability study. *Education and Society in The 21st Century*, 5(14), 177-198.
- Şimşek, S., & Erdem, A. R. (2020). Corelation between communication skills and motivation of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 1-9. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.001>
- Tan, Ç., & Tan, S. (2016). The effect of prospective teachers communicative skills on their class management skills. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 1-14.
- Trudgen, M., & Lawn, S. (2011). What is the threshold of teachers' recognition and report of concerns about anxiety and depression in students? An exploratory study with teachers of adolescents in regional Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 21(2), 126-141. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.126>
- Türkmen, B. Z. (2018). *The analysis of the relation between the attitude towards tablet usage of the students and teachers and academic self-efficacy, teacher self-efficacy and communication skills*. (Master's dissertation). İstanbul Sabahattin Zaim University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. (2013). Communication skills of teachers and the effect of emphatic tendency behavior on levels of liking of children. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 3(2), 51-61.
- Yavuz, S., & Güzel, Ü. (2020). Evaluation of teachers' perception of effective communication skills according to gender. *African Educational Research Journal*, 8(1), 134-138. <https://doi.org/10.30918/AERJ.81.20.010>
- Yeşil, R. (2006). Training qualifications of social studies candidate teachers in class (The sample of Kırşehir). *The journal of Turkish Educaitonal Sciences* 7(2), 327-352.
- Yılmaz, N., & Altunbaş, S. (2012). Investigation of preservice teachers' communication and classroom management skills. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14(1), 183-196.
- Zengin, M. (2013). Educational competency perceptions of the teachers of religious culture and ethical knowledge. *Journal of Sakarya University Faculty of Teology*, 15(27), 1-28. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=787054>

Geniş Özet

Giriş

Bireyi tanımak; onun ilgilerini, yeteneklerini, başarı ve başarısızlıklarını, kişisel ve toplumsal uyum sorunlarını, tutum, davranış ve değerlerini, yetiştiği çevrenin sosyo-ekonomik durumunu, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik davranışlarını ve ihtiyaçlarını, öğrenme stilleri ve hazırbulunuşluk seviyelerini bilmektir. İletişim ise, bilgiyi paylaşma etkinliğidir. Sosyal bilgiler eğitiminin amaçları göz önüne alındığında, öğrenciyi tanıma ve iletişim yeterlilikleri sosyal bilgiler öğretmenleri için ayrıca önem kazanmaktadır. Zira sosyal bilgiler eğitimi, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgi, beceri ve değerler kazandırmaya (Barr, Barth ve Shermis, 1977) yönelik olması itibarıyla öğretmenle öğrenci arasında yoğun iletişim gerektirmektedir (Evans, 2004). Etkili sosyal bilgiler eğitimi için aynı zamanda öğretmenin öğrencileri tanımasına ve eğitim süreçlerini onların gereksinimlerine göre tasarlamasına ihtiyaç duyulmaktadır (Nelson, 2001). Söz konusu gereklilik itibarıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem iletişim becerisine hem de öğrenciyi tanıma yeterliliğine sahip olmaları önem kazanmaktadır. Bu esas göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilere günlük yaşamla ilgili içerik sunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ve iletişim becerisi düzeyleri ile öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ile iletişim becerisi düzeyleri arasında korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ile iletişim becerisi arasındaki ilişkinin irdelenmesine yönelik bu çalışmada nicel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modelinin kullanılmasının nedeni, çalışmanın öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ile iletişim becerisi arasındaki ilişkiyi irdelemeye yönelik olmasıdır.

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapan ve aynı zamanda farklı yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mesleki statüye sahip olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlerken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın verileri, Şahin ve Beydoğan (2016) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği (ÖTYÖ) ve Buluş, Atan ve Sarıkaya (2017) tarafından geliştirilen etkili iletişim becerileri ölçeği (EİBÖ) ile toplanmıştır. ÖTYÖ ve EİBÖ aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılım göstermemesine bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişki, Spearman korelasyon katsayısı hesaplanarak çözümlenmiştir. Öte taraftan her bir ölçek ile toplanan veriler çözümlenirken betimsel analiz, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çalışma sürecinde çalışmanın değişkenleri arasındaki uyumu kontrol etmek amacıyla çalışma uyum matrisi (Kaya ve Bayram, 2021) kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlilik düzeyleri ile iletişim becerisi düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Gülbahar ve Sıvacı (2018) tarafından yapılan

araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çiftçi ve Taşkaya (2010), tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öz yeterlilikleri arasından pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğrenciyi tanıma yeterliliği düzeyleri ile iletişim becerisi düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi ve Taşkaya (2010), tarafından yapılan araştırmada, iletişim becerileri algılarında her ne kadar kadın öğretmen adaylarının puanları erkek adaylara göre yüksek bulunmuş olsa da bu fark anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki statü değişkenine göre öğrenciyi tanıma düzeyleri ile iletişim becerisi düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Khan, Khan, Zia-Ul-Islam ve Khan (2017), bir öğretmenin iletişim becerisinin öğrencilerinin akademik başarısındaki rolünü irdeledikleri araştırmada bu araştırmanın ulaştığı sonuçların aksine öğretmenin kadrolu olması nedeniyle öğrencilerle iyi iletişim kurduğunu, öğrencileri iyi tanıdığını ve bu kapsamda öğrencilerin akademik başarısına anlamlı katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkenine göre öğrenciyi tanıma düzeyleri ile iletişim becerisi düzeylerinin bazı yaş düzeylerinde anlamlı farklılık gösterdiği bazı yaş düzeylerinde ise anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Nacar (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, üst yaş grubundaki öğretmenlerin alt yaş grubundaki öğretmenlere göre iletişim becerileri anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yapılan bölge değişkenine göre öğrenciyi tanıma düzeyleri ile iletişim becerisi düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazın incelemesinde bu araştırmanın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin Lavrijsen ve Verschueren (2020), öğrencilerin öğretmenler tarafından fark edilen bilişsel yeteneklerini irdeledikleri araştırmada şehirlerde yaşayan öğretmenlerin öğrencilerin niteliklerini kırsal bölgelerde yaşayan öğretmenlere oranla daha erken fark ettiklerini saptamışlardır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğrenciyi tanıma yeterliliği düzeyleri ile iletişim becerisi düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt Bulut (2004) tarafından yapılan araştırmada da mesleki kıdem ile iletişim becerisi algılarında bir değişiklik meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler, aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurabilecekleri konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine hizmetiçi eğitim verilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerine öğrenciyi tanıma yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla özel eğitim verilebilir.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkili iletişim becerilerini irdelemeye yönelik nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterliliklerini irdelemeye yönelik nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

Öğretmen Eğitiminde Lisansüstü Akreditasyon Standart-Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi: ‘Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi’ Standart Alanı

Büşra ELÇİÇEĞİ¹ , Kaya YILMAZ² 

Öz: Bu araştırma, Türkiye’de lisansüstü programlarda akreditasyon faaliyetinin gerçekleştirilmemesi nedeniyle Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı programların lisansüstü akreditasyon standartlarını geliştirmek ve Türkiye’de lisansüstü akreditasyon çalışmalarına katkıda bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi ve Delphi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında 12 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun lisans ve lisansüstü standartları, Avrupa Birliği standartları ve bölgesel akreditasyon kuruluşlarının lisans ve lisansüstü standartları incelenmiştir. Delphi tekniği kapsamında 5’li likert olarak hazırlanan anket araştırmaya katılan 47 uzmanın görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Doküman incelemesi ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği, Delphi tekniği ile elde edilen verilerin analizinde ise istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda 8 standart alanına bağlı 88 alt standart hazırlanmıştır. Gösterge ve kanıtların hazırlanma aşamasında ise 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi standart alanına ilişkin 7 alt standart, 9 gösterge ve 29 kanıt hazırlanmıştır. Bu standart, Delphi tekniğinin ilk turdan itibaren tüm katılımcıların üzerinde uzlaştıkları ve çok fazla değişikliğe uğramayan tek standart alanı olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Akreditasyon, kalite güvencesi, lisansüstü programları, standart, gösterge, kanıt

Identification of Graduate Accreditation Standard-Indicators and Evidences in Teacher Education: ‘Graduate Programs Self-Assessment Team’ Standard Area

Abstract: Due to the lack of accreditation activities in graduate programs in Turkey, this research study was carried out to develop graduate accreditation standards for the programs affiliated to the Institute of Educational Sciences and to make a contribution to graduate accreditation studies in Turkey. Qualitative and quantitative research methods were utilized in the study. Document analysis and Delphi technique were used to collect research data. Within the scope of document analysis, undergraduate and graduate standards of 23 accreditation associations from 12 countries, European Union standards and undergraduate and graduate standards of regional accreditation associations were examined. Within the scope of the Delphi technique, a questionnaire prepared as a 5-point Likert scale was presented to the opinions and

Geliş tarihi/Received: 27.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 01.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma birinci yazar Dr. Büşra ELÇİÇEĞİ’nin doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. belcicegi@gmail.com; 0000-0 002-1346-8185

² Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. kaya1999@gmail.com; 0000-0002-2344-1074

Atf için/To cite: Atf için/To cite: Elçiçeği, B., & Yılmaz, K. (2024). Öğretmen eğitiminde lisansüstü akreditasyon standart-gösterge ve kanıtlarının belirlenmesi: ‘lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi’ standart alanı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 162-184.* <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1303599>

evaluations of 47 experts participating in the research. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained via document analysis, and statistical analysis methods were used to analyze the data obtained through the Delphi technique. As a result of the analysis of the data obtained from the research with statistical analysis, 88 sub-standards related to 8 standard fields were prepared. During the preparation of the indicators and evidence, the opinions of 7 experts were taken. In this study, 7 sub-standards, 9 indicators and 29 evidences related to the self-assessment team standard area of graduate programs were prepared. This standard emerged as the only standard area that all participants agreed on from the first round and did not change much.

Keywords: Accreditation, quality assurance, graduate programs, standards, indicator, evidence.

Giriş

Teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği günümüz bilgi çağında, küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramlarının öneminin artması sonucunda dünya genelinde üretilen ürün ve hizmetlerden yararlanacak olanların beklentilerini karşılayabilme gereksinimi kalite güvence sistemine vurgu yapan akreditasyon ağının oluşmasını sağlamıştır. Kalite güvence sistemi, bir kurum veya programın standartlar aracılığıyla yetkili bir akreditasyon kuruluşu tarafından kalitesinin onaylanarak belgelendirildiği bir süreçtir. Avrupa’da kalite güvencesi kavramının oluşmasında, Bologna sürecinin önemli etkileri olmuştur. Bologna sürecinin hedeflerinden biri, karşılaştırılabilir ölçüt ve yöntemlerin geliştirilmesi amacıyla iş birliği sağlanmasıdır. Bu amaçla Avrupa Eğitim Bakanları tarafından 2005 yılında Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi standartları hazırlanarak Avrupa Standartları ve Yönetmeliği kabul edilmiştir (Yükseköğretim Kurumu, 2010). Bu yönetmelikte yer alan standartlar, Avrupa ülkelerinde kalite güvencesi alanında yürütülen çalışmalara rehberlik etmektedir. Bu standartlar aracılığıyla Avrupa’da yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde çalışmaları ve kıyaslanabilir kalite düzeyinde hizmet vermeleri hedeflenmektedir (YÖK, 2010). Kalite güvencesi alanında Avrupa’da iş birliğini arttırmak amacıyla 2000 yılında yükseköğretimde kalite güvencesi için ‘The European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)’ isimli Avrupa ağı kurulmuştur. ENQA, 2004 yılında kuruluş haline dönüşmüştür. ENQA’nın üyeleri, Bologna sürecine katılan ülkelerin kalite güvencesi kuruluşlarıdır (YÖK, 2010).

Türkiye, Bologna Süreci’ne 2001 yılında dâhil olmuştur ve bu tarihten itibaren süreç içerisindeki çalışmalara aktif olarak katılmıştır. 2005 yılında Bologna ülkelerinin bu süreçte öngörülen konularda yapmış oldukları çalışmalar ve durumları gösteren envanter çalışması yayınlanmıştır (Durman, 2007). Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvence konusu son on yıldır çeşitli şekillerde gündemde olmasına rağmen, yurt dışında kalite güvence alanında yaşanan yeni oluşumlara ve gelişmelere paralel olacak şekilde sistematik bir şekilde ele alınmamıştır. Bu nedenle, Bologna sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesini gösteren Bologna Karnesi’nde, Türk yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alanın kalite güvencesi olduğu tespit edilmiştir (YÖK, 2007). Kalite güvencesi alanı dışında Türkiye’nin diğer çalışma alanlarında son derece iyi olduğu belirlenmiştir. Ancak Türkiye’nin kalite güvencesi alanında Avrupa ilke ve standartları çerçevesinde öngörülen sisteme dayalı bir kalite güvence sisteminin olmaması bu alandaki notunun orta seviyede kalmasına sebep olmuştur (Durman, 2007). Son yıllarda kalite güvence konusunun uluslararası düzeyde önem kazanması ve özellikle Bologna sürecinde bu alanda yaşanan gelişmeler, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının konuya olan ilgilerinin artmasına neden olmuştur (Aydınalp, 2011, s. 37).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türkiye’de yasal olarak yükseköğretimde ana stratejileri geliştirmekle yükümlü olan kuruluştur. Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) ise YÖK’ün geliştirdiği ulusal stratejiler temelinde yükseköğretim kurumlarının gerçekleştireceği çalışmalara yardımcı olacak süreçleri geliştirmekte ve bu kapsamda çalışmaların koordinasyonunu sağlamaktadır. Üniversiteler, senato ve yönetim kurullarının sorumluluğunda ve Akademik Değerlendirme Komisyonu (ADEK)’nun koordinasyonunda bu çalışmaların yürütülmesinden sorumludur. Böylece, Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi için YÖK, YÖDEK ile birlikte ADEK’ler oluşturularak öz değerlendirme çalışmaları sistematik bir şekilde yapılmaya başlanmıştır (Aslan, 2009). Üniversitelerin YÖDEK tarafından geliştirilmiş olan bir "Kurumsal Değerlendirme Modeli"ni esas alarak kendi kurumsal temellerini, misyon ve vizyonlarını her yıl periyodik olarak öz değerlendirme ile değerlendirmeleri, bu değerlendirmeye bağlı olarak yeni strateji planları (hedef, faaliyet ve projeler) geliştirmeleri veya var olan stratejilerini gözden geçirmeleri beklenmektedir. Bu değerlendirme sistemi içerisinde her beş yılda bir yükseköğretim kurumlarının ‘dış değerlendirme’ sürecinden geçmeleri öngörülmektedir. Bu uygulamaların yükseköğretim kurumlarında kurumsal bir kalite ve yönetim kültürü oluşturması hedeflenmektedir (Durman, 2007).

YÖDEK, Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ile yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını sistematik bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli süreçleri ve performans göstergelerini tanımlamıştır. YÖDEK’in raporunda yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme sürecine yönelik, stratejik planlama süreci, kurumsal değerlendirme süreci, periyodik izleme ve iyileştirme süreci olmak üzere 4 süreç belirtilmiştir (YÖDEK, 2007). YÖDEK tarafından geliştirilen ‘Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci’, YÖK tarafından hazırlanmış olan ulusal stratejik plana ve Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliğine dayanmaktadır.

Üniversiteler, her yıl çevre değerlendirme ve öz değerlendirme analizlerini içeren kurumsal değerlendirme çalışmalarını, faaliyetlerini ve sonuçlarını sistematik bir şekilde gözden geçirirler. Üniversiteler içerisinde oluşturulan ADEK’ler, üniversitelerin üst kurulları (senato ve yükseköğretim kurumu yönetim kurulu) tarafından onaylanmış olan stratejik plan kapsamında (stratejik amaç ve hedefleri ile performans göstergeleri doğrultusunda) gerekli ekipleri oluşturarak veya gerekli değerlendiriciler ile görüşerek öz veya dış değerlendirmeleri yaptırır. Değerlendiricilerin değerlendirme raporları doğrultusunda ADEK’ler, ilgili üniversitenin akademik değerlendirme ve kalite geliştirme raporunu hazırlayarak yükseköğretim kurumunun üst kurullarına gönderir. Üst kurullar tarafından onaylanan rapor YÖDEK’e gönderilir. YÖDEK ise üniversitelerden gelen raporlar ışığında yükseköğretim akademik değerlendirme ve kalite geliştirme raporunu hazırlayarak YÖK’e sunar. YÖDEK tarafından belirlenen prensipler doğrultusunda bu döngü her yıl tekrarlanır (Aydınalp, 2011, s. 29-30).

Akreditasyon sürecinde program veya kuruluşlar hakkında yargıda bulunmadan programın/kurumun amaçlarını ne derece yerine getirdiği, hizmet talep edenlere ne düzeyde kaliteli hizmet verdiği tespit edilir ve verilen hizmetin iyileştirilmesi amacıyla değerlendirme yapılır. Akreditasyon sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının program amaçlarıyla örtüşmesi gerekir (Boud, 1990). Ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve stillerini etkilemektedir (Beckwith, 1991). Bu nedenle, öğrencileri eğitimin her

aşamasında aktif hale getirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. Değerlendirme sürecine öğrencilerin de dâhil edilmesi konusu tartışılmakla birlikte (Lewkowicz vd., 1985), öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerine olanak sağlayan daha demokratik bir bakış açısı önem kazanmaya başlamıştır (Oscarson, 1989). Öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerini hakkında yargıda bulunmaları (Boud ve Falchikov, 1989), akran değerlendirme ise akranların birbirlerinin çalışmalarını inceleme yoluyla değerlendirme sürecine katılmasıdır (Falchikov, 1995). Akran değerlendirmede aynı düzeydeki bireyler akranlarının çalışmalarını, miktarını, seviyesini, değerini, niteliğini, başarısını veya öğrenme sonuçlarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yapar (Topping, 1998).

Değerlendirme genel olarak farklı amaçlar doğrultusunda karar vermek amacıyla yapılan bilgi toplama sürecidir (Taylor, 1997). Değerlendirme yaygın olarak, “nitelikler kümesinin nicelikler kümesiyle eşleştirilerek bir yargıya varma süreci,” “eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin bir yargıya varma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda, belli niteliklerin önceden tanımlanması ve tanımlanan niteliklerin sayılarla ve sembollerle ifade edilmesi gerekmektedir (Bilen, 1999; Bellon vd., 1982; Dick vd., 2001; Ertürk, 1982; İşman ve Eskicumalı, 2001; Sönmez, 2007; Smith ve Rogan, 2005). Değerlendirmede kullanılacak araçlar, yöntemler ile değerlendirmenin nerede ve kimler tarafından yapılacağı, değerlendirmenin amaçlarına göre farklılık göstermektedir (Spinelli, 2002; Wood, 1998). Değerlendirme sürecinin en önemli ilkesi değerlendirmede farklılıktır. Buna göre değerlendirme, farklı zamanlarda, farklı kişiler tarafından, farklı ortamlarda, farklı değerlendirme yöntem ve araçlarıyla yapılmalıdır (Heward, 2006). Değerlendirme sürecinin bir diğer ilkesi, bu sürecin belirli bir amaç için aktif, devam eden bir süreç olmasıdır. Bu ilke değerlendirmenin bir kez başlayıp biten bir süreç olmasını engellemekte ve böylece değerlendirme sonucunda yanlış kararlar alınmasının önüne geçilmeye çalışılmaktadır (Taylor, 1997). Değerlendirme sürecinde değerlendirme stratejilerinin olabildiğince bireyselleştirilmesi gereklidir (Turnbull vd., 2007). Değerlendirmenin diğer ilkesi ise her yaş veya dönemde değerlendirmenin mümkün olduğudur (Heward, 2006).

Eğitsel açıdan değerlendirme de temel hedef; belirli bir öğrenme-öğretim süreci öncesinde, süreç içerisinde veya sonrasında, öğrenenin öğrenme çıktılarına göre nerede olduğunu ve neler öğrendiğini ortaya koymaktır (Bery, 2008; Earl ve Katz, 2006; Harlen, 2005; Sadler, 1989). Değerlendirmelerin hazırlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması karar verme süreçlerini içermektedir. Bu süreçte “belirli performanslar için kanıtlar ne, başarının kanıtı ne, bu kanıtlar nasıl toplanır, nasıl yorumlanır ve paydaşlara nasıl iletilir?” gibi sorulara cevap aranır (Harlen, 2005).

Akreditasyon sürecinde değerlendirme ile ilgili geçen diğer önemli kavram öz değerlendirmedir. Öz değerlendirme, öğrenenlerin öğrenme sırasında düşünme ve davranışlarının kalitesini izlediği ve değerlendirdiği, ayrıca kavramalarını ve becerilerini geliştirmek amacıyla stratejiler belirlediği bir süreçtir (Schunk, 2009). Öz değerlendirme, öz izleme, öz yargılama ve bunların sonucunda öğretimsel düzeltmelerin belirlenmesi ve uygulanması ile oluşan döngüsel bir süreçtir (McMillan ve Hearn, 2008). Öz değerlendirme, bireyin kendinin herhangi bir konuda performansını değerlendirmesi ve öğrenme sonuçlarını artırmak amacıyla güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesidir (Klenowski, 1995).

Öz değerlendirme sürecini etkileyen etmenler vardır. Öz değerlendirme yapacak olan bireylerin (öğrenci-egitici) bu konuda eğitim almış olmaları ve öz değerlendirme konusunda net bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Lewkowicz vd., 1985). Araştırmalar, eğitim ve bilgi eksikliğinin öz değerlendirmenin etkili biçimde uygulanmasında önemli bir engel oluşturduğunu ortaya koymuştur (Boud,1986). Öz değerlendirmeye hazırlık aşamasında ilk olarak bir öğretim programı hazırlanmalıdır (Cram, 1995). Öz değerlendirmenin uygulanabilmesi için dönütleri anlayabilmek ve dönütlere göre en uygun ne yapılması gerektiğini bilme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin bu konuda olumlu tutum sergilemesi öz değerlendirmenin etkili olması açısından önemlidir (Lewkowicz vd., 1985).

Öz değerlendirme kişisel bir değerlendirme yöntemi (Haris,1997) olduğu için öznel faktörler bu değerlendirme yönteminin etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. “Akademik geçmiş, kariyer beklentileri, akran grubu, aile beklentisi, akademik olgunluk, hedef dildeki yeterlik düzeyi, kültürel faktörler, sosyal ve kişisel değişkenler” öznel veya kişisel faktörler: olarak belirtilmiştir (Blanche vd., 1989, s. 324). Öznel faktörlerin yanı sıra kültürel altyapının da öz-değerlendirme yapma becerisini etkilediği, bazı grupların yüksek, bazılarının ise düşük değerlendirmeler yaptığı ifade edilmiştir (Blue, 1988).

Programı değerlendirme açısından değerlendirme, program tasarımı aşamasında verilen kararların değerlendirilmesi amacıyla bilgi toplama ve bilgileri yorumlama sürecidir. Programı değerlendirme, öğretim sürecini ve öğretim kaynaklarını gözden geçirmek, karşılaşılan sorunları analiz etmek, öğrencilerin kazandıkları yeterlikler ile programın amaçlarını ve iş hayatında bu görevde çalışan bireylerin niteliklerini karşılaştırarak programı geliştirmek için yapılır (Doğan, 1997). Değerlendirme sonuçlarını cinsiyet, ırk, biyografik geçmiş, beden dili, ilk izlenim ve kişilik faktörlerinin etkilediği görülmüştür. Deneyim, değerlendirilenlerin beden dili, duyguları, davranışı ve bilişsel tepkileri gibi etkenler de değerlendirme sonuçlarını etkileyebilmektedir. Tüm bu faktörlerin ilaveten kendine benzerlik, algılanan benzerlik, kişilik benzerliği ve tutum boyutunda değerlendirici-aday benzerliği de değerlendirme sonuçlarını etkileyebilmektedir (Dinler, 2006, s. 46-65, 68-82).

Türkiye’de hemen hemen her lisans alanına yönelik akreditasyon faaliyeti gerçekleştiren bağımsız bir akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları ilgili olduğu meslek alanına yönelik hazırlamış oldukları standartlar ve bu standartlara özgü gösterge ve kanıtlarla kalite güvence sistemi değerlendirmesi yapmaktadır. Bu değerlendirme yapılırken ilgili programın idareci kadrosu, öğretim elemanları ve öğrencileri ile görüşmeler yapılmakta ve programın sürdürülebilirliğini sağlayan öğretim programı, bilgi kaynakları, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme süreci, öğretim elemanları ve öğrencilere sağlanan fiziki imkânların yeterliliği gibi unsurlar ele alınmaktadır. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının lisansüstü akreditasyon ve değerlendirmesi bulunmamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada, lisansüstü programların dış değerlendirmeye tabii tutulmaması konusundaki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla öğretmenlik eğitimi lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi akreditasyon standart-gösterge ve kanıtlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, doküman incelemesi ve Delphi tekniği kullanılarak uzman katılımcı görüşleri doğrultusunda hazırlanan 8 standart ve 88 alt standart içerisinden, sekizinci standart alanı olan “Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi” standart alanına bağlı alt standartlar ve alt standartlara bağlı gösterge ve kanıtlar ele alınmıştır. Bu standart alanının seçilmesinde araştırmanın ilk Delphi turundan itibaren katılımcılardan onay alması etkili olmuştur. Ayrıca Türkiye’de hiçbir akreditasyon kuruluşunda bu standart alanı yer almamaktadır. Akreditasyon ve

kalite güvence sisteminin iyileştirilmesinde bu standart alanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen eğitiminde lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi standart alanına bağlı alt standartlar neler olmalıdır?
2. Öğretmen eğitiminde lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi standart alanının alt standartlarına bağlı göstergeler neler olmalıdır?
3. Öğretmen eğitiminde lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi standart alanının alt standartlarına bağlı kanıtlar neler olmalıdır?

Yöntem

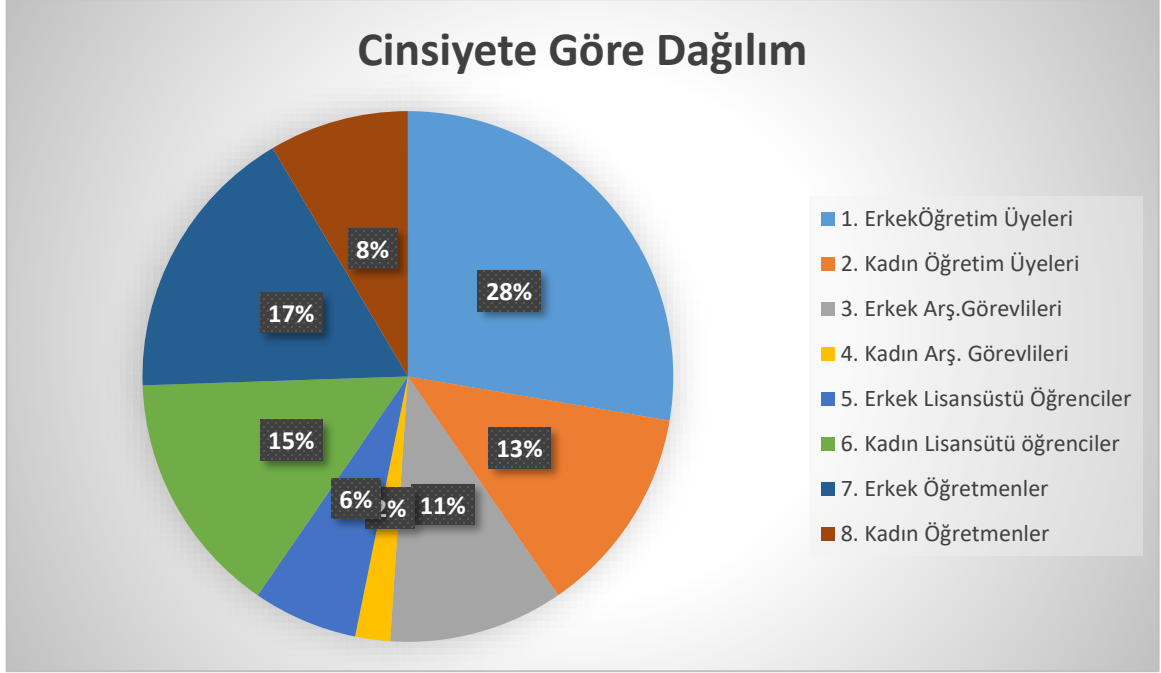
Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal yaşam ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırmaya olanak vermektedir (Creswell, 1998). Nitel araştırma yönteminde genellikle tümevarım yaklaşımı ile gözlem, görüşme ve dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılarak araştırma konusu ile ilgili kavramlar, anlamlar ve ilişkiler anlamlandırmaya çalışılır (Merriam, 1998). Nitel araştırmada genellikle çevre, süreç ve algılara ilişkin veriler olmak üzere üç tür veri toplanır. Nicel araştırmalar ise olgu veya olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir, genellenebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türüdür. Bu araştırma metodunda gerçeklik oluşturulur ve sonuçlara ilişkin tahmin yürütülebilir. Araştırmacı olay ve olgulara nesnel bir tavır içinde yaklaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öncelikle nitel araştırma deseni kapsamında 12 ülkeden 23 akreditasyon kuruluşunun akreditasyon sürecine yönelik belgeleri Türkçe'ye tercüme edilerek incelenmiştir. İncelemeler sonucunda Türkiye'de lisansüstü akreditasyon faaliyetlerinin başlaması amacıyla lisansüstü programları standart, gösterge ve kanıtları hazırlanmıştır. Hazırlanan standartlar Delphi tekniği ile 47 uzmanın görüşüne sunulmuştur. I.Delphi, onay ve II. Delphi turu sonrasında standartlar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak standartların gösterge ve kanıtları hazırlanarak 7 uzmanın onayı alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu akreditasyon süreçlerine dâhil olmuş Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi unvanlı öğretim üyeleri, lisansüstü öğrencileri, Arş. Gör. kadrosunda bulunan lisansüstü öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nda öğretmenlik yapan lisansüstü öğrencileri olmak üzere 4 farklı katılımcı grubu oluşturmaktadır. Çalışmaya 19 öğretim üyesi, 10 lisansüstü öğrencisi, 6 Arş. Gör. kadrosunda bulunan lisansüstü öğrencisi ve MEB'te görev yapan 12 öğretmen olmak üzere toplam 47 kişi katılmıştır. Katılımcıların 29'u erkek, 18'i kadındır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

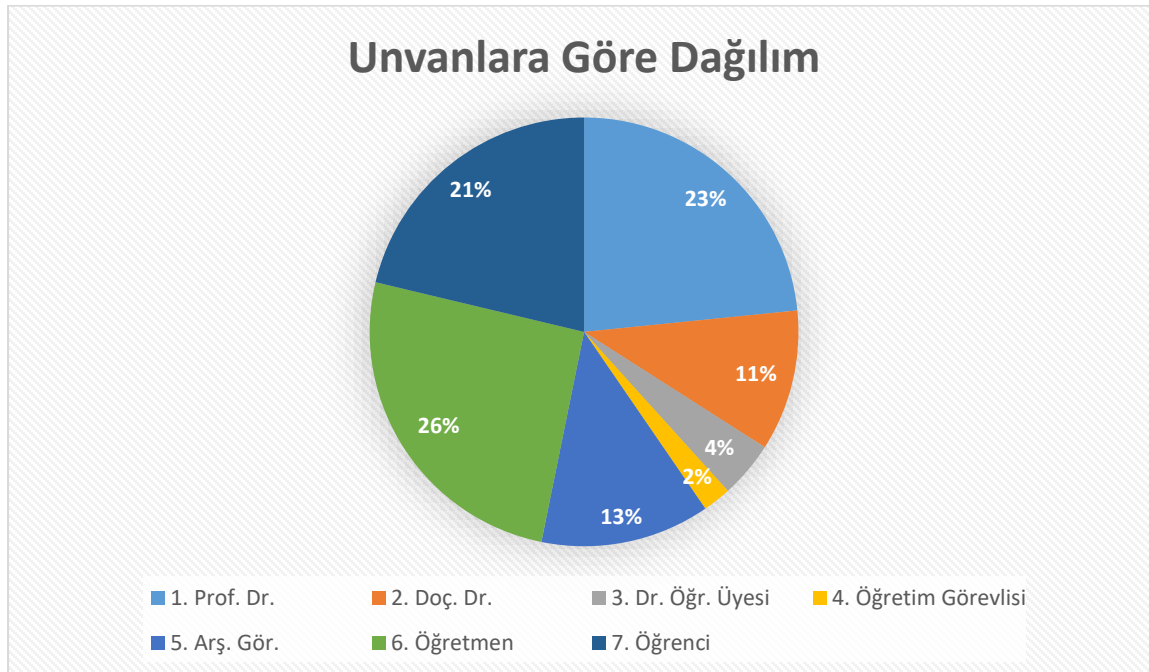
Delphi Turu Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımı



Katılımcıların unvana göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmektedir.

Şekil 2

Delphi Turu Katılımcılarının Unvana Göre Dağılımı



Katılımcıların %26'sı Öğretmen, %23'ü Prof. Dr., %21'i Öğrenci, %13'ü Arş. Gör., %11'i Doç. Dr., %6'sı Dr. Öğr. Üyesi, %2'si Öğretim Görevlisidir.

Delphi turuna katılan katılımcıların idari deneyim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Delphi Turlarına Katılan Uzmanların İdari Görevlerine Göre Dağılımları

No	Cinsiyet	İdari Görev	Unvan
1	E	Dekan	Prof. Dr.
2	E	Dekan Yrd.	Prof. Dr.
3	K	Dekan Yrd.	Prof. Dr.
4	E	Dekan Yrd.	Doç. Dr
5	E	Dekan Yrd.+ Enstitü Müdürü	Doç. Dr
6	E	Bölüm Başkanı	Prof. Dr.
7	E	Bölüm Başkanı	Prof. Dr.
8	E	Bölüm Başkan Yrd.	Prof. Dr
9	E	Enstitü Müdürü	Dr. Öğr. Üyesi
10	E	Müdür	Öğretmen
11	E	Müdür Yrd.	Öğretmen
12	E	Müdür Yrd.	Öğretmen
13	E	Müdür Yrd.	Öğretmen
14	K	Müdür Yrd.	Öğretmen
15	K	Zümre Başkanı	Öğretmen
16	E	Zümre Başkanı	Öğretmen
Yükseköğretim kurumunda idari görevi olmayan akademisyen			10
MEB'te idari görevi bulunmayan öğretmen			5

Delphi turlarına katılan katılımcıların 16'sının idari görevi bulunmakta iken 21'inin idari görevi bulunmamaktadır. İdari görevi olanlar dekan, dekan yardımcısı, dekan yardımcısı+müdür, bölüm başkanı, müdür, müdür yardımcısı, zümre başkanı görevlerini yürütmektedirler.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama sürecinde doküman incelemesi ve Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniği, aynı anketin bir uzman grubuna birkaç kez uygulanmasını içermektedir (Yalçın, 2012, s.51). Delphi tekniği, belli bir konu hakkında uzlaşma sağlanmasında birtakım yararların olduğu alanlarda ve ortak bir zeminde uzlaşan bireylerin öznel değerlendirmelerinden yararlanılarak problemlerin çözümü ve henüz ortaya çıkmamış olayları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca gerekli uzmanlığa sahip kişileri bir araya getirmenin zaman ve kaynak sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla kullanılmaktadır (Vernon, 2009, s. 69-76). Bu teknik, katılımcıların birbirleri üzerindeki istenmeyen psikolojik etkilerini ortadan kaldırmak ve katılımcı gizliliğini sağlamak açısından avantaja sahiptir (Garavalia ve Gredler, 2004, s. 375-380). Çalışmada düzenlenen Delphi turu ve katılımcı sayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Delphi Tekniği Çalışma Grubu

Katılımcı Grubu	I. Delphi Katılımcı Sayısı	Onay Turu Katılımcı Sayısı	II. Delphi Katılımcı Sayısı
Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler	10	8	7
Lisansüstü öğrenim gören Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler	12	10	8
Lisansüstü öğrenim gören yükseköğretim kurumlarında çalışan araştırma görevlileri	6	5	4
Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyeleri	19	16	15
Toplam	47	38	33

Delphi katılımcılarının 30'unun alanı Sosyal Bilgiler, dördünün Eğitim Programı ve Öğretim (EPÖ) ve Coğrafya, ikisinin Türkçe ve Sınıf Eğitimi iken Okul Öncesi, Tarih, Matematik ve Fen Bilgisi branşından bir uzman yer almıştır.

Doküman incelemesi tekniği, hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren tüm yazılı materyallerin analizinin yapılmasını içermektedir. Bu teknik, dokümanlara ulaşılması, dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, analize konu olan dokümanlardan örneklem seçilmesi, analiz biriminin saptanması, kategorilerin geliştirilmesi, sayısallaştırma ve verilerin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 191-200). Doküman incelemesi sırasında incelenen belgeler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Doküman İncelemesi Sırasında İncelenen Materyaller

İncelenen Belgeler
Tüzükler
Lisans Standartları
Lisansüstü Standartları
Akreditasyon Sürecine Yönelik Belgeler
Öz Değerlendirme Raporları
Yönetim Yapıları
Uluslararası İş Birliği Belgeleri
Lisansüstü Tezler
Basılı Kitaplar
Bilimsel Yayınlar

Literatür taraması ve doküman incelemesi tekniği sonucunda 12 ülkeden (Almanya, Letonya, Estonya, ABD, Ermenistan, Macaristan, Rusya, Kuzey Kıbrıs, Bosna Hersek, Romanya, Türkiye, Kazakistan) 23 akreditasyon kuruluşunun lisans ve lisansüstü standartları, Avrupa

Birliği lisans standartları ve bölgesel kalite kuruluşlarının standartları ve Almanya Saksonya bölgesinin doktora programı standartları incelenmiştir. Elde edilen belgeler incelendikten sonra Türkiye’de lisansüstü akreditasyon faaliyetinin başlaması için ‘Lisansüstü Akreditasyon Standartları’ hazırlanmıştır. Hazırlanan 8 standart ve 88 alt standart içerisinde bu çalışmada sekizinci standart alanı olan “Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi” başlıklı standart alanına ilişkin alt standart, gösterge ve kanıtlar incelenmiştir. Hazırlanan lisansüstü akreditasyon standartları Delphi tekniği aracılığıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. 18 kadın ve 29 erkek olmak üzere toplam 47 uzmandan gelen dönüşler doğrultusunda standartlar 3 kez revize edilmiştir. Hazırlanan gösterge ve kanıtlar ise 7 uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüşler sonucunda gösterge ve kanıtlar da revize edilmiştir. Bu çalışmaya konu edilen 8. standart alanı olan “Lisansüstü Programı Öz Değerlendirme Ekibi” standart alanında 1. Delphi turunda yer alan 6 alt standart tüm katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Bu standart alanında 8.7. kodlu alt standart geri dönüşler doğrultusunda eklenmiştir. Bu standart, 8 standart alanı içerisinde başlangıçtan itibaren katılımcılar tarafından tüm alt standartları ile birlikte kabul gören tek standart alanıdır.

Verilerin Analizi

Delphi tekniğinde kullanılan uzlaşma ölçütü Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Delphi Tekniğinde Maddeler Üzerinde Uzlaşmaya Varılması İçin Kullanılan Uzlaşma Ölçütü

Uzlaşma ölçütü: Bir maddenin yeterlik ölçütü olarak kabul edilmesi için aşağıdaki üç ölçütü de karşılaması gerekmektedir.

Medyan ≥ 5

Çeyrekler arası fark (ÇAF) ≤ 1

4-5 frekansı $\geq \%75$

I. Delphi turunda 47, II. Delphi turunda 38 uzmandan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde birinci çeyrek (Ç1), medyan (M), üçüncü çeyrek değeri (Ç3), çeyrekler arası genişlik (R), çeyrekler arası fark ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bu değerler her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler ile her bir alt boyut için uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığı analiz edilmiştir. Medyan (Ortanca), büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralanmış bir ölçüm dizisini sayıca iki eşit gruba ayıran değerdir ve cevapların %50’sini soluna, %50’sini sağına alır (Karasar, 2004; Şahin, 2001). Çeyrekler Arası Fark (ÇAF) ise yine büyüklük sırasına konulmuş bir veri setinin 1. Çeyreği (Ç1) ile 3. Çeyreğinin (Ç3) farkından (ÇAF=Ç3-Ç1) oluşur. Çeyrekler arası farkın hesaplanmasında çeyrek istatistiği kullanılmaktadır. Büyüklüğe göre sıralanmış bir veri setinde 3 çeyrek mevcuttur. 2. Çeyrek (Ç2) aynı zamanda medyandır. Bu işlemdeki 1. Çeyrek (Ç1) cevapların %25’ini soluna, %75’ini de sağına; 3. Çeyrek (Ç3) ise cevapların %75’ini soluna, %25’ini de sağına alan değerdir. Çeyrekler arası farkın (ÇAF) düşük olması uzlaşmanın arttığını, yüksek olması ise uzlaşmanın azaldığı anlamına gelmektedir (Şahin, 2001). Eğer genişlik değeri 1.2 değerinin üzerinde ise görüş birliği uzmanlar arasında sağlanamamıştır (Kahramanoğlu, Bayram ve Bülent, 2017). Bir maddenin kabul edilebilmesi için ÇAF değerinin 1 ya da 1’den küçük, medyanın 4 ve 4’ten büyük, 4 ve 5 frekanslarında yer alan yanıtların yüzdeleri toplamının

%75'ten büyük olması gerekmektedir. Bir madde ancak bu üç ölçütü birlikte karşıladığında üzerinde uzlaşma sağlandığı kabul edilir. Bu araştırma medyanın ≥ 5 , ÇAF'ın ≤ 1 ve 4-5 frekansının \geq %75 değerinde olması maddeler üzerinde uzlaşma sağlandığını göstermektedir. Genişlik değeri ne kadar küçükse uzmanlar o madde üzerinde o derecede yüksek görüş birliğine sahiptir. Genişlik değerinin 1.2 değerinin altında olması ilgili madde için uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığı anlamına gelir (Zeliff ve Heldenbrand, 1993). I ve II. tur SPSS analiz sonucunu gösteren tablolar incelendiğinde tüm maddelere ilişkin R değerleri 1.2 değerinin altında olduğu için uzmanlar arasında görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen ortalamalar da 4.21 değerinin üzerinde olup uzmanlar "kesinlikle katılıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik eşitliği [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] uygulandığında güvenilirliğin 1 olduğu görülmektedir.

Delphi çalışmalarında, katılımcı yanıtları arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Değerlendiriciler Arası Korelasyon Katsayısının hesaplanması önerilmektedir (Von der Gracht, 2012). I ve II. Delphi turlarının güvenilirliğini analiz etmek amacıyla Grup İçi Korelasyon Katsayısına bağlı olarak Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Katsayısı ile iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. I ve II. Delphi turlarında elde edilen yanıtlara ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

I ve II. Delphi Turları Güvenirlik Analizi Sonuçları

Turlar	Cronbach's Alpha	Grup İçi Korelasyon
I.Delphi Turu	0.933	0.924
II.Delphi Turu	0.991	0.99

Elde edilen Cronbach Alpha değerleri 0.90 üzerinde ise mükemmel güvenilirliği göstermektedir (Tavakol vd., 2011). Tablo 3'te hem birinci hem de ikinci turda elde edilen Cronbach Alpha değerleri 0.90 değerinin üzerinde olduğu için güvenilirlik düzeyi mükemmel olarak yorumlanmıştır.

I ve II. Delphi katılımcı yanıtlarına ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6

I ve II Delphi Turu Katılımcı Yanıtlarının Madde Frekans ve Yüzde Değerleri

Standart No	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
8.0. Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi					
8.1.	39; %83	6; %13	2; %4	0; %0	0; %0
8.2.	42; %89	3; %6	2; %4	0; %0	0; %0
8.3.	41; %87	4; %9	2; %4	0; %0	0; %0
8.4.	40; %85	4; %9	3; %6	0; %0	0; %0
8.5.	43; %91	2; %4	2; %4	0; %0	0; %0
8.6.	38; %81	7; %15	2; %4	0; %0	0; %0

8.0. Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi (II. Tur)						
8.1.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
8.2.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
8.3.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
8.4.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
8.5.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
8.6.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0
8.7.	38; %100	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0	0; %0

İncelendiğinde I. Delphi turunda 8 standart alanda yer alan alt standart maddelerinde kararsızım, katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabının verildiği madde sayısının az olduğu; II. Delphi turunda ise katılımcıların kesinlikle katılıyorum/katılmıyorum yanıtını verdiği gözlenmiştir.

Tablo 7

I ve II Delphi Turu Katılımcı Yanıtlarına İlişkin İstatistiksel Bulgular

8.0. Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi						
Standart No	Ç1	M	Ç3	R	Ortalama	SS
8.1.	5	5	5	0	4.787	0.508
8.2.	5	5	5	0	4.851	0.465
8.3.	5	5	5	0	4.830	0.481
8.4.	5	5	5	0	4.787	0.549
8.5.	5	5	5	0	4.872	0.448
8.6.	5	5	5	0	4.766	0.520
8.0. Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi (II. Tur)						
8.1.	5	5	5	0	5	0
8.2.	5	5	5	0	5	0
8.3.	5	5	5	0	5	0
8.4.	5	5	5	0	5	0
8.5.	5	5	5	0	5	0
8.6.	5	5	5	0	5	0
8.7.	5	5	5	0	5	0

Lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi standart alanında yer alan alt standartlara ilişkin Ç1, M, Ç3, R, ortalama ve SS değerleri incelendiğinde R değerinin 1.2'nin altında olması uzmanlar arasında ilgili madde için görüş birliği olduğunu göstermektedir. Tabloda yer alan tüm maddelere ilişkin R değerleri 1.2 değerinin altında olduğu için uzmanlar arasında görüş birliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen ortalamalar da 4.21 değerinin üzerinde olup uzmanlar "kesinlikle katılıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik eşitliği [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] uygulandığında tüm standart alanlar için güvenilirliğin 1 olduğu görülmektedir.

Doküman incelemesi tekniği kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde çalışma öncesinde araştırmacı tarafından oluşturulan çerçeve doğrultusunda elde edilen bulgular sistematik bir şekilde betimlenir ve yorumlanır. Bu

analiz yönteminin amacı, ulaşılan verileri yorumlayarak sistemli bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239-240). Görüşmede katılımcıları tanımaya yönelik 9 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorularda cinsiyet, branş, unvan, çalıştıkları/öğrenim gördükleri kurum, mesleki kıdem, idari deneyim, akreditasyon hakkında bilgi/deneyim ve yurt dışı deneyimi (ülke, amaç, süre) açısından ele alınmıştır. Araştırmaya 29 erkek, 18 kadın katılımcı katılmıştır. Bu katılımcıların 10'u lisansüstü öğrenci, 12'si öğretmen, 25'i öğretim elemanıdır. 5 erkek, 1 kadın araştırma görevlisi; 1 erkek, 1 kadın Dr. Öğr. Üyesi; 1 kadın öğretim görevlisi; 4 erkek, 1 kadın Doç. Dr.; 8 erkek, 3 kadın Prof. Dr. olarak görev yapan 25 öğretim elemanı 17 farklı yükseköğretim kurumundan çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya bir erkek dekan, iki erkek dekan yardımcısı, bir kadın dekan yardımcısı, bir erkek dekan yardımcısı-enstitü müdürü, iki erkek bölüm başkanı, bir erkek bölüm başkanı yardımcısı, bir erkek enstitü müdürü, bir erkek müdür, üç erkek müdür yardımcısı, bir kadın müdür yardımcısı, iki erkek zümre başkanı katılmıştır. 47 katılımcının 16'sının idari deneyimi bulunmaktadır. Öğretim üyeleri grubunda 6 erkek 1 kadın akademisyenin, öğretmen grubunda 2 erkek öğretmenin, lisansüstü öğrenci grubunda ise bir kadın öğrencinin yurt dışı deneyimi bulunmaktadır. ABD, İngiltere, İspanya, Kosova, Kolombiya, Fransa ve Balkan ülkelerinde bulunmuşlardır. Öğrenci ERASMUS amaçlı 6 ay İspanya'ya, öğretmenin biri 1 hafta Balkan ülkelerine kültürel gezi amaçlı, diğer öğretmen ise Fransa'ya iş ve eğitim amaçlı 5 yıllığına gitmiştir. 1 kadın Prof. Dr. doçentliğinde 1 yıl Kosova'ya; 2 erkek Prof. Dr. 1 yıl İngiltere'ye; 2 erkek Doç. Dr. 1 yıl ABD'ye; 1 erkek Prof. Dr. 7 yıl ABD'ye; bir erkek Prof. Dr. ise 4 yıl ABD'ye, 1 yıl Kolombiya'ya gitmiştir. Lisansüstü öğrenciler grubunda 5 kadın; lisansüstü öğrenim gören öğretmenler grubunda 1 kadın, 3 erkek; araştırma görevlisi grubunda 2 erkek; öğretim üyeleri grubunda 5 kadın, 13 erkek adayın akreditasyon hakkında bilgisi ya da deneyimi veya hem bilgisi hem de deneyimi bulunmaktadır.

Araştırmacı 12 ülkeden incelediği 23 akreditasyon kuruluşuna ait veri setleri doğrultusunda "lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi" adlı bir standart alanı, alt standartları, gösterge ve kanıtlarını hazırlamıştır. Hazırlanan bu standartlar için uzman görüşü alınmıştır. Uzman grubunun görüşünden sonra Delphi tekniği ile katılımcıların onayına sunulmuştur. Standartların kabul edilmesinin ardından çalışmanın konu alanlarından gösterge ve kanıtlar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde lisansüstü akreditasyon standartları olarak geliştirilen 8 standart alanına bağlı 88 alt standart içerisinde "Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi" başlıklı sekizinci standart alanına bağlı 7 alt standart sunulmuştur. "Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi" başlıklı sekizinci standart alanı alt standartların içeriğinde, (1) lisansüstü programın kaliteli bir değerlendirme ekibine sahip olması, (2) bu ekibin seçimi için değerlendirici kriterlerinin bulunması, (3) değerlendirme ekibinin görev ve sorumlulukların açık, şeffaf ve hesap verilebilirlik ilkelerine dayalı olarak belirgin olması, değerlendirme ekibinin görev ve sorumluluklarının lisansüstü programın hedefleri ile uyumlu olması, (4) değerlendiricilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesi, (5) değerlendirme politikalarının bulunması, (6) değerlendiricilerin yıllık performans düzeylerinin değerlendirilmesi ve (7) lisansüstü programın belli aralıklarla hem dış değerlendirme ekibi hem de iç değerlendirme mekanizmalarından akran

değerlendirmesine olanak veren düzenlemeleri içermesi yer almaktadır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi Standart Alanı Alt Standartları

Standart No:	Standartlar
8.0.	Lisansüstü Programı Öz Değerlendirme Ekibi: Lisansüstü programının hedeflerine ulaşmak için yüksek nitelikli değerlendiriciler / iyi yapılandırılmış değerlendirme mekanizması mevcuttur. Dış değerlendirme akreditasyon kuruluşu tarafından gerçekleştirilecek olup iç değerlendirme ise enstitünün ilgili programında kalite güvence ekibinin oluşturulması ve değerlendirme yapmasını içermektedir.
8.1.	Lisansüstü programının, hedeflerine ulaşmak için yüksek nitelikli değerlendiricilerden oluşan kaliteli bir değerlendirme ekibine sahip olması
8.2.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin oluşturulması için gerekli prosedür ve yönetmeliklerin (değerlendirici kriterlerinin) bulunması
8.3.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin sorumlulukları, nitelikleri, iş yükü, tanınma kriterlerinin kapsamlı bir şekilde belirtilip açıklanması ve lisansüstü programının hedefleri ile uyumlu olması
8.4.	Lisansüstü değerlendiricilerin akademik gelişimi ve profesyonel ilerlemesinin çalıştığı yükseköğretim kurumu veya TÜBİTAK gibi kuruluşlar tarafından desteklenmesi
8.5.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin değerlendirme politikalarının bulunması (8.2’de oluşturulan ekibin değerlendirmelerini ne şekilde yapacağını gösteren açık, şeffaf politikaların mevcut olması)
8.6.	Lisansüstü değerlendiricilerin yıllık performans düzeylerinin değerlendirilmesi
8.7.	Lisansüstü programının belli aralıklarla dış değerlendirme ekibi tarafından akran değerlendirmesinin yapıldığını gösteren belgelerin mevcut olması

Tablo 8 incelendiğinde; Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi standart alanının alt standartları içeriğinde; lisansüstü programın kaliteli bir değerlendirme ekibine sahip olması, bu ekibin seçimi için değerlendirici kriterlerinin bulunması, değerlendirme ekibinin görev ve sorumlulukların açık, şeffaf ve hesap verilebilirlik ilkeleri dikkate alınarak belirgin olması ve lisansüstü programın hedefleri ile uyumlu olması, değerlendiricilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesi, değerlendirme politikalarının bulunması, değerlendiricilerin yıllık performans düzeylerinin değerlendirilmesi ve lisansüstü programın belli aralıklarla hem dış değerlendirme ekibi hem de iç değerlendirme mekanizmalarından akran değerlendirmesine olanak veren düzenlemeleri içermesi bulgularının ortaya çıktığı görülmektedir.

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Standart alanının alt standartlarına bağlı hazırlanan göstergeler Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Standart Alanının Göstergeleri

Gösterge No	Alt Gösterge No	Gösterge
8.1.2.	8.1.2.1.	Üniversite/enstitü/fakülte iş birliği sürecinde yer alan paydaşların görev ve sorumluluklarının tanımlanması
	8.1.2.2.	Lisansüstü programının kaliteli bir değerlendirme ekibine sahip olması için değerlendiricilerin performans ölçekli seçildiği bir komisyonun bulunması
8.2.2.	8.2.2.1.	Değerlendirme ekibinin niteliğinin sağlanması amacıyla belirlenen değerlendirici belirleme kriterlerine dikkat edilerek değerlendirici seçilmesi
	8.2.2.2.	Değerlendirici seçimlerinde öğretim üyelerinin son 1 yıllık akademik başarıları ile genel akademisyenlik süreçlerindeki başarılarının dikkate alınması
8.3.2.	8.3.2.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin sorumluluklarını optimum düzeyde yerine getirmesi
8.4.2.	8.4.2.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin akademik ve profesyonel ilerlemesi için üniversite/enstitü ve TÜBİTAK vb. kuruluşlar tarafından imkân tanınması
8.5.2.	8.5.2.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin değerlendirme işlemini hangi kriterlere göre yapacağını gösteren tanımlı süreçlerin olması
8.6.2.	8.6.2.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin yıllık performansının belirlenen ilke ve kriterler doğrultusunda değerlendirilmesi
8.7.2.	8.7.2.1.	Lisansüstü programının belli aralıklarla dış değerlendirme ekibi tarafından değerlendirilmesi

Tablo 9 incelendiğinde 7 alt standarda ilişkin toplam 9 gösterge hazırlanmıştır. Bir ve ikinci alt standardın iki, diğer alt standartlara ilişkin bir gösterge bulunmaktadır.

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Standart alanının alt standartlarına bağlı hazırlanan kanıtlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Standart Alanının Kanıtları

Kanıt No	Alt Kanıt No	Kanıt
8.1-2-3.3.	8.1-2-3.3.1.	Üniversite/enstitü/ana bilim dalı iş birliği sürecinde yer alan paydaşların görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetmelik vb. belgeler
	8.1-2-3.3.2.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin oluşturulması için gerekli prosedür ve yönetmeliklere ilişkin belgeler
	8.1-2-3.3.3.	Lisansüstü değerlendirme ekibi kriterleri ve değerlendirici seçim usul ve esasları
	8.1-2-3.3.4.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin listesi

	8.1-2-3.3.5.	Lisansüstü değerlendirici ekibinin akademik ve mesleki niteliklerini gösteren öz geçmişleri
	8.1-2-3.3.6.	Lisansüstü değerlendirici ekibinin yıllık performans ölçekleri
	8.1-2-3.3.7.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin yıllık iş yükü formu
	8.1-2-3.3.8.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin yıllık görev listesi
	8.1-2-3.3.9.	Lisansüstü değerlendirici ekibi ile görüşmeler
8.4.3.	8.4.3.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin akademik ve mesleki gelişimlerini gösteren performans değerlendirme ölçekleri
	8.4.3.2.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin son beş yıla ait faaliyet raporu
	8.4.3.3.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin yıllık katıldıkları veya düzenledikleri seminer, kongre, çalıştayların listesi ya da diğer mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin belgeler
	8.4.3.4.	Lisansüstü değerlendirme ekibine dönem başında mesleki gelişim olanaklarına ilişkin seminer yapıldığını gösteren belgeler (seminer fotoğrafları, resmî yazısı vb.)
	8.4.3.5.	Son beş yılda üniversite/TÜBİTAK vb. gibi kurumlardan destek alan Lisansüstü değerlendirme ekibi listesi ile birlikte desteğin yapısı ve içeriğini gösteren listeler (araştırma, proje, bilimsel toplantı, yayın, bildiri, çalıştay, vb. sayısı)
	8.4.3.6.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin eğitim/ uzmanlık alanlarındaki gelişmelerinin takip edildiğini gösteren performans ölçekleri
	8.4.3.7.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin ilgili programı geliştirme amacıyla etkin rol aldıklarına ilişkin çalışmaların/görevlerin listesi
	8.4.3.8.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin yılda en az 1 proje/1 kitap bölümü veya 3 akademik çalışma (makale, bildiri vb.) yayımlandığını gösteren belgelerin varlığı
	8.4.3.9.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin son 5 yıl içerisinde SSCI, SCI vb. indekslerde yayın yaptığı belgelerin dökümü
	8.4.3.10.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin H indeksi sıralamasını gösteren liste
	8.4.3.11.	Akademik teşvik uygulamasından yararlanan lisansüstü değerlendirme ekibi listesi
	8.4.3.12.	Lisansüstü programının bağlı olduğu enstitü ve ana bilim dalı yönetimiyle görüşmeler
	8.4.3.13.	Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BABKO) ile görüşmeler
	8.4.3.14.	Lisansüstü programı değerlendirme ekibi ile görüşmeler
8.5.3.	8.5.3.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin değerlendirme politikalarına ilişkin yönetmelik ve yönergeler
	8.5.3.2.	Lisansüstü programı değerlendirme ekibinin değerlendirmelerini objektif ve ölçülebilir ölçütlere göre yaptıklarını gösteren belgeler
8.6.3.	8.6.3.1.	Lisansüstü değerlendirme ekibinin yıllık performans çizelgeleri
	8.6.3.2.	Değerlendirme ekibinin kendi öz değerlendirme raporları
8.7.3.	8.7.3.1.	Lisansüstü programının dış değerlendirme ekibi tarafından akran değerlendirmesinin yapıldığını gösteren belgeler
	8.7.3.2.	Lisansüstü programı akran değerlendirmesi raporları

Tablo 10 incelendiğinde 7 alt standart alanına bağlı toplam 29 kanıt belirlenmiştir. İlk 3 standart alanının kanıtları ortak hazırlanmıştır. Bu grupta 9 kanıt olmakla birlikte 14 kanıtla en fazla kanıtla sahip alt standart 8.4.'tür. 8.5., 8.6. ve 8.7. alt standartlara ilişkin 2 kanıt oluşturulmuştur.

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Standart alanının alt standart, gösterge ve kanıt sayıları toplu şekilde Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Standart Alanı Alt Standart, Gösterge ve Kanıt Sayısı

Alt Standart Sayısı	Gösterge Sayısı	Kanıt Sayısı
7	9	29

Tablo 11'de görüldüğü üzere 7 alt standarda ilişkin 9 gösterge, 29 kanıt belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Literatürde kalite güvence sistemi ve akreditasyon faaliyetlerine yönelik çeşitli lisansüstü tezler (yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik) gerçekleştirildiği gözlenmekle birlikte az sayıda makale düzeyinde yayınlanmış bilimsel eserlerin mevcut olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilmiş araştırmaların azınlığında farklı ülkelerin akreditasyon faaliyetleri (ABD, İngiltere, Almanya, Avustralya, Danimarka vb.) karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Standart geliştirme amacıyla yapılmış lisansüstü eserler ise nicelik açısından yetersizdir. Bu araştırmada gerçekleştirilen lisansüstü akreditasyon standart, gösterge ve kanıtlarının hazırlanmasına yönelik ise herhangi bir bilimsel çalışma bulunmamaktadır.

Akreditasyon üzerine yapılmış çalışmaların hepsi öğretmenlik mesleği lisans programları veya belli bir lisans alanına yönelik standart geliştirme çalışmalarıdır. Sosyal Bilgiler alanına özgü "Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının belirlenmesi" adlı bir doktora tezi (Mentiş, 2004); "Sosyal Bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi" adlı bir yüksek lisans tezi (Sak, 2018) olmak üzere iki standart belirleme çalışması mevcuttur. Mentiş'in (2004) çalışması hem lisans düzeyinde (Sosyal Bilgiler) hem de sadece eğitim programı standartlarının belirlenmesine yöneliktir. Sak'ın (2018) çalışması ise Sosyal Bilgiler programı içerisinde iki dersin akademik öğrenme standartlarının geliştirilmesini içermekte ve mevcut çalışmaya göre kapsamı oldukça sınırlıdır. Üç çalışmanın benzer yönü üçünün de Sosyal Bilgiler eğitimi programı için olmasıdır. Bu çalışmaların yanı sıra Okul Öncesi, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi lisans alanlarına özgü standart belirleme çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), bilim-sanat merkezleri ve uzaktan eğitim sürecine yönelik standartlar hazırlanmıştır. Yalçın (2012)'in uzaktan eğitim programları; Bahadır (2019)'in bir program ögesi olarak eğitim durumları standartlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirmiş oldukları tezlerinde bu çalışmada olduğu gibi nitel araştırma yöntemi kullanıp veri toplama aracı olarak da Delphi tekniği kullanmıştır. Her iki çalışmada doktora tezidir. Doktora tez çalışmasında Delphi tekniği kullanmakla birlikte karma yöntem kullanan araştırmacı Ataman (2021)'dir. Erişen (2001); Mentiş (2004); Güleş (2013); Turan (2013); Şahin (2014); Kahramanoğlu (2014); Sak (2018) çalışmalarında tarama modelini kullanmakla birlikte standartların belirlenmesinde katılımcılara anket gönderilerek uzman görüşü kullanmayı tercih

etmiştir. Boylu (2019) doktora tezinde diğer çalışmalardan farklı olarak nitel araştırma yönteminin yanı sıra nicel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemini tercih etmiş ve iki yöntemin veri toplama araçları ile verilerini toplamıştır. Bunun için çeşitli ölçekler kullanmıştır. Adı geçen çalışmalardan anlaşıldığı üzere standart geliştirmeye yönelik çalışmaların çoğunluğu doktora tezi düzeyindedir. Delphi tekniği ile gerçekleştirilen bu çalışmalar; uzaktan eğitim programları, lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları, eğitim durumları kalite standartları, yabancı diller yüksekokulu ve bilim-sanat merkezlerine yönelik kalite standartları hazırlama çalışmaları ile öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları içinde standart oluşturulmuştur. Ayrıca Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarına yönelik özel alan standartları geliştirmeye yönelik çalışmalar mevcuttur. Gerçekleştirilen tüm çalışmalar lisans programları için olup lisansüstü standart geliştirme amacıyla herhangi bir çalışma mevcut değildir. Delphi tekniğinin standart belirlemede çok tercih edilmemesinin sebebinin bir anketin birden çok kez geliştirilerek katılımcılara gönderilmesi nedeniyle veri toplama sürecinin uzaması ve uzman görüşünün sağlanmasının kolay olmaması olduğu düşünülmektedir. Diğer çalışmaların çoğunluğunda katılımcılara tek seferde hazırlanan anket gönderilerek görüşleri alınmış ve yorumlama yapılmıştır. Delphi tekniği ise sürekli geliştirme ve iyileştirmeyi gerektiren bir veri toplama aracıdır.

Lisansüstü Programları Öz Değerlendirme Ekibi adlı sekizinci standart alanına bağlı 7 alt standart, 9 gösterge ve 29 kanıt geliştirilmiştir. Türkiye’de mevcut lisans programları düzeyinde akreditasyon faaliyeti yürüten hiçbir akreditasyon kuruluşunda bu standart alanına benzer bir standart alanına rastlanmamıştır. Fakat yurtdışı akreditasyon kuruluşları karşılaştırıldığında buna benzer standart alanlarının lisans ve lisansüstü düzeyde mevcut olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle lisansüstü akreditasyon standartlarının hazırlanması aşamasında kalite güvence sisteminin sürekli iyileştirilebilmesi ve optimum düzeyde işlevsel olabilmesi adına bu standart alanı oluşturulmuştur.

Öneriler

Lisansüstü programı veya programlarının yürütüldüğü kurumlarda, kurum içi lisansüstü programları öz değerlendirme ekibi oluşturulabilir.

Lisansüstü öğrenim gerçekleştirilen programlarda akran değerlendirmesinin yapılabilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından, akreditasyon kuruluşları ve yükseköğretim kurumları bünyesinde kalite güvence sisteminin sürekli geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapan bilim insanlarından oluşan “Kalite Güvence Sistemi Geliştirme Komisyonu/Kalite Güvence Sistemi Öz Değerlendirme Ekibi” oluşturulabilir.

Kalite güvence sistemi ve akreditasyon süreçlerinin özellikle gelişime açık yönlerine özgü benzer çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Kalite güvence sistemi ve buna bağlı olarak akreditasyon süreçlerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yürüten bilim adamlarının çalıştıkları kurumlar, akreditasyon kuruluşları ve Türk Akreditasyon süreçlerinde yetkilendirme yapan YÖKAK tarafından desteklenmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 26.02.2021 tarihli 2021-2-79 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Aydınalp, D. (2011). *Almanya, Danimarka, Birleşik Krallık, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de yükseköğretim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon süreci* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aslan, B. (2009). Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyon ve Türk yükseköğretimindeki gelişmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 42(1), 287-309.
- Ataman, O. (2021). *Yabancı Diller Yüksekokulu kalite standartlarının belirlenmesi ve akreditasyon model önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Bahadır, F. (2019). *Bir program ögesi olarak eğitim durumları standartlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Beckwith, J.B., (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. *Studies in Higher Education*, 22, 17-30.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. (5. Baskı). Anı Yayıncılık
- Blanche, P. & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39, 313-340.
- Blue, G.M. (1988). *Self-assessment: the limit of learner independence*. (Edit.) Brookes, A.; Grundy, P. Individualisation and autonomy in language learning. ELT documents. Modern English Publications in association with the British Council: Macmillan.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Boud, D. (1990). Assessment and promotion of academic values. *Studies in Higher Education*, 15,101-111.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989) Student self-assessment in higher education: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Cram, B. (1995) *Self-assessment: From theory to practice. Developing a workshop guide for teachers*. (Edit.), G. Brindley, Language assessment in action. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Creswell, G. (1998). *Qualitative, quantitative, and mixed method approach*. <http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/RM/RESEARCH%20DESI%20GN%20QUA%20QUAN.pdf>.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction*. (Fifth Edition). Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Dinler, A. (2006). *Personel seçiminde değerlendirici kişiliğinin aday kişiliği ile benzerliğinin seçim ve değerlendirmeye olan etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık
- Durman, M. (2007). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalışmayı, Ankara.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Earl, L. M., & Katz, M. S. (2006). *Rethinking classroom with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. [Çevrim-içi: <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/>],
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. (4. Baskı). Metaksan.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Garavalia, L. ve Gredler, M., 2004. Teaching Evaluation through Modeling: Using the Delphi Technique to Assess Problems in Academic Programs, *American Journal of Evaluation*, 25(3), 375-380.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Harlen, W. (2005). Teacher's summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Heward, L.W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. (8th Edition). Pearson Prentice Hall.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (3. Baskı). Değişim Yayınları
- Kahramanoğlu, R. (2014). *Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, R., Bayram, Ö. Z. E. R., & Bülent, D. Ö. Ş. (2017). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi: mülakat model önerisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63), s. 1371-1390.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), ,145-163.

- Lewkowicz, J. & J. Moon. (1985). *Evaluation: A way of involving the learner*. (Edit.) J. C. Alderson Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education Oxford: Pergamon Press.
- Mentiş, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Josey Bass Publications.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Oscarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6, 1-13.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sak, E. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretmenliği özel öğretim yöntemleri I ve II derslerinin akademik öğrenme standartlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Smith, P. L. and Rogan, T.J. (2005). *Instructional design*. (3rd Edition). Willey Publishing Inc.
- Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall. Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık
- Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures*. (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Topping, K. (1998) Peer assessment between students and in colleges and universities, *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Turan, E. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Turnbull, A.; Turnbull, R. ve Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special Education in today's schools*. Prentice Hall.
- Vernon, W., 2009. The delphi technique: A review, *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(2), 69-76.
- Yalçın, Y. (2012). *Türkiye'de uzaktan eğitim programları için akreditasyon standartlarının delphi tekniğiyle belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YÖDEK (2007). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi*. Web: <http://www.yodek.org.tr/>

YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim statejisi*. <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/>

YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda bologna süreci uygulamaları*. Web: <http://ologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>.

Wood, W. (1998) *Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings*. Prentice Hall.

Extended Summary

The quality assurance system is a process in which the quality of an institution or program is approved and documented by an authorized accreditation body through standards. The Bologna process have had important effects on the formation of the concept of quality assurance in Europe. One of the goals of the Bologna process is to cooperate with the aim of developing comparable criteria and methods. For this purpose, European Standards and Regulations were adopted by European Education Ministers in 2005 by preparing quality assurance standards in higher education institutions in Europe. The standards in this regulation guide the work carried out in the field of quality assurance in European countries. Through these standards, it is aimed that higher education institutions in Europe work in harmony with each other and provide services at a comparable quality level (Higher education institution, 2010).

Although the issue of quality assurance in higher education in Turkey has been on the agenda in various ways for the last ten years, it has not been systematically addressed in line with the new formations and developments in the field of quality assurance abroad. For this reason, in the Bologna Scorecard, which shows the evaluation of the higher education systems of the countries in the Bologna process, it has been determined that the weakest area of the Turkish higher education system is quality assurance (YÖK, 2007). Apart from the field of quality assurance, it has been determined that Turkey is extremely good in other fields of study. However, Turkey's lack of a quality assurance system based on the system envisaged within the framework of European principles and standards in the field of quality assurance has caused its grade in this field to remain at a moderate level (Durman, 2007). In recent years, the issue of quality assurance has gained importance at the international level and the developments in this area, especially in the Bologna process, have caused the interest of higher education institutions in Turkey to increase.

Self-assessment is a process in which learners monitor and evaluate the quality of their thinking and behavior during learning, and also identify strategies to improve their comprehension and skills (Schunk, 2009). There are factors that affect the self-evaluation process. Individuals or student-trainer who will make self-evaluation should be trained in this subject and have clear knowledge about self-assessment.

No postgraduate level quality assurance system has been developed in any field of study in Turkey. In this study, it is aimed to develop the accreditation standard-indicator and evidence for the Social Studies teaching graduate program in order to contribute to the elimination of the deficiency in the literature. In the study, the answer to the question of "What should be the graduate accreditation sub-standards related to the standard field of the graduate programs self-

evaluation team in teacher education?" was sought. The following sub-problems were examined within the scope of the study's purpose.

1. What should be the indicators related to the sub-standards of the graduate programs self-evaluation team standard field in teacher education?

2. What should be the evidence related to the sub-standards of the graduate programs self-assessment team standard area in teacher education?

Method

The research was carried out using a dual combination of qualitative and quantitative research methods, data collection tools and data analysis techniques. Qualitative research allows to make sense of social life and human problems by questioning it with its own methods (Creswell, 1998). Quantitative research, on the other hand, is a type of research that presents phenomena or events in an observable, measurable, generalizable and numerically expressible way. In this research method, reality is created and results can be predicted. The researcher approaches events and facts in an objective manner.

The study group of this research, included in the accreditation processes, was Prof. Dr., Assoc. dr. Instructor Faculty members, graduate students, Res. See. The group consists of 4 different participant groups: graduate students, working in the Ministry of National Education and postgraduate students. 19 faculty members, 10 graduate students, 6 Res. See. A total of 47 people, including postgraduate students in the staff of the Ministry of Education and 12 teachers working in the Ministry of National Education and receiving postgraduate education, participated. 29 of the participants were male and 18 were female.

Since the Cronbach Alpha values obtained in both the first and second rounds were above the value of 0.90, the reliability level was interpreted as excellent. The data obtained within the scope of the document analysis technique were analyzed with the descriptive analysis technique. In the descriptive analysis technique, the findings obtained in line with the framework created by the researcher before the study are systematically described and interpreted. The purpose of this analysis method is to interpret the obtained data and present it to the reader in a systematic way. descriptive analysis; It consists of four stages: creating a framework, processing the data according to the thematic framework, defining and interpreting the findings.

Discussion and Conclusion

7 sub-standards related to the eighth standard area titled "Graduate Programs Self-Assessment Team" were presented. The standard area titled "Graduate Programs Self-Assessment Team" is included in the following sub-standards: (1) the graduate program has a qualified evaluation team, (2) the evaluation criteria for the selection of this team, (3) the duties and responsibilities of the evaluation team are clear, transparent and clear. being clear based on the principles of accountability, the duties and responsibilities of the evaluation team being compatible with the goals of the graduate program, (4) supporting the academic development of the evaluators, (5) the evaluation policies, (6) the evaluation of the annual performance levels of the evaluators, and (7) the specificity of the graduate program. It includes arrangements that allow peer evaluation from both the external evaluation team and internal evaluation mechanisms at intervals. A total of 9 indicators and 29 evidences related to 7 sub-standards were prepared.

Examining Parents' Views and Behaviors About Preschool Children's Technology Use

Özge ÖZEL¹ , Seden YAY² 

Abstract: The purpose of this study is to examine the views and behaviors of parents of preschool children regarding the use of technology. The study was designed in phenomenological design, one of the qualitative research methods. Participants were selected by purposive sampling method. The participants consisted of the parents of 29 children studying in kindergartens and preschools in a province in the interior of the Mediterranean Region of Türkiye in 2022-2023. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using descriptive analysis method. The findings were explained under the themes of the duration of children's use of technology, time constraints, children's reactions to these constraints, various methods applied by parents against these reactions, and the measures they took to restrict technology. The findings showed that children are intertwined with technology, that technology should be used within controls, that children react to time restrictions, that parents have some methods of agreement against these reactions, that they resort to techniques such as deprivation of technology in case of failure to reach an agreement, that their children should comply with the predetermined time, that they generally followed the content and benefit from some programs or are present with their children while creating content.

Keywords: Technology use, preschool period, parents' view, parents' behavior, qualitative design

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Teknoloji Kullanımları Hakkında Ebeveyn Görüşlerinin ve Davranışlarının İncelenmesi

Öz: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüş ve davranışlarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar, 2022-2023 yıllarında Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'nin iç kesimlerinde yer alan bir ilin Merkez İlçesindeki anaokulu ve anasınıflarında öğrenim gören 29 çocuğun ebeveyninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, çocukların teknolojiyi kullanma süreleri, zaman kısıtlamaları, çocukların bu kısıtlamalara tepkileri, ebeveynlerin bu tepkilere karşı uyguladıkları çeşitli yöntemler ve teknolojiyi kısıtlamak için aldıkları önlemler temaları altında açıklanmıştır. Bulgular, çocukların teknoloji ile iç içe olduğunu, teknolojinin kontroller dahilinde kullanılması gerektiğini, çocukların zaman kısıtlamalarına tepki gösterdiğini, ebeveynlerin bu tepkilere

Geliş tarihi/Received: 03.10.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 06.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* A part of this study was presented as an oral presentation at the I. Bilsel International Ahlat Scientific Researches Congress.

¹ Assoc. Prof., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Early Childhood Education, ozgeozel@mehmetakif.edu.tr, 0000-0003-4992-483X

² Master Student, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Early Childhood Education, seden.yay@gmail.com, 0009-0007-7648-8873

Atf için (To cite): Özel, Ö., & Yay, S. (2024). Examining parents' views and behaviors about preschool children's technology use. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 21(1), 185-211. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1370713>

karşı bazı anlaşma yöntemleri olduğunu, anlaşma sağlanamaması durumunda teknolojiden mahrum bırakma gibi tekniklere başvurduklarını, çocuklarının önceden belirlenen zamana uyması gerektiğini, genel olarak içerikleri takip ettiklerini ve bazı programlardan faydalandıklarını ya da içerik oluşturulurken çocuklarının yanında bulduklarını göstermiştir.

Keywords: Teknoloji kullanımı, okul öncesi dönem, ebeveyn görüşü, ebeveyn davranışı, nitel desen

Introduction

Technology has become a crucial part of our lives today. The use of technology, which is increasing day by day, has reached the highest levels due to the COVID-19 pandemic through the world. For instance, according to United States Census Bureau, 97% of 3-18-year-olds had home internet access in 2021 in the U.S. On the other hand, while the rate of access to the internet in the world is 66.2%, this rate is 83% in Türkiye (Internet World Stats, 2022). In fact, Turkish Statistical Institute TÜİK (2023) data shows the proportion of households with internet access from home increased by 1.4% compared to 2022, reaching 95.5% in 2023 in Türkiye. This rate, which is very close to the U.S.'s rate proved how technology usage has been increasing in Türkiye. Similarly, the internet usage rate of children aged 6-15 increased to 81.5% in 2021 (TÜİK, 2021). Children of all ages, from very young children to adolescents, showed large increases in screen time during the first wave of the COVID-19 epidemic that struck the world in the spring of 2020 (Toombs et al., 2022).

The use of technology in early childhood education is still a subject of debate (Dong et al., 2020). While most studies have shown that the harms of technology are too high, some studies have drawn attention to the beneficial aspects of technology in terms of providing content and different formats (Doğan & Tosun, 2016). For example, Rideout and Hamel (2006) reported that children who are exposed to technological tools such as television more often learn to read later than children who use technology less. On the other hand, NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (2012) found that technological tools have positive effects on children's language development and that they enrich children's vocabulary, improve their math and logic skills, manage themselves better, and gain better social skills. However, today it is much more important to focus on how to integrate technology into the process rather than discussing whether it should be used or not, or its benefits and harms (Özel, 2019).

Kuzgun and Özdiñç (2017) stated in their study that the correct use of technology during early childhood will have positive effects on children's developmental areas and achievements. Thus, they drew attention to the importance of the purpose for which technology is used in early childhood education. Seferoğlu (2009) emphasized that today's schools are expected to rise the number of individuals who can access information, use information efficiently, and use technology effectively. However, it should not be ignored that many factors such as students, teachers, curriculum, technological infrastructure, and school management affect the process of effective technology use (Sert et al., 2012). Considering all these factors, the most critical task falls on the teacher (Chen & Chang, 2006; Doğan & Tosun, 2016; Konca & Tantekin Erten, 2021; Konca et al., 2016; Özel, 2019; Sert et al., 2012).

In Türkiye many studies have been conducted on early childhood teachers' attitudes, opinions, and competencies regarding their use of technology (Aksoy, 2021; Demirezen & Alakurt, 2022; Gök et al., 2011; Gülen, 2021; Konca & Tantekin Erten, 2021; Konca et al., 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016; Kuzgun & Özdiñç, 2017; Öner, 2020; Sancar Tokmak et al., 2013; Singin &

Gökbulut, 2020; Şalcı et al., 2018; Yılmaz et al., 2016). However, some studies emphasized that children's technology use is not only related to teachers but also to the attitudes of families (Özel & Yay, 2023). Doğan and Tosun (2016) also stated that parents have important roles in technology use in early childhood.

When studies on parents' attitudes toward children's use of technology around the world were examined, it was found that parents exhibited positive attitudes toward the use of technology by children aged 0-3 (Nevski & Siibak, 2016). Shin and Li (2017) found that parents tend to use guidance strategies in a simpler way to control and supervise their children's use of digital technology. They concluded that this guidance is a function of the interaction model rather than the demographic characteristics of parent and child guidance. Likewise, Gjelaj et al. (2020) found that parents had positive attitudes toward digital technology and thought that they were developing in terms of language and cognitive development, technology literacy as well as learning to learn skills.

Vittrup et al. (2016) examined parents' attitudes towards media and children's knowledge and attitudes towards media technology. According to the results of the study, there was a high level of media use among both parents and their children, and after the age of 2, many children were able to use smart devices independently. In general, parents believed that media use was necessary for their children and had positive attitudes towards technology use. In their study, Nikken and Schols (2015) examined parents' attitudes towards their children's use of media tools, their children's media use skills, media use activities, and the characteristics of families. According to the findings, it was found that children's use of TV, computer, game console, and touchscreen depends on their media skills and age, not on their parents' attitudes towards media; parents apply control, co-use, restrictive and active mediation, and monitoring for their positive or negative attitudes towards media; and children's media activities and skills have a very strong relationship with parents' guidance styles. Similarly, Pila et al. (2021) examined the relationship between parents' attitudes towards haptic technology and children's mobile media use and STEM media use and found that parents had positive attitudes towards haptic technologies.

Papadakis and Kalogiannakis (2019) examined parental views toward the use of smart devices by young children and emphasized that most parents have positive attitudes toward their children's use of these devices. According to parents with older age and less education, they could not adapt to the advancement in technology and therefore had negative perceptions of mobile learning technology. Younger parents and parents with higher levels of education perceived that utilizing technology at home provides a better learning environment. Buabbas et al. (2021) found that in addition to parental attitudes and awareness of their children's excessive use of smartphones, parents do not control the duration despite accepting the harmful effects related to this, and family relationships have an important role in this limitation. Preradovic et al. (2016) examined parental perceptions of their children's computer use and the advantages and disadvantages of computer use. According to the results, it was found that parents with children between the ages of 3 and 7 were highly concerned about their children's use of digital technologies and did not always allow them to use digital technology, despite the presence of technological equipment in their homes.

In Türkiye, it has been observed that studies on this subject are limited. Regarding the issue, Akçay (2020) examined the awareness levels of parents about video addiction and showed that parents with higher education levels also had higher levels of awareness about video addiction. It was also found that these families set some rules for using these devices. İnan-Kaya et al. (2018)

showed that parents were knowledgeable about the risks of digital technologies and considered themselves sufficient in taking precautions. Konca and Tantekin Erden (2021) demonstrated that regular interactions between parents and children can significantly enhance the latter's digital activities. The social interactions between kids and parents, whether they were in harmony or discord, offered chances for kids to get better at comprehending and managing their emotions.

In addition, Oğuz and Kutluca (2020) evaluated the technology use of parents with early childhood according to age, district, gender, education level, income level, number of children, and frequency of technology use variables. According to the findings, it was seen that the frequency of use of technology differed significantly according to the district, age, and while the frequency of use of education level, income level, and number of children did not differ. It was determined that fathers' opinions on the use of technology differed only according to the district variable. It was concluded that the benefits, dimensions, and pedagogical aspects of technology differed in favor of fathers, while the sub-dimension of technology differed in favor of mothers.

Güngör (2014) examined the relationship between early childhood's television viewing habits and their parents' attitudes. According to the results of the study, it was determined that children in families with democratic parental attitudes decide on TV and computer use together with their children, but children in families with oppressive attitudes have no say in this matter, while children in families with liberal parental attitudes are not exposed to any control and thus are in an excessive use process. Urfa (2020) examined the role of smart device usage habits and parents' attitudes in the development of early childhood and found that children's device usage habits have negative effects on their development and that different parental attitudes affect this situation. Oğuz and Kutluca (2020) also found that there is no supervision on TV viewing by children between the ages of 4 and 5, children are exposed to violent programs, and most children have mobile devices and use them independently. It was also determined that parents with democratic attitudes follow media applications for their children and direct them to activities for their age group.

Saltuk and Erciyes (2020) examined the content and duration of 4 and 5-year-old children's use of technology, their parents' attitudes and behaviors in this regard, and their children's use of technology. As a result of the study, it was found that families with democratic parental attitudes had knowledge about child development and education and spent quality time with their children. Also, Konca (2021) proved children's interactions with digital technology are greatly influenced by their parents and the environment in the house. Therefore, when utilizing digital tools to promote young children's learning and development, the family setting needs to be considered.

In conclusion, although there are studies suggesting that parents of preschool children in Türkiye have positive or negative attitudes toward their children's use of technology, there are insufficient studies on their behaviors toward these situations. On the other hand, current research stressed how much exploring parents' behaviors through their children's technology usage play crucial role. Therefore, the purpose of this study is to examine the views and behaviors of parents with preschool children about their children's use of technology and the answer to the following question will be sought within the scope of this research:

- What are the views of preschool-aged parents regarding the technological usage of their children?
- What are the behaviors of parents reported in relation to the use of technology by preschool-aged children?

Method

Research Design

This study was designed as a qualitative study. Flick et al., (2004) argued in their study that qualitative research methods depict individuals' life worlds from the inside out and through the eyes of the participants. In this way, they argued, the social reality can be more clearly understood, and the pattern of meaning, social process, and structural features can be better emphasized. Since the aim of this study was to explore parents' views and behaviors through their preschool children's technology usage the phenomenological approach was adopted because understanding the phenomenon through the eyes of those who have experienced it or are living it, and highlighting commonalities, is the fundamental goal of the phenomenological approach (Denzin & Lincoln, 2011).

Participants

While selecting the participants in this study, a purposeful sampling method was used. In qualitative research, purposeful sampling is a commonly employed strategy that facilitates the identification and selection of instances with abundant information, hence optimizing the utilization of few resources (Patton, 2002). To do this, people or groups of people who are particularly aware or experienced with a topic of interest must be identified and chosen (Creswell & Plano Clark, 2011). Based on this, all participants had to be female (mothers), considering they usually spend more time than fathers, have at least one child who is going to public kindergarten, and are willing to participate in the study. The parents of 29 children whose children were studying in kindergarten classes affiliated with the Ministry of National Education in the city center located in the Mediterranean Region in the 2022-2023 academic year participated in this study. Demographic information of the participants is given in Tables 1, 2, 3, 4 and 5.

Table 1

Distribution of Participants by Age

Age range	Number of people
20- 25	2
26- 30	3
31- 35	8
36- 40	8
41- 45	6
46- 50	2

Table 2

Distribution of Participants According to Education Level

Education level	Number of people
Primary school	2
Middle school	7
High school	13
Bachelor's degree	7

Table 3

Number of Their Children

Number of children	Number of people
1	2
2	12
3	13
4	2

Table 4

Distribution of Children by Age

Age of children	Number of people
5	9
6	20

Table 5

Distribution of Children by Gender

Children's gender	Number of people
Boy	17
Girl	12

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured interview was used as a data collection tool. Yıldırım and Şimşek (2008) defined qualitative research as research in which one of the qualitative data collection techniques such as unstructured interview, observation and document analysis etc. is used and a process is followed qualitatively to reveal events and phenomena in a holistic and realistic manner in a natural environment. For this study, interviewing is the most fit to collect data since observing participants may not possible or appropriate since their behaviors would be affected by the researcher as Creswell (2009) suggested. To ensure this in the qualitative data method, data were obtained through semi-structured interviews. The interview questions were prepared by the two researchers conducting the research based on reviewed literature and then two experts whose research focus on children and technology opinions were obtained. After that, one question was removed, and two questions were turned into one question since they were overlapped.

Data Analysis

The data collected in the study were analyzed by descriptive analysis method. While applying descriptive analysis, the six steps applied by Yıldırım and Şimşek (2008) as cited in Karataş (2017) were followed. After the interviews, transcripts were first created based on the statements, read carefully, important statements were indicated, and unnecessary statements were removed. The statements were categorized, defined, and explained under ten main themes.

Validity and Reliability

To ensure validity in qualitative research, Yıldırım and Şimşek (2008) recommend explaining the analysis steps in detail and describing the findings in detail. In this study, validity was ensured by explaining the analysis steps and describing the findings in detail. In addition, reliability was ensured by obtaining a second expert opinion on the interview questions. In addition, the data were coded separately by two different researchers and then codes and completions were created. Inter-

coder reliability coefficient was 90%. Because participant confirmation or expert opinion can be taken to achieve reliability in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Ethics

The necessary permissions to conduct this study were obtained from Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with the decision numbered 2023/313 on 03.05.2023. In addition, all ethical rules were followed before, during and after data collection. All participants were asked to sign a consent form.

Findings

The initial focus of this section is on the technological devices present in the participants' households, as well as the technological devices owned by their children. It then proceeds to explore the specific technological devices utilized by the children and the various purposes for which they are utilized. Finally, the section reveals the perspectives and behaviors of the parents regarding this particular issue.

Table 6

Themes of Findings

	Current Information About Children's Use of Technology	Technological Devices at Home
Findings	Parents' View on Children's Use of Technology	<i>Technological Devices Belonging to Children</i>
		<i>Technological Devices Used by Children</i>
		<i>Children's Purposes of Using Technological Devices</i>
		<i>Time Children Spent with Technology</i>
		<i>About the Time Children Spent with Technology</i>
		<i>Benefits of Technological Devices for Children According to Parents</i>
		<i>The Harm of Technological Devices for Children According to Parents</i>
		<i>Parents' Restriction on Children's Daily Use of Technological Devices</i>
		<i>Parents' Use of Technological Devices as Reward or Punishment for Children</i>
		<i>Parents' Restriction Methods for Children to Use of Technology</i>
Parents' Behaviors on Children's Use of Technology		<i>Children's Reactions to Restriction Methods</i>
		<i>Parental Attitudes Towards Children's Reactions to Restriction Methods</i>
		<i>Precautions Parents Take Regarding the Content of Technological Devices</i>

Current Information About Children's Use of Technology

Technological Devices at Home

Figure 1

Technological Devices at Home

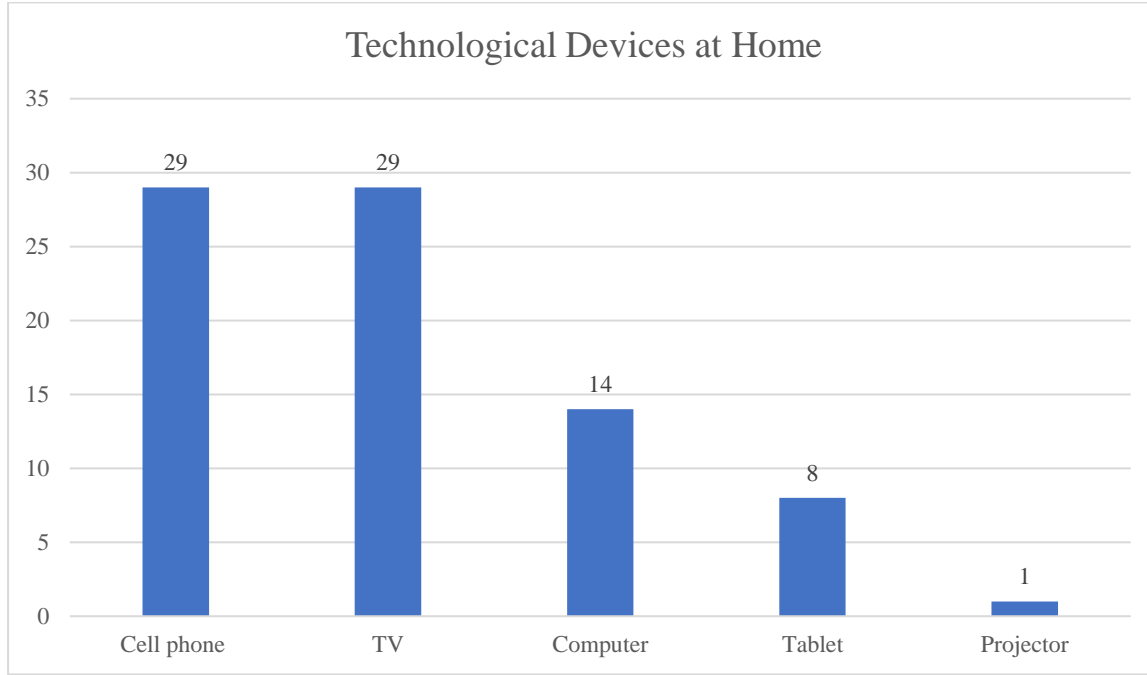
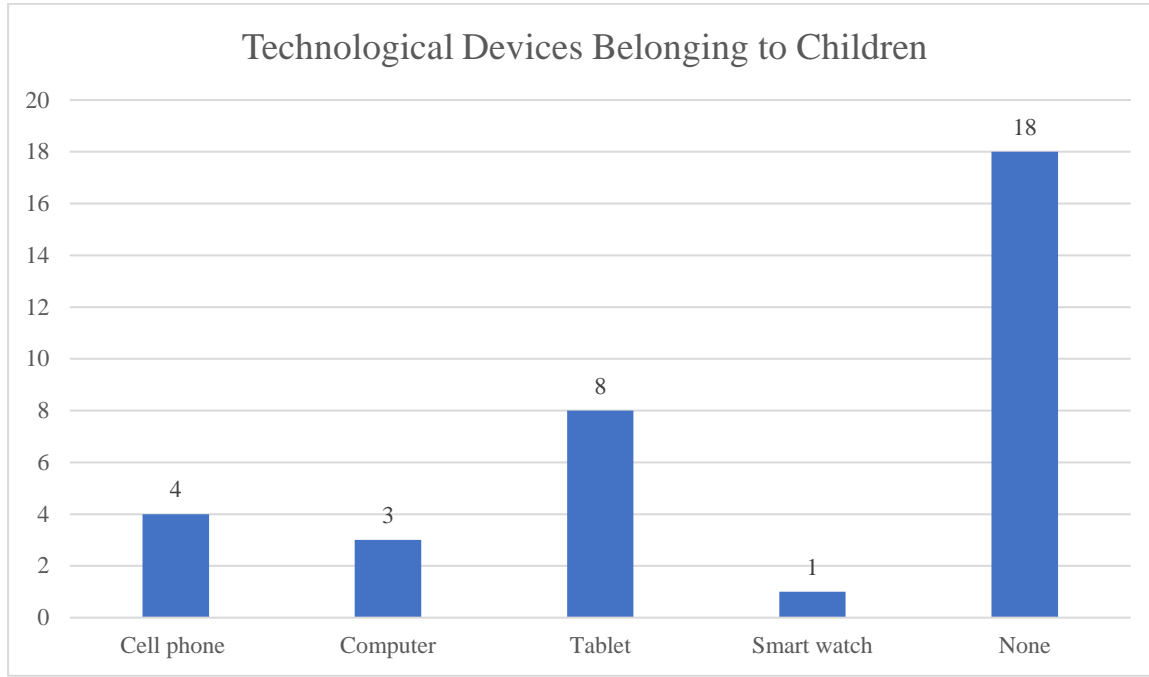


Figure 1 illustrates that every parent involved in the research possessed a television and a telephone within their households, while approximately fifty percent of them owned a computer. Out of the surveyed families, eight of them possessed tablets, whereas only one family had a projector.

Technological Devices Belonging to Children

Figure 2

Technological Devices Belonging to Children

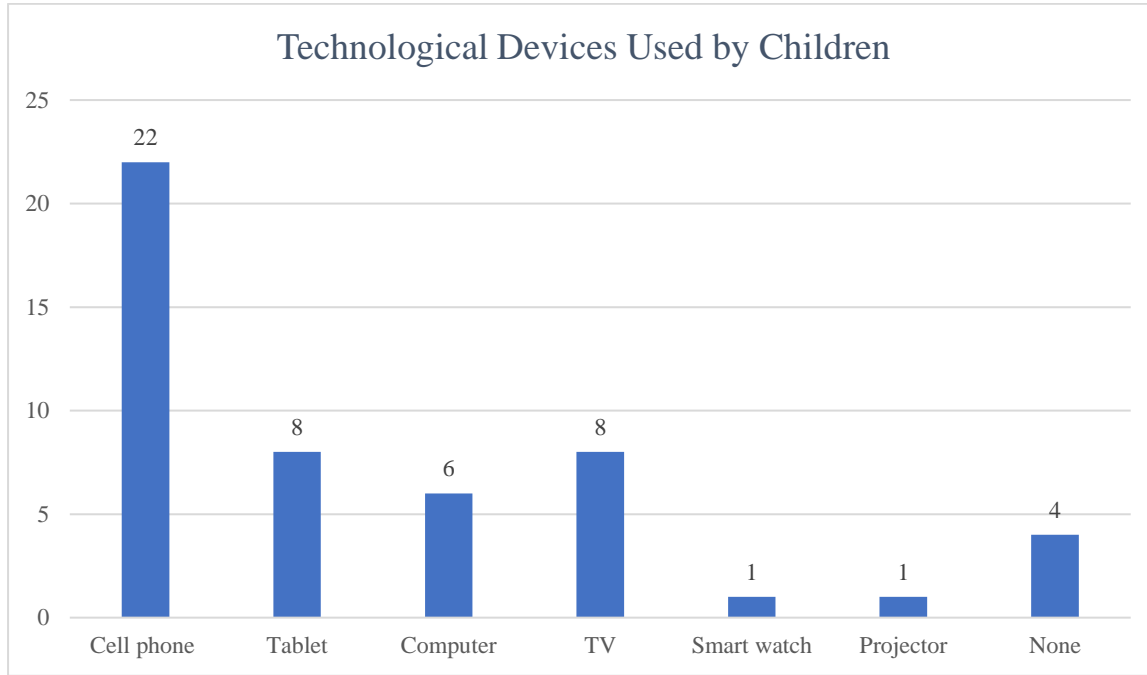


When examining the technological gadgets possessed by the offspring of all the parents involved in the study, as depicted in Figure 2, it is evident that 18 children among the participants did not possess any personal technological devices. Among the remaining children, eight were in possession of tablets, while four had phones. Merely three children had access to computers, and a solitary child possessed a smart watch.

Technological Devices Used by Children

Figure 3

Technological Devices Used by Children



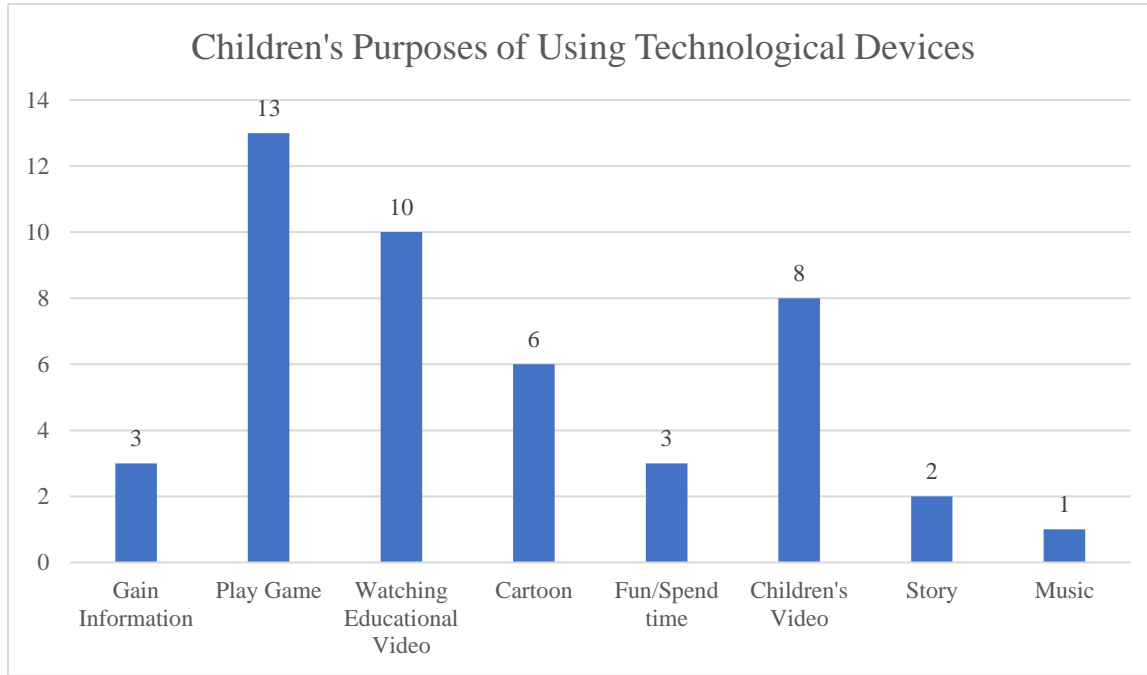
When analyzing at the technological devices used by the children of the parents who participated in the research, as indicated in Figure 3, the children mostly used phones, followed by tablets and TVs. Merely one child used a smart watch and a projector, while four children did not use any technological device.

Children's Purposes of Using Technological Devices

When investigating the purposes for which children use technological devices, as illustrated in Figure 4, the children used them to obtain information, play games, watch cartoons, have fun, watch children's videos, watch stories and tales, or listen to music. It was also noted that some children used their devices for a range of activities, including playing games, watching cartoons, viewing children's videos, and accessing educational materials.

Figure 4

Children's Purposes of Using Technological Devices



Regarding the subject, E19: 'There is an educational cartoon called Natsya, she watches it. She also watches a short video called Lina that girls watch'. According to the findings, it was determined that four children did not use technological devices in any way or for any purpose.

The Time Children Spend with Technological Devices

The time spent with technological devices by the children of the parents who participated in the study is given in Table 7. According to the findings, four children spend no time with technology, while five children spend more than three hours a day with technology.

Table 7

Time Children Spend with Technological Devices Daily

Duration (hour)	Number of children
0	4
0-1	2
1-2	15
2-3	3
3+	5

Parents' View on Children's Use of Technology

About the Time Children Spent with Technology

When parents were asked about their opinions on the amount of time their children spend with technological devices, some of them thought that one or two hours of technology use by their children during the day was too much. While others thought that two hours was an appropriate amount of time for their children. One parent stated that their child was constantly looking at a tablet except for sleeping and that this time was too much. Four parents stated that they did not

allow their children to use technological devices at all. Parents of children who used technological devices for up to one hour stated that they restricted their children in terms of time as a punishment. Some of the parents stated that they did not restrict the time if their child spent time with educational videos or games. Some parents also stated that they made conditional agreements with the child about the duration. For example, E12: 'We plan the time together. There is a total viewing time of one hour a day. For example, if he watches 1.5 hours one day, he has half an hour the next day. We had some difficulty in doing this at first, but now we are able to implement it even if we have some minor problems'. Some parents, on the other hand, stated that they let them go after they finish their homework and responsibilities and did not impose any time restrictions until bedtime. Detailed data on opinions about duration are given in Table 8.

Table 8

Parents' Views on the Time Children Spend with Technological Devices Daily

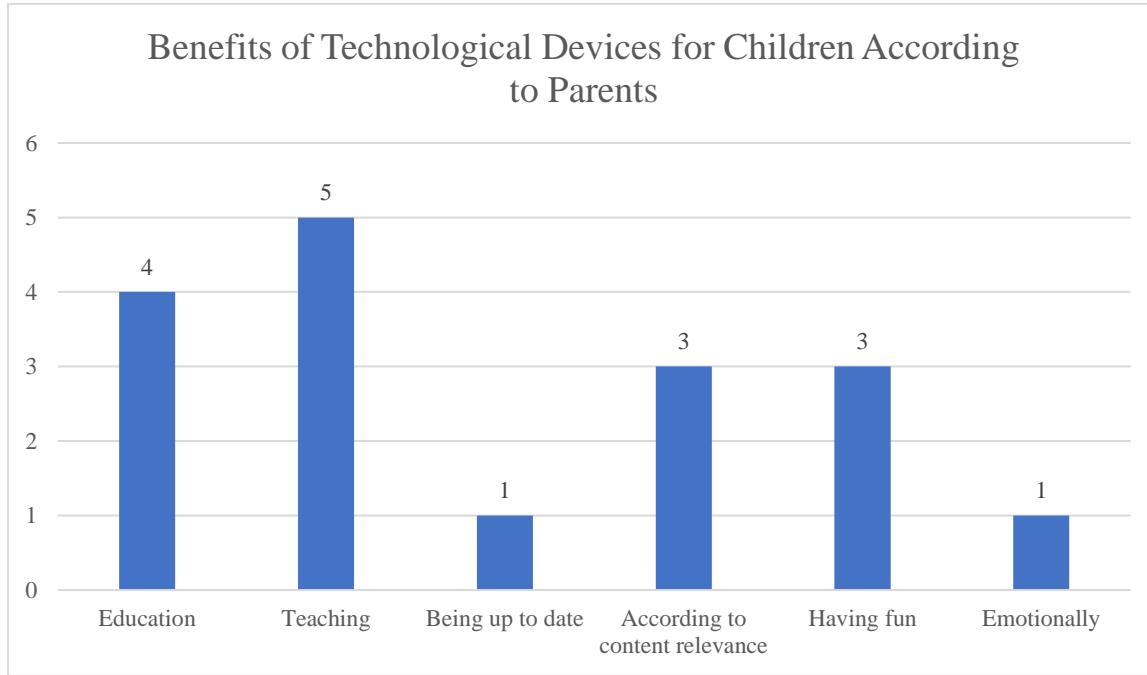
Opinions on Duration	Number of people
Too much	6
More	8
Normal	11
Never Uses	4

Benefits of Technological Devices for Children According to Parents

Twelve of the parents reported that technology for children was not useful, while 17 reported that it was useful. Some of the parents who stated that it was not useful also stated that it was too early for technology in terms of age and misuse. Parents have indicated that technology can be beneficial for children in various aspects such as education, skill development, staying informed, entertainment, and emotional well-being, depending on the nature of the content. Those parents who perceive technology as advantageous typically emphasize the importance of using it appropriately.

Figure 5

Benefits of Technological Devices for Children According to Parents



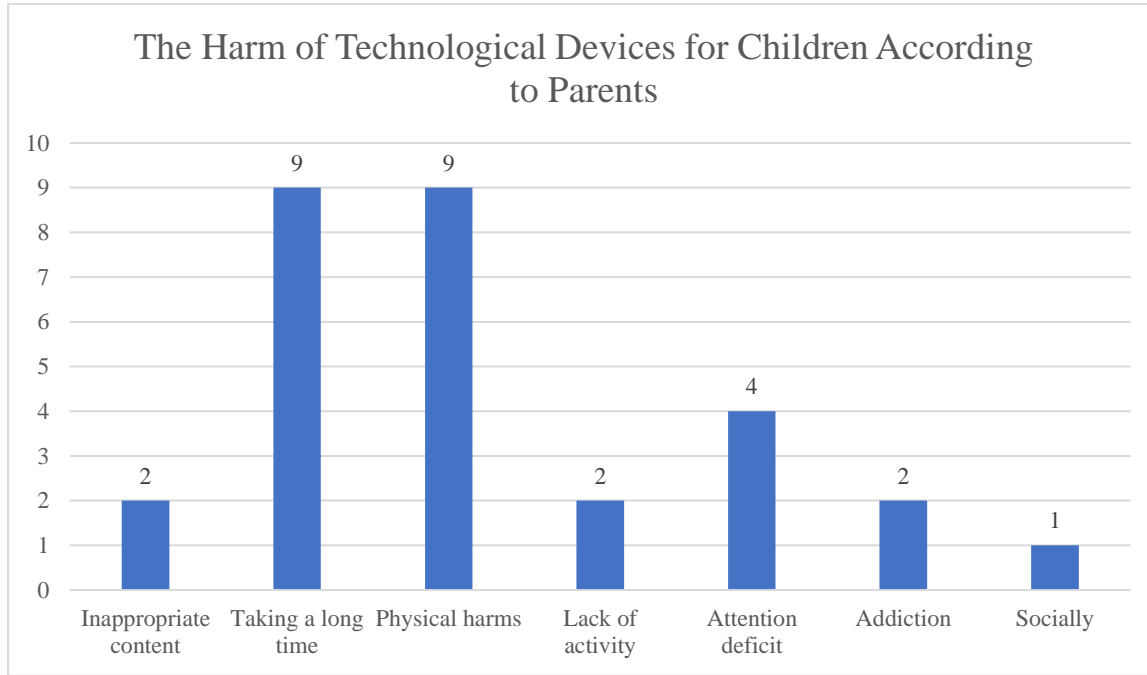
E19: 'Of course I find it useful; it develops strategies. I don't want my child to be a stranger when his/her friends say they watched this and that. It has become a kind of socialization tool. These parents also stated that their children learned many useful and educational information through technology. They stated that they increased their children's knowledge through educational videos, educational games, documentaries, numbers, and songs. E13 in this direction: 'I think there is. The child plays games and develops strategies about where and what move to make in these games. I also think that when they play with their friends, they socialize, but of course, if they do not play too much. Some parents reported that they use technology when doing homework assigned by the teacher. Some of the parents also stated that technology is very important in today's conditions, that children cannot be isolated from technology, that technology will develop further in the future, and that children already have a good command of technology.

The Harm of Technological Devices for Children According to Parents

According to the responses received from parents, 24 parents stated that technology has harms for children, while five parents stated that there is no harm. Some parents stated that inappropriate content is harmful for their children, while other parents stated that when it was used for too long, it kills their time. They mentioned that they were deprived of physical activities because it took too much time. Physically, most parents pointed out that their children's eye health could be jeopardized, while a few mentioned that their skeletal systems were damaged due to their posture. Some parents responded that there is more than one harm. One parent stated that they received radiation and that it was harmful.

Figure 6

The Harm of Technological Devices for Children According to Parents



Some of the parents mentioned that technology is very harmful for children and stated that technological devices are definitely not suitable for children at this age. E18, who exhibited the view of addiction on the subject, stated: 'There is, he does not eat, he does not sleep, he is not interested in his lessons. Parents also mentioned that they lost their attention and did not understand what they were eating while eating. Parents who stated that technology is not harmful for their children stated that they use technology in a controlled manner and therefore it does not cause any harm to their children. E28 on this issue: 'Because we follow, warn and control'. E22: 'I definitely don't want him to play on the phone. His lack of attention and his irritability bother me a lot. He does not listen when he is in a crowded environment. I also attribute this situation to technology.'

Parents' Behaviors on Children's Use of Technology

Parents' Restrictions on Technology Use and Methods of Restriction

Based on the data provided by the parents, as illustrated in Table 9, it can be observed that a total of 24 parents impose limitations on the duration their children spend using technological gadgets.

Table 9

Parents' Restrictions on Children's Daily Use of Technological Devices

Restriction	Number of people
Yes	24
No	5

In addition, as seen in Table 10, 13 parents stated that they presented technological devices to their children as a reward or punishment.

Table 10

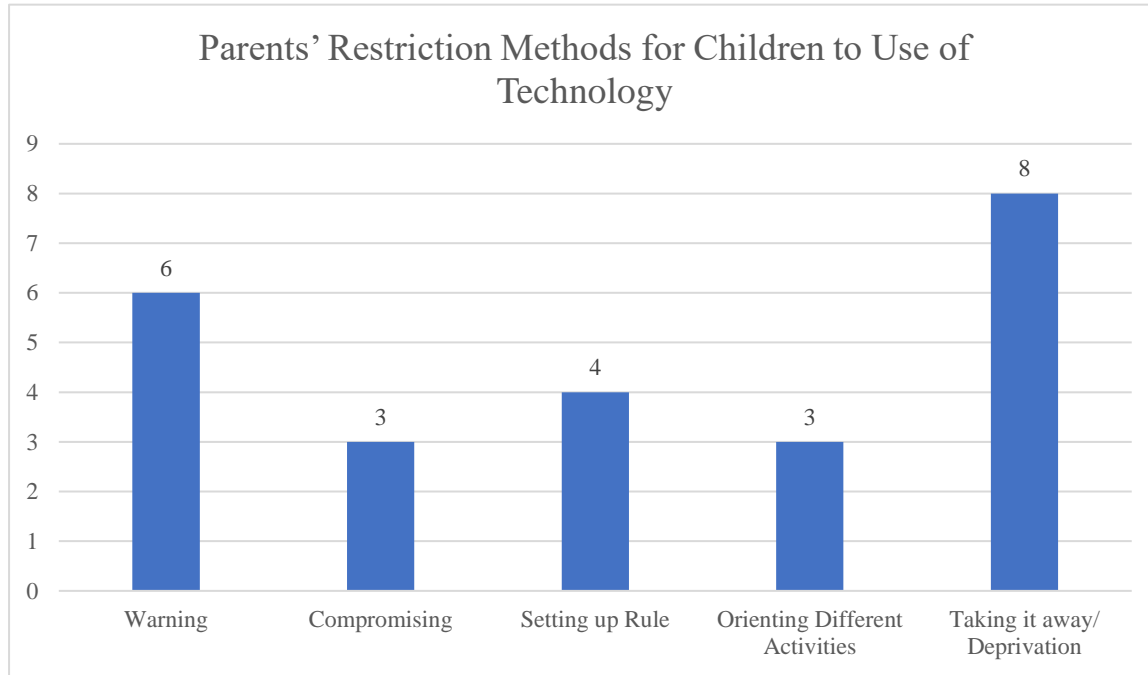
Parents' Use of Technological Devices as Reward or Punishment for Children

<i>Reward or Punishment</i>	<i>Number of people</i>
Yes	13
No	16

As indicated in Figure 5, parents who restricted their children in terms of technology stated that they applied methods such as warning, mutual agreement, setting rules, directing them to different activities, and deprivation.

Figure 7

Parents' Restriction Methods for Children to Use of Technology



One of the parents said, "Yes, I restrict him, I think it's very important for his health. When I restrict him, he enjoys playing, he enjoys his toys. He enjoys spending time with his friends and family and learns the importance of it. Thus, my child does not show an excessive reaction when restricted' (E8). Two out of the four parents who refrained from imposing restrictions on their children provided this response due to their decision not to introduce any technological gadgets to their children. Meanwhile, the other two parents mentioned that they were unable to enforce restrictions on their children regardless of their efforts. E11 on this issue: 'I have nothing left to think about. Even if I forbid it, somehow the situation returns to the same. So, I left it free'. E29 said: 'We try to limit it at home. Sometimes he listens, sometimes not. I think it would be more effective if the teacher explains the harms at school.' A few of the parents also stated that they had no idea about the process because they could not follow their children. For example, E25: 'I would like him not to look at all. When I am at work, he stays with his grandmother. My mind stays with

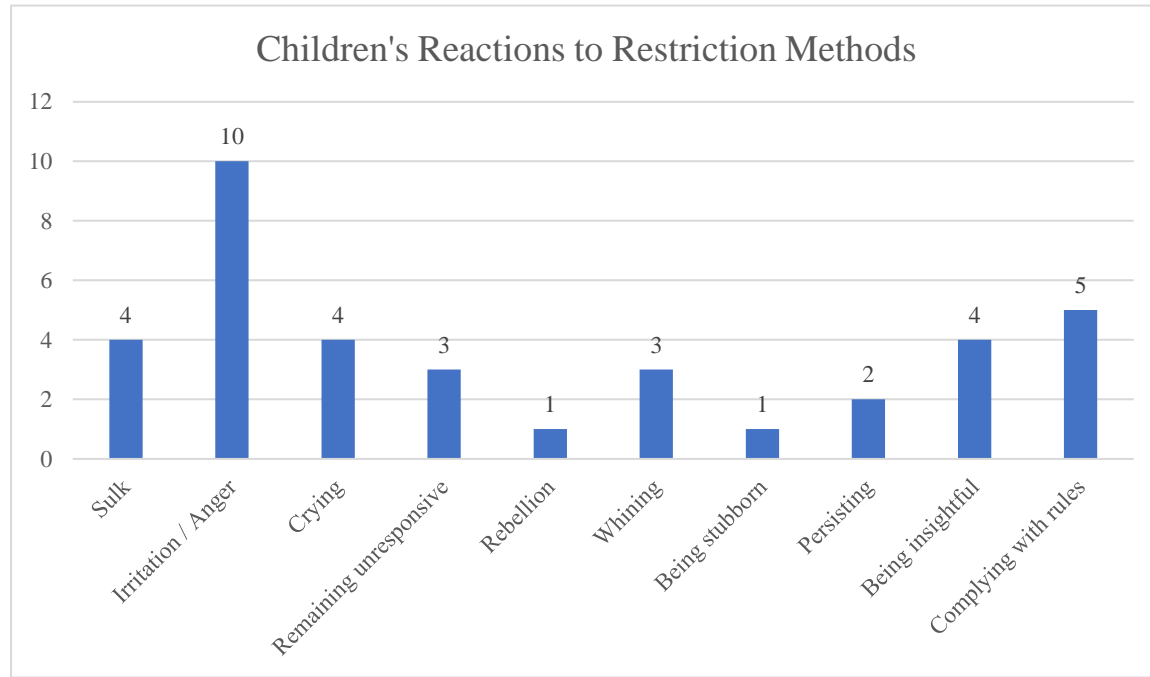
her. I can't take care of him because of work. I don't know which program he is in or what he is doing. He also teases his grandmother, but she can't stop him.”

Children's Reactions to Restriction Methods

Parents stated that when they impose restrictions, they received reactions from children such as sulking, anger and irritation, crying, rebelling, whining, showing stubbornness, being persistent, and trying to reach an agreement (Figure 6). According to the findings, some children did not react to the restriction, while others exhibited rule-following behavior. Two of the four children who reacted with resentment also showed anger behavior, while two of them made efforts to reach an agreement.

Figure 8

Children's Reactions to Restriction Methods



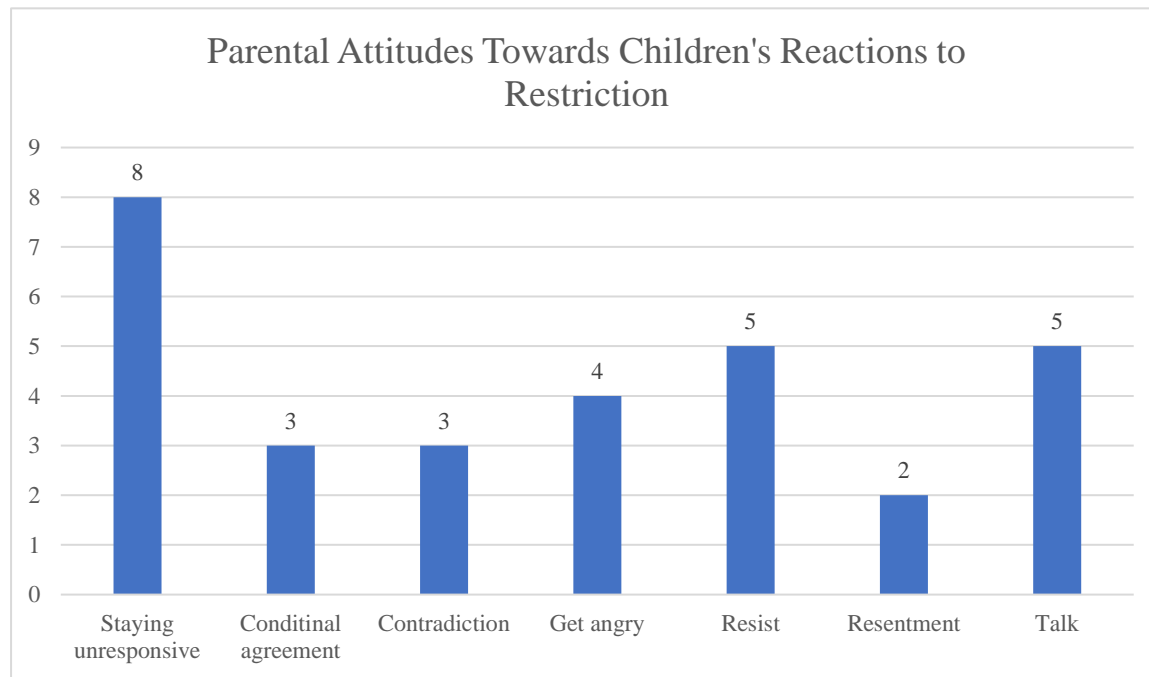
Among the parents restrict their children's use of technology, E19: 'OK mom, I won't do it again' and E21: 'OK, she says she will turn it off when the time is over, but she doesn't'. E18 said: 'When I tell her to turn it off, even if she does not want to watch it, she does not turn it off out of spite. He wants to set the time himself; it backfires.' Two of the children persistently requested their mother's attention, while the other four attempted to negotiate between watching or playing. One common parental approach among the five obedient children was to establish clear rules from the outset. Another finding was that parents directed their children towards different activities. In this regard, E30 stated: 'I take my son to the park when the time is over because I restrict it with smooth transitions. If the weather is not good, I read a book to him'.

Parental Attitudes Towards Children's Reactions to Restriction Methods

When parents enforced restrictions on their children access to technology, their children also react in various ways. In return, parents also have reactions such as non-reaction, conditional agreement, contradictory behavior, anger, resistance, resentment or talking (Figure 9). In general, parents who remained unresponsive stated that they showed patience, there was no reaction because there were no restrictions, they ignored it, and they remained calm. Conversely, parents with conditional approval tend to engage in discussion with their children and calmed them down in case of a reaction, explained the drawbacks of using technology for a long time, agreed on the duration of using technology by talking about it from the beginning, and tried to help them with time management. It was found that the parents who resisted behaved in the same way, they acted in a persistent manner, they acted decisively, some of them resisted by struggling with the situation, and some of them resented their child for resentment behavior. Parents who behaved contradictorily were sometimes patient and sometimes angry, sometimes they tried to talk and sometimes they were silent, sometimes they were patient and sometimes they persuaded. Parents who got angry stated that they shouted, warned harshly, and talked back. Some parents stated that their reactions to their child varied from situation to situation or according to their mood at that moment.

Figure 9

Parental Attitudes Towards Children's Reactions to Restriction

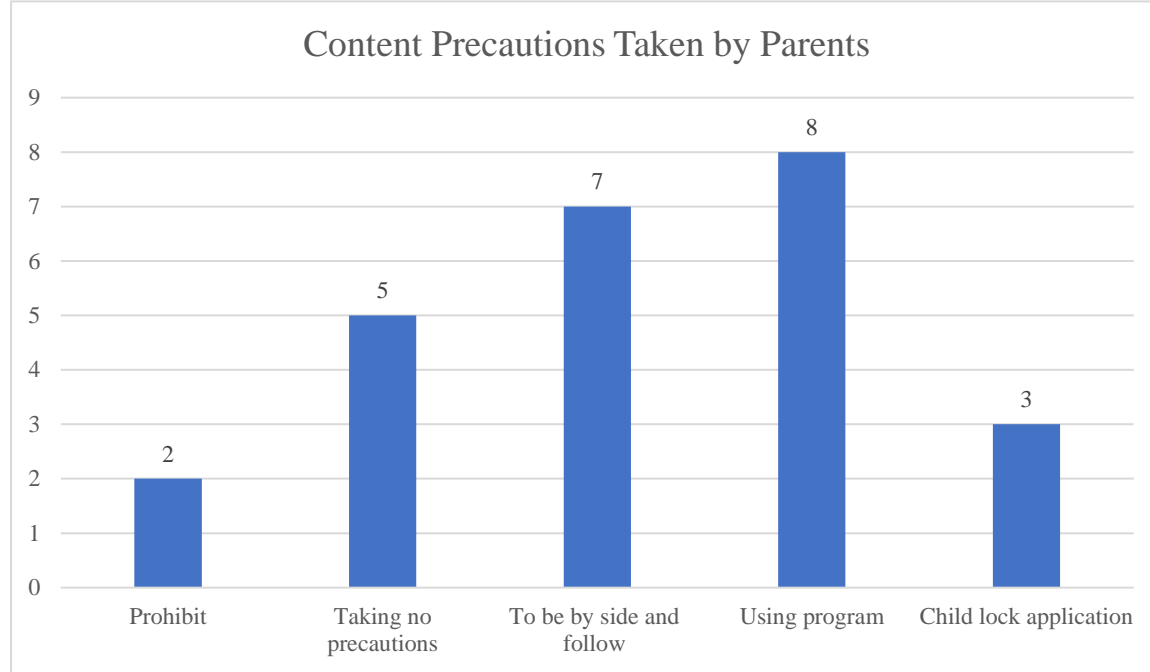


Precautions Parents Take Regarding the Content of Technological Devices

Based on the findings, it was revealed that 25 out of 29 parents expressed their inclination to 'monitor' their children's technology usage, whereas four parents mentioned their lack of interest or reluctance to determine the programs their children watch. When asked about their approach towards ensuring appropriate content, parents reported employing various measures such as banning, taking precautions, monitoring, utilizing program or child lock applications (Figure 9).

Figure 10

Content Precautions Taken by Parents



Parents who stated that they took away their technology devices when they watched bad videos reported that they banned them. Parents who did not monitor reported that they were not interested or did not know about the content. One of these parents explained that their child notices bad content and immediately turns it off when they encounter such content. Follow-up parents said that they were with their children when they used technology and that they intervened when they encountered bad content or that they themselves entered the places where their children entered and obtained information about the content. Parents who stated that they use programs also stated that they use programs such as 'YouTube Kids' and that their children encounter reliable sites about content. E19, who uses the child lock application, reported that he takes precautions as follows: 'Yes, there is, I block channels, I open YouTube Kids, I pay 15 TL per month from my own account, I close purchases'. E4, on the other hand: 'I set Google Play Parental Controls', and he cannot download any game without my permission. I also installed the YouTube Kids program so that he does not go anywhere on his own.' E19 on this issue: 'I want the content to be controlled by the state, and teachers can provide training on how to use it correctly'. Some of the parents expressed their opinions that more educational programs could be created. In this regard, E21: 'There should be a special program on these phones. There should be a program suitable for certain ages. We can safely give the tablet and phone. It would be both educational and instructive for children.

Discussion

In the study, the first theme mentioned current information about children's use of technology. Findings showed the parents had a telephone and television at home, and most children use parents' cellphone. Some of children also watch TV. Öztürk and Karayağız (2007) stated in their study that television is a communication tool that reaches large masses today, that it has an

important place in children's worlds because it has entertaining and instructive content and that children should be allowed to watch television in a controlled manner. However, they also mentioned that uncontrolled television viewing may have negative effects on children's psychological, physical, cognitive, and social development. In this regard, they mentioned that parents should limit their children's TV viewing and direct them to different activities.

Özyürek (2018) found that children own technological devices such as phones, tablets, smart watches, and computers. Özyürek (2018) also found that 31.4% of preschool children have their own computers, 53.5% have cell phones, 34.9% have tablet computers and 11.6% can use computers. The findings of the study that although most of the children did not have cell phones and tablets, they used these devices showed that children use these devices even if they do not have access these devices at home. Papadakis and Kalogiannakis (2019), in their study on the use of smart devices by young children, found that young and highly educated parents mentioned that utilizing technology at home provides a better learning environment. However, parents, regardless of their educational level, believed the use of technology at home should be restricted in this study.

When inquired about their views on their children's use of technology, parents affirmed that they are aware of the pros and cons of technology. Yaşar Ekici (2016) also mentioned parents know technology could be beneficial and harmful for children in her study. In fact, according to Jabbar et al.'s (2019) study, parents concurred that technological devices benefit children in developing intellectually and socially. Furthermore, Doğan and Tosun (2016) stated that technology contributes to the development of the child when it is used in accordance with time, place, and purpose, but in cases where it is not used appropriately, the positive characteristics of the child will be rubbed out. In this study, parents generally stated that technology is beneficial for children if it is used correctly, but when elements such as content and duration did not monitor, it is harmful. Moreover, parents supported this view by mentioning that technological devices affect their children physically, emotionally, and socially. In general, the findings obtained in the study are similar to previous studies.

In addition, the findings about parents' behaviors on children's use of technology, there are some restrictions parents use for children's use of technology. Majority parents in this study stressed that they impose various restrictions to control their children's use of technology. While most of them use deprivation some of them use compromising to deal with their children's technology usage issues. About that, Hiniker et al. (2016) conducted a study in the U.S. and found that this has historically resulted in regulations that place more of an emphasis on the material kids consume and the overall amount of time they spend using technology than on the context in which it is used. However, in this study, in terms of time restriction, most parents set limit of two hours for technology usage. Surprisingly, some of the parents choose not to restrict the use of technology at home, even though being aware of potential harm. Buabbas et al. (2021) examined parental attitudes and awareness towards their children's excessive use of smartphones, as well as the related harmful effects. According to the results of the study, parents did not control the duration despite accepting the harmful effects and that family relationships also played an important role in this limitation.

According to the results of Buabbas et al.'s study, parents did not control the duration despite accepting the harmful effects and that family relationships also played an important role in this limitation. However, in this study, it was observed that parents, most of whom agreed on the prolonged use of technology, used various methods of restriction if their children spent a long time

with technological devices. Some of the parents also stated that they needed teacher support in terms of technology. In his study, Seferoğlu (2009) explained that today's schools are expected to raise individuals who can access information, use information effectively and use technology effectively. For this, school administrators, supervisors, and teachers, who will realize the use of technology at a high level, are in a key position.

Conclusion and Recommendations

The findings of this study revealed that children mostly have access and use cellphones as technological tool at home. Even though children do not own cellphones they use their parents' cellphones. Other than cellphone, tablet is mostly used tool at homes and projector is least used one. It was determined that some children had more than one purpose of use, such as watching both games and cartoons, while others watched both children's videos and educational videos. Children's technology usage time differ in this study from one hour up to more than five hours.

In addition, about the time their children spent with technology parents' view are vary. Some of the parents thought a couple of hours too much, while others found two hours appropriate for their children. While some of the parents who thought that their child spent a long time with technological devices restricted the duration of time. It was also found that parents are aware of there are benefits and harms to use technology for their children. Parents with this view explained the harms in terms of eye health, skeletal system, and radiation. Very few parents stated that their children were addicted and postponed sleep, meals, lessons, etc. Parents who stated that technology is not harmful for their children stated that they use technology in a controlled manner and therefore their children do not suffer any harm. Parents generally stated that their children liked technology and were interested and curious about it. Some of the parents also stated that programs that children can use should be made. In this way, there are also parents who will confront their children with technology when there are reliable programs. Most parents find technology useful. However, it was also found that there were parents who could not take precautions against its harms. While some of the parents who take precautions are aware of the programs, most parents do not know or do not use these programs. Parents who do not use programs also stated that they need teacher support in taking precautions or government support in terms of content. In general, parents stated that technology is very important in today's conditions, that children cannot be isolated from technology, that technology will develop further in the future, and that their children already have a good command of technology.

Additionally, upon examining parents' actions regarding their children's technology usage, some parents revealed that they limit their children's access to technology, while others mentioned they find a middle ground. Parents who restrict their children apply methods such as warning, mutual agreement, setting rules, directing them to different activities, taking the device away or depriving them. In response to these restriction methods, children show reactions such as sulking, getting angry, crying, rebelling, whining, showing stubbornness, being persistent, and trying to reach an agreement. Children mostly show irritation and anger despite being restricted. While some children do not react, others exhibit the behavior of obeying the rules. In response to these reactions of the children, the parents chose to remain unresponsive, conditional agreement, contradictory behavior, anger, resistance, resentment, or agreement by talking. It was found that parents who remained unresponsive generally showed patience, ignored, or remained calm.

Finally, parents stated that they monitored their children by banning, being present, using programs or applications such as child lock. Regarding the benefits of technology for children,

parents shared the view that technology can have educational, training, current information, contextual, entertainment and emotional benefits.

Within the scope of this study, it can be clearly seen that parents' view and behaviors on their children's use of technology play a crucial role. Therefore, for future research, conducting similar study with different participant groups is highly recommended. According to findings, even though parents are aware of using technology can be beneficial and harmful children use technology up to five hours in a day, use technology as reward or punishment and restrict children's usage with different methods, which could create many problems for children. So, parents should be educated and informed about children's use of technology.

Ethics Committee Approval Information: The necessary permissions to conduct this study were obtained from Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with the decision numbered 2023/313 on 03.05.2023. In addition, all ethical rules were followed before, during and after data collection. All participants were asked to sign a consent form.

Author Conflict of Interest Information: There is no conflict of interest in this study, and no financial support has been received.

Author Contributions: The authors declare that they have contributed equally to the article.

References

- Akçay, D. (2020). Parent's attitude and behavior toward children's addiction to digital games. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 5(2), 65-71.
- Aksoy, T. (2021). Teachers' views on the use of technology in the education of preschool children. *Journal of Primary Education*, (11), 30-38. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.3>
- Buabbas, A., Hasan, H., & Shehab, A. A. (2021). Parents' attitudes toward school students' overuse of smartphones and its detrimental health impacts: Qualitative study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 4(2), e24196. <https://doi:10.2196/24196>
- Chen, J.-Q., & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms Teachers' attitudes, skills, and practices. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 169-188. <https://10.1177/1476718X06063535>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd Ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Demirezen, D., & ALAKURT, T. (2022). An investigation of the psychometric properties of the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale for preschool teachers in turkish sample. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(3), 277-293. <https://doi.org/10.34056/aujef.1068474>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Doğan, U., & Tosun, N. İ. (2016). Mediating effect of problematic smartphone use on the relationship between social anxiety and social network usage of high school

- students. *Adiyaman University Journal of Social Sciences* (22), 99-128. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.66762>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children And Youth Services Review, 118*, 105440. <https://doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105440>
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K., & Zabeli, N. (2020). Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction, 13*(1), 165-184. <https://doi:10.29333/iji.2020.13111a>
- Gök, A., Turan, S., & Oyman, N. (2011). Preschool teachers' views on usage of information technologies. *Pegem Journal of Education and Instruction, 1*(3), 59-66.
- Gülen, M. (2021). *Examination of the attitudes of preschool teachers towards the use of technological tools* [Unpublished Master's thesis]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Türkiye.
- Güngör, M. (2014). Preschool children's watching television habits and parental attitudes. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences, 11*(28), 199-216.
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016, February). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. In *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 1376-1389).
- Internet World Stats (2022). <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem International Journal of Education and Human Sciences, 8*(1), 131-157. <https://doi:10.23863/kalem.2018.96>
- Jabbar, S. A., Al-Shboul, M., Tannous, A., Banat, S. A., & Aldreabi, H. (2019). Young children's use of technological devices: Parents' views. *Modern Applied Science, 13*(2), 66-80. <https://doi:10.5539/mas.v13n2p66>
- Karataş, Z. (2017). Paradigm transformation in social sciences research: Rise of qualitative approach. *Türkiye Journal of Social Work Research, 1* (1), 68-86.
- Konca, A. S. (2021). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal, 50*(7), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Konca, A. S., Ozel, E., & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science, 2*(1), 10-15.
- Konca, A. S., & Tantekin Erden, F. (2021). Young Children's Social Interactions with Parents during Digital Activities at Home. *Child Indicators Research, 14*(4), 1365-1385. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09800-1>
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). An investigation of preschool teachers' perceptions on the concept of "technology". *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences, 13*(35) 194-212.

- Kuzgun, H., & Özdiñç, F. (2017). Investigating teacher's views for technology use in preschool education. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 10(ERTE Special Issue), 83-102.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (2012). https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf.
- Nevski, E. ve Siibak, A. (2016). Young children's (0-3 years) touch screen use and parental mediation. Recieved from: <https://t.ly/Dwusk>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Oğuz, B. N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 252-268. <https://doi.org/10.7822/omuefd.727132>
- Öner, D. (2020). The using technology and digital games in early childhood: an investigation of preschool teachers' opinions. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inujse.715044>
- Özel, Ö. (2019). *An exploration of Turkish kindergarten early career stage teachers' technology beliefs and practices*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Florida, USA.
- Özel, Ö., & Yay, S. (2023). Examining preschool teachers' use of technology in education. In Ö. Baltacı (ed.), *Educational Sciences Research-IV* (141-158). Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170.c839>
- Öztürk, C., & Karayağız, G. (2007). Child and television. *Ataturk University School of Nursing Journal*, 10(2), 81-85.
- Özyürek, A. (2018). Analysis of computer technology use of perschool children based on the views of their mothers. *Journal of Child and Development (J-CAD)*, 2(2), 1-12.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2019). Evaluating a course for teaching introductory programming with Scratch to pre-service kindergarten teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(3), 231-246.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage
- Pila, S., Lauricella, A. R., Piper, A. M., & Wartella, E. (2021). The power of parent attitudes: Examination of parent attitudes toward traditional and emerging technology. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(4), 540-551. <https://doi.org/10.1002/hbe2.279>
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from croatia. *Digital Education Review*, 30, 94-105.
- Rideout, V. J., & Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers, and their parents*. Kaiser Family Foundation.
- Saltuk, M. C., & Erciyes, C. (2020). Iinvestigation and attitude of parents about the use of technology in preschool children. *e-Journal of New Media*, 4(2), 106-120. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200>

- Sancar-Tokmak, H., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). An investigation of Mersin University early childhood pre-service teachers' self-confidence about their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Kirsehir Education Faculty, 14*(1), 35-51.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Technology use in primary schools and administrators' perspectives. *Akademik Informatics, 2*, 11-13.
- Sert, G., Kurtoglu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). A review of research examining teachers' use of technology: A content analysis study. *Akademik Informatics, 1*(3), 1-8.
- Shin, W., & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media, 11*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>
- Sıngın, R. H. Ö., & Gökbulut, B. (2020). Determination of technopedagogic competencies of preschool teachers. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAIBUEFD), 20*(1), 269-280. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-556477>
- Şalcı, O., Karakaya, K., & Tatlıeşme, S. (2018). Evaluation of pre-school teachers' effects on the development of children 3- 6 years of intelligent device use. *Journal of Karabuk University Institute of Social Sciences, 4* (Special Issue), 53-63.
- Toombs, E., Mushquash, C. J., Mah, L., Short, K., Young, N. L., Cheng, C., ... & Born, K. B. (2022). Increased screen time for children and youth during the COVID-19 pandemic. *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table, 3*(59), 1-19. COVID-19 Science Advisory Table. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2022.03.59.1.0>
- TÜİK (2021). Turkish Statistical Institute. Survey on the use of information technologies among children, 2021. Retrieved from: <https://t.ly/B8jkc>
- TÜİK (2023). Turkish Statistical Institute. Household information technology (IT) usage survey, 2023. Retrieved from: <https://t.ly/Xo9VT> .
- United States Census Bureau (2021). <https://www.census.gov/>.
- Urfa, D. T. (2020). *The role of smart phone / tablet use habits and parent attitudes on the development levels of preschool children* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye.
- Vittrup, B., Snider, S., Rose, K. K., & Rippey, J. (2016). Parental perceptions of the role of media and technology in their young children's lives. *Journal of Early Childhood Research, 14*(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523749>.
- Yaşar Ekici, F. (2016). Parents' views on the use of technology in the early childhood period. *Journal of Education and Training Studies, 4*(12), 58-70. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1925>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in social sciences* (6th. ed.). Seçkin Publishing.
- Yılmaz, E., Tomris, G., & Kurt, A. A. (2016). Pre-school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards the use of technological tools: Balıkesir province sample. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6*(1), 1-26.

Geniş Özet

Giriş

Teknoloji günümüzde hayatımızın önemli bir parçası haline geldi. Her geçen gün artan teknoloji kullanımı, dünya genelinde COVID-19 pandemisi nedeniyle en üst seviyelere ulaşmış durumda. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri Nüfus Sayım Bürosu'na göre, 2021 yılında ABD'de 3-18 yaş arası gençlerin %97'si evde internet erişimine sahipken, dünyada internete erişim oranı %66,2 iken Türkiye'de bu oran %83'tür (Internet World Stats, 2022). Nitekim TÜİK (2023) verilerine göre Türkiye'de evden internete erişimi olan hane oranı 2022 yılına göre %1,4 artarak 2023 yılında %95,5'e ulaşmıştır. ABD'deki orana çok yakın olan bu oran, Türkiye'de teknoloji kullanımının nasıl arttığını kanıtlamaktadır. Benzer şekilde, 6-15 yaş arası çocukların internet kullanım oranı 2021 yılında %81,5'e yükselmiştir (TÜİK, 2021). Çok küçük çocuklardan ergenlere kadar her yaşta çocuk, 2020 baharında dünyayı vuran COVID-19 salgınının ilk dalgası sırasında ekran süresinde büyük artışlar göstermiştir (Toombs vd., 2022).

Saltuk ve Erciyes (2020), 4 ve 5 yaşındaki çocukların teknoloji kullanımının içeriğini, süresini, ebeveynlerinin bu konudaki tutum ve davranışlarını ve çocuklarının teknoloji kullanımını incelemiştir. Çalışma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi oldukları ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirdikleri bulunmuştur. Ayrıca Konca (2021), çocukların dijital teknolojiyle etkileşimlerinin ebeveynlerinden ve evdeki ortamdaki büyük ölçüde etkilendiğini kanıtlamıştır. Bu nedenle, küçük çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemek için dijital araçları kullanırken, aile ortamının göz önünde bulundurulması gerekir.

Sonuç olarak, Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları olduğunu gösteren çalışmalar bulunsa da bu durumlara yönelik davranışları hakkında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Öte yandan, mevcut araştırma, ebeveynlerin davranışlarını çocuklarının teknoloji kullanımı üzerinden keşfetmenin ne kadar önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımına ilişkin görüş ve davranışlarını incelemektir ve bu araştırma kapsamında aşağıdaki soruya yanıt aranacaktır:

- Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi çağdaki çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili olarak ebeveynlerin bildirdiği davranışlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir tasarımda düzenlenmiştir. Flick ve diğerleri (2004) çalışmalarında, nitel araştırma yöntemlerinin bireylerin yaşam dünyalarını içten dışa ve katılımcıların gözünden betimlediğini savunmuşlardır. Bu şekilde, sosyal gerçekliğin daha net anlaşılabilirliğini ve anlam örüntüsü, sosyal süreç ve yapısal özelliklerin daha iyi vurgulanabileceğini savunmuşlardır. Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin görüş ve davranışlarını okul öncesi çocuklarının teknoloji kullanımı üzerinden keşfetmek olduğu için fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir çünkü fenomeni, onu deneyimlemiş ya da yaşayanların gözünden anlamak ve ortak noktaları vurgulamak fenomenolojik yaklaşımın temel amacıdır (Denzin ve Lincoln, 2011).

Bu çalışmada katılımcılar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, amaçlı örnekleme, bol miktarda bilgi içeren örneklerin belirlenmesini ve seçilmesini kolaylaştıran, dolayısıyla az sayıda kaynağın kullanımını optimize eden, yaygın olarak kullanılan bir stratejidir (Patton, 2002). Bunu yapmak için, ilgilenilen konu hakkında özellikle bilgi sahibi olan veya deneyim sahibi olan kişi veya gruplar belirlenmeli ve seçilmelidir (Creswell & Plano Clark, 2011). Buna dayanarak, genellikle babalardan daha fazla zaman harcadıkları, devlet anaokuluna giden en az bir çocuğa sahip oldukları ve çalışmaya katılmaya istekli oldukları göz önünde bulundurularak tüm katılımcıların kadın (anne) olması gerekiyordu. Bu çalışmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ana sınıflarında çocukları eğitim gören 29 çocuğun ebeveyni katılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmayı; yapılandırılmayan bir görüşme, gözlem ve doküman analizi vb. nitel veri toplama tekniklerinden birinin kullanıldığı, olay ve olguların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin nitel olarak izlendiği araştırmalar olarak tanımlamışlardır. Nitel veri yönteminde bunun sağlanması için de yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Görüşme soruları araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından hazırlanmış ardından iki farklı kişiden uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz uygulanırken Karataş'ın (2017) uygulamış olduğu 6 adım takip edilmiştir. Görüşmeler sonrasında ifadelerden yola çıkılarak önce transkriptler oluşturulmuş, dikkatlice okunmuş, önemli ifadeler belirtilmiş ve gereksiz ifadeler çıkarılmıştır. İfadeler 10 ana tema altında başlıklandırılmış, tanımlanmıştır ve açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik sağlamak için Yıldırım ve Şimşek (2005) analiz aşamalarını detaylı açıklayıp bulguları detaylı olarak betimlemeyi önerir. Bu çalışmada da analiz basamakları açıklanıp bulgular detaylı olarak anlatılarak geçerlilik sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmada görüşme sorularına ikinci bir uzman görüşü alınarak güvenilirlik sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak sonrasında kodlar ve tamalar oluşturulmuştur. Çünkü nitel araştırmalarda güvenilirlik elde etmek için katılımcı teyidi veya uzman görüşü alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada çocukların telefon, tablet, akıllı kol saati ve bilgisayar gibi teknolojik cihazlara sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Özyürek de (2018) araştırmasında elde ettiği bilgilere göre okul öncesi çocukların %31,4'ünün kendine ait bilgisayarlarının olduğu, %53,5'inin cep telefonu olduğu, %34,9'unun tablet bilgisayarı olduğu ve %11,6'sının da bilgisayar kullanabildiği verilerine ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada ebeveynlerin hepsinin evinde telefon ve televizyon bulunmaktadır. Öztürk ve Karayağız (2007) çalışmalarında televizyonun günümüzde geniş kitlelere ulaşan bir iletişim aracı olduğunu, eğlendirici ve öğretici içeriklere sahip olması nedeniyle çocukların dünyalarında da önemli yer tuttuğunu ve çocuklara kontrollü olarak izletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Doğan ve Tosun (2016) teknolojinin zaman, yer ve amaca uygun kullanıldığında çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu fakat uygun kullanılmadığı durumlarda ise çocukta var olan olumlu özelliklerin törpüleneceğinden bahsetmektedir. Yapılan bu araştırmada ebeveynler genel olarak doğru kullanıldığı takdirde teknolojinin çocuklar için faydalı olduğu fakat içerik, süre gibi unsurlara dikkat edilmediğinde ise zararlarının olduğu yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Yapılan bu araştırmada da ebeveynler genel anlamda teknolojik cihazların fiziksel, duygusal, sosyal olarak çocuklarını etkilediğine değinerek bu görüşü desteklemişlerdir. Genel anlamda araştırmada elde edilen bulgular önceki çalışmalar ile benzer nitelikler taşımaktadır.

Süre kısıtlaması konusunda ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun iki saate kadar serbest bıraktığını fakat ebeveynlerden bazılarının ise zararlı olduğunu bilmelerine karşın hiçbir süre kısıtlamasında bulunmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Buabbas vd. (2021) çocuklarının akıllı telefonları aşırı kullanımlarına dönük ebeveyn tutum ve farkındalıklarına ilaveten bununla alakalı zararlı etkileri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre zararlı etkileri kabullenmelerine rağmen ebeveynlerin süreyi kontrol etmediği ve aile içi ilişkilerin de bu sınırlama için önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ebeveynler çocuklarında fazla zaman geçirdikleri takdirde fiziksel, psikolojik vb. zararların oluşabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fazla zaman geçirmenin onların kaliteli zaman geçirmesini engellediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Buabbas vd. (2021) çocuklarının akıllı telefonları aşırı kullanımlarına dönük ebeveyn tutum ve farkındalıklarına ilaveten bununla alakalı zararlı etkileri incelemiştir. Buabbas vd.'nin araştırma sonucuna göre zararlı etkileri kabullenmelerine rağmen ebeveynlerin süreyi kontrol etmediği ve aile içi ilişkilerin de bu sınırlama için önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Fakat yapılan bu araştırmada teknolojinin uzun süre kullanımında çoğu hem fikir olan ebeveynlerin çocuklarının teknolojik cihazlar ile uzun süre zaman geçirdikleri takdirde çeşitli kısıtlama yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Ebeveynlerin bazıları teknoloji konusunda öğretmen desteğine de ihtiyaç duydukları görüşünde bulunmuşlardır. Seferoğlu da (2009) çalışmasında günümüzdeki okullardan bilgiye ulaşan ve bilgiyi etkili kullanan, teknolojiyi etkili kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinin beklenildiğini açıklamıştır. Bunun için de teknolojiyi üst düzeyde kullanımını gerçekleştirecek olan okul yöneticilerinin, deneticilerin ve öğretmenlerin anahtar konumunda bulunduğuna değinmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Bünyamin SARİKAYA¹ 

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumları ve günlük internet kullanım sürelerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan 202 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bir istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak günlük internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dijital öğrenme, okuryazarlık, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenleri

Determining Digital Literacy Levels of Turkish Teachers

Abstract: The aim of this study is to determine the digital literacy levels of Turkish teachers. In this context, the digital literacy levels of Turkish teachers were examined according to their gender, age, educational status and daily internet usage time. The study group of the study consists of 202 Turkish language teachers working in Muş city centre, districts and villages. Descriptive survey model was used in the study. “Digital Literacy Scale” developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu et al. (2017) was utilized to collect the data. A statistical programme was utilized to analyse the data. Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test, which are non-parametric tests, were used to analyse the data. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers' digital literacy levels were “high”. In addition, it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender, age and educational status, but differed significantly according to the duration of daily internet use.

Keywords: Digital learning, literacy, Turkish education, Turkish teachers

Geliş tarihi/Received: 07.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 07.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, 0000-0002-8393-7127

Atıf için (To cite): Sarikaya, B. (2024). Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 212-229. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1415874>

Giriş

Günümüz toplumlarını etkileyen temel etkenlerin başında dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler gelmektedir. “Dijital” (digital) kavramı Latince’den İngilizceye 15. yüzyıl sonlarında geçmiş, köken olarak ‘digit (us) = parmak (lar)’ anlamına gelmektedir (Bayrakçı, 2020). Okuryazarlık ise bireylerin bilgiye ulaşmasını sağlayan ve onların çevreyle etkileşimini arttıran; anlama, kavrama ve yeniden oluşturma kabiliyetlerini geliştiren bazı becerileri de içeren bir kavramdır (Celot, 2010). Bu bağlamda dijital okuryazarlık kavramı Paul Gilster’in 1997’de yayımlanan “Dijital Okuryazarlık” isimli eserinde popüler hale gelmiştir (Gilster, 1997).

Alan yazınında dijital okuryazarlık kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Kinzer (2010) dijital okuryazarlık kavramını teknolojik aletler vasıtasıyla iletişim içinde olma, iş birliği yapma ve bilgiyi arama, keşfetme ve sorgulayıcı bir şekilde değerlendirebilme yetisi olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık “teknolojik, dijital ve sosyal medya araçlarıyla bilgiyi algılama ve üretme, devamında paylaşabilme, son olarak eleştirip değerlendirebilme yeteneği”dir (Gürçan, 2011). Bulger vd. (2014), dijital okuryazarlığın çevrimiçi dijital araçların kullanılarak aktarılacak istenen bilgilerin hedef alıcıya iletilmesi olduğunu belirtmiştir. Kavramı daha geniş şekilde ele alan Martin ve Grudziecki (2006) dijital okuryazarlığı; dijital kaynakları belirlemek, onlara erişmek, bir araya getirmek, idare etmek ve değerlendirmek, orijinal bilgiyi oluşturmak; buna bağlı olarak medya içerikleri oluşturmak, günlük hayat içerisinde sosyal eylemlerin nitelikli biçimde meydana gelmesi için diğer bireylerle iletişim kurmak ve tüm bu aşamaları yönetebilmek amacıyla dijital araçların ve dijital fırsatların kişilerce kullanma becerisi, farkındalığı ve tutumu olarak tanımlamaktadır.

Dijital okuryazarlığın dijital teknoloji veya araçlarla doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişkiye değinen Lankshear ve Knobel (2003) dijital okuryazarlık kavramının artık sosyal etkileşimlerimizin birçoğuna aracılık ettiği için dijital teknolojilerle olan etkileşimlerimizi açıklamak için de kullanıldığını belirtmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı (2020) dijital okuryazarlığın öğrenmek, bilgiye erişmek, ilişki kurmak ve çalışmak için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması olduğunu ifade etmektedir. Gilster (1997) bu kavramı, bilgisayar tarafından farklı formatlardaki bilgiyi algılama ve işleme yetisi olarak tanımlarken Leaning (2019) bu düşüncenin yeterli olmadığını ve dijital okuryazarlığın sadece teknik becerilerle sınırlandırılmayacağını, teknoloji temelli yaklaşımlardan sıyrılıp tuş dokunuşlarındaki becerinin ötesinde dijital yolla ulaşılan bilgi ve düşüncelerin işlenmesine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Goodfellow (2011) dijital okuryazarlığın farkındalık, tutum ve dijital teknolojilerin kullanılma yetkinliği olduğunu vurgulamıştır. Üstündağ vd. (2017) alan yazını ışığında dijital okuryazarlık kavramına alternatif bir kavram bulmuş ve dijital okuryazarlık yerine “bilgi ve iletişim okuryazarlığı” kavramını kullanmışlardır.

Dijital okuryazarlık sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik bir ürün olarak kabul edilir ve içinde yaşanan bu dijital çağda okuryazarlığın mevcut eğitim, kültür ve sosyal gelişim için önemli yararları bulunmaktadır (Bruce, 2003). Bu da kişilerin dijital okuryazarlığını geliştirmeleri ihtiyacını ve dijital topluma katılmaları için dijital vatandaş olmanın önemine vurgu yapmaktadır (Çakmak ve Aslan, 2018). Dijital okuryazar olmak dijital araçlarla kullanılabilir çok fazla uygulamaya ve kültürel kaynağa erişebilmektir (Hague ve Payton, 2010). Bu düşünceler dijital okuryazarlık ile toplumsal gelişmelerin, kültürel hayatın ve eğitimin iç içe olduğunu göstermektedir. Demircioğlu (2014) teknolojiye bağlı değişimlerin eğitim dünyasına önemli katkılar sağladığını, teknolojinin gelişmediği zamanlarda öğrencilerin eğitimde yalnızca

okula bağlı kaldığını, ancak artık dijital teknolojiler sayesinde internet üzerinden çok farklı kaynaklara erişilebildiğini, bunun da bütün öğretmen ve öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Yaşanılan çağdaki gelişmelerden etkilenen öğretmenler, öğrenciler ve öğretim ortamları dijital okuryazarlık gibi beceri ve tutumlara uyum sağlamaya çalışmaktadır (Ocak ve Karakuş, 2019). Bu uyum sağlama çabası da ancak bu beceriler etkin bir şekilde açıkça öğretildiğinde ve uygulandığında mümkün olabilmektedir (Passey vd., 2018).

Alan yazınında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (Akgün ve Akgün, 2020; Yaman, 2019), sınıf öğretmenlerinin (Aksoy vd., 2021; Arslan, 2019; Korkmaz, 2020; Kaya Özgül vd., 2023; Keskin ve Küçük, 2021), okul öncesi öğretmenlerinin (Gülây-Ogelman vd., 2022), okul öncesi öğretmen adaylarının (Bay, 2021; Şahin ve Kalkan, 2022), fen bilimleri öğretmenlerinin (Doğan ve Benzer, 2023), fen bilgisi öğretmen adaylarının (Can vd., 2020; Üstündağ vd., 2017) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının (Şahin, 2021), Türkçe öğretmeni adaylarının (Sarıkaya, 2019; Türkben ve Satılmış, 2022), Türkçe öğretmenlerinin (Alkış, 2022; Arslan, 2019) dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalar ışığında Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ele alındığı çalışma sayısının yetersiz olduğu ve bu çalışmanın alan yazınına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler bağlamında belirlemektir. Çalışma, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa yönelik düzeylerinin ortaya çıkması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe eğitimi ile ilgilenen paydaşlara bilimsel veri sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama, büyük gruplar ile sürdürülen, gruptaki kişilerin bir olgu veya olaya yönelik düşüncelerinin, tutumlarının belirlendiği, olgu ve olayların tasvir edilmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri farklı değişkenler bağlamında ele alındığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan bütün Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 202 Türkçe öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılara ait demografik veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	108	53,5
	Erkek	94	46,5
Yaş	20-25 Yaş Arası	24	11,9
	26-30 Yaş Arası	82	40,6
	31-35 Yaş Arası	52	25,7
	36 Yaş ve Üstü	44	21,8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	155	76,7
	Lisansüstü	47	23,3
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 Saat ve Altı	14	6,9
	2-3 Saat Arası	107	53,0
	4-5 Saat Arası	61	30,2
	6 Saat ve Üstü	20	9,9
Toplam		202	100

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların 108’inin kadın, 94’ünün erkek olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaşa göre 24’ü 20-25; 82’si 26-30; 52’si 31-35; 44’ü 36 yaş ve üstü aralığındadır. Türkçe öğretmenlerinin 155’i lisans, 47’si lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Türkçe öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre 14’ü 1 saatten az, 107’si 2-3 saat arası, 61’i 4-5 saat arası, 20’si 6 saat ve üstü olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” (DOYÖ) kullanılmıştır. Ölçek 17 madde ve 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin “Tutum Boyutunda” 7 madde (1-7), “Teknik Boyutunda” 6 madde (8-13), “Bilişsel Boyutunda” 2 madde (14-15) ve “Sosyal Boyutunda” 2 madde (16-17) yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarından elde edilen verilerin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Tutum Boyutu	7	.759
Teknik Boyut	6	.839

Bilişsel Boyut	2	.698
Sosyal Boyut	2	.758
Ölçeğin Tamamı	21	.984

Tablo 2’de yer alan Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri incelendiğinde katılımcılardan elde edilen “Tutum Boyutu” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .759; “Teknik Boyut” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .839; “Bilişsel Boyut” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .698; “Sosyal Boyut” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .758; ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .984 olduğu görülmektedir. Domino’ya (1996) göre güvenilir ölçümlerin elde edilebilmesi için güvenilirlik değerlerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Ölçek alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen güvenilirlik değerleri güvenilir ölçümlerin elde edilebileceğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada ölçme aracı Türkçe öğretmenlerine “Google Formlar” aracılığıyla ulaştırılmıştır. Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine e-posta yoluyla iletilmiştir. Öğretmenlerin anlamadığı hususlarda kendilerine dönüşler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılar tarafından doldurulan formlar elektronik ortama aktarılmış ve veriler SPSS 26.00 paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde hangi analiz tekniklerinin belirleneceğine karar verilebilmesi için ölçeğin normallik varsayımı analizleri yapılmıştır. Normallik analizleri sonucunda parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılması konusunda çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri esas alınmıştır. Normallik analizinin yapılması ile ilgili değerlendirme yöntemlerinden birisi, ilgili puanın çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer alıp almadığına dönük yapılan incelemedir. Ölçeğin çarpıklık değeri -.897, basıklık değeri 3,412 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında olan dağılımların normallikle ilgili kanıtlar barındırdığı ifade edilmektedir (Field, 2009). Ölçek ise ± 1 aralığının üstünde değerlere sahip olduğu için non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından etik kurul izni alınmıştır.

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 11.12.2023

Belge sayı numarası= 11.12.2023-120914

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili verilerin analizlerine ve ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları hangi düzeydedir?” sorusundan oluşmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3*Katılımcıların Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel Analiz Sonuçları*

s	Maddeler	χ^2	Ss	Düzye*	
Tutum	1	Madde 1	4.54	.623	Kesinlikle Katılıyorum
	2	Madde 2	4.40	.693	Kesinlikle Katılıyorum
	3	Madde 3	4.38	.738	Kesinlikle Katılıyorum
	4	Madde 4	4.20	.819	Katılıyorum
	5	Madde 5	3.41	1.17	Katılıyorum
	6	Madde 6	3.99	.977	Katılıyorum
	7	Madde 7	3.69	.944	Katılıyorum
	Ortalama	4.08	.598	Katılıyorum	
Teknik	8	Madde 8	3.92	.845	Katılıyorum
	9	Madde 9	4.14	.727	Katılıyorum
	10	Madde 10	3.63	.928	Katılıyorum
	11	Madde 11	3.69	.950	Katılıyorum
	12	Madde 12	4.06	.757	Katılıyorum
	13	Madde 13	4.16	.778	Katılıyorum
	Ortalama	3.93	.640	Katılıyorum	
Bilişsel	14	Madde 14	4.20	.848	Katılıyorum
	15	Madde 15	4.10	.779	Katılıyorum
		Ortalama	4.15	.705	Katılıyorum
Sosyal	16	Madde 16	3.96	.824	Katılıyorum
	17	Madde 17	3.56	.972	Katılıyorum
	Ortalama	3.75	.801	Katılıyorum	
Ölçek Tamamı		4.00	.564	Katılıyorum	

Tablo 3’te yer alan “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin” boyutlarının ve maddelerinin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların “Tutum Boyutuna” ilişkin aritmetik ortalamaları 4.08 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Katılımcıların “Teknik Boyuta” ilişkin aritmetik ortalamaları 3.93 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Katılımcıların “Bilişsel Boyuta” ilişkin aritmetik ortalamaları 4.15 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Katılımcıların “Sosyal Boyuta” ilişkin aritmetik ortalamaları 3.75 olarak

hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Ayrıca katılımcıların ölçeğin tamamına ilişkin aritmetik ortalamaları 4.00 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre verilerini analiz etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	108	97.82	10565.50	4679.500	.338
Erkek	94	105.72	9937.50		
Toplam	202				

Tablo 4’te yer alan Mann-Whitney U Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (U=4679.500; $p>.05$). Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Yaşa İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşa göre verilerini analiz etmek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Aralığı	N	Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
20-25 Yaş Arası	24	108.25	3	2.054	.561	Yok
26-30 Yaş Arası	82	105.28				
21-35 Yaş Arası	52	101.20				
36 Yaş ve Üstü	44	91.13				
Toplam	202					

Tablo 5’te yer alan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2=2.38$;

$p > .05$). Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde yaşın etkili olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumuna göre verilerini analiz etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	155	98.77	15310.00	3220.000	.228
Lisansüstü	47	110.49	5193.00		
Toplam	202				

Tablo 6’da yer alan Mann-Whitney U Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($U=3220.000$; $p > .05$). Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde öğrenim durumunun etkili olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Günlük İnternet Kullanım Süresine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların günlük internet kullanım süresine göre verilerini analiz etmek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Süre	N	Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
1 Saat ve Altı	14	84.93	3	23.384	.000	Var
2-3 Saat Arası	107	88.25				
4-5 Saat Arası	61	112.10				
6 Saat ve Üstü	20	151.65				
Toplam	202					

Tablo 7'deki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=23.384$; $p<.05$). Tespit edilen bu fark ise günlük 6 saat ve üstü internet kullanan katılımcıların lehinedir. Bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde günlük internet kullanım süresinin etkili olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında günlük 6 saat ve üstü internet kullanan katılımcıların dijital okuryazarlık açısından daha yüksek bir düzeye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir dijital okuryazarlık becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olması son derece önemlidir. Birçok okuryazarlık türünün gelişim gösterdiği bu çağda öğretmenlerin bu becerilere göre donanımlı hale gelmeleri ve buna uyum sağlamları gerekir. Bu durum beraberinde öğrenciye ve öğrenme ortamlarına da olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Direkci, Şimşek ve Uygun (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ifade edilen okuryazarlık becerileri konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda içinde bulunulan çağın eğitim anlayışı düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olmasının son derece önemli ve olumlu olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen eğitiminde dijital becerilerin geliştirilmesi, genellikle dijital okuryazarlık konusu altında 30 yılı aşkın bir süredir tartışılmaktadır (Selwyn, 2020). Alan yazınında yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin veya becerilerinin ele alındığı çalışma sayısı son derece sınırlıdır. Bu çalışmalarda da Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek (Alkış, 2022) ve düşük (Arslan, 2019) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra diğer branşlardaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek (Öçal, 2017; Cote ve Milliner, 2018; Kalıncol, 2023; Korkmaz, 2020; Tel, 2023; Aksoy vd., 2021) ve orta düzeyde (Yavuz, 2023) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($X=105,72$) kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinden ($X=97,82$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Alkış (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmış ve cinsiyete göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinden yüksek bulunması da bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yavuz (2023), Alhazza ve Lucking'in (2017) çalışmalarında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Aksoy vd., (2021) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerinde kadın ve erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alan yazınındaki birçok çalışmada erkek öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının

dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen veya öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Ata ve Yıldırım, 2019; Çetin, 2016; Kaya Özgül vd, 2023; Kıyıcı, 2008; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Öztürk ve Budak 2019; Yontar, 2019; Zhou, 2014). Erkeklerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çalışmalarda genel olarak yüksek çıkmasının nedeninin erkeklerin oyun bağımlılığının olması (Volman, 1997; Şahin ve Kalkan, 2022) ve onların dijital teknolojiye karşı daha meraklı ve ilgili olmaları ile ifade edilebileceğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Kozan ve Özek, 2019). Benzer şekilde Dang vd. (2016) da erkeklerin teknolojik öz yeterliklerinin kadınlardan daha yüksek olmasının bunun bir göstergesi olabileceğini belirtmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde yaşın etkili olmadığını göstermektedir. Ancak yaş değişkeninde yaşı büyük olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu, yaşı küçük olanların ise dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yaşın artmasıyla dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü ve bu durum genç öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Carrington ve Robinson (2009) bireylerde yaşın artmasıyla bilgi iletişim teknolojileri kullanımının da azaldığını ifade etmişlerdir. Alkış (2022) da çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin yaşa göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını ancak yaşın artmasıyla Türkçe öğretmenlerinin düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Alan yazınında benzer sonuçların belirlendiği başka çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy vd., 2021; Öçal, 2017; Yeşildal, 2018). Teknoloji çağında yaşanılması, hemen her yaş grubundaki bireylerin teknolojik araçlara ulaşımının eşit ve kolay olması dijital okuryazarlık düzeyi ve yaş seviyesi bağlamında anlamlı bir ilişkinin olmamasını anlaşılabilir bir durum kılmaktadır. Güder ve Demir (2018) bunun sebebinin yaş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin genç öğretmenlere nazaran teknoloji ve dijital materyallerle geç tanışması, alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanmaları olarak belirtmişlerdir. Alkış (2022) benzer sonucu farklı yorumlamış ve bu durumu “Yaş grupları arasında dijital okuryazarlık düzeyine ilişkin farklılıkların olup olmaması aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini dijital anlamda geliştirme isteğine bağlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hizmet içi eğitimlerin de öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı kalmadan dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir.” şeklinde açıklamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde öğrenim durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte lisansüstü öğrenim durumuna sahip Türkçe öğretmenlerinin ortalama puanları (X=110,49), lisans öğrenim durumuna sahip Türkçe öğretmenlerinin ortalama puanlarından (X=98,77) yüksek bulunmuştur. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip Türkçe öğretmenlerinin bu aşamada teknolojiyle daha fazla iç içe olması, akademik araştırmalar ve incelemeler için teknolojiyi daha fazla kullanması gerektiği düşünüldüğünde bu sonucun normal olduğu söylenebilir. Aksoy vd. (2021) çalışmalarında lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ön lisans/lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kaya Özgül vd. (2023) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Alan yazınındaki diğer çalışmalarda da benzer sonuca ulaşıldığı belirlenmiştir (Baş, 2011; Doğan ve Benzer, 2023; Gökbulut, 2021; Korkmaz, 2020; Öçal, 2017).

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde günlük internet kullanım süresinin etkili olduğunu göstermektedir. Aksoy vd. (2021) çalışmalarında bu değişken bağlamında anlamlı farklılığa ulaşmamışlardır ancak çalışmada günlük internet kullanım süresi arttıkça öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Türkben ve Satılmış (2022) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada günlük internet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiğini belirlemiştir. Alan yazınında bu değişken bağlamında yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu saptanmıştır (Elkırın, 2021; Erol ve Aydın, 2021; Sarıkaya, 2019).

Öneriler

Araştırma sonuçları bağlamında şu öneriler sunulmuştur:

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve becerileri ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ancak Türkçe öğretmenleri ile ilgili bu konuda yapılan çalışma sayısının son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile ilgili çalışma sayılarının artması önerilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini daha da yükseltebilecek veya nitelikli hale getirebilecek uygulamaya dayalı çalışmalar yapılmalıdır.

Birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Okuryazarlık becerilerinin daha da ön plana çıkacağı eğitim sistemimizde kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini artıracak çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan 202 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır. Çalışma grubunun daha fazla kişiyle yapılması ve böylece daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılması gerektiği önerilmektedir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirli değişkenlere göre incelenmiştir. Başka çalışmalarda farklı değişkenler de kullanılmalıdır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 11/12/23 tarihli 11.12.2023-120914 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Çalışma tek isimlidir.

Kaynakça

Akgün, İ. H. & Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2)*, 1006- 1024.

- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>.
- Alhazza, T. C., & Lucking, R. (2017). An examination of preservice teachers' view of multiliteracies: Habits. *Reading Improvement*, 54(1), 32-43.
- Alkış, E. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Arslan, S. (2019). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalı ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 2-16. <https://doi.org/10.3390/educsci9010040>
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71827>
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1769509>
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bruce, B. (2003). *Literacy in the information age: Inquiries into meaning making with new technologies*. International Reading Association.
- Bulger, M. E., Mayer, R. E., & Metzger, M. J. (2014). Knowledge and processes that predict proficiency in digital literacy. *Read Writ*, 27(9), 1567-1583.
- Can, Ş., Çelik, B., & Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 6(3), 352-358. <https://dx.doi.org/10.38089/ekvad.2020.33>
- Carrington, V., & Robinson, M. (2009). *Digital literacies: Social learning and classroom practices*. SAGE Publications.
- Celot, P.(2010). *Study on assesment criteria for media literacy levels*. Eavi.
- Cote, T., & Milliner, B. (2018). A survey of ffl teachers' digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology* 4, 71-89. <http://www.tewtjournal.org>
- Çakmak, Z., & Aslan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.296203>

- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 658-685. <https://doi.org/10.17556/jef.01175>.
- Dang, Y., Zhang, Y., Ravindran, S., & Osmonbekov, T. D. (2016). Examining student satisfaction and gender differences in technology-supported, blended learning. *Journal of Information Systems Education*, 27(2), 119-130.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğrenimi Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss. 1-12). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Direkci, B., Şimşek, B., & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1170346>
- Doğan, T., & Benzer, S. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(1), 14-30, <https://doi.org/10.47156/jide.1243400>
- Domino, G. (1996). Test-retest reliability of the suicide opinion questionnaire. *Psychological Reports*, 78(3), 1009-1010.
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.975296>
- Erol, S., & Aydın, E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620-633. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.020>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). Sage Publications LTD.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publication.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Güder, O., & Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68. <http://dergipark.gov.tr/usakead>
- Gülay-Ogelman, H., Demirci, F., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247. <https://doi.org/10.24315/tred.887072>
- Gürcan, H. İ. (2011). İnternette medya okuryazarlığı yaklaşımı. *XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 30.

- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.295306>
- Kalınkol, C. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Kaya-Özgül, B., Aktaş, N., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 204-221. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1191366>
- Keskin, H., & Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147. <https://doi.org/10.29228/tead.9>
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kinzer, C. K. (2010). Considering literacy and policy in the context of digital environments. *Language Arts*, 88(1), 51-61.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 1-19.
- MEB. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.

- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Öçal, F. (2017) *İlkokul Öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156- 172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1518027>
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, Judge, M., Saito, T., & Smits, A. (2018). Digital agency: empowering equity in and through education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23, 425-439. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9384-x>
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Selwyn, N. (2020) How creative use of technology may have helped save schooling during the pandemic. *The Conversation* (October 26th).
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 3496-3525. <https://doi.org/10.15869/itobiad.937532>
- Şahin, H., & Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6647617>
- Tel, O. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile kültürel sermaye yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Türkben, T., & Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1159184>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/332115>
- Volman, M. (1997). Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 315-328.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

- Yavuz, F. (2023). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile kişisel siber güvenliği sağlama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>
- Zhou, M. (2014). Gender difference in web search perceptions and behavior: Does it vary by task performance?. *Computers & Education*, 78, 174-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.005>.

Extended Summary

Introduction

The concept of "digital" was introduced from Latin to English at the end of the 15th century and originally means "digit (us) = finger (s)" (Bayrakcı, 2020). The concept of digital literacy was popularised in Paul Gilster's work "Digital Literacy" published in 1997 (Gilster, 1997). In the literature, the concept of digital literacy has been defined in different ways by many researchers. For example, Kinzer (2010) defined digital literacy as the ability to communicate, collaborate and search, find and critically evaluate information using technological tools. Digital literacy is "the ability to perceive and produce information through technological, digital and social media tools, to share it in the continuation of production, and finally to criticise and evaluate it" (Gürçan, 2011). Bulger et al. (2014) stated that digital literacy is the ability to convey the desired information to the target receiver by using online digital tools. Martin and Grudziecki (2006) defines digital literacy as the ability, awareness and attitude to use digital tools and digital opportunities in order to identify, access, gather, manage and evaluate digital resources, to create new information, to create media content accordingly, to communicate with other individuals for the formation of qualified social actions in daily life and to manage all these processes.

Method

This research, which aims to determine the digital literacy levels of Turkish teachers, was conducted with the descriptive survey model of quantitative research method. Descriptive survey is "research conducted on large groups, in which the opinions and attitudes of individuals in the group about a phenomenon and event are taken and the phenomena and events are tried to be described" (Karakaya, 2012: 59). In this study, descriptive survey model was used since the digital literacy levels of Turkish teachers were analysed in terms of various variables.

The study group of the research consists of all Turkish language teachers working in Muş city centre, districts and villages. In this context, 202 Turkish teachers were reached. In this study, the "Digital Literacy Scale" (DLS) developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu et al. (2017) was used to determine the digital literacy levels of Turkish teachers. The scale consists of 17 items and 4 sub-dimensions.

In the study, the measurement tool was delivered to Turkish teachers via "Google Forms". It was sent to Turkish teachers working in Muş city centre, districts and villages via e-mail. In cases where the teachers did not understand, they were returned to them. The forms filled by the participants were transferred to electronic media and the data were analysed with SPSS 26.00 package programme. The normality assumption of the scale was analysed in order to decide which analysis techniques to determine in the analysis of the data.

Findings

The arithmetic mean of the participants for the whole scale was calculated as 4.00. This average corresponds to the level of "I agree". This finding shows that Turkish teachers' digital literacy levels are "high". It was determined that the participants' digital literacy levels did not differ significantly according to gender ($U=4679,500$; $p>.05$). This finding is interpreted as gender is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers.

It was determined that the participants' digital literacy levels did not differ significantly according to age ($\chi^2=2,38$; $p>.05$). This finding is interpreted as age is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers. It was determined that the participants' digital literacy levels did not differ significantly according to their educational status ($U=3220,000$; $p>.05$). This finding is interpreted as that the level of education is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers.

It was found that the participants' digital literacy levels differed significantly according to the duration of daily internet use ($\chi^2=23,384$; $p<.05$). This difference is in favour of the participants who use the internet for 6 hours or more daily. This finding shows that daily internet usage time is effective on Turkish teachers' digital literacy levels. Considering the average scores, it can be said that the participants who use the internet for 6 hours or more daily have a higher level of digital literacy.

Conclusion and Discussion


As a result of the study, it was determined that Turkish teachers' digital literacy levels were "high". In the studies conducted in the literature, the number of studies addressing the digital literacy levels or skills of Turkish teachers is extremely limited. In these studies, it was concluded that Turkish teachers' digital literacy levels were high (Alkış, 2022) and low (Arslan, 2019).

In the study, it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender. However, the digital literacy levels of male teachers ($X=105,72$) were higher than the digital literacy levels of female teachers ($X=97,82$). This result shows that gender is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers. In the study conducted by Alkış (2022), a similar result was reached and it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender. In the same study, the finding that the digital literacy levels of male teachers were higher than the digital literacy levels of female teachers is similar to the result of this study. In the studies of Yavuz (2023), Alhazza and Lucking (2017), it was determined that the digital literacy levels of teachers differed significantly according to gender and this difference was in favour of female teachers.

In the study, it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender. However, the digital literacy levels of male teachers ($X=105,72$) were higher than the digital literacy levels of female teachers ($X=97,82$). This result

shows that gender is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers. In many studies in the literature, it has been determined that the digital literacy levels of male teachers or prospective teachers are higher than female teachers or prospective teachers (Ata & Yıldırım, 2019; Çetin, 2016; Kaya Özgül vd., 2023; Kıyıcı, 2008; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Öztürk & Budak 2019; Yontar, 2019; Zhou, 2014).

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi Dersinde Ters Yüz Öğrenme Deneyimleri

Tuğba Yulet YILMAZ¹, Mustafa GÖK²

Öz: Bu çalışmada, “Üstün yetenekli öğrencilere matematik öğretimi” dersini ters yüz öğrenme modeli ile deneyimleyen ilköğretim matematik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanan bu araştırma, 14 hafta boyunca bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 28 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adayları yaşadıkları deneyim sonucunda; ters yüz öğrenmenin tanımına, modelin güçlü ve zayıf yönlerine, modelde öğretmen ve öğrenci rollerine, ters yüz öğrenme ile geleneksel öğrenmenin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları modelin güçlü yönü olarak en çok derse hazırlıklı gelme, ders içinde etkinliklere aktif katılma durumuna, zayıf yönü olarak da fazla zaman alması ve teknolojik yetersizlikler olması halinde ders içeriğine erişim sorununa vurgu yapmışlardır. Bu modelde; öğretmenlerin rehber olma rolünün, öğrencilerin ise hem ders öncesinde hem de ders içinde daha fazla sorumluluk üstlenme rolünün ön plana çıktığı belirtilmiştir. Geleneksel modelle karşılaştırıldığında ters yüz öğrenmenin derse ayrılan süreyi genişletmesi sebebiyle daha esnek bir ortamda, daha verimli ve kalıcı öğrenmeler sağladığı, grup çalışmasını gerektirdiğinden akran öğrenmesini teşvik ettiği işaret edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ters yüz öğrenme, üstün yetenekliler, matematik öğretimi, öğretmen eğitimi.

Prospective Teachers’ Experiences of Flipped Learning in Teaching Mathematics to Gifted Students Course

Abstract: This study examined the views of prospective elementary mathematics teachers who experienced the "Teaching Mathematics to Gifted Students" course designed with the flipped learning model. This study employed a phenomenological design, which is a qualitative research approach. It involved 28 prospective elementary mathematics teachers enrolled in a state university’s elementary mathematics teaching program. The study lasted 14 weeks. The data collection involved using the semi-structured interview technique, while the data analysis was conducted through content analysis. Prospective teachers shared their perspectives on several aspects of flipped learning. They discussed the

Geliş tarihi/Received: 01.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 15.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışma, 2024 yılında Uluslararası Vizyon Van Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, tugbayuletyilmaz@yyu.edu.tr, 0000-0003-2872-4062

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, mustafagok@yyu.edu.tr, 0000-0001-9349-4078

Atf için (To cite): Yılmaz, T. Y., & Gök, M. (2024). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi Dersinde Ters Yüz Öğrenme Deneyimleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 230-255. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1413291>

definition of flipped learning and outlined the advantages and disadvantages of the model. Additionally, they talked about the responsibilities of teachers and students within the model. Finally, they compared flipped learning to traditional learning, drawing on their prior experiences. The prospective teachers highlighted the strengths of the model as well-prepared for the class and actively engaging in the activities. They identified the weaknesses as being the time-consuming nature of accessing course content and the technological deficiencies. Flipped learning is shown to provide superior and lasting learning outcomes in a more adaptable environment than traditional methods. Such improvements are made possible by lengthening session durations and fostering collaborative work among students.

Keywords: Flipped learning, giftedness, mathematics teaching, teacher training.

Giriş

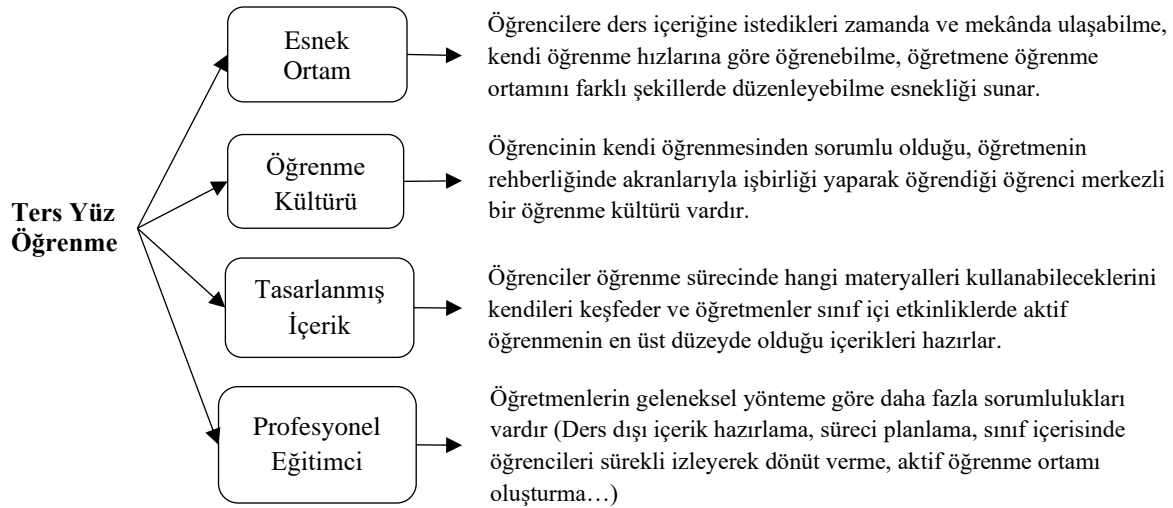
Modern bilgi teknolojilerinin gelişme çağı olarak kabul edilen 21. yüzyılda yaşamın her alanında, toplumsal değişimin izlerini görmek mümkündür. Bu değişim ve gelişmelerin eğitime yansımalarının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu yüzyılda teknoloji ile bütünleşmiş eğitimin bir tercihten ziyade gereklilik olduğu, teknolojinin öğrenme stillerini de etkileyerek eğitimi dönüştürdüğü, sınıf ortamlarının, öğretmenlerin uygulamalarının, eğitim kaynaklarının bu dönüşüm ile yeniden şekillendiği, öğrenmenin etkili, verimli ve kolay ulaşılabilir olması yönünde adımlar atıldığı görülmektedir (Chen vd., 2020; Kimmons, 2020). Bu alanın sürekli değişim gösterdiği, teknoloji geliştikçe teknoloji ile bütünleştirilmiş eğitimin de farklılaştığı, farklı uygulamalar ile bu alanın genişlediği gözlenmektedir (Al-Zahrani, 2015; Aşıksoy & Özdamlı, 2016). Öğrenme-öğretme süreçlerinin ve kaynaklarının tasarımı, yönetimi ve uygulanması yoluyla bilgiyi geliştirmek, öğrenme performansını iyileştirmek için teori, araştırma ve uygulamaların incelenmesi ve uygulanmasına yönelik girişimler teşvik edilmektedir (The Association for Educational Communications and Technology [AECT], 2019). Bu çalışmada, eğitim teknolojisi alanında son yıllarda oldukça ilgi gören öğrenci merkezli modellerden biri olan Ters Yüz Öğrenme Modeli kullanılmıştır.

Yüz yüze eğitim ile çevrimiçi öğrenmenin bütünleştirilmesi olarak tanımlanan ters yüz öğrenme modeli harmanlanmış öğrenmenin alt öğrenme modellerinden biridir (Osguthorpe & Graham, 2003). Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenmeyi tersine çevirerek, öğrencilerin derse ait temel bilgileri genellikle video dersler aracılığı ile sınıf dışında öğrenmelerini, sınıf ortamında ise üst düzey becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Bergmann & Sams, 2012). Ders öncesinde sınıf içi aktif öğrenmeye hazırlık yapılmakta (McLaughlin vd., 2016), böylece derslerdeki içerik yükünün bir kısmı sınıf öncesine alınarak bilişsel yük azaltılmaktadır (Kirschner vd., 2018; Love vd., 2015). Zengin öğrenme fırsatları sunan sınıf içi zamanda ise konular derinlemesine keşfedilmekte, problem çözme, etkileşimli grup öğrenme etkinlikleri, biçimlendirici değerlendirmeler ile öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı hazırlanmaktadır (Flipped Learning Network [FLN], 2014; Lo & Hew, 2020). Eğitimcilerin her öğrenciye ulaşmasına, öğrencilerin kendi hızlarında istedikleri kadar tekrar yaparak öğrenmelerine olanak tanıyan ters yüz öğrenme, sınıflarda öğrencilerin keşfetme ve öğrenmeye aktif olarak katıldığı bir öğrenme kültürü oluşmasını sağlamaktadır (Bergmann & Sams, 2012; McLaughlin vd., 2016; Voss & Kostka 2019). Bloom'un revize edilmiş taksonomisine göre (Anderson & Krathwohl, 2001) ters yüz öğrenme ile sınıf dışında olgusal bilgi ve kavrayış kazanan öğrenciler, sınıfta taksonomide daha üst düzey olan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki

etkinlikleri akran ve öğretmen desteği ile yapabilmektedirler (Su Ping vd., 2020). Bu anlamda ters yüz öğrenme; sınıfta temel bilgilerin edinildiği ve sınıf dışında temel bilgilerden ödevler aracılığı ile üst düzey çıkarımların yapılmasının beklenildiği geleneksel öğrenme yönteminden farklılaşmaktadır. Ters yüz öğrenmenin Şekil 1’de gösterildiği gibi esnek ortam, öğrenme kültürü, tasarlanmış içerik ve profesyonel eğitmen olmak üzere dört temel özelliği vardır (FLN, 2014).

Şekil 1

Ters Yüz Öğrenmenin Dört Özelliği (FLN, 2014)



Ters yüz öğrenme, geleneksel eğitimin aksine hem zor öğrenen hem de üstün yetenekli öğrencilere ulaşabilmenin bir yolu olarak, tekrarlanabilir ve yönetilebilir bir öğrenme ortamı oluşturulmasında, eğitimin bireyselleştirilmesine yönelik girişimlerde, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamının modern teknolojilerle birleştirilmesi açısından da önemlidir (Bergmann & Sams, 2012). Öğrenme ortamında gerçekleştirilen bu değişimler ters yüz öğrenmede öğretmen rollerinin geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında büyük ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Bu modelin etkin olabilmesini için hem ders öncesi dijital materyali hem de sınıf içi etkinlikleri iyi planlamak gerekmektedir. Ders öncesinde kullanılan içeriklerin öğrencilerin teorik bilgiyi öğrenmelerine olanak tanıyacak biçimde hazırlanması, ders dışında da geribildirim sağlayan araçlardan yararlanılması ve sınıf içi zamanın öğrenci merkezli modellerle desteklenmesi sürecin verimini arttırabilir.

Kimmons (2020), son yıllarda eğitim teknolojisi üzerine yapılan çalışmaların en çok odaklandığı konulardan birinin ters yüz öğrenme olduğunu belirtmiştir. Birçok alanda olduğu gibi, matematik eğitiminde de ters yüz öğrenmeye olan ilginin son yıllarda arttığı ve bu öğretim yaklaşımını kullanmanın etkisi, faydaları ve zorlukları üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte her yeni öğretim modelinde olduğu gibi hem çeşitli uygulama stillerinin hem de yeni modelin öğrencilerin öğrenmesini nasıl geliştirdiğinin derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Naccarato & Karakok, 2015). Ayrıca matematik eğitiminde aktif öğrenmeyi, öğrencilerin derse katılımını, işbirlikli çalışmaları destekleyen

teknoloji entegrasyonunun; öğrencilerin matematik becerilerine katkı sunacağı ve öğrenme öğretme faaliyetlerinin niteliğini artıracığı konusunda pek çok matematik eğitimcisinin hemfikir olduğu görülmektedir (Kulkarni & Colvale, 2012; Silk vd., 2010).

Kong (2015), ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacıyla yaptığı çalışmada, ters yüz öğrenme ile öğrencilerin ders öncesi öğrenme içeriğini izlemelerini ve dijital sosyal öğrenme ortamlarına katılmalarını, sınıfta grup tartışmaları yapmalarını sağlamıştır. Bu şekilde öğrencilerin sınıf ortamında açıklamaya ve değerlendirmeye daha fazla zaman harcadıklarını ortaya koymuş, akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Bhagat vd. (2016) ters yüz öğrenme ile matematik öğrenimi ve öğretiminin etkili ve eğlenceli olduğunu, öğrenci motivasyonu üzerinde pozitif etkisi olduğunu, ters yüz öğrenme ile sınıf içinde öğretmenlerin akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere daha fazla destek sunabileceğini dile getirmektedir. Lo vd. (2017) yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda ters yüz öğrenmenin sınıf içi uygulamalar için zaman yaratması, sınıf öncesi öğrenilen bilginin sınıf sonrası genişletilmesi ve anında geri bildirim sağlanması konusunda geleneksel modelden önemli ölçüde farklılaştığını belirtmiştir. Naccarato ve Karakok (2015), 14 farklı enstitüde bu modeli kullanan 19 öğretim üyesiyle görüştükları çalışmada, öğretim üyelerinin daha çok uygulama yapmak için fazladan zaman sağlaması, işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratması, üst düzey düşünme ve üstbilişsel becerileri geliştirmesi gibi nedenlerle ters yüz öğrenmeyi seçtiklerine işaret etmiştir. Doo (2021) ders öncesindeki eğitimin ders içinde konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını, esnek öğrenme süresi ve bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunduğunu, öğrenme kaygısını düşürdüğünü ortaya çıkarmıştır. Ters yüz öğrenme ile öğrencilerin işbirlikli ve yenilikçi öğrenme yöntemlerine daha açık hale geldiklerini (Strayer, 2012), bu öğrenme modelinin öğrencilerin kendi kendine çalışma yeteneklerini geliştirdiğini gösteren (Chung & Cuong, 2018) çalışmalar da vardır. Ters yüz öğrenme ile tasarlanan matematik dersinin öğrencilerin; akademik başarılarına, bilişsel katılımına (Lo & Hew, 2020; Thai vd., 2017), matematiğe ve teknolojiye yönelik tutum ve motivasyonlarına (Bhagat vd., 2016; Lai vd., 2020); geleneksel sınıfla karşılaştırıldığında derse katılım ve iletişim becerilerine olumlu etki ettiği (Clark, 2015) görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle ters yüz öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca ters yüz öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarına pozitif etki ettiğini, öğrenci merkezli, aktif katılımlı, etkileşimli, işbirlikli öğrenme ortamı yarattığı, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına yardımcı olduğu, esnek ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme sağladığı belirtilebilir.

Diğer taraftan farklı araştırmalar ters yüz öğrenmenin bazı zorluklarına da vurgu yapmaktadırlar. Ders öncesinde çevrimiçi ortam üzerinden yürütülen sürecin öğrenme sorumluluğunu alamayan öğrenciler açısından verimsiz olabilmesi, eğitimleri ile ilgili olmayan platformların öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilme olasılığı ve bu sebeple öğretmenlerin sınıf dışındaki öğretimi kontrol etmeye yönelik girişimlerle yüklerinin artması bu bağlamda değerlendirilebilir (Hwang & Lai, 2017). Ders öncesinde öğrencilerin hazırlanmamaları, internete ya da teknolojik kaynaklara erişim eksikliğinin olması, öğrencilerin çalışma yükünün dikkate alınmaması ve anlamlı sınıf içi etkinliklerin sağlanmaması durumlarında ters yüz öğrenmenin veriminin düşeceği belirtilmektedir (Al-Zahari, 2015; Galindo-Dominguez, 2021). Öğrencilerin uzun videoları izlerken dikkatlerinin dağılma durumunu, evde dinleme sürecinde pasif oldukları için sıkıldıklarını, dinlerken anlamadıkları yerleri anında sorma imkânlarının olmadığını, farklı

derslerin ev ödevlerinin de zaman alması durumu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin derslerden bunaldığını eleştirel şekilde ifade eden araştırmacılar da mevcuttur (Lo & Hew, 2017). Bu sonuçlar, birçok değişken açısından ters yüz öğrenmenin hem ders öncesi ve hem de ders içi bölümünün son derece dikkatli planlanması gereken bir süreç olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada üniversite düzeyinde bir dersin zenginleştirilerek uygulanması bağlamını deneyimleyen öğretmen adaylarının sürece ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yenilikçi ve zengin öğrenme ortamlarını deneyimlemelerinin onların mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Tum ve Kutluca (2021), zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının yedinci sınıf öğrencilerin matematiksel muhakeme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Açıkıldız ve Kösa (2022) lisans düzeyinde zenginleştirilmiş bir matematik öğrenme ortamını deneyimleyen öğretmen adaylarının derse yönelik motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Bunun üstün yetenekli öğrenciler için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitim almaları onların potansiyellerini açığa çıkarmada önemlidir. Bunu destekleyecek şekilde Erdogan ve Yemenli (2019) duyuşsal faktörlerin (motivasyon gibi) üstün yetenekli öğrencilerin başarısında önemli bir bileşen olduğu belirtmiştir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin zenginleştirilmiş öğrenme ortamı tasarımına yönelik öğretmen adaylarının neler bildiklerinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Hiç şüphesiz matematik öğretiminde sınıflarda zengin öğrenme ortamı yaratacak olanlar öğretmenlerdir. Eğitim fakülteleri öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların, mesleki yeterliliklerin, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin kazanıldığı kurumlar olduğundan, göreve başladıklarında bu modeli sınıflarında kullanma ihtimalleri olan öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme ile öğretim sürecini tanımaları, bu süreçte rol almaları ve bu süreç ile ilgili görüş bildirmeleri önemlidir. Aynı zamanda özel eğitim kapsamında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim gördüğü sınıflarda ilgi ve ihtiyaçlarına uygun desteğe, rehberliğe ve eğitime ihtiyaç duymaları, bu çocukların kendilerinde var olan potansiyeli en verimli şekilde kullanabilmelerini sağlayacak eğitim alabilmeleri için öğretmenler tarafından desteklenmeleri gerektiği bu çalışmanın ortaya çıkma motivasyonlarından biridir. Bu sayede geleneksel öğrenmeden farklı ve etkili bir öğrenme ve öğretme süreci gerçekleştirilerek, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının üstün yetenekli öğrencilere nasıl matematik öğretebileceği, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun farklılaştırılmış ortamları nasıl oluşturabileceği, heterojen sınıflarda nasıl etkinlikler yapabilecekleri bilgisi yaşam deneyimi olarak verilmiştir. Bir lisans dersinde farklı modellerin entegre edilmesine yönelik deneyim kazanan öğretmen adaylarının bunları ilerde öğretmenlik mesleğini tatbik ederken derslerine aktarmaya ilişkin farkındalık geliştirebilecekleri de bu çalışmanın çıkış noktaları arasında olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının üstün yetenekli öğrencilere matematik öğretimi dersinin yürütülmesinde kullanılan ters yüz öğrenme modeline ilişkin deneyimlerinde elde edilen görüşler nelerdir?” şeklindedir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- İlköğretim matematik öğretmeni adayları ters yüz öğrenme modelini nasıl tanımlamaktadır?

- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre ters yüz öğrenme modelinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre ters yüz öğrenme modelinde öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri nelerdir?
- İlköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre ters yüz öğrenme geleneksel öğrenme ile karşılaştırıldığında hangi açılardan farklılaşmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, birden fazla kişinin bir olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran, bu olguyu derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü keşfetmek amacı ile kullanılan bir desendir (Creswell, 2020). Bu çalışmada incelenmek istenen olgu ters yüz öğrenme modelidir ve öğretmen adaylarının bu olgu doğrultusunda deneyimleri onların bakış açısı ile anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2021–2022 bahar döneminde bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. 28 ilköğretim matematik öğretmen adayından 18'i kadın, 10'u erkektir. Araştırmanın örnekleminin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın amacına uygun olacak şekilde “Üstün yetenekli öğrencilere matematik öğretimi” dersini alan gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Bulgular sunulurken öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine PT₁, PT₂...şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmeyi deneyimleme süreci Şekil 2’de verildiği şekilde gerçekleşmiştir:

Şekil 2

Ters Yüz Öğrenmenin Farklı Aşamalarında Gerçekleşen Süreçler



Ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanında Yüksek Öğretim Kurulu'nun ([YÖK], 2018) belirlediği ilköğretim matematik öğretmenliği programı uygulanmıştır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, tanılanması, matematikte üstün yeteneğin gelişimi, üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırma, zenginleştirme, hızlandırma; üstün yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları gibi YÖK tarafından belirlenen teorik ders içeriği video dersler aracılığı ile sınıf dışında sunulmuştur. Sınıf dışı dersler için, ders öncesinde her iki araştırmacı içeriklerin, çevrimiçi izlenebilecek şekilde hazırlanmasını sağlamışlardır. Sınıf öncesindeki kaynaklara erişim kolaylığı sağlanması için üniversitenin ALMS sisteminden yararlanılmıştır. Videolar hazırlanırken öğretmen adaylarının bilmeleri gereken temel içeriğe öncelik verilmiş ve 15-20 dakikalık içerikler oluşturulmuş, gerekli dokümanlar, belgeler, e-kitaplar öğrenciler ile paylaşılmış ve sistem üzerinden konuyu anlayıp anlamadıklarını belirlemek için mini sınavlar yapılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin heterojen sınıflarda desteklenmelerine yönelik öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulduğunu deneyimlemeleri amacıyla ters yüz öğrenmenin sınıf içi bölümü Purdue Modelinin [PM] aşamaları dikkate alınarak düzenlenmiştir. PM'nin genellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan, üst düzey becerilere yönelik tasarımlar içeren öğrenci merkezli bir model olması ve bu çalışmanın üstün yetenekli öğrencilere matematik öğretimi dersi kapsamında yapıyor olması sınıf içi bölümde PM'nin seçiminde etkili olmuştur. PM'nin birinci aşaması, temel alan bilgisinin, yakınsak ve iraksak düşünme becerilerinin gelişiminin sağlandığı; ikinci aşama ise öğretmenlerin rehberliğinde rutin olmayan ve birden fazla çözümü olan gerçek yaşam problemleri üzerinde küçük grup çalışmalarının yapıldığı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine odaklanılan, öğrencilerin sorgulama, analiz ve sentez yapabildikleri aşamadır (Moon vd., 2009). Üçüncü aşama birinci ve ikinci aşamada kazanılan bilgi ve becerilerin gerçek problemlere uygulanarak projelerin üretildiği, öğrencilerin öz farkındalık, karar verme, planlama, öz düzenleme, bağımsız çalışabilme becerilerinin gelişmesinin sağlandığı aşamadır (Kolloff & Feldhusen, 1984).

Ters yüz öğrenmenin sınıf içi bölümünde PM'nin bu aşamaları takip edilerek öğretmen adaylarının araştırmacıların sunduğu gerçek yaşam problemleri üzerinde bireysel olarak çalışmaları sağlanmıştır. Ardından yine araştırmacıların rehberliğinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için sorgulamaya, rutin olmayan ve birden fazla çözümü olan gerçek yaşam problemlerinin çözümüne, beyin fırtınasına dayalı, 4'er kişilik küçük grup çalışmalarının yapılması sağlanmıştır. Son olarak kazanılan bilgi ve becerilerin gerçek problemlere uygulanarak öğretmen rehberliğinde bireysel ya da grup halinde projelerin üretilmesi ve sunulması sağlanmıştır. Sınıf içinde öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmeleri ve kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmeleri için zaman verilmiş, öğrenciler gerçek yaşam durumları üzerinde çalışırken araştırmacılar sürekli olarak grupları gözlemlemiş, soruları yanıtlamış etkin öğrenme konusunda öğrencileri cesaretlendirmiş ve anında geri bildirim vermişlerdir. Sınıf içi uygulama sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanılarak öğrencilerin kendi cevaplarını geliştirmeleri, test etmeleri, düzeltmeleri farklı fikirler hakkında tartışmaları sağlanmıştır. Derslerin tamamının araştırmacılar tarafından video kayıtları alınmış, video kayıtları her ders sonunda araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ters yüz öğrenmenin sınıf içi öğretiminin daha verimli geçmesi adına bir sonraki hafta için değerlendirmeler yapılmıştır

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan teknik yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Patten & Newhart, 2018). Bu araştırmada da fenomenoloji araştırmalarında uygun bir teknik olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcı özelliklerine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme ile ilgili deneyimlerine ilişkin olguları belirlemeye yönelik olarak adayların ters yüz öğrenmenin tanımına, modelin güçlü ve zayıf yönlerine, modelde öğretmen ve öğrenci rollerine, ters yüz öğrenme ile geleneksel öğrenmenin karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerini alınmıştır. Bu sorular ilgili literatür incelenerek hazırlanmış ve sonrasında iki uzman tarafından incelenmiştir. Oluşturulan form iki farklı öğretmen adayına pilot olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından ve alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin demografik analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Demografik Analiz Sonuçları

Faktörler	Değişken	f
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	10
Teknolojik araçların günlük kullanım süresi	1-3 saat	5
	3-5 saat	9
	5-7 saat	14
Ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanı için teknolojik araçların kullanım süresi	1 saatten az	12
	1-3 saat	14
	3-5 saat	2
Ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanı için kullanılan teknolojik araç	Cep telefonu	21
	Bilgisayar	6
	Tablet	1

Görüşmeler iki araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının müsait oldukları zaman dilimlerinde, uygun bir ortamda gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık olarak 30-45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, içerik analizi ile veriler kodlanarak tümevarımsal yöntemle temalar oluşturulmuştur. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için veri seti derinlemesine analiz edilmiş, araştırma sorularının her biri için verilen cevaplar benzerliklerine göre bir araya getirilerek gruplandırılmış ve benzer kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra birbiri ile ilişkili kodlar aralarındaki ilişkiye göre gruplandırılarak bu kodları açıklayabilecek ve kapsayabilecek temalar oluşturulmuştur (Saldaña, 2011). Kodlamalar, iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde yapılmış, ardından karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı tespit edilmiş, görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır. Bu analizlerde çalışmanın değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı (görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) %87 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kod ve temalar bulgular bölümünde tablolar ile görsel hale getirilmiş, yorumlanmış ve öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir. Bu çalışmada sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, katılımcıların özellikleri, uygulama süreci, veri toplama araçlarının özellikleri ve veri analizi ile ilgili aşamalar ayrıntılı betimlenmiş, araştırmacılar veri toplama sürecinde katılımcılarla etkileşimde olmuş, araştırma sonuçlarının hangi bağlamda ele alınıp yorumlanabileceği belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme modeline ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular dört başlıkta sunulmuştur.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Tanımına İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının deneyimlerinden yola çıkarak bu öğrenme modelini nasıl tanımladıkları, hangi bakış açıları ile ele aldıklarının önemli olduğu düşünülmüş ve öğretmen adaylarına “Ters Yüz öğrenme modelini nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının açıklamalarından elde edilen bulgular “Tanım” teması altında Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Tanımına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	f	%
Tanım	Uzaktan ve yüz yüze öğrenmenin birleşimi	19	68
	Öğrenci merkezli öğrenme	2	7
	Öğrenmenin bilişsel basamaklara göre organize edilmesi	2	7
	Öğrenme zamanını artıran bir yaklaşım	4	14
	Ev ile sınıfın yer değiştirilmesi	1	6

Öğretmen adaylarının tamamının ters yüz öğrenmenin tanımına yönelik ortak vurgu, modelin ders öncesi ve ders içi süreçlerinin birleştirilmesine, zaman artışına, süreçlerde gerçekleşen olgulara ve öğrenmedeki süreçleri değiştirdiğine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ters yüz öğrenmenin en çok “uzaktan ve yüz yüze öğrenmenin birleşimi” şeklindeki özellikleri ön plana çıkmıştır. Bu çıkarımlar öğretmen adayları tarafından görüşmelerde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

PT₄ :“Konu anlatımı online olup, etkinlik ve soru çözümleri yüz yüze sınıfta öğretilen öğrenme modelidir.”

PT₁₂ :“Dersten önce teorik bilgiler dinlenip okunarak bir ön hazırlık yapılır. Ardından sınıfta ders esnasında öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin rehberlik ettiği etkinlikler yardımıyla dersler yürütülür.”

PT₅ :“Öğretmen ilk başta bilgileri video ile sisteme yükler. Öğrenci videoyu izler daha sonra derse gelir. Anlatılan konu sınıfta etkinlik eşliğinde öğrenilir.”

Alıntılarda da görüleceği üzere, öğretmen adayları ters yüz öğrenmeyi, ders öncesinde konu ile ilgili temel öğrenmelerin çeşitli teknolojilerle öğretildiği ve ders esnasında öğrencinin aktif olduğu etkinliklerin yapılması şeklinde açıklamışlardır. Diğer taraftan bazı öğretmen adaylarının tanımlarında ters yüz öğrenmenin derse ayrılan sürenin artması, ev ve sınıf ortamının yer değiştirmesi ve bilişsel basamaklara göre öğretimin planlanması özellikleri vurgulanmıştır. Aşağıda bu analizleri destekleyen alıntılar sunulmuştur.

PT₂₀ :“Hem evde hem derste olmak üzere devamlı bir eğitimidir.”

PT₂₁ :“Ev ödevi ile sınıf içi ders işleyişinin yerlerinin değiştirilmesidir.”

PT₈ :“Teorik bilginin anlama ve kavrama basamağının ders saati dışında yani online, not ve videolar ile aktarılması, analiz sentez ve uygulama basamaklarının ders saatlerinde yapılması.”

Bu alıntılarda ters yüz öğrenmede ev ödevi ve ders işleyişinin yer değiştirdiği (PT₂₁), öğretime ayrılan zamanın arttırıldığı (PT₂₀) ve konu ile ilgili temel bilgilerin yanı sıra daha üst düzey bilgilerin de ele alındığı (PT₈) belirtilmiştir. Ters yüz öğrenme ve PM birleşiminden oluşan bir öğretim modelini deneyimleyen öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmenin tanımına ilişkin çıkarımlarının büyük ölçüde ters yüz öğrenmenin gerçek anlamını yansıttığı belirtilebilir.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Öğretmen adaylarına “Ters yüz öğrenme modelinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının açıklamalarından elde edilen bulgular “Güçlü Yönleri” ve “Zayıf Yönleri” temaları altında Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmen adayları birden fazla görüş bildirdiğinden sadece frekans değerleri belirtilmiştir.

Tablo 3

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Temalar	f
Güçlü Yönleri	Derse hazırlıklı gelme	14

	Aktif katılımı teşvik etme	9
	Etkinliklere daha fazla zaman ayırma	8
	Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama	8
	Tekrar olanağı	4
	Üst düzey becerileri geliştirme	3
	Motivasyonu artırma	3
	Öğrenci merkezli olması	2
	Hem evde hem okulda öğrenme	1
Zayıf Yönleri	Fazla zaman alması	9
	Teknolojik ekipman yetersizlikleri	8
	Sınıf dışı kontrolün zorluğu	5
	Öğretmenin iş yükünü artırma	3
	Sınıf dışı öğrenmede dönüt verilememe	2
	Ders öncesi öğrenmenin aksatılması	2
	Sınıf yönetiminin zorluğu	1
	Grup çalışmalarına bireysel katkı oranının bilinmemesi	1

Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmenin güçlü yönleri olarak “derse hazırlıklı gelme”, “aktif katılımı teşvik etme”, “etkinliklere daha fazla zaman ayırma” ve “etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama” durumları ön plana çıkmıştır. Bunlarla ilgili öğretmen adaylarının yapmış olduğu açıklamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

PT₁₉ : “Ters yüz öğrenmede önceden hazırlık yapmamız gerekiyor.”

PT₂₆ : “Derslerde uygulamalara ve etkinliklere daha fazla zaman sağlanır. Dersten önce hazırlık yapıldığı için derse katılım artar, çünkü öğrenci konu hakkında bilgi sahibidir.”

PT₁ : “Öğrenci derse hazırlıklı, hazırbulunuşlu gelmiş olur ve konuya hâkim olur.”

PT₉ : “Öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğundan bilgi kalıcı hale gelir, öğrencinin derse ilgisi ve katılımı artar.”

Öğretmen adaylarının konu ile ilgili temel bilgileri ders öncesinde edindikleri için hazırbulunuşluklarının olduğu ve bu durumun da ders içindeki etkinliklere daha aktif katılmalarını sağladıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca derse ayrılan sürenin artmasıyla birlikte üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirilebildiği belirtilmiştir. Buradan ters yüz öğrenmenin ders içi zamanda PM ile entegre edilmesinin katkı sağladığı belirtilebilir. Ters yüz öğrenmenin diğer güçlü yönleri “üst düzey becerileri geliştirme”, “tekrar olanağı”, “motivasyonu artırma” gibi durumlardır. Aşağıda bu doğrultuda öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri sunulmuştur.

PT₁₆ : “Öğrenci istediği zaman dersi izler ve kendine göre öğrenmesini planlayabilir.”

PT₂₅ : “Ders süresinin çoğu üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ayrılmasını sağlar.”

PT₂₆ : “Derse katılımım çok fazla arttı. Etkinlikler ve uygulamalar beni çok eğlendirdi ve derse olan ilgimi, heyecanımı motivasyonumu arttırdı.”

Öğretmen adayları, ters yüz öğrenmenin zayıf yönlerini de açıklamışlardır. Ters yüz öğrenmenin sınıf içi etkinliklerinin fazla zaman alması, ters yüz öğrenmenin gerektirdiği sorumluluğu paydaşların almaması, kontrol mekanizmalarının zorluğu, teknolojik araçların yetersizliği gibi nedenler ters yüz öğrenmenin zayıflıkları arasında ön plana çıkmaktadır. Aşağıda bu durumları vurgulayan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir:

PT₇: “Zaman alıcıdır. Ayrıca internet erişimi olmadığında sıkıntı yaşanabilir.”

PT₂₆: “Öğrencilerin derse hazırlık aşamasında telefon bilgisayar gibi yeterli olanakları olmayabilir. Öğrenci takibi zorlaşabilir. Derse hazırlık yapmadan gelen öğrenci dersi hiç anlamaz.”

PT₃: “Öğrencilerin ön hazırlık yapıp yapmadığından öğretmen bazen haberdar olmayabilir. Etkinlikler grup olarak yapıldığında bireylerin katkı sağlayıp sağlamadığını tam olarak bilemeyebilir.”

PT₁₇: “... kendi kendine öğrenme özelliğine sahip olmayan öğrenciler öğrenme sürecinde sorun yaşar”

Öğretmen adaylarının ders öncesinde dijital materyallerin izlenmesine yönelik bireysel özelliklerden ya da teknolojik araçların eksikliğinden kaynaklı sıkıntılar yaşayabileceği, bu tür engellere ilişkin kontrol süreçlerinin zorlayıcı olduğu ve bunun sonraki aşamaları güçleştirebileceği belirtilmiştir. Öğretmen adayları ters yüz öğrenmenin diğer zayıf yönlerini ders dışı zamanında dönüt verememe, öğretmenin iş yükünü artırma gibi durumlar olarak belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

PT₂: “Videoda anında dönüt yok.”

PT₁₆: “Ama ders dışında konuyu izlerken kafasına takılan bir şey olduğunda hemen sıcağı sıcağına soramaz ve geri dönüş alamaz.”

PT₁₂: “Hem zaman konusunda ekonomik değildir hem de öğretmene çok yük biner.”

PT₁₃: “Öğretmen açısından yorucudur. Videoları hazırlaması çok zamanını alır.”

Öğretmen adaylarının belirttiği gibi öğretmenlerin etkili, farklı duylara hitap eden, öğrencilerde kendi kendine öğrenme motivasyonu oluşturabilecek video içerikler, interaktif materyaller, animasyonlar gibi ders dışı öğretim materyalleri oluşturmaları, sınıf dışındaki öğretimi kontrol etmeleri öğretmenlerin yükünü artırabilir.

Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretmen ve Öğrenci Roller

Öğretmen adaylarının deneyimleri doğrultusunda “Ters Yüz öğrenme modelinde öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri nelerdir?” sorusuna ilişkin açıklamalarından elde edilen bulgular “Öğretmen Rolü” ve “Öğrenci Rolü” temaları altında Tablo 4’te sunulmuştur. Öğretmen adayları burada birden çok yanıt verdiklerinden sadece frekans değeri verilmiştir.

Tablo 4*Ters Yüz Öğrenme Modelinde Öğretmen ve Öğrenci Rollerine İlişkin Görüşler*

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmen Rolü	Ders sürecinde rehber olma	14
	Ders dışındaki süreci tasarlama	11
	Ders içindeki etkinlikleri tasarlama	9
	Ders dışında öğrencileri kontrol etme	5
	Öğrencilerin motive olmasını ve derse katılmasını sağlama	4
	Ders içinde dönüt verme	2
	Proje ödevleri verme	1
	Beyin fırtınası yaptırma	1
	Ders öncesindeki konuyu dinleme	15
	Ders içinde derse aktif katılma	15
Öğrenci Rolü	Grup çalışmalarında etkili bir şekilde görev alma	2
	Öğretmenin verdiği ödevleri yapma	4
	Kendi öğrenmesinden sorumlu olma	4
	Projeler için araştırma yapma	3

Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme modelinde öğretmen rolü olarak en çok öğretmenin ders içinde rehber olma durumuna ve ders öncesi süreç için öğrenme materyallerini hazırlama durumuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenci rolü için ise ders içinde aktif olma, etkinliklere grup çalışmalarına katılma durumuna ve ders öncesindeki süreçte sorumluluklarını yerine getirip konunun teorik kısmını dinleme durumuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme deneyimlerinden modelin öğrencilere yüklediği sorumlulukların farkında olmasının görüşlerine yansıdığı görülmüştür. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmede öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin görüşleri sunulmuştur:

PT₁₉: “Öğretmen yol göstericidir. Derste ilgi çekmek için sorular sorar. Öğrenci ise derste aktif haldedir. Derse gelmeden önce hazırlık çalışmalarını yapar, dersteki etkinliklere katılır.”

PT₁₁: “Öğretmen öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak etkinlikler hazırlar ve videoları hazırlayıp sisteme yükler. Öğrenci dersleri takip eder, videoları izler, ödevlerini yapar. Derste grup çalışmalarına katılır.”

Bu araştırmanın yürütüldüğü üstün yetenekli öğrencilere matematik öğretimi dersinin amaçlarından birinin öğrencilerin özelliklerine uygun farklılaştırılmış ortamların nasıl oluşturulacağı, heterojen sınıflarda nasıl etkinlikler yapılacağı bilgisini kazanmaları olduğu için ders içinde PM çerçevesinde hazırlanan etkinliklerde PM'nin aşamaları gereği öğrencilerin proje ödevi hazırlamaları ve sınıfta sunmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bu deneyim ile öğretmenin proje ödevi verme ve öğrencilerinde proje ödevini yerine getirme rollerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

PT₂₈: “Öğretmen rehberdir. Aktif katılımı teşvik eder. Öğrenci derste aktif olur, kendi öğrenmesinden sorumlu olmalı, öğrenmeyi bilmelidir. Projeleri yapmalıdır.”

Ayrıca bazı öğretmen adaylarının öğretmenin öğrencilerin ders dışı süreçlerini de kontrol etmeleri gerektiğine ve ders içindeki etkinlikleri hazırlama sürecine de vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bir öğretmen adayının bu konu hakkındaki görüşü aşağıdaki gibidir:

PT₄: “Öğretmenin yüklediği videoları takip etmesi gerekir. Her öğrencinin o videoyu izleyip görevleri yaptığından emin olmalıdır.”

Öğrencilerin özellikle kendi kontrollerinde olan ters yüz öğrenmenin çevrimiçi sürecinde teorik bilgi edinimini kendilerinin yapması gerekmektedir. Bu sürecin aksamasının modelin ders içindeki sürecin verimini de düşüreceği bilinmektedir. Öğretmen adaylarının da bu durumun farkında olarak öğretmenlerin ders dışındaki süreci de kontrol etmeleri gerektiğini düşünmeleri olağan bir durumdur.

Ters Yüz Öğrenme Modeli ile Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler

Çalışmada “Ters Yüz öğrenme, geleneksel öğrenme ile karşılaştırıldığında hangi açılardan farklılaşmaktadır?” sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının açıklamalarından elde edilen bulgular iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanı ile geleneksel öğrenmeyi [GÖ] teorik bilginin öğrenimi açısından ve ters yüz öğrenmenin ders içi zamanı ile geleneksel öğrenmeyi uygulama açısından karşılaştırdıkları belirlenmiştir. Buna göre ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanı ile geleneksel öğrenmenin teorik bilginin öğrenimi açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

Ters Yüz Öğrenmenin Ders Öncesi Zamanı ile GÖ’nün Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Temalar	f	
	Ters Yüz Öğrenme	Geleneksel Öğrenme	
Teorik bilgi (açısından)	Daha esnektir.	-	20
	Daha verimlidir.	-	18
	Bilgi daha kalıcılığıdır.	-	18
	Bilginin anlaşılabilirliği daha yüksektir.	-	15
	Daha detaylı bilgi verilmektedir.	-	12
-	-	Daha zahmetsizdir.	12

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanında teorik bilginin edinimi sürecinin geleneksel öğrenmeye göre daha esnek, daha verimli ve öğrenilen bilginin daha kalıcı olma durumlarına yapılan vurgunun yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

PT₇ “Gelenekselde sadece öğretmen sınıfta anlatıyor ama burada farklı materyaller de var. Tekrar sayısı arttığı için daha verimli ve kalıcı. İstedikçe vakitte teorik kısmı öğrenebilirsin. Zaman ve mekân esnekliği var. Gelenekselde öğretmeni derste dinlemek yeterli olduğu için daha kolay.”

PT₁ “Ters yüz öğrenme daha esnektir. Öğrenci kendi hızında dersi izleyebildiği için geleneksele göre daha verimli olur. Öğrenci dersi hem dersten önce hem de ders esnasında öğrendiği için bilginin kalıcılığı artar ve daha detaylı bilgi verilebilir... Öğrenci dersi evde dinleyip hazırlanır, bilgi kalıcı olur. Sınıfta teorik kısma ayrılmak zorunda olunan süre azalır.”

Ters yüz öğrenmenin esnek yapısı ve teknolojik araçların kullanılması geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında daha verimli olduğu ve kalıcı öğrenme çıktılarını elde edildiği belirtilmiştir. Diğer taraftan öğretmen adayları ters yüz öğrenme ile karşılaştırıldığında geleneksel öğrenmeyi daha kolay ve zahmetsiz bulmuştur. Aşağıda bu konuda bir öğretmen adayının görüşüne yer verilmiştir.

PT₆ “Hem sınıf hem de sınıf dışı uygulamalar birleştirilerek öğretim daha anlaşılır hale geliyor. Önce video izliyorsun sonra bunu kendi katılımınla sınıfta uyguluyorsun, insanın aktif olarak katıldığı uygulamalar daha kalıcı olur. Geleneksel eğitimde öğrenci sadece öğretmeni dinlediği için daha kolaydır.”

Burada geleneksel öğrenmenin öğrenci için herhangi bir hazırlık gerektirmemesine işaret edilerek, ters yüz öğrenmenin bu bağlamda farklılaştığı belirtilmiştir. Her ne kadar öğretmenin ters yüz öğrenmenin süreçlerini planlayarak iş yükü artsa da, geleneksel yaklaşımla kıyaslandığında daha etkili olduğu belirtilmiştir. Son olarak ters yüz öğrenmenin ders içi zamanı ile geleneksel öğrenmenin uygulama açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6

Ters Yüz Öğrenmenin Ders İçi Zamanı ile GÖ'nün Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Temalar	f	
	Ters Yüz Öğrenme	Geleneksel Öğrenme	
	Akran öğrenmesi etkindir.	-	20
	Motivasyonu daha olumlu etkiler.	-	19
	Günlük yaşam problemlerini çözmeyi daha çok teşvik eder.	-	18
Uygulama (açısından)	Sosyal etkileşim kaçınılmazdır.	-	18
	Grup çalışmasına daha çok ihtiyaç duyulur.	-	18
	Öğrencinin aktif katılımını daha fazla teşvik eder.	-	15
	Anında dönüt sağlanabilir.	-	12
	Daha fazla yaratıcılık gerektirir.	-	10
	Kavramlar arası ilişkilendirmeye daha çok ihtiyaç duyulur.	-	10
	-	Bireysellik daha önemlidir	10
	Tartışma ortamı oluşturulmalıdır.	-	9

Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmenin ders içi zamanı ile geleneksel öğrenmeyi karşılaştırırken en çok akran öğrenmesi, motivasyon, sosyal etkileşim, grup çalışması ve günlük yaşam problemlerini çözme durumuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu çalışmada ders öncesinde dersin teorik bilgisi dijital araçlarla (video, ALMS gibi) sunulmuş, ders içinde ise PM

modeli çerçevesinde öğrencilerin hem bireysel hem de grup çalışmaları ile günlük yaşam problemleri üzerinde birlikte çalışmaları sağlanmıştır. Bu bağlamda grup çalışmalarında hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğretmen adaylarının proje hazırlamaları ve sınıfta sunmaları teşvik edilmiştir. Hazırlanan etkinliklerde grup çalışmalarının yapılması sosyal etkileşimin, akran öğrenmesinin, aktif katılımın, tartışma ortamı oluşturulmasının önünü açmıştır. Öğrenci merkezli olan bu süreçte öğrencilere rehberlik edilmiş ve ihtiyaçları doğrultusunda dönütler verilmiştir. PM çerçevesinde ders içinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler hazırlandığı için bazı öğretmen adaylarının görüşlerinde yaratıcılığa da vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Nitekim öğretmen adaylarının yaşadıkları bu deneyimler aşağıdaki şekilde görüşlerine de yansımıştır.

PT₂ : “Akranın öğrendiğinde sen de öğrenmek istiyorsun. Bir etkinliğin içinde bir sürü etkinlik vardı. Projelerde etkinlik tasarlayabildiğini görünce öğretmen olabileceğini düşünüyorsun. Bunları hazırlamak da yaratıcılık gerektirir. Mesela derste hep bir konuyu başka bir konu ile ilişkilendirdik. Her öğrencinin bu etkinliklere grup çalışmalarına katılması gereklidir.

PT₆: Tersyüz öğrenmede etkinlikler ve projeler işbirliği ile yapıldığı için sosyal etkileşim ve akran öğrenmesi gerekir. Geleneksel sunuş yolu kullanılır. Bireysel çalışma gelenekselde daha önemlidir. Ters yüzde ise tartışmalar yapılır, ilişkilendirme daha çok olur. Her zaman olmasa da geleneksele göre daha motive edicidir. Projeler hazırlamanın yaratıcılığı geliştirdiğini düşünüyorum.”

PT₈: “Tersyüz öğrenmede problemlere farklı açılardan bakabilmek fikir alışverişinde bulunabilmek için grup çalışmaları yaptık. Grupla çalıştığımız için eğlendik bu da motivasyonu etkiledi. Teorik bilginin ders ortamında verilmemesi dersin sıkıcı olmasını engellemiş oldu. Problem çözmeye daha çok zaman kaldığı için motivasyonum arttı”

PT₂₆: “Ters yüz öğrenmede etkinlikler grupla yapılır ve bu etkinlikler günlük yaşam problemlerinden alınır. Etkinliklerin günlük yaşam problemlerinden olması daha ilgi çekici yaptı bence. Gelenekselde sınıflarda yapılan etkinlikler daha az olduğu için bireysellik daha önemlidir.”

Bu görüşlerden öğretmen adaylarının geleneksel öğrenmeden farklı olarak ters yüz öğrenmede grup çalışmalarında sosyal etkileşim içerisinde aktif bir şekilde çeşitli günlük yaşam problemlerini çözmeye çalıştıkları, matematik için önemli olan becerileri (ilişkilendirme ve yaratıcılık gibi) işe koştukları belirtilebilir. Bu modelin öğretmen adaylarının motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir. Bunun farklı sebeplerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bazı öğretmen adaylarında etkinliklerin günlük yaşamdan seçilmesi bunu sağlarken (PT₂₆), bazılarında grup çalışmasının (PT₈) bunu sağladığı belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ters yüz öğrenmenin ders içi sürecini geleneksel öğrenmeye göre daha motive edici bulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenliği programında “Üstün Yetenekli Öğrencilere Matematik Öğretimi” dersinin ters yüz öğrenme modeli ile yürütülmesi sürecini deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları yaşadıkları deneyim sonucunda; ters yüz öğrenmenin tanımına, modelin güçlü ve zayıf yönlerine, modelde öğretmen ve öğrenci rollerine, ters yüz öğrenme ile geleneksel öğrenmeyi karşılaştırmalarına ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme modeline ilişkin tanımlarında genel olarak ters yüz öğrenmenin geleneksel öğrenmedeki ders içi ve ders dışı sürecini tersine çevirdiğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda konu anlatımının online, etkinliklerin yüz yüze yapılmasına; öğrencinin evde dersin teorik kısmını dijital ortamda defalarca dinlemesi, derste ise öğrencinin aktif olduğu öğretmen rehberliğinde etkinliklerin yapılmasına, bu etkinliklerde üst düzey becerilerin gelişmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin deneyimlerindeki ters yüz öğrenmenin tanımına yönelik ortak algının literatürde yapılan tanımlara benzediği söylenebilir. Nitekim pek çok araştırmacı ters yüz öğrenmeyi, geleneksel modelin tersine çevrilmesi, öğrencilerin derse ait temel bilgileri teknoloji aracılığı ile sınıf dışında öğrenmelerini, sınıf ortamında ise etkileşimli grup öğrenme etkinlikleri ile üst düzey becerilerinin geliştirilmesini sağlayan model olarak tanımlamaktadırlar (Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013; FLN, 2014; Kong, 2015; Lo & Hew, 2020).

Öğretmen adaylarının deneyimlerine dayanarak modelin güçlü yönlerini belirtmeleri istendiğinde; derse hazırlıklı gelme, ders içinde etkinliklere aktif katılma, sınıfta etkinliğe daha fazla zaman ayırma, etkili ve kalıcı öğrenmeye daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrencilerin ders içeriğini istediği kadar tekrar edebilmesi, modelin öğrenci merkezli olması, ders içinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatı sunması, işbirlikli öğrenmenin sağlanması ve etkileşimin artması durumlarını da ters yüz öğrenmenin güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar birçok araştırmacı tarafından benzer şekilde işlenmiştir (Bergmann & Sams, 2012; Clark, 2015; Kong, 2015; Naccarato ve Karakok, 2015; Strayer, 2012). Bu çalışmada öğretmen adaylarının ders içeriği yükünün azalması durumunu da ters yüz öğrenmenin güçlü yönü olarak belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde Kirschner vd. (2018), ters yüz öğrenme ile eğitimin öğrencilerin ders öncesinde konu hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak bilişsel yükü azalttığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine paralel olarak Naccarato ve Karakok (2015), çalışmalarında ters yüz öğrenmenin sınıf içinde daha çok uygulama yapmak için daha fazla zaman sağlaması, işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratması, üst düzey düşünme ve üstbilişsel becerileri geliştirmesi, motivasyonu artırması yönlerine vurgu yapmaktadırlar. Bu güçlü yönlerin öğretmen adaylarının deneyimlerinden ortaya çıkan ortak algı olması da ayrıca önemlidir. Buradan öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki bir dersin ters yüz öğrenme modeli doğrultusunda deneyimlerinin olumlu göstergeler içerdiği belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının deneyimlerine dayanarak modelin zayıf yönlerini belirtmeleri istendiğinde; en çok ders içindeki etkinliklerin fazla zaman alması ve teknolojik yetersizlikler

olması halinde ders içeriğine ulaşamaması durumlarını vurguladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Galindo-Dominguez (2021), ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanı için internete ya da teknolojik kaynaklara erişimde eksikliklerin ters yüz öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ters yüz öğrenme ile ilgili belirttikleri diğer bir zayıf yön, öğretmenin iş yükünün artması, öğrencilerin ders içeriğini dinlemeden sınıfa gelmeleri olarak açıklanmıştır. Long vd. (2017)'nin yaptıkları çalışmada elde ettikleri sonuçlar öğretmen adaylarının söylemleri ile benzeşmektedir. Long vd. (2017) öğretim elemanlarının ters yüz öğrenme modelinin öğretimde kullanımına ilişkin, eğitimcilerin büyük zaman ve çaba harcama, öğrencilerin ders öncesi hazırlıklarını yapmamış olma, tüm öğrencilerin aktif öğrenmeden hoşlanmama ve öğrencilerin sınıf ortamında işbirliği yapmak istememe durumlarını ters yüz öğrenmenin zorlukları olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmen adayları, öğretmenlerin ders dışında öğrencilerin sorumluluklarını tam olarak yerine getirip getirmediğinden emin olmaması, sınıf dışındaki öğrenmede geri dönütün anında verilememesi, sınıf içi etkinliklerde öğrencileri kontrol etmenin zor olması durumlarını ters yüz öğrenmenin zayıf yönü olarak belirtmişlerdir. Bunu destekleyecek şekilde Long vd. (2017) ters yüz öğrenmenin başarısında öğrencilerin dersten önce sınıf içi oturuma hazırlandıklarından emin olunması, öğrencilerin geri bildirimlerine dayalı öğrenme materyallerinin oluşturulması, sınıfta uygun desteğin sağlanması, öğretimin iyi organize edilmiş olunması gibi faktörlere bağlamışlardır. Bu çalışmada ters yüz öğrenmenin ders dışı materyallerine öğretmen adaylarının üniversitenin ALMS sisteminden erişmeleri ve onların ders dışı materyalleri takip edip etmediklerinin dersin sorumlusu tarafından izlenebilmesi ve proje görevlerini öğretmen adaylarının sınıfta grupça sunmalarının ters yüz öğrenmedeki kontrol mekanizmaları olarak çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Ters yüz öğrenmenin zayıf yönlerine ilişkin diğer bir sonuç, kendi kendine öğrenebilme özelliğine sahip olmayan öğrenciler açısından zorluklar olabileceğidir. Talbert (2012)'da benzer şekilde bireysel öğrenme alışkanlığına sahip olmayan öğrenciler için kendi başlarına öğretmenlerin yardımı olmadan öğrenmeleri gereken dersin veriminin düşeceğini, ders dışındaki süreçte öğrencinin öğretmene istediği anda soru soramamasının zorluk oluşturabileceğini belirtmektedir. Hwang & Lai (2017), ders öncesinde çevrimiçi ortam üzerinden yürütülen sürecin öğrenme sorumluluğunu alamayan öğrenciler açısından verimsiz olacağını, öğretmenlerin sınıf dışındaki öğretimi de kontrol etmeleri ve interaktif dönütler vermeleri gerektiğini, bu durumun da öğretmenlerin yükünü arttıracaklarını belirttiktedirler. Diğer taraftan ters yüz öğrenme yaklaşımının farklı bir öğrenme deneyimi sağladığı ve kendi kendine öğrenemeyen öğrencilerin sorumluluk alabilmeleri adına fırsatlar sunduğu da belirtilebilir. Bu bağlamda uygun düzenlemeler yapıldığında bu tür öğrenciler için de ters yüz öğrenmenin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının, ters yüz öğrenme modelinde öğretmenlerin rehber olma rolünü, öğrencilerin ise ders öncesindeki teorik bilgiyi öğrenme ve ders içinde etkinliklere aktif katılma rolünü ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hem ders dışındaki süreci hem de ders içindeki etkinlikleri tasarlama, ders dışında öğrencinin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini kontrol etme, öğrencilerin motive olmasını ve derse katılmasını sağlama da öğretmen adaylarının görüşlerinde öne çıkan öğretmen rolleridir. Grup çalışmalarında etkili bir

şekilde görev alma, kendi öğrenmesinden sorumlu olma, projeler için araştırma yapma gibi roller öğrenci rolleri olarak öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Ters yüz öğrenme, geleneksel modeli tersine çevirmekte, tartışma, uygulama, etkinlik, grup çalışmaları, projeler gibi öğrenci merkezli aktivitelerin öğretmen rehberliğinde sınıf içinde; teorik bilginin aktarımının ise öğretmenler tarafından paylaşılan kaynak ve materyaller ile sınıf dışında öğrenilmesi üzerine kuruludur (Bergmann & Sams, 2012; O’Flaherty & Phillips, 2015; Voss & Kostka, 2019). Tüm bunlar öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin rollerini değiştirmektedir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyim neticesinde ters yüz öğrenmedeki öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin algılarının literatürle benzer olduğu belirtilebilir.

Öğretmen adaylarından ters yüz öğrenme ile geleneksel öğrenmeyi karşılaştırmaları istendiğinde öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmenin ders öncesi zamanı ile geleneksel öğrenmeyi teorik bilginin öğrenimi açısından ve ters yüz öğrenmenin ders içi zamanı ile geleneksel öğrenmeyi uygulama açısından karşılaştırdıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının modelin ders öncesi sürecinin daha esnek, daha verimli ve öğrenilen bilginin daha kalıcı olma durumlarına, ders sürecinin ise akran öğrenmesi, motivasyon, sosyal etkileşim, grup çalışması ve günlük yaşam problemlerini çözme durumlarına dikkat çekerek geleneksel öğrenmeden farklılaştığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ters yüz öğrenmenin özellikle ders öncesi zamanı için öğrenme içeriğine istenilen zamanda ve mekânda erişim, kendi bireysel hızlarına göre ilerleme ve tekrar yapma sayısı gibi durumlara vurgu yaparak ters yüz öğrenmenin esnek olma özelliğine dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde Doo (2021), ters yüz öğrenmenin esnek öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine paralel olarak çok sayıda araştırma, öğrenci merkezli ortam, öğrencilerin aktif katılımı ve öğrenenler arasında sosyal etkileşim ile ters yüz öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Clark, 2015; Naccarato & Karakok, 2015; Kong, 2015). Ayrıca ters yüz öğrenme modeli ile motivasyon arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışma olduğu ve bu çalışmalarda ters yüz öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı görülmüştür (Abeysekera ve Dawson, 2015; Ash, 2012; Lai vd., 2020; Naccarato ve Karakok, 2015; Strayer, 2012). Örneğin Bhagat vd. (2016) ters yüz öğrenme ile matematik öğrenimi ve öğretiminin etkili ve eğlenceli olduğunu, öğrenci motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının geleneksel öğrenmeden farklı olarak ters yüz öğrenmenin ders içi zamanında anında dönüt sağlanabilme durumunu ve günlük yaşam problemlerini çözmeyi daha çok teşvik ettiğini öne çıkardıkları görülmüştür. Benzer şekilde Lo vd. (2017) ters yüz öğrenmenin sınıf içi uygulamalar için zamanın artması, sınıf öncesi öğrenilen bilginin sınıf sonrası genişletilmesi ve anında geri bildirim sağlanması konusunda geleneksel modelden önemli ölçüde farklılaştığını ifade etmektedir.

Genel olarak literatürün ve bu çalışmanın sonuçları ters yüz öğrenmenin etkili bir model olduğunu göstermektedir. Ancak bu modelin başarısı, derslerinde modeli uygulayacak öğretmenlerin ders öncesi aşama için hazırladıkları öğretim materyallerinin ve ders içi süreçte tasarladıkları etkinliklerin niteliğine bağlıdır. Öğrenciler ters yüz öğrenmenin ders öncesi aşamasında kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları için, bu aşamanın verimliliğinin, sunulan öğretim materyalinin niteliğinin yanı sıra öğrencinin bireysel özelliklerine de bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirebilmesi, ders öncesinde kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi gerekmektedir. Ancak bu süreç de öğretmenin

kontrolü altında olmalı, öğretmen öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirdiğinden emin olmalıdır. Bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin hem ders dışında kendi kendilerine öğrenebilme motivasyonuna hem de ders içinde etkinliklere, grup ve proje çalışmalarına katılma motivasyonuna sahip olması gerekmektedir. Modeli sınıflarında uygulayacak olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini ve sınıfın öğrenme kültürünü göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu model teknolojinin aktif kullanılması gereken bir modeldir. Bu durumda modelin uygulanabilmesi için öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulların uygunluğuna da dikkat edilmelidir. Eğer ters yüz öğrenme bağlamında bir ders organize edilecekse, teknolojik alt yapı ve araçların öğretim sürecini aksatmayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Tüm bunlarla birlikte, özel eğitim kapsamında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek gerektiği görüşünden hareketle ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına bu ders kapsamında farklılaştırılmış eğitim ortamlarının nasıl oluşturabileceği bilgisi verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ters yüz öğrenmenin üstün yetenekli öğrencilere matematik öğretimi dersini etkin kıldığı ve bu başarıda ters yüz öğrenmenin sınıf içi PM entegrasyonunun etkili olduğu belirtilebilir. Nitekim Miller (2012) ters yüz öğrenmenin sınıf içi zamanını; oyun tabanlı, proje tabanlı, probleme dayalı öğrenme gibi başka öğrenme modelleri ile ilişkilendirmenin öğrenme faaliyetlerinin etkinliğini arttıracakını belirtmiştir. Benzer şekilde Eisenhut ve Taylor (2015)'da ters yüz öğrenme modelinin başarısında sınıf içi uygulamaların önemini vurgulamıştır. PM her ne kadar günümüzde üstün yetenekli öğrencilerin öğretimlerinde kullanılan bir model olarak anılsa da, Yılmaz ve Gök (2022), lisans düzeyinde bir dersin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına PM bağlamında tasarımı içeren bir etkinliği başarıyla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buradan modelin lisans düzeyinde bir dersin öğretimine yönelik tasarımlarda kullanılabilmesi, farklı çalışmalar bağlamında ters yüz öğrenme ile PM'nin bütünleştirilebileceği önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 23/03/2022 tarihli 2022/07-28 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada yazarların çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Açıkyıldız, G., & Kösa, T. (2022). Vektör Uzaylarının Öğretimi İçin Tasarlanan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 957-983. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-971969>
- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1133-1148. <https://doi.org/10.1111/bjet.12353>

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Phi Delta Kappa International.
- Ash, K. (2012). Educators view 'flipped' model with a more critical eye. *Education Week*, 32(2), 6-8. Retrieved 04.10.2023, from <https://ddc449fe97e72df15faf96b8d7d4f5facfaa9c92.vetisonline.com/c/tcue44/viewer/html/ebb1ts2j3v>
- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(6), 1589–1603. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1251a>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 134–142. <https://doi.org/10.1037/t21374-000>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *120th ASEE national conference and exposition, Atlanta, GA (paper ID 6219)*. American Society for Engineering Education.
- Chen, X., Zou, D., & Xie, H. (2020). Fifty years of British journal of educational technology: A topic model based bibliometric perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 692–708. <https://doi.org/10.1111/bjet.12907>
- Chung, V.Q., & Cuong, L. D. (2018). The Application of the model “flipped classroom” on mathematics teaching to develop primary students’ self-learning ability in Vietnam. *American Journal of Educational Research*, 6(7). 941-951. <https://doi.org/10.12691/education-6-7-8>
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.1.5>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Doo, M. Y. (2021). Understanding flipped learners’ perceptions, perceived usefulness, registration intention, and learning engagement. *Contemporary Educational Technology*, 14(1), 331, <https://doi.org/10.30935/cedtech/11368>.
- Eisenhut, L. A., & Taylor, C. E. (2015). In-class purposes of flipped mathematics educators. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 6(2), 17–25. <https://doi.org/10.7916/jmetc.v6i2.615>
- Erdogan, A., & Yemenli, E. (2019). Gifted students’ attitudes towards mathematics: A qualitative multidimensional analysis. *Asia Pacific Education Review*. 20, 37–52. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9562-5>
- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Retrieved 12.09.2023, from <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system: Trend or effective pedagogical model compared to other methodologies? *Educational Technology & Society*, 24(3), 44–60. Retrieved 04.09.2023, from

<https://www.researchgate.net/publication/350966353> Flipped Classroom in the Educational System Trend or Effective Pedagogical Model Compared to Other Methodologies

- Hwang, G. J., & Lai, C. L. (2017). Facilitating and bridging out-of-class and in-class learning: An interactive e-book-based flipped learning approach for math courses. *Educational Technology & Society*, 20(1), 184–197. Retrieved 14.09.2023, from <https://www.researchgate.net/publication/312946089> Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning An Interactive E-BookBased Flipped Learning Approach for Math Courses
- Kimmons, R. (2020). Current trends (and missing links) in educational technology research and practice. *TechTrends*, 64(6), 803–809. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00549-6>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R, J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 13, 213-233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Kolloff, M. B., & Feldhusen, J. F. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28, 53-57. <https://doi.org/10.1177/001698628402800>
- Kong, S. C. (2015). An experience of a three-year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. *Computers & Education*, 89, 16-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.017>
- Kulkarni, M. V., & Colvale, G. (2012). A study on secondary school teachers' attitude towards using new technologies in education. *Indian Streams Research Journal*, 2(8), 1-6. Retrieved 04.06.2023, from <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2305364.pdf>
- Lai, T. L., Lin, F. T., & Yueh, H. P. (2020). The effectiveness of team-based flipped learning on a vocational high school economics classroom. *Interactive Learning Environments*, 28(1), 130-141. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1528284>
- Lo, C. K., Hew, K. F., & Chen, G. (2017). Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education. *Educational Research Review*, 22, 50-73. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.002>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020) A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 464-481. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910>
- Long, T., Cummins, J., & Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing Higher Education*, 29, 179–200. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9119-8>
- Love, B., Hodge, A., Corritore, C., & Ernst, D. C. (2015). Inquiry-based learning and the flipped classroom. *Primus*, 25(8), 745–762. <https://doi.org/10.1080/10511970.2015.1046005>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233. Retrieved 04.10.2023, from

https://www.researchgate.net/publication/234598856_Blended_Learning_Environments_Definitions_and_Directions

- Su Ping, R. L., Verezub, E., Badiozaman, I. F., & Chen, W. S. (2020). Tracing EFL students' flipped classroom journey in a writing class: Lessons from Malaysia. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(3), 305-316. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1574597>
- Patten, M. L., & Newhart, M. (2018). *Understanding research methods: An overview of the essentials*. Routledge.
- Saldaña, J. (2011). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage
- Silk, E. M., Higashi, R., Shoop, R., & Schunn, C. D. (2010). Designing technology activities that teach mathematics. The technology teacher. *The Voice of Technology Education*, 69(4) 21-27. Retrieved 09.10.2023, from https://www.researchgate.net/publication/282237337_Designing_Technology_Activities_That_Teach_Mathematics
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J. & Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: A case report of two higher education institutions in the United States and Australia, *Computers in the Schools*, 33(1), 24-37. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1137734>
- Miller, A. (2012). *Five Best Practices for the Flipped Classroom*. Retrieved 04.12.2023, from <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>
- Moon, S. M., Kolloff, P., Robinson, A., Dixon, F., & Feldhusen, J. F. (2009). The Purdue three-stage model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *System and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 289–321). Prufrock Press.
- Naccarato, E., & Karakok, G. (2015). Expectations and implementations of the flipped classroom model in undergraduate mathematics courses. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(7), 968-978. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1071440>
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 7. Retrieved 04.05.2023, from <https://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- The Association for Educational Communications and Technology [AECT] (2019). The definition and terminology committee. Retrieved 04.05.2023, from https://aect.org/news_manager.php?page=17578
- Tum, A., & Kutluca, T. (2021). Farklı Öğrenme Yollarının Kullanıldığı Zengin Öğrenme Ortamlarının Matematiksel Muhakeme Becerisine ve Problem Çözmeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 344-370. <https://doi.org/10.30703/cije.722191>

Yilmaz, T. Y., & Gok, M. (2022). A teaching experience of prospective elementary mathematics teachers in the framework of the purdue model for the education of gifted students, *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(4), 957-976. <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.04.005>

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. YÖK

Voss, E., & Kostka, I. (2019). *Flipping academic English language learning: Experiences from an American university*. Springer Nature Singapore.

Extended Summary

Statement of the Problem

Integrating technological advancements into educational settings is currently encouraged, aiming to enhance factors such as the effectiveness, efficiency, and accessibility of learning (Chen et al., 2020; Kimmons, 2020). In this context, the recently popularized flipped learning can be utilized.

Flipped learning, a sub-learning model of blended learning (Osguthorpe & Graham, 2003), allows learners to acquire fundamental course knowledge using technological tools outside the classroom while focusing on developing advanced skills during in-class sessions (Bergmann & Sams, 2012). This study aimed to investigate the perspectives of prospective teachers regarding the pedagogy of the “Teaching Mathematics to Gifted Students” course, explicitly focusing on the implementation of flipped learning. The in-class component of the course was structured using the PM (Purdue Model) approach. By implementing an innovative approach to education, prospective elementary mathematics teachers acquired the skills necessary to instruct gifted students in mathematics, create tailored learning environments that cater to their unique characteristics, and effectively engage students in diverse classrooms. To achieve this objective, the study addresses the following research question:

What are the opinions of prospective elementary mathematics teachers about the flipped learning model used in teaching mathematics to gifted students?

Method

The phenomenological design, a qualitative research method, was employed in this study (Creswell, 2020). The aim is to illuminate the perspectives of prospective teachers who experienced a course at the undergraduate level using the flipped learning model over a semester for the first time. The study was conducted with volunteer third-year teacher candidates (18 female, 10 male) in the spring semester of the 2021–2022 academic year at a state university in the field of primary school mathematics education. In presenting the findings, code names such as PT₁, PT₂, ... were used instead of the actual names of the participants.

The implementation process was divided into three parts: before, during, and after the course. Before the course, videos, assignments, and presentations were uploaded to the university’s ALMS system. During the lecture, an enriched environment was designed using the Purdue Model. After the lesson, project tasks were assigned. A semi-structured interview technique was used to collect the data. The interview form was prepared by researchers and two experts reviewed the form. The following questions were asked of the prospective teachers.

1. How would you describe the flipped learning model?
2. What are the strengths and weaknesses of the flipped learning model?
3. What are the roles of teachers and students in the flipped learning model?
4. How does flipped learning differ from traditional learning?

The interviews were conducted at a mutually convenient time for the prospective teachers in a suitable environment. Each interview lasted between 30 and 45 minutes. The data collected in the study were analyzed using content analysis. In these analyses conducted independently by two experts, the inter-rater reliability coefficient of the study was calculated as 87% (agreement/agreement+disagreement), confirming the reliability of the analysis (Miles and Huberman, 1994).

Results

In this section, the data obtained from prospective teachers' opinions on their experiences with the flipped learning model are presented under four headings: definition of the model, strengths and weaknesses of the model, teacher and student roles in the model, and comparison of flipped learning and traditional approach.

First, the prospective teachers defined flipped learning by its key features: homework and coursework being replaced (PT₂₁), increased teaching time (PT₂₀), and coverage of both higher-level and basic subject information (PT₈).

Secondly, prospective teachers explained the strengths of flipped learning as coming to class prepared, encouraging active participation, allocating more time for activities and ensuring effective and permanent learning, and the weaknesses as taking too much time for in-class activities, stakeholders not taking responsibility required by flipped learning, the difficulty of control mechanisms, and inadequacy of technological tools (See Table 3).

Thirdly, prospective teachers underlined the role of the teacher in the flipped learning model as being a guide in the lesson and preparing learning materials in the pre-lesson process. On the other hand, they explained the student role as being active in the lesson, participating in group activities and fulfilling their responsibilities in the process before the lesson (Table 4).

Finally, prospective teachers reported acquiring theoretical knowledge in the pre-class time of flipped learning was more flexible, efficient, and permanent than traditional learning (Table 5). While comparing the in-class time of flipped learning with traditional learning, they emphasized peer learning, motivation, social interaction, group work, and solving daily life problems (Table 6).

Discussion, Conclusion, and Recommendations

As a result of their experience, prospective teachers expressed their opinions on the definition of flipped learning, the strengths and weaknesses of the model, the roles of teachers and students in the model, and the comparison of flipped learning and traditional learning. They highlighted preparing for the lesson and actively participating as the model's strengths. However, they identified the difficulties in accessing course content—especially when it consumes too much time—and technological inadequacies as the weaknesses. In this model, the teachers' role

of being a guide and the students' role of assuming more responsibility both before and during the lesson were emphasized. Compared to the traditional model, they noted that flipped learning offers more efficient and lasting learning in a more flexible environment. This is attributed to the extended lesson time, encouragement of peer learning through required group work, and heightened interest in the lesson.

Teachers who intend to implement the model in their classrooms must take into consideration the individual characteristics of their students and the learning culture of the class. This model necessitates the active use of technology, emphasizing the importance of the socio-economic suitability of students for the successful implementation of the model. If a course is to be organized within the context of flipped learning, it is recommended that the technological infrastructure and tools be arranged in a manner that does not disrupt the instructional process.

Do Reading Texts in Science Textbooks Contribute to Values Education?

Fatma COŞTU¹ 

Abstract: Values education refers to a form of character education that comprehensively imparts various human values to students. It holds great significance to instill in students the values embraced by society through textbooks at the middle school level. Hence, this study aims to assess the extent to which reading texts (or reading passages) in science textbooks, aligned with the Turkish Science Curriculum implemented in 2018, address the ten root values adopted by the Ministry of National Education. The research employs the document analysis method, a qualitative research approach. Four science textbooks taught at the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels were analyzed within the study. The data were subjected to content analysis, and the findings reveal that the reading texts in the four science textbooks partially incorporate the ten root values. The results of this study demonstrated that despite being abstract course, science textbooks emphasize the majority of the ten root values, albeit not all of them extensively. This finding is a significant indication that the type and content of the course do not hinder to boost values education. At the end of the study, a few suggestions were made to ensure that the ten root values are acquired by students.

Keywords: Values education, science education, science textbooks, reading texts, root values

Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleri Değerler Eğitimine Katkı Sağlar mı?

Öz: Değerler eğitimi, öğrencilere çeşitli insani değerleri kapsamlı bir şekilde aktaran bir karakter eğitimi biçimini ifade eder. Ortaokul düzeyinde ders kitapları aracılığıyla öğrencilere toplum tarafından benimsenen değerlerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, 2018 yılında uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile uyumlu fen bilimleri ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin (veya okuma parçalarının) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen on kök değeri ne ölçüde ele aldığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel bir araştırma yaklaşımı olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde okutulan dört fen bilimleri ders kitabı analiz edilmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular, dört fen ders kitabındaki okuma metinlerinin on kök değeri kısmen içerdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, fen bilgisi ders kitaplarının soyut bir ders olmasına rağmen on kök değerinin tamamına olmasa da büyük çoğunluğuna vurgu yaptığını göstermiştir. Bu sonuç, dersin türü ve içeriğinin değerler eğitimi vermede engel olmadığının önemli bir göstergesidir. Çalışmanın sonunda, on kök değerinin öğrencilere kazandırılması için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, fen eğitimi, fen ders kitapları, okuma metinleri, kök değerler

Geliş tarihi/Received: 01.09.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 20.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, fatma.costu@yildiz.edu.tr, 0000-0002-7101-6267

Introduction

Human being is an inherently social being, living in communities and engaging with the surrounding environment. Societies are formed when individuals come together; however, mere physical presence is not sufficient for societal cohesion. Societies require a set of bonds to unite their members (Kan, 2010; Kumbasar, 2011; Yılmaz, & Kıran, 2023). One such bonding factor is culture, which reflects the unique common values of each society. It is the adherence to these shared values that fosters unity within societies and ensures their continuity. To maintain the continuity of societies, it is essential to nurture individuals who understand the society's values and are capable of passing them down to future generations (Güvenç, 1970; Meço & Coştu, 2023; Yılmaz, & Kıran, 2023). The rapid advancement of technology worldwide has increased communication between societies and thus led to increased cultural exchange. This cultural exchange, in turn, facilitates the transfer of existing societal values to other communities. Values can vary significantly between different societies, with what may be deemed important in one society not necessarily being well-received in another (Yaman, 2012; Yılmaz & Kıran, 2023). The concept of value, as defined in dictionaries as "an abstract measure, the worth of something, or the equivalent of something" is indeed subject to change over time (Turkish Language Association [TLA], 2022). Global developments have also brought about numerous changes in people's lifestyles. Consequently, certain values have gradually lost their significance (Çetinbaş, 2015; Ecerkale, 2019; Yılmaz & Kıran, 2023). For instance, the increased usage of social media has led individuals to share their every action in such platforms, fostering a more self-centered approach and potentially diminishing qualities like cooperation, respect, and empathy (Dilek, 2017; Karaduman et al., 2017; Yılmaz & Kıran, 2023).

Values are not inherent in humans; instead, they are acquired through social learning. The social environment plays a crucial role in shaping an individual's values. The primary environment where values begin to take root is the family. Hence, value education commences in the family setting, just like other aspects of education (Başcı, 2012; Karaduman et al., 2017; Yılmaz & Kıran, 2023). In the family environment, children are prepared for society and acquire the values, traditions, customs, and beliefs of their community. As the foundation of value education, the family facilitates children in understanding and internalizing their values, making it crucial for their personality development (Akyol, 2010; DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005; Yorulmaz, 2017). However, each family interprets and applies values differently, influenced by various economic, cultural, and social factors, resulting in individuals developing distinct value systems. Consequently, to foster individuals with shared value judgments and to ensure value education progresses in a systematic and organized manner, it is essential to continue value education in the school environment (Aneja, 2014; Çelikkaya et al., 2014; Kanagatova, 2018). Schools, as educational institutions, play a crucial role in the holistic development of students, encompassing both cognitive and affective aspects. In fact, upon examining the overarching objectives of schools, it becomes evident that they aim to nurture individuals who have internalized fundamental human values. As such, both in-school and out-of-school activities hold significant importance in the cultivation of values (Aneja, 2014; Deveci & Ay, 2009; Yıldırım, 2009). The emphasis on academic success in schools has been linked to various social issues. In recent years, there has been a rise in negative incidents such as violence, sexual abuse, and intolerance towards differences, underscoring the significance of value education (Çetinbaş, 2015; Meço & Coştu, 2023; Susar Kırmızı, 2014; Şentürk, 2008). Educators and researchers have recognized that value education is no longer just an important aspect but rather a necessity. In response to this concern, the Ministry

of National Education (MoNE) has taken proactive steps to address the issue and has developed interactive learning materials (e.g., MoNE, 2022, 2023). Furthermore, numerous studies have been conducted in recent years to explore this topic (e.g., Akdemir, 2022; Herdem & Çinici, 2021; Meço & Coştu, 2023; Şentürk, 2020; Topal, 2019). Value education was initially introduced into school curricula in 2005. Subsequently, since 2010, there has been an increasing momentum in research and initiatives pertaining to value education. The most recent curriculum update in 2018 placed significant emphasis on value education, making it a central component of the curriculum. As part of this update, 10 root values were identified, and the attitudes and behaviors aligned with these values were expounded upon (MoNE, 2017, 2018). Both in the emphasis on values education in the curriculum and as stated in the relevant literature (e.g., Akdemir, 2022; Aktepe et al., 2020), it can be argued that teachers play the most crucial role in imparting values education to students (Aneja, 2014; Topal, 2019). Therefore, regardless of their subject area, teachers should not only provide students with knowledge and skills within their discipline but also ensure that students embrace the cultural and societal values embraced by the community, fostering a national ethics. In this regard, textbooks serve as the teacher's primary support and reference source (e.g., Akdemir, 2022; Koltaş, 2020; Meço & Coştu, 2023).

When considering value education, social courses often come to mind. However, value education does not solely belong to specific subjects but rather possesses an interdisciplinary structure. Initially, it might seem that the science course is not aligned with values education (Meço & Coştu, 2023). Nevertheless, upon examining the course's content and objectives, it becomes evident that it constitutes a significant component of value education (Akdemir, 2022; Herdem & Çinici, 2021; Meço & Coştu, 2023; Şentürk, 2020). Science is an endeavor to comprehend the occurrences in nature through the examination of natural phenomena. Every event unfolding in nature becomes a subject of scientific exploration. Consequently, science is a course intrinsically connected to life (Herdem & Çinici, 2021; Laçın Şimşek, 2004). It is not solely a subject that provides information about the events taking place around us. Rather, it fosters a mindset grounded in logical reasoning and inquiry. Moreover, it encompasses scientific process skills, such as hypothesis formulation, observation, data collection, and the presentation of findings (e.g., Aydoğdu, & Kesercioğlu, 2005; Çepni, 2019; Tekbıyık & Çakmakcı, 2018).

Science is a subject through which students not only acquire cognitive knowledge but also develop personality traits in the affective domain (Herdem & Çinici, 2021; Polat, 2021; Yaman, 2019). For instance, while conducting experiments, students imbibe values such as cooperation, responsibility, and ethics. Moreover, the inclusion of topics concerning nature and the environment in the science curriculum fosters the development of values associated with sensitivity towards the natural world and environmental concerns. When considering these aspects collectively, it becomes apparent that the science course is closely intertwined with values (Laçın Şimşek, 2004; Şentürk, 2020; Yaman, 2019). Since 2004, the vision of the science course has been to cultivate science-literate individuals. Science-literate individuals are defined as individuals who engage in research, questioning, problem-solving, and possess creative thinking skills (MoNE, 2013; Tekbıyık, & Çakmakcı, 2018). The science curriculum has undergone mainly four revisions in the past 16 years. Upon examining these updates in 2005, 2013, 2017 and 2018, it is evident that value education has been given more prominence in the science curriculum (MoNE, 2005, 2013, 2017, 2018; Tekbıyık, & Çakmakcı, 2018). In the 2005 science curriculum (MoNE, 2005), value education was delineated into three learning areas: Science-Technology-Society-Environment (STSE), attitudes and values, and science process skills-SPS-(Karatay et al., 2013; Tekbıyık & Çakmakcı, 2018). In 2013, an

amendment was introduced to the existing program, and the domain of affective learning was added, along with SPS and STSE areas (Karatay et al., 2013; MoNE, 2013; Tekbıyık & Çakmakcı, 2018). With the latest amendment in 2018, value education is incorporated into the program under the title of “root values”, with clear definitions (Deveci, 2018; MoNE, 2018; Topal, 2019). The root values identified in the science curriculum are justice, friendship, honesty, self-control, love, respect, responsibility, patience, patriotism, and benevolence.

Numerous materials are employed during educational activities, and textbooks are one such essential resource (Akdemir, 2022; Meço & Coştu, 2023). Textbooks encompass the curriculum's objectives and contents, presenting information tailored to students' proficiency levels. They play a pivotal role in education, as they reflect the curriculum and offer easy accessibility for both students and teachers (Akdemir, 2022; Meço & Coştu, 2023). In fact, textbooks may be the sole materials readily available to students, especially during the current pandemic period, even for those facing challenges in accessing the internet. One of the objectives of textbooks is to facilitate students' acquisition of values and target behaviors specified in the curriculum (e.g., Akdemir, 2022; Kete & Acar, 2007; Meço & Coştu, 2023; Yıldırım, 2007). Particularly, concerning value education, textbooks serve as a crucial source. Thus, the content of textbooks holds significance. Ensuring that the activities in the textbooks align with the values outlined in the curriculum yields positive outcomes for value education. The incorporation of such activities into textbooks, which are easily accessible to students and teachers, becomes highly influential in enabling students to internalize the values stipulated in the curriculum (Meço & Coştu, 2023; Şahin & Ersoy, 2012; Yılmaz & Kıran, 2023).

In the relevant literature (both national and international), it has been found that numerous textbooks have been examined at primary, secondary, and high school levels, but very few books have been analyzed in the context of values education at the preschool level. Among textbooks at all levels of education, the “Turkish” course was the discipline in which the most examinations were conducted in the context of values education (e.g., Derse, 2019; Ecerkale, 2019; Ketenalp & Bulut, 2022; Tokmak & Aktaş, 2022), followed by the “Social Studies” course (e.g., Güçlü, 2019; Toraman & Memişoğlu, 2022). In addition to these two disciplines, textbooks were also analyzed in other courses such as “English” (e.g., Özyuva & Yamaç, 2022), “Life Science” (e.g., Öztürk & Özkan, 2018), “Music” (e.g., Turhal & Varış, 2022), “Geography” (e.g., Aydın, 2019), “German” (e.g., Selçuk, 2019), and more. In comparison to these disciplines, it can be stated that there are relatively few textbooks in the field of science analyzed in the context of values education. Although their number is relatively small, when examining the studies (e.g., Akdemir, 2022; Koltaş, 2020; Meço & Coştu, 2023; Yılmaz & Kıran, 2023), it becomes evident that researchers mostly focus on the texts and visuals in the textbooks while examining values education in textbooks, but not on the reading passages (or texts) in the science textbooks. Considering the difficulty of giving the root values adopted by MoNE for each subject/concept within the scope of the science discipline course (e.g., Akdemir, 2022; Meço & Coştu, 2023; Yılmaz & Kıran, 2023), it was deemed important to analyze the reading passages (or reading texts), as they have the potential to play a crucial role in imparting root values.

The significance of this research lies in its exploration of values education within the science curriculum. Integrating values education into the science curriculum is a topic of paramount importance in the field of education. The science course, which provides a structured platform for understanding the natural world, presents a unique opportunity for instilling essential values in students (e.g., Kristiwati, 2019). By fostering ethical awareness, critical thinking, and

responsibility, values education within the science curriculum can contribute to holistic character development and informed citizenship. Values education integrated into the science curriculum has been shown to foster ethical awareness, enhance critical thinking skills, and promote a sense of responsibility among students (Sarah et al., 2018). Research indicates that such education facilitates moral development and equips students to be informed and responsible citizens in society. Research by Lapsley and Narvaez (2004) indicates that ethical education fosters moral development, while studies like Kuhn and Dean (2004) emphasize the role of critical thinking in value-based decision-making. These outcomes collectively contribute to holistic character development and prepare students to be informed and responsible citizens in society. Values education within the domains of physics, chemistry, and biology has gained increasing attention in recent international research papers (e.g., Darman et al., 2022; Kolarova et al., 2013; Sarah et al., 2018; Silfianah et al., 2021; Sjöström & Eilks 2018). Papers have explored the significance of integrating values education into the science curriculum to foster holistic character development and informed citizenship. For instance, Sarah et al. (2018) emphasized the integration of living values into physics learning, highlighting the importance of aligning educational practices with local potentials. Their study underlines the need to incorporate cultural and community values into the science curriculum to make it more relevant to students' lives. In the realm of chemistry, Sjöström and Eilks (2018) discussed the role of chemistry education in promoting values such as environmental responsibility and sustainability. They argued that chemistry can be a powerful tool for addressing real-world issues, thereby helping students recognize the ethical dimensions of scientific knowledge. The integration of values into chemistry education aligns with the broader goal of nurturing environmentally conscious citizens. In the field of biology, Kolarova et al., (2013) explored the ethical dimensions of life sciences education. Their work highlighted the importance of guiding students to consider the ethical implications of biological advancements, such as genetic engineering and cloning. This approach encourages students to think critically about the ethical dilemmas posed by contemporary biological research and applications. While these studies offer valuable insights into the integration of values education within the realms of physics, chemistry, and biology, there is a need for further research that explores the effectiveness of specific pedagogical approaches in promoting values education. Additionally, cross-disciplinary studies that investigate the overarching impact of values education on students' character development and their roles as responsible citizens can contribute to a more comprehensive understanding of the subject. From this perspective, the primary objective of this study is to analyze the values portrayed in the reading texts of middle school science textbooks. Additionally, the study aims to investigate the distribution of these values based on different grade levels and learning areas within the textbooks.

Method

Research Model

Document analysis, a qualitative research method, was employed in this study. Document analysis allows for the systematic examination of written documents or contents, falling under the scope of qualitative research methods (Schreier, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2008). In this method, existing documents are systematically scrutinized, and meanings are derived from these documents during the examination process. In essence, this method involves reaching specific conclusions about the research by analyzing written sources containing information about the phenomenon(s) under investigation (Schreier, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2008). The textbooks subject to

examination in this study consist of a total of four textbooks, one from each grade level (5th, 6th, 7th, and 8th grades), prepared based on the “Science Course Curriculum” (MoNE, 2018) implemented in 2018 (refer to Table 1).

Sample and Population

For this research, a total of four textbooks were selected, one from each grade level (5th, 6th, 7th, and 8th grades), as part of the curriculum designated by the Ministry of National Education. These textbooks were systematically analyzed. A comprehensive overview of the analyzed textbooks is provided in the Table 1.

Table 1

Textbooks Used in the Research

Level	Authors	Publisher
5 th grade	Seval AKTER Hatice Betül ARSLAN Meltem ŞİMŞEK	Ministry of National Education Publications
6 th grade	Süheyla Özlem DİNÇER Erhan YİĞİT	Anadol Publishing
7 th grade	Erkan AKDEMİR Dilek ÇETİN ATASOY	Ministry of National Education Publications
8 th grade	Erhan YİĞİT	Adım Adım Publishing

These textbooks given in the Table 1 were chosen as they are widely used in schools across Istanbul, a prominent metropolitan city. As part of the study, the science textbooks listed in Table 1 were examined with a focus on the ten root values endorsed by Board of Education [BoE] (BoE, 2017), as outlined in Table 2.

Data Collection Tools

Data collection was conducted separately for each grade level. These textbooks given in the Table 1 were chosen as they are widely used in schools across Istanbul, a prominent metropolitan city. As part of the study, the science textbooks listed in Table 1 were examined with a focus on the ten root values endorsed by BoE (2017), as outlined in Table 2. Data collection was conducted separately for each grade level.

Table 2

Root Values Adopted by MoNE (BoE, 2017)

Values	Some Attitudes and Behaviors Related to Values
Justice	Fairness, equal treatment, sharing
Friendship	Altruism, trust, understanding, solidarity, loyalty, faithfulness, loyalty, cooperation
Honesty	Being clear and understandable, being truthful, being reliable, keeping your word
Self-Control	Controlling their behavior, taking responsibility for their behavior, having self-confidence, apologizing when necessary
Patience	Perseverance, perseverance, endurance, knowing how to wait

Respect	Being humble, treating others the way you want to be treated, valuing other people's personalities, considering the position, characteristics and situation of the interlocutor
Love	Giving importance to family unity, making sacrifices, having trust, being compassionate, being loyal
Responsibility	Being responsible for oneself, one's environment, one's homeland and one's family; keeping one's word, being consistent and reliable, and taking the consequences of one's actions
Patriotism	Being hardworking, solidarity, obeying rules and laws, being loyal, being sensitive to historical and natural heritage, caring about society
Benevolence	Being generous, cooperating, being compassionate, being hospitable, sharing

Data Analysis

The study employed a descriptive content analysis method to analyze secondary school-level science textbooks. Content analysis is used to systematically analyze the content of texts, documents, or other forms of communication to derive meaningful insights and patterns. It is a widely employed technique in various fields, including social sciences, communication, psychology, marketing, and media studies (Khoa et al., 2023).

The content analysis of the science textbooks and their reading materials was conducted collaboratively by the author, who has published several papers on values education, and an experienced science teacher with 15 years of expertise, who has contributed to a paper on the inclusion of values in science textbooks. During this process, texts mentioning any of the 10 root values specified in Table 2 were transferred to a Word document for further scrutiny. Subsequently, the relevant root value present in each document was identified and recorded accordingly. The data was then tabulated to determine the root values associated with each reading text in the science textbooks. The findings were thoroughly presented and interpreted in the results section.

The process of analyzing science textbooks was conducted collaboratively by the author and an experienced science teacher. Initially, the author and the science teacher jointly examined the reading passages in the science textbooks, identifying the emphasized root values and sub-values present in the statements and explanations within these texts. Subsequently, the recorded explanations or statements highlighting values were compiled in a word document. The document was then presented to a science education expert who specializes in values education. The expert was asked to independently evaluate which root values and sub-values these expressions were suitable for. The classifications made by the researcher and the science teacher regarding values were cross-checked with the classifications provided by the science educator. Remarkably, a remarkable 98% agreement was found between the two sets of classifications. In cases where discrepancies emerged, discussions were held to reach a consensus. The implementation of such a rigorous process during the analysis significantly contributed to the validity and reliability of the research findings.

Since the research presented here involves a document analysis of existing science textbooks used in middle schools, it falls under the category of exempt research, and therefore, ethics committee approval was not required.

Results

In this section, the outcomes of the research concerning the distribution of values in the 5th, 6th, 7th, and 8th grade science textbooks are presented in tables based on their respective grade levels. Additionally, direct quotations pertaining to the values found in the texts for each grade level are provided. The science textbooks published for Grade 5 were thoroughly analyzed to identify the root values they encompass, and the findings are outlined in Table 3.

Table 3

Distribution of Values in the Reading Texts in the 5th Grade Science Textbook

Unit Number	Topic Area	Reading Text	Justice	Friendship	Honesty	Self-control	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total	
1	The Earth and the Universe	Heroes of Science - Galileo Galilei	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	2	
		After 45 Years, Journey to the Moon Again	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	2	
		Show Yourself	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	4	
		Heroes of Science Ali Kuşçu	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	4	
2	Living Things and Life	Let's Get to Know Living Things	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
		Heroes of Science	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1	
3	Physical Phenomena	Measurement of Force	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	4	
		Isaac Newton	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	3	
		Friction Force	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	1
		Hazerfen Ahmet Çelebi	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	3	
		Show Yourself	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	2	
		Vecihi Hürkuş	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	3	
4	Matter and Its Nature	Revolution Car	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	2	
		It's Your Turn	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
		Show Yourself	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
5	Physical Events	Heat and Temperature	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	2	
		Show Yourself	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	3	
6	Living Things and Life	İbn-i Heysam	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	3	
		Living Things and Life	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	3	
7	Physical Phenomena	Show Yourself	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	3	
		Human and Environment Relationship	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	4	
		Rachel Louise Carson	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	3	
		It's Your Turn	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	5	
		Show Yourself	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1
		Show Yourself	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
7	Physical Phenomena	Circuit Elements	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	2	
		Bulb Brightness	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	2	
		Nikola Tesla	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	7	
		Thomas Alva Edison	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	4	
		Show Yourself	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1	
Total			1	9	2	6	6	10	7	19	7	14	81	

According to the data presented in Table 3, the 5th grade science textbook predominantly emphasizes the value of responsibility (f=19). Following this, helpfulness (f=14), respect (f=10), and friendship (f=9) are also given significant attention. Values such as love (f=7), patience (f=6), self-control (f=6), and honesty (f=2) are relatively less common. Furthermore, the value of justice (f=1) is addressed in a limited manner. Here are some direct quotations that illustrate the incorporation of specific values in the 5th grade science textbook:

For the root value of honesty: “*He was known for his research on the insecticide DDT, which was widely used in the USA in the 1940s and was seen as a miracle drug. He wrote a book explaining that this pesticide not only kills agricultural pests but also harms the whole environment, causing poisoning, birth defects, and deaths in humans by being stored in plants. (In Turkish, ABD’de 1940’lı yıllarda sıkça kullanılan ve bir mucize ilaç olarak görülen DDT adlı böcek ilacı üzerine yaptığı araştırmalarıyla tanınmıştır. Bu ilacın yalnızca tarım zararlılarını öldürmekle kalmadığını, bütün çevreye zarar verdiğini, bitkilerde depolanarak insanlarda zehirlenmelere, sakat doğumlara ve ölümlere neden olduğunu açıklayan bir kitap kaleme aldı)*”.

For the root value of patriotism: “*Seyit Onbaşı, one of the heroes of the Gallipoli War, managed to drive a 275-kilogram cannonball into the barrel by himself. (In Turkish, Çanakkale Savaşı kahramanlarından Seyit Onbaşı, 275 kilogramlık top mermisini tek başına namluya sürmeyi başarmıştır)*”.

For the root value of friendship: “*Azra bought her cousin Öykü a beautiful ring as a present for her birthday. (In Turkish, Azra, kuzeni Öykü’ye doğum gününde hediye olarak güzel bir yüzük aldı)*”.

For the root value of love: “*Baby Oğuz was hungry. His father heated milk for him and poured it into a bottle. (In Turkish, Oğuz bebek acıkmıştı. Babası ona süt ısıtıp biberona doldurdu)*”.

For the root value of responsibility: “*It is the duty of all people to leave clean water resources and a livable environment for the next generations. (In Turkish, Bizden sonraki nesillere temiz su kaynakları ve yaşanabilir bir çevre bırakmak tüm insanların görevidir)*”.

The reading texts in the 6th grade science textbook were subjected to analysis to identify the root values they encompass. The findings from this analysis are presented in Table 4. According to Table 4, the 6th grade science textbook places the most emphasis on the value of responsibility (f=20). Following this, the values of friendship (f=10) and helpfulness (f=10) are highlighted. Then, the values of self-control (f=9), respect (f=9), patriotism (f=8), and love (f=7) are also included. However, patience (f=3) is given less attention compared to others, while justice (f=0) and honesty (f=0) are not addressed. Here are some direct quotations that illustrate the incorporation of specific values in the 6th grade science textbook:

For the root values of self-control and patriotism: “*According to your abilities, you can develop yourself in a sports branch and represent our country in international sports competitions. With the achievements you obtain, you can raise our flag and let our National Anthem be heard by people from other nations. (In Turkish, Siz de yeteneklerinize göre bir spor dalında kendinizi geliştirebilir ve ülkemizi uluslararası spor müsabakalarında temsil edebilirsiniz. Elde ettiğiniz derecelerle bayrağımızı göndere çekebilirsiniz ve İstiklâl Marşı’mızı başka milletlerden insanlara dinletebilirsiniz)*”.

For the root value of self-control: “Yesterday, I left the room without listening to the advice my mother gave me about my lessons. After a while, feeling regretful about my behavior, I apologized to my mother. (In Turkish, *Dün, annemle derslerim hakkında konuşurken verdiği tavsiyeleri dinlemeden odadan çıktım. Bir süre sonra yaptığım davranıştan pişmanlık duyarak annemden özür diledim*)”.

Table 4

Distribution of Values in the Reading Texts in the 6th Grade Science Textbook

Unit Number	Topic Area	Reading Text	Justice	Friendship	Honesty	Self-control	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total	
1	The Earth and the Universe	Turkish Space Agency	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	2	
		How Does a Solar Eclipse Happen?	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	2
		Observatory	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	3
2	Living Things and Life	Journey into the History of Science	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	3	
3	Physical Phenomena	What is Speed?	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	4	
		Türkiye's First Flying Car: Cezeri	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	4
4	Matter and Its Nature	What is Density?	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	2	
		Let's Think-Discuss	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	2	
		Türkiye's Drillships	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	3
5	Physical Events	Dams	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	2	
		Domino	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
6	Living Things and Life	Ahmet's Diary	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	5	
		Do You Know These? - Visually Impaired	-	+	-	-	-	+	+	-	-	+	4	
		Bone Development	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	1
		Obesity	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	3
		Physical Activity and Cardiovascular Health	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	2
		First Aid is Everyone's Responsibility	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	4
		Coronavirus	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	5
		Smoking Effects	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	4
		Hypertension and Kidney Diseases	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	2
		Medicines Use	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	2
		Diabetes	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	2
		Organ Donation in Izmir	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	5
Organ Donation	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	4		
Healthy Generations Healthy Life - Interview	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	5		
7	Physical Phenomena	---	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Total			-	10	-	9	3	9	7	20	8	10	76	

For the root value of friendship: “I was talking to my best friend Tarık, with whom I get along very well and trust the most. (In Turkish, Çok iyi anlaştığım ve en güvendiğim arkadaşım Tarık’la dün konuşuyordum)”.

For the root value of respect: “When we see a visually impaired person walking on the street with a white cane in our neighborhood, we should make an effort to treat them with respect. (In Turkish, Yaşadığımız yerleşim biriminde beyaz bastonuyla yolda yürüyen bir görme engelli gördüğümüzde ona karşı saygılı davranmaya özen göstermeliyiz)”.

For root values of responsibility and benevolence: “In the future, you can also become a first aider by taking first aid training. This way, in case of an accident or life-threatening situation, you can contribute to people's survival until medical personnel arrive. (In Turkish, Siz de ileride ilk yardım eğitimi alarak ilk yardımcı olabilirsiniz. Böylece kaza ya da yaşamı tehlikeye düşüren bir durumda, sağlık görevlileri gelinceye kadar insanların yaşama tutunmasına katkı sağlayabilirsiniz)”.

The reading texts in the 7th grade science textbook were subjected to analysis to identify the root values they encompass. The findings from this analysis are presented in Table 5.

Table 5

Distribution of values in the reading texts in the 7th grade science textbook

Unit Number	Topic Area	Reading Text	Justice	Friendship	Honesty	Self-control	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total	
1	The Earth and the Universe	Do You Know These?	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2	
		Observatory	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	2
2	Living Things and Life	Cell	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2	
		Aziz Sancar	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	3
3	Physical Phenomena	Bird's Beak and the World's Fastest Train	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1	
4	Matter and Its Nature	Domestic Waste and Recycling	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	5	
		Do You Know These?	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1	
		Let's not forget	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1
		Reading Passage	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	3
5	Physical Events	Reading Passage	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	6	
		İbn-i Heysem	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	3
6	Living Things and Life	Live Care	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	4	
7	Physical Phenomena	Lighting Vehicle	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	3	
Total			-	4	2	3	2	1	2	10	4	8	36	

According to Table 5, the 7th grade science textbook includes the value of responsibility (f=10) the most. This is followed by benevolence (f=8), patriotism (f=4), friendship (f=4), self-

control (f=3), patience (f=2), love (f=2), honesty (f=2), and respect (f=1), while justice is not included at all. Here are some direct quotations that illustrate the incorporation of specific values in the 7th grade science textbook:

For the root value of responsibility: “*Whatever you do, do it well, work hard!* (In Turkish, *Ne yapıyorsanız iyi yapın, çok çalışın!*)” (Prof. Dr. Aziz Sancar)”.

For the root values of responsibility and self-control: “*It should be kept in mind that natural resources are not infinite, and if they are not used carefully, they will one day run out.* (In Turkish, *Tabii kaynakların sonsuz olmadığı, dikkatlice kullanılmadığı takdirde bir gün bu doğal kaynakların tükeneyeceği akıldan çıkarılmamalıdır*)”.

For the root values of friendship and love: “*He warns Azra and her friends to be careful by saying that the lake is deeper than they thought.* (In Turkish, *Gölün tahmin ettiklerinden daha derin olduğunu söyleyerek Azra ve arkadaşlarını dikkatli olmaları konusunda uyarır*)”.

For the root value of patience: “*With his approach based on mathematical analysis, he carried out a modern mathematical physics study with his extremely careful and detailed experiments.* (In Turkish, *Matematiksel incelemeye dayanan yaklaşımı ile, yaptığı son derece özenli ve ayrıntılı deneylerle modern anlamda bir matematiksel fizik çalışması gerçekleştirmiştir*)”.

For the root values of love and benevolence: “*Istanbul Metropolitan Municipality organizes trainings for children on the care and feeding of stray animals with the "Love in my Garden" project.* (In Turkish, *İstanbul Büyükşehir Belediyesi, "Bahçemde Sevgi" projesiyle sokak hayvanlarının bakımı ve beslenmeleri ile ilgili çocuklar için eğitimler düzenliyor*)”.

The reading texts in the 8th grade science textbook were subjected to analysis to identify the root values they encompass. The findings from this analysis are presented in Table 6. According to Table 6, it was found that the 8th grade science textbook emphasized the value of responsibility (f=12) the most. The values of self-control (f=9), helpfulness (f=9), friendship (f=6), patriotism (f=6), honesty (f=5), love (f=5), patience (f=4), and respect (f=4) were less emphasized. The value of justice (f=2) was only emphasized twice. Here are some direct quotations that illustrate the incorporation of specific values in the 8th grade science textbook:

For the root values of love, respect, and benevolence: “*Mendel's sister Theresa (Teresa) gave some of the money she had saved to Mendel to continue his education. Mendel later showed his loyalty by supporting Theresa's three sons in their education.* (In Turkish, *Mendel'in kız kardeşi Theresa (Teresa), biriktirdiği paranın bir kısmını okumaya devam etmesi için Mendel'e verdi. Mendel duyduğu vefayı daha sonraları Theresa'nın üç oğluna öğrenimleri için destek sağlayarak gösterdi*)”.

For the root value of love: “*The mother camel was very happy to see her baby camel being curious and asking questions.* (In Turkish, *Anne deve, yavrusunun bu meraklı hâllerine ve aklına takılan soruları sormasına çok sevinmiş*)”.

For the root values of responsibility and self-control: “*As the administration, we also have a responsibility for our district to face such an environmental problem. For this reason, I apologize to all our citizens and promise that necessary measures will be taken.* (In Turkish, *İlçemizin böyle bir çevre problemiyle karşılaşmasında yönetim olarak bizim de sorumluluğumuz var. Bu nedenle tüm vatandaşlarımızdan özür diliyor, gerekli tedbirlerin alınacağına dair söz veriyorum*)”.

For the root values of respect and patriotism: “*He was the first and only Turk elected as a member of the American Academy of Arts and Sciences. He was twice nominated for the Nobel Prize in Chemistry. Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu's life is full of achievements that set an example for many people. (In Turkish, Amerikan Bilim ve Sanat Akademisine üye seçilen ilk ve tek Türk oldu. İki defa Nobel Kimya Ödülü'ne aday gösterildi. Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu'nun hayatı birçok insana örnek olacak başarılarla doludur)*”.

Table 6

Distribution of Values in the Reading Texts in the 8th Grade Science Textbook

Unit Number	Topic Area	Reading Text	Justice	Friendship	Honesty	Self-control	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total
1	The Earth and the Universe	Weather forecasts	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	3
		From the Press	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	2
		Hereditary diversity	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1
2	Living Things and Life	Pioneers of science	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	9
		Phenylketonuria	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	2
		Adaptation	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	4
		Agriculture biotechnology	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	3
3	Physical Phenomena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Acid rain	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	3
4	Matter and Its Nature	Waste water treatment plant	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	4
		Chemistry-based professions	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	4
5	Physical Events	Archimedes	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	4
6	Living Things and Life	Food chain	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	2
		Pioneers of science	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	2
		Ozone depletion	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	8
		Lightning	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	2
7	Physical Phenomena	Benjamin Franklin	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	2
		Robots everywhere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1
		Brainstorming	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	6
		Total	2	6	5	9	4	4	5	12	6	9	62

For the root values of responsibility, patriotism, and self-control: “*The Montreal Protocol is an effort by countries to prevent ozone depletion. However, the responsibility for preventing ozone depletion cannot be left to countries alone. As individuals, we also need to take measures to prevent ozone depletion. (In Turkish, Montreal Protokolü, ülkelerin ozon tabakasının incelmelerini önlemeye yönelik yaptığı bir çalışmadır. Ancak ozon tabakasının incelmelerini önleme sorumluluğu tek başına ülkelerin üzerine bırakılamaz. Bireysel olarak bizlerin de ozon tabakasının incelmelerini önlemeye yönelik almamız gereken tedbirler vardır)*”.

The distribution of the root values in the 5th, 6th, 7th, and 8th grade science textbooks included in the study was analyzed according to the learning areas, and the findings are presented in Table 7.

When analyzing Table 7, it becomes evident that responsibility (f=57) was the most prevalent value across the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels. Following this, benevolence (f=39), friendship (f=28), self-control (f=25), patriotism (f=22), respect (f=21), love (f=20), patience (f=12), and honesty (f=9) were also emphasized, while justice (f=3) was mentioned only three times.

Table 7

Distribution of Values in 5th, 6th, 7th, and 8th Grade Science Textbooks

Topic Area	Grade	Justice	Friendship	Honesty	Self-control	Patience	Respect	Love	Responsibility	Patriotism	Benevolence	Total	Overall
The Earth and the Universe	5 th	-	1	-	1	2	1	1	4	-	1	11	25
	6 th	-	1	-	-	-	1	-	2	2	1	7	
	7 th	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2	4	
	8 th	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	3	
Physical Phenomena	5 th	-	1	1	2	1	3	2	5	2	4	21	60
	6 th	-	1	-	1	1	2	-	4	4	2	15	
	7 th	-	1	1	1	2	-	1	4	-	3	13	
	8 th	-	1	2	2	-	-	1	3	-	2	11	
Matter and Its Nature	5 th	-	2	-	-	-	-	1	1	-	2	6	36
	6 th	-	-	-	-	-	1	1	4	3	-	9	
	7 th	-	1	-	1	-	1	-	4	2	1	10	
	8 th	-	-	1	2	-	1	1	3	2	1	11	
Living Things and Life	5 th	1	4	1	2	-	2	2	4	1	6	23	115
	6 th	-	8	-	8	2	6	6	12	1	8	51	
	7 th	-	1	1	1	-	-	1	2	1	1	8	
	8 th	2	5	2	3	3	3	3	4	3	5	33	
Total		3	28	9	25	12	21	20	57	22	39		236

Furthermore, when considering the distribution of root values in relation to learning areas, the 5th grade level exhibited the highest frequency in living things and life (f=23), followed by physical events (f=21), the earth and the universe (f=11), and matter and its nature (f=6). In contrast, at the 6th grade level, the frequency of values according to learning areas was as follows: living things and life (f=51), physical events (f=15), matter and its nature (f=9), and the earth and the universe (f=7). Additionally, at the 7th grade level, the frequency of including values according to learning areas was observed in physical events (f=13), matter and nature (f=10), living things and life (f=8), and the earth and the universe (f=4). Lastly, the 8th grade level demonstrated a higher frequency in living things and life (f=33), followed by matter and nature (f=11), physical events (f=11), and the earth and the universe (f=3).

The analysis of the texts at all levels revealed that the learning area where values were emphasized the most was living things and life (f=115). This was followed by physical events (f=60), matter and its nature (f=36), and the earth and the universe (f=25). The distribution of values in the learning areas can be attributed to the number of units and subjects covered in each area. It appears that more values are emphasized in the textbooks' comprehensive learning areas.

Result and Discussion

Based on the examination of science textbooks at different levels of middle school in terms of values education, it was found that the ten root values adopted by the MoNE were included at varying rates. Specifically, in the 5th grade science textbook, the most common values were "responsibility" "benevolence", "respect," and "friendship," while "patience", "self-control", and "honesty" were the least common root values. In the 6th grade science textbook, the values of "responsibility", "benevolence", and "friendship" were most emphasized, while "patience", and "love" were the least emphasized, and "justice" and "honesty" were not included at all. In the 7th grade science textbook, "responsibility" was the most emphasized value, followed by "benevolence," and the values of "patience," "love," "honesty," and "respect" were less emphasized, with "justice" not being included at all. In the 8th-grade science textbook, "responsibility" received the most attention, while "honesty", "love" "patience," and "respect" received less attention, and "justice" received the least attention. It was evident that responsibility, benevolence, and respect were the most commonly emphasized root values in the reading texts (or passages) of science textbooks at all levels. Furthermore, it was observed that a few root values were not included in any of the textbooks. The relatively limited inclusion of certain root values in the reading passages of science textbooks may be attributed to various factors. Firstly, while authors of the textbooks have some freedom in writing the reading passages and sections related to the lives of scientists (Akdemir, 2022; Coştu, 2022 a, b, c), they may not be able to emphasize all root values due to the abstract nature of the science course (Akdemir, 2022; Koltaş, 2020; Yılmaz & Yıldırım, 2023). Furthermore, considering that authors of the science textbooks develop their materials based on the principles outlined in the current science curriculum, the fact that the science curriculum in 2018 (Başar & Demiral, 2019; Deveci, 2018; MoNE, 2018) only mentioned the root values without providing detailed emphasis on each subject area's achievements might have influenced the level of emphasis on root values in the reading passages. To address this issue, science curriculum developed in future times could be designed to give more comprehensive attention to root values within the framework of achievements. This would allow science textbook authors to place a stronger emphasis on root values while presenting subjects and reading texts, even when discussing the lives of scientists, to further promote values education.

At the end of the study, it was observed that "justice" is one of the root values least emphasized or not addressed at all in the reading passages of science textbooks across all levels. This finding is consistent with previous research on science textbooks (Ecerkale, 2019; Koltaş, 2020; Meço & Coştu, 2023; Yılmaz & Kıran, 2023). Furthermore, a study (Pilav & Orhan, 2020) analyzing TUBITAK children's books that aim to explain science in a popular style in terms of values education also showed that the value of "justice" is rarely mentioned, supporting the results of the current study. This issue indicates that it might be challenging to incorporate the root value of "justice" in reading passages outside the core content of textbooks or in sections presented in a popular style. Similarly, another study (Özkaya & Duru, 2020) examining mathematics textbooks with abstract content in terms of values education also found that the value of "justice" was

addressed at a minimal rate. However, it is worth noting that other papers in the relevant literature demonstrated where the value of "justice" is emphasized the most. Notably, subjects like "Social Studies" (Köksal et al., 2022) and "Religious and Moral Knowledge" (Eker & Ünlü, 2020) may prioritize "justice" as they explore more concrete and current life topics. This distinction could explain why courses like science and mathematics, which focus on abstract concepts, may face challenges in including "justice" at the same level. Considering these findings, it might be beneficial to develop and present activities to science teachers that focus on the acquisition of root values in the context of science subjects. Similar to the activities provided by MoNE (2022, 2023) for teaching root values in abstract courses like science, researchers in science education can play a vital role in shaping educational materials that effectively incorporate values education into science topics.

According to another finding from the study, "patriotism," "responsibility," and "self-control" were the most prevalent root values evident in the reading passages of the science textbooks. The higher inclusion of "responsibility" and "self-control" values in science textbooks can be expected due to the nature of the science course. Throughout various units within the science curriculum, students are frequently exposed to topics related to health, environment, and nature, which inherently involve discussions about what actions to take or avoid. Consequently, it is understandable that root values like "self-control" and "responsibility" can be seamlessly integrated into the reading passages (or texts), thereby enhancing values education (Meço & Coştu, 2023). On the other hand, the prominence of the root value "patriotism" has not been widely discussed in the relevant literature as a value that students have been actively attempting to acquire in various fields and disciplines in recent years (e.g., Karaer & Karaer, 2019; Meço & Coştu, 2023). One potential explanation for this trend might be attributed to the significant impact of the military coup attempt that occurred in our country on July 15. This event was also acknowledged in a values education study (Karaer & Karaer, 2019). Similarly, in a study examining the perspectives of pre-service primary school teachers on values education (Kıral & Dinçer, 2018), it was revealed that national values and a sense of homeland were crucial to students. Students expressed answers like "patriotism" and "love for the flag," akin to the previous study. The prevalence of such responses can be attributed to the period when the unifying bond of a nation was challenged (Kıral & Dinçer, 2018).

When analyzing the reading texts in science textbooks across all levels in terms of learning areas, it was observed that the subject area of "living things and life" received the highest emphasis on root values. This finding is consistent with expectations since this subject area extensively explores the intersection of science and everyday life, making it easier to impart root values to students. Similar results were obtained in other courses like "Social Sciences" (Köksal et al., 2022) and "Religious Culture and Moral Knowledge" (Eker & Ünlü, 2020), where rules and lifestyles are extensively covered. Furthermore, significant emphasis on root values was also found in the reading texts of the science textbooks related to learning areas such as "physical events," "matter and its nature," and "the world and the universe," which are directly related to daily life beyond the scope of "living things and life" subject area.

In conclusion, the study provides valuable insights into the integration of values education in science textbooks, showcasing the varying degrees of emphasis on different root values across grade levels and learning areas. The findings offer guidance for curriculum development, pedagogical approaches, and further research in the realm of values education within science subjects. This study emphasizes the importance of fostering values education in science to nurture

holistic character development and prepare students to be informed and responsible citizens in society. Also, the significance of this research lies in its exploration of values education within the science curriculum. Integrating values education into the science curriculum is a topic of paramount importance in the field of education. The science course, which provides a structured platform for understanding the natural world, presents a unique opportunity for instilling essential values in students (Kristiwati, 2019). By fostering ethical awareness, critical thinking, and responsibility, values education within the science curriculum can contribute to holistic character development and informed citizenship. Values education integrated into the science curriculum has been shown to foster ethical awareness, enhance critical thinking skills, and promote a sense of responsibility among students (Sarah et al., 2018). Research indicates that such education facilitates moral development and equips students to be informed and responsible citizens in society (Kuhn & Dean, 2004; Lapsley & Narvaez, 2004). As demonstrated in previous research, values education within the domains of physics, chemistry, and biology has gained significant attention (Kolarova et al., 2013; Sarah et al., 2018; Sjöström & Eilks, 2018). These studies have underscored the importance of integrating cultural and community values (Sarah et al., 2018), promoting environmental responsibility and sustainability (Sjöström & Eilks, 2018), and addressing ethical dimensions in biological advancements (Kolarova et al., 2013). While these findings offer valuable insights into the integration of values education within the realms of physics, chemistry, and biology, this study contributes by providing a comprehensive examination of values education within science textbooks. It addresses the specificities of values integration across different grade levels and subject areas. Furthermore, it emphasizes the need for pedagogical approaches to enhance values education in science education, thereby broadening the discourse on character development and informed citizenship.

Suggestions

The results of this study demonstrated that despite being abstract course, science textbooks emphasize the majority of the ten root values, albeit not all of them extensively. This finding is a significant indication that the type and content of the course do not hinder to boost values education. In light of this, science educators should collaborate to determine which root values are suitable for inclusion in specific units and how to effectively incorporate them. They should then present these findings as research reports either to the textbook authors or to the Ministry of National Education (MoNE). By doing so, science textbook authors can play an active role in promoting students' acquisition of root values by considering these aspects while writing the textbooks. Alternatively, MoNE, being an official institution, can develop subject-specific activities for each discipline and make them available to teachers, similar to the activities introduced for values education since 2022 (MoNE, 2022; 2023).

Furthermore, beyond merely mentioning root values in the current science curriculum (MoNE, 2018), science curriculum developed in future times should include detailed explanations about root values in the acquisition expressed in each learning area's subjects. By implementing such an approach, textbook authors can emphasize root values more effectively during the process of presenting topics and in the reading passages (or texts) and biographical sections of the textbook. It is believed that incorporating these adjustments in the science curriculum can encourage teachers to place more emphasis on values education, in addition to the efforts made by textbook authors.

Lastly, early childhood is a formative period where children begin to absorb information, experiences, and societal norms. Numerous studies in developmental psychology, including the

works of Piaget (1965) and Erikson (1968), have underlined the significance of early years in moral and social development. These formative years are marked by heightened receptivity to external influences, making it an opportune time for the introduction of values education (Killen & Smetana, 2015). From this perspective, the study can be extended by incorporating textbooks intended for 3rd and 4th grade students, where fundamental science concepts are introduced in primary education.

Ethics Committee Permission Information: Since the research presented here involves a document analysis of existing four science textbooks used in middle schools, it falls under the category of exempt research, and therefore, ethics committee approval was not required.

Author Conflict of Interest Information: The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Statement of Contribution Rate: There is only one author.

References

- Akdemir, M. S (2022). *Analysis of chemistry textbooks in terms of root values* [Unpublished master thesis]. Trabzon University.
- Aktepe, V., Keser, H. & Şeref, Ş. E. (2020). The Assessment of Values Education Activities According to the Primary School Teachers' Opinions. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 22(4), 897-918. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.781857>
- Akyol, Ş. (2010). *The study of affection theme in terms of moral education that joins in 6th grade Turkish course books* [Unpublished master thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Aneja, N. (2014). The importance of value education in the present education system & role of teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2(3), 230-233. <https://www.researchpublish.com/papers/the-importance-of-value-education-in-the-present-education-system--role-of-teacher>
- Aydın, H. (2019). *Examination of geography coursebooks in terms of values education approaches and opinions of geography teachers about values education* [Unpublished master thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (Ed.). (2005). *Science and technology teaching in primary education*. Anı.
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2019). Comparison of 2013, 2017 and 2018 science curricula. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 33(1), 261-292. <https://doi.org/10.19171/uefad.600882>
- Başçı, Z. (2012). *An investigation into value education in the grade five social sciences course according to teachers' views (sample of Erzurum)* [Unpublished PhD thesis]. Atatürk University.
- Board of Education [BoE]. (2017). *On our efforts to renew and change the curriculum*. Ankara: Directorate General for Support Services.
- Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S., & Şahin, B. (2014). Teacher–parents' relations in the efficiency of the value education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1106-1113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.353>

- Çepni, S. (2019). *Science and technology teaching (from theory to practice)* (19th Edition). Pegem A.
- Çetinbaş, E. (2015). *Examining the competencies of primary school teachers toward values education* [Unpublished master thesis]. Akdeniz University.
- Coştu, F. (2022a, December 26-27). *Examination of textbooks in the context of values education* [Paper presentation]. IX. Yıldız International Social Sciences Congress, İstanbul, Türkiye. <https://sbe.yildiz.edu.tr/page/Congress--Publications/SOCIAL-SCIENCES-CONGRESS/355>
- Coştu, F. (2022b, December 10-11). *Examination of science textbooks in terms of values education* [Paper presentation]. Selcuk 7th International Conference on Social Sciences, Konya, Türkiye. <https://www.selcukkongresi.org/>
- Coştu, F. (2022c, December 17-18). *Examination of science books at primary school level in the context of values education* [Paper presentation]. Karadeniz 11th International Conference on Social Sciences, Rize, Türkiye. <https://www.karadenizkongresi.org/>
- Darmana, A., Jasmidi, J., Nasution, H. A., Fadillah, M., & Nasution, N. K. (2022). Moral lessons from the Dalton atomic theory in chemistry value education course. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2659, No. 1). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/5.0122020>
- DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education*, 13(2), 44-46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ759621.pdf>
- Derse, G. E. (2019). *Examination of the texts in 6th grade Turkish coursebooks in terms of values education and evaluation in context of teachers' opinions* [Unpublished master thesis]. Van Yüzüncü Yıl University.
- Deveci, H. & Ay, S. T. (2009). Values in daily life according to diaries of primary school students. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 167-181. https://www.okuloncesi.net/upload/dosyalar/20111113/2321/deveci_ay.pdf
- Deveci, İ. (2018). Comparison of 2013 and 2018 Science Curricula in Terms of Basic Elements in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 799-825. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Dilek, A. (2017). Analyzing the values in Feridun Oral's books. *Journal of Values Education*, 15(33), 61-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/37195/430378>
- Ecerkale, N. (2019). *The review of the texts in the context of the values in "Turkish Course book for seventh and eighth grade" published by the Ministry of National Education* [Unpublished master thesis]. Fırat University.
- Eker, C. & Ünlü, S. (2020). An examination of Religious Culture and Moral Knowledge course book for inclusion of root values. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 71-88. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47190>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. Norton.
- Güçlü, H. (2019). *Evaluation of textbooks of social studies in terms of values education* [Unpublished master thesis]. Recep Tayyip Erdoğan University.

- Güvenç, B. (1970). *An essay on the problem of holism in cultural theory*. Hacettepe.
- Herdem, K., & Çinici, A. (2021). Effect of values education activities integrated science subjects on students' value development. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 5(10), 114-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/67379/993338>
- Kan, Ç. (2010). Social studies and values education. *Milli Eğitim*, 40(187), 138-145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36197/407034>
- Kanagatova, A. (2018). *Investigating the texts in Turkish, Kazakh literature, Russian language and literature course books lectured in the 5th grade in Turkey and Kazakhstan in terms of values* [Unpublished master thesis]. Erzincan Binali Yıldırım University.
- Karaduman, H., Köse, T. Ç., & Eryılmaz, Ö. (2017). Values in social media from the viewpoint of social studies teacher candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 250-271. <https://doi.org/10.17569/tojqi.266028>
- Karaer, H. & Karaer, F. (2019). Opinions of chemistry teacher candidates about the values and values education in the reading piece named Aziz Sancar's success. *Journal of Values Education*, 17(37), 290-316. <https://doi.org/10.34234/ded.521617>
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). Comparison of 2005 and 2013 science course curricula. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 6(15), 234-264. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.709>
- Kete, R. & Acar, N. (2007). The analysis of the student attitudes on the biology lycée 2 course books. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 221-230. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108>
- Ketenalp, B. & Bulut, İ. (2022). Primary School 1-4. Evaluation of Teachers' Opinions on the Values in the Texts in Grade 1-4 Turkish Textbooks (The Case of Bingöl Province). *Turkish Studies - Education*, 17(2), 291-311. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.57394>
- Khoa, B. T., Hung, B. P., & Hejsalem-Brahmi, M. (2023). Qualitative research in social sciences: Data collection, data analysis and report writing. *International Journal of Public Sector Performance Management*, 12(1-2), 187-209. <https://doi.org/10.1504/IJPSPM.2023.132247>
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality (pp. 701-749). In *Handbook of child psychology and developmental science*. John Wiley & Sons. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/rochester/detail.action?docID=1895802>.
- Kıral, B. & Dinçer, B. (2018). The viewpoints of the 4th year classroom teaching students about values education. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 9(1), 84-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/38277/422016>
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Examining of social studies textbooks in terms of root values. *Bayterek International Journal of Academic Research (BIJAR)*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Kolarova, T., Hadjiali, I., & Denev, I. (2013). High school students' reasoning in making decisions about socio-ethical issues of genetic engineering: Case of gene therapy. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 27(2), 3737-3747. <https://doi.org/10.5504/BBEQ.2012.0133>

- Koltaş, E. (2020). *Examination of high school biology, physics and chemistry textbooks in terms of values education* [Unpublished master thesis]. Marmara University.
- Kristiwati, H. (2019). The integration of values and science education in learning to strengthen the existence of Muslims in the industrial age 4.0. In International Conference of Moslem Society, Vol. 3, pp. 178-188. <https://doi.org/10.24090/icms.2019.2549>
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü's novels examined for values education* [Unpublished master thesis]. Karadeniz Technical University.
- Laçın Şimşek, C. (2004). Ethical and aesthetic values in environmental education according to science curriculum and textbooks. *Journal of Values Education*, 2(7), 127-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/36881/312464>
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In *Moral development, self, and identity* (pp. 189–212). Erlbaum.
- Meço, G. & Coştu, F. (2023). Investigation of physics textbooks in terms of values education. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 7(24), 97-108. <https://doi.org/10.31455/asya.1251341>
- MoNE (2005). *Primary science and technology course 4th and 5th grades curriculum*. Ankara: Ministry of National Education.
- MoNE (2013). *Primary school science curriculum for grades 3, 4, 5, 6, 7 and 8*. Ankara: Ministry of National Education.
- MoNE (2017). *Science curriculum (Primary and secondary school grades 3, 4, 5, 6, 7 and 8)*. Ankara: Ministry of National Education.
- MoNE (2018). *Science curriculum (Primary and secondary school grades 3, 4, 5, 6, 7 and 8)*. Ankara: Ministry of National Education.
- MoNE (2022). *Değerler eğitimi öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/Degerler-Egitimi.pdf>
- MoNE (2023). *Değerler eğitimi: Öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi-aile-ve-toplum/degerler-egitimi-aile-ve-toplum.pdf>
- Özkaya, F. & Duru, A. (2020). Examination of the status of inclusion of values within the scope of values education in middle school mathematics textbooks. *Usak University Journal of Educational Research*, 6(3), 43-67. <https://doi.org/10.29065/usakead.798421>
- Öztürk, T. & Özkan, Z. S. (2018). Investigation of texts and images in life science textbooks in terms of values. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1),172-204. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m>
- Özyuva, D. & Yamaç, A. (2022). Examination of the texts in the 6th grade English textbooks in terms of values. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 145-165. <https://doi.org/10.32433/eje.1041663>

- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Pilav, S. & Orhan, M. (2020). An investigation of 6 - 12 age group TÜBİTAK children's books in terms of values education. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 18(3), 434-453. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.759891>
- Polat, H. (2021). *Science teacher candidates' views about being taught the value of patriotism in science lesson* [Unpublished master thesis]. Süleyman Demirel University.
- Şahin, T. & Ersoy, F. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1547-1558. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987860.pdf>
- Sarah, S., Prasetyo, Z. K., & Wilujeng, I. (2018). Integration of living values into physics learning based on local potentials. *Journal of Physics: Conference Series*, 1022(1), 012026. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1022/1/012026>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE. https://www.researchgate.net/publication/264788205_Qualitative_Content_Analysis_in_Practice
- Selçuk, D. (2019). *Cultural and universal values in German language teaching coursebooks for secondary schools* [Unpublished master thesis]. Gazi University.
- Şentürk, D. Ü. (2008). Current risks to the family institution. *Journal of Social Policy Studies*, 14(14), 7-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21109/227344>
- Şentürk, G. (2020). Teachers' views on the applicability of value education in science course. [Unpublished master thesis]. Yildiz Technical University.
- Silfianah, I., Rahayu, M., & Saputra, B. (2021). Implementation of Value Education in Chemistry as an Effort to Develop Character. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Kimia*, 10(2), 113-124. <https://doi.org/10.23960/jppk.v10.i2.2021.09>
- Sjöström, J., Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of bildung. In: Dori, Y.J., Mevarech, Z.R., & Baker, D.R. (Eds.) *Cognition, metacognition, and culture in STEM education*. *Innovations in Science Education and Technology*, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_4
- Susar Kırmızı, F. (2014). Values in 4th grade Turkish textbook texts. *Journal of Values Education*, 12(27), 217-259. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29172/312398>
- Tekbıyık, A. & Çakmakçı, G. (2018). *Science teaching and STEM activities*. Nobel.
- Tokmak, A. & Aktaş, V. (2022). Examining textbook images on values education: Social studies lesson 5th grade example. *International Journal of Textbooks and Education Materials*, 5(2), 70-90. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1167595>
- Topal, Y. (2019). Values education and ten root value. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Toraman, K. D., & Memişoğlu, H. (2022). Investigation of literary products and visuals in Social Studies textbooks in terms of values education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(2), 198-217. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1081371>

- Turhal, E., & Varış, Y. (2022). A bibliometric analysis of the studies made on music and values education in Turkey. *Online Journal of Music Sciences*, 7(2), 264-283. <https://doi.org/10.31811/ojomus.1203790>
- Turkish Language Association [TLA]. (2022). *Türk dil kurumu çerim içi sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/index>
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi ve eğitimde yeni ufuklar*. Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2019). *The effect of student-based activities prepared within science course on responsibility value gaining* [Unpublished master thesis]. Eskişehir Osmangazi University.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, A. (2007). Applying a chosen course book evaluation criterion to high school 2. grade physics course book [Unpublished master thesis]. Selcuk University.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomonological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, E. & Kiran, D. (2023). Examination of middle school science coursebooks in terms of values education. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.30703/cije.1117516>
- Yılmaz, Z. & Yıldırım, H. İ. (2023). A research on the analysis of science textbooks in terms of values. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 21(2), 933-958. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267044>
- Yorulmaz, B., (2017). *Values education in the family*. Erkam.

Geniş Özet

Problem Durumu

Eğitim faaliyetleri sırasında çok sayıda materyal kullanılır ve ders kitapları da bu temel kaynaklardan biridir. Ders kitapları, müfredatın hedeflerini ve içeriğini kapsar ve öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre uyarlanmış bilgiler sunar. Müfredatı yansıttıkları ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için kolay erişilebilirlik sağladıkları için eğitimde çok önemli bir rol oynarlar. Aslında, ders kitapları, özellikle mevcut pandemi döneminde, internete erişimde zorluk yaşayanlar için bile öğrencilerin hazır bulunduğu tek materyaller olabilir. Ders kitaplarının amaçlarından biri, öğrencilerin öğretim programında belirtilen değerleri ve hedef davranışları kazanmalarını kolaylaştırmaktır. Özellikle değer eğitimi söz konusu olduğunda, ders kitapları önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği büyük bir önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin müfredatta belirtilen değerlerle uyumlu olması, değer eğitimi açısından olumlu sonuçlar doğurur. Öğrenci ve öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği ders kitaplarında bu tür etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin öğretim programında yer alan değerleri içselleştirmesinde oldukça etkili olmaktadır.

İlgili literatürde (hem ulusal hem de uluslararası) ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde çok sayıda ders kitabının incelendiği, ancak okul öncesi düzeyde değerler eğitimi bağlamında çok az sayıda kitabın analiz edildiği görülmüştür. Tüm eğitim kademelerindeki ders kitapları arasında değerler eğitimi bağlamında en çok incelenen disiplin "Türkçe" dersi olurken, bunu "Sosyal

Bilgiler" dersi takip etmiştir. Bu iki disipline ek olarak, "İngilizce", "Hayat Bilgisi", "Müzik", "Coğrafya", "Almanca" gibi diğer derslerde de ders kitapları incelenmiştir. Bu disiplinlerle karşılaştırıldığında, değerler eğitimi bağlamında incelenen fen bilimleri alanında nispeten az sayıda ders kitabı olduğu söylenebilir. Sayıları görece az olsa da yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların ders kitaplarında değerleri eğitimi incelerken genellikle ders kitaplarındaki metinlere ve görsellere odaklandıkları, fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarına (ya da metinlere) dikkat etmedikleri görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın fen bilimleri dersi kapsamında her konu/kavram için benimsediği kök değerlerin sunulmasının zorluğu göz önünde bulundurulduğunda, okuma parçalarının (ya da okuma metinlerinin) değerlerin öğretilmesinde önemli bir rol oynayabileceği görüşüne varılmıştır. Bu perspektiften bakıldığında, bu çalışmanın temel amacı ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma metinlerinde sunulan değerleri analiz etmektir. Ayrıca, bu değerlerin ders kitaplarının farklı sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımını araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntemde, incelenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynaklar analiz edilerek araştırma sonuçlarına ulaşılır (Schreier, 2012). Çalışmanın odak noktası ders kitaplarıdır. Bu ders kitapları, 2018 yılında uygulamaya konulan "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" (MEB, 2018) temel alınarak hazırlanmıştır. Her sınıf düzeyinden (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) birer tane olmak üzere toplam dört farklı ders kitabı incelenmiştir. Bu araştırma için söz konusu ders kitapları, TTKB (2017) tarafından onaylanan on kök değer odağında sistematik olarak analiz edilmiştir. Ortaokul düzeyindeki fen bilimleri ders kitaplarının analizinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarının ve okuma metinlerinin içerik analizi, yazar ve 15 yıllık uzmanlığa sahip bir fen bilimleri öğretmeni tarafından ortaklaşa yürütülmüştür. Araştırmacı ve fen bilimleri öğretmeni tarafından yapılan sınıflandırmalar, fen bilimleri eğitimi uzmanı tarafından sağlanan sınıflandırmalarla karşılaştırılmış ve %98 oranında anlamlı bir uyum bulunmuştur.

Bulgular

Çalışma sonunda, 5. sınıf fen bilgisi ders kitabında ağırlıklı olarak sorumluluk değeri (f=19) vurgulanmaktadır. Bunu takiben yardımseverlik (f=14), saygı (f=10) ve arkadaşlık (f=9) değerlerine de önemli ölçüde yer verilmektedir. Sevgi (f=7), sabır (f=6), özdenetim (f=6) ve dürüstlük (f=2) gibi değerler nispeten daha az yaygındır. Ayrıca, adalet (f=1) değeri ise sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. 6. sınıf fen bilgisi ders kitabında en çok sorumluluk değerine (f=20) vurgu yapılmaktadır. Bunu arkadaşlık (f=10) ve yardımseverlik (f=10) değerleri takip etmektedir. Daha sonra özdenetim (f=9), saygı (f=9), vatanseverlik (f=8) ve sevgi (f=7) değerleri yer almaktadır. Ancak sabır (f=3) değerine diğerlerine kıyasla daha az önem verilirken, adalet (f=0) ve dürüstlük (f=0) değerlerine ise hiç yer verilmemiştir. 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında en fazla sorumluluk (f=10) değerine yer verilmektedir. Bunu yardımseverlik (f=8), vatanseverlik (f=4), arkadaşlık (f=4), özdenetim (f=3), sabır (f=2), sevgi (f=2), dürüstlük (f=2) ve saygı (f=1) izlemektedir. Ancak adalet değerine hiç yer verilmemiştir. Son olarak, 8. sınıf ders kitabında ise en fazla sorumluluk (f=12) değerine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Özdenetim (f=9), yardımseverlik (f=9), arkadaşlık (f=6), vatanseverlik (f=6), dürüstlük (f=5), sevgi (f=5), sabır (f=4) ve saygı (f=4) değerleri daha az vurgulanmıştır. Adalet (f=2) değeri ise sadece iki kez vurgulanmıştır.

Özetle, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde en yaygın vurgulanan değer sorumluluk (f=57) olmuştur. Bunu takiben yardımseverlik (f=39), arkadaşlık (f=28), özdenetim (f=25), vatanseverlik

(f=22), saygı (f=21), sevgi (f=20), sabır (f=12) ve dürüstlük (f=9) gelmektedir. Adalet (f=3) ise sadece üç kez ifade edilmiştir. Ayrıca, kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımına baktığımızda, 5. sınıf düzeyinde canlılar ve yaşam (f=23) en yüksek frekansta iken, bunu fiziksel olaylar (f=21), dünya ve evren (f=11) ve madde ve doğası (f=6) takip etmektedir. 6. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre değerlerin sıklığı şu şekildedir: canlılar ve yaşam (f=51), fiziksel olaylar (f=15), madde ve doğası (f=9) ve dünya ve evren (f=7). 7. sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına göre değerlerin sıklığı ise şöyledir: fiziksel olaylar (f=13), madde ve doğa (f=10), canlılar ve yaşam (f=8) ve dünya ve evren (f=4). Son olarak, 8. sınıf düzeyinde canlılar ve yaşam (f=33) daha yüksek bir frekansta iken, bunu madde ve doğa (f=11), fiziksel olaylar (f=11) ve dünya ve evren (f=3) takip etmiştir. Tüm seviyelerdeki metinlerin analizi, değerlerin en çok vurgulandığı öğrenme alanının canlılar ve yaşam (f=115) olduğunu göstermektedir. Bunu fiziksel olaylar (f=60), madde ve doğası (f=36) ve dünya ve evren (f=25) izlemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sonucunda, "adalet" değerinin tüm seviyelerdeki fen ders kitaplarının okuma parçalarında en az vurgulanan ya da hiç değinilmeyen temel değerlerden biri olduğu görülmüştür. Bu bulgu, fen ders kitaplarıyla ilgili önceki araştırmalarla uyumludur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ise "vatanseverlik," "sorumluluk," ve "özdenetim" fen ders kitaplarının okuma parçalarında en sık rastlanan kök değerlerdir. Fen ders kitaplarında "sorumluluk" ve "özdenetim" değerlerine daha fazla yer verilmesi, fen dersinin doğası gereği beklenen bir durumdur. Fen müfredatı çeşitli üniteler boyunca öğrencilere sıklıkla sağlık, çevre ve doğa ile ilgili konulara maruz bırakır, bu da doğal olarak hangi eylemlerin yapılması ya da kaçınılması gerektiğine dair tartışmaları içerir. Sonuç olarak, "özdenetim" ve "sorumluluk" gibi kök değerlerin okuma parçalarına (veya metinlere) sorunsuz bir şekilde entegre edilmesi ve böylece değerler eğitiminin geliştirilmesi anlaşılabilir bir durumdur.

Öte yandan, son yıllarda çeşitli alanlarda ve disiplinlerde öğrencilere aktif olarak kazandırılmaya çalışılan bir değer olan "vatanseverlik" kök değerinin öne çıkması ilgili literatürde yaygın olarak tartışılmamaktadır. Tüm seviyelerdeki fen bilgisi ders kitaplarında yer alan okuma metinleri öğrenme alanları açısından incelendiğinde, kök değerlere en fazla vurgunun "canlılar ve hayat" konu alanında yapıldığı görülmüştür. Bu bulgu beklentilerle uyumludur çünkü bu konu alanı bilim ve günlük yaşamın kesişimini kapsamlı bir şekilde incelemekte ve kök değerlerin öğrencilere aktarılmasını kolaylaştırmaktadır. Benzer sonuçlar, "Sosyal Bilimler" ve "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" gibi kurallar ve yaşam tarzlarının kapsamlı bir şekilde ele alındığı diğer derslerde de elde edilmiştir.

Determination of Argumentation Quality of Science Teacher Candidates in the Context of the Human Reproductive System Subject

Handan ÜREK¹ 

Abstract: This study aims to determine teacher candidates' written argumentation quality with the help of various socio-scientific issues in the context of the human reproductive system subject. For this reason, a case study was conducted with 24 science teacher candidates studying at a state university in Turkey. Data were collected with a questionnaire involving five open-ended questions. The questions interrogated testing for genetic diseases before marriage, sugar-loading tests during pregnancy, designer babies, surrogacy, and consanguineous marriage. In the data-gathering process, the participants were asked whether they supported the given socio-scientific issue and to provide written arguments for each question. Data were analyzed using the content analysis and the framework introduced by Sadler and Fowler (2006). According to the results, teacher candidates' support and argumentation levels varied with respect to the issue. The teacher candidates' arguments dominated in justification with elaborated grounds level for the second and fifth issues whereas justification with elaborated grounds and a counter-position level was observed in a higher rate for the third and fourth issues. For future studies, it is recommended to design an instruction period to develop teacher candidates' argumentation qualities on the issues addressed in this study paper.

Keywords: Arguments, socio-scientific issues, teacher candidates.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üreme Sistemi Konusu Bağlamında Argümantasyon Kalitesinin Belirlenmesi

Öz: Bu araştırma, insanda üreme sistemi konusu bağlamında çeşitli sosyobilimsel konular yardımıyla öğretmen adaylarının yazılı argümantasyon kalitesini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 24 fen bilgisi öğretmen adayı ile bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, beş adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket yardımıyla toplanmış olup bu sorularda evlilik öncesinde genetik hastalıkların tespiti için test yapılması, gebelikte şeker yüklemesi testi, tasarım bebekler, taşıyıcı annelik ve akraba evliliği ele alınmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılardan her bir sosyobilimsel konuyu destekleyip desteklemediklerini belirterek bunlara yönelik yazılı argümanlar oluşturmaları beklenmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi ile Sadler ve Fowler (2006) tarafından ortaya konulan çerçeve yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kendilerine sunulan sosyobilimsel konuları destekleme durumları ile argümantasyon seviyelerinin konuya göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre ikinci ve beşinci konularda

Geliş tarihi/Received: 04.11.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 29.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Part of this study was presented in the 2nd International Necatibey Education and Social Sciences Research Congress 2023 on October 26-28, 2023.

¹ Doç.Dr., Balıkesir Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, handanurek@balikesir.edu.tr, 0000-0002-3593-8547

Atf (To cite): Ürek, H. (2024). Determination of argumentation quality of science teacher candidates in the context of the human reproductive system subject. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 21(1), 281-305. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1386098>

oluşturulan argümanlarda ayrıntılı temelle gerekçelendirme öne çıkarken, üçüncü ve dördüncü konularda ise ayrıntılı temelle gerekçelendirme ve karşıt görüş seviyesi daha yüksek oranda tespit edilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğretmen adaylarının bu araştırmada ele alınan konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin geliştirilmesi için uygun bir öğretim süreci tasarlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Argümanlar, öğretmen adayları, sosyobilimsel konular.

Introduction

As in other fields, it is important to train teachers equipped with the 21st-century skills in science education. Thinking skills such as critical thinking and divergent thinking, cultural awareness, and the ability to express it, being a responsible citizen, and social and individual competencies are among these skills (Chalkiadaki, 2018). Additionally, these skills can make students use their content knowledge more effectively. Especially when the controversial issues in science education are considered, the importance of these skills become more obvious. These controversial issues, called socio-scientific issues, are generally defined as problems that involve scientific products and processes, are open-ended, are not well structured, and are open to multiple perspectives and solutions (Sadler & Zeidler, 2005a). Unlike other ordinary problems, socio-scientific issues involve ethical dimensions, either explicitly or implicitly, and require moral reasoning for their solution (Kolarova et al., 2013). Today's rapidly changing conditions cause an increase in the number of these issues. In addition, with the COVID-19 Pandemic, new socio-scientific issues have entered our lives, causing different opinions to emerge in different segments of society (Bostan Sarioğlan & Ürek, 2022).

Socio-scientific issues require individuals make decisions to adapt them in their daily lives. Hence, making the right decisions on socio-scientific issues is important because the results of those decisions concern the whole society. Therefore, it is important to raise scientifically literate individuals. With scientific literacy, individuals gain at least partial ability to interpret relevant evidence and draw conclusions by discussing socio-scientific issues (Sadler & Zeidler, 2005a). In this process, argumentation and decision-making are often utilized to handle socio-scientific issues in science education (Wu & Tsai, 2007). According to Sadler and Zeidler (2005b), argumentation implies informal reasoning. In this context, informal reasoning is explained as cognitive and affective processes that contribute to the solution of complex problems (Sadler & Zeidler, 2005a) and includes reasoning about the causes-consequences, advantages-disadvantages, and pros-cons of a proposition or decision (Zohar & Nemet, 2002). So, this process ends with several products. The products generated by students as a result of the argumentation process are called arguments (McDonald, 2014) which form the basis of science and scientific discourse (Simon, 2008).

The literature introduces different argumentation models (such as Toulmin Model, Giere Model, Zohar and Nemet Model, Kelly and Takao Model, Lawson Model, Sandoval Model) which are used in science education (Aktamış & Hiğde, 2015). Toulmin's Argumentation Model can be stated as the most common argumentation model. The students' argumentation quality can be determined with several instruments which have been developed according to these models. In this context, the instruments proposed by Sadler and Fowler (2006), Venville and Dawson (2010), Erduran et al. (2004) consider Toulmin's Argumentation Model.

According to Toulmin's Argumentation Model, the components of an argument are claim, data, warrant, backing, qualifier, and rebuttal (Toulmin, 2003). In this model, the basic components of a simple argument are stated as claim, data, and warrant. The addition of the components such

as backing, qualifier and rebuttal are asserted to make the structure of an argument more complex and improve its quality. Although Toulmin's Argumentation Model has been criticized for analyzing arguments in terms of structure rather than content and therefore has limitations (Simon, 2008), it is seen that this model provides an important basis for researchers. The model is asserted to make students mentally active due to the power of the claim to represent the data and assert the strong and weak aspects of the claim (Gülen, 2020). Besides, the frameworks based on this model may provide details to the researchers about how the students engage in argumentation process and how they structure their arguments (Yıldırım, 2013). In line with the objectives of the present study, the framework proposed by Sadler and Fowler (2006) based on Toulmin's Argumentation was utilized in this study. This framework allows the students to provide a justification, to detail this justification and add counter positions as cited in Atasoy and Yüca (2021). Thus, the argumentation levels of the students are identified to be higher as they use justifications and counter-positions in their arguments (Isbilir et al., 2014).

There are various studies based on determining the argumentation quality of primary school students (Kara et al., 2020), middle school students (Akbaş & Çetin, 2018; Atasoy & Yüca, 2021), high school students (Çetin et al., 2014; Gümrah, 2013) and teacher candidates (Demircioğlu & Uçar, 2014; Isbilir et al., 2014; McDonald, 2014; Okumuş, 2022; Robertshaw & Campbell, 2013; Tunç Şahin, 2022). In addition, Simon (2008) discusses the argumentation quality of in-service science teachers while Tunç Şahin (2022) includes graduate students as well as undergraduate students in her study. It is seen that different studies focus on the impact of teaching implementations on students' argumentation quality (Atasoy & Yüca, 2021; Çetin et al., 2014; Demircioğlu & Uçar, 2014; Gümrah, 2013; Kara et al., 2020) whereas several studies address detecting the current situation (Akbaş & Çetin, 2018; Isbilir et al., 2014; McDonald, 2014; Okumuş, 2022; Robertshaw & Campbell, 2013; Tunç Şahin, 2022). The study results show that the teaching implementations cause an improvement in the participants' argumentation quality (Atasoy & Yüca, 2021; Çetin et al., 2014; Demircioğlu & Uçar, 2014; Gümrah, 2013; Kara et al., 2020). Also, it is underlined that focusing on such implementations in teacher education is very important to raise individuals who are competent to make decisions on various socio-scientific issues in the future (Cebesoy & Rundgren, 2023).

The use of argumentation has a key role in science classrooms (Zohar & Nemet, 2002). It makes various contributions to the students and learning process in terms of science education. Osborne et al. (2004) state two functions of the argumentation as it engages learners in the coordination of conceptual and epistemic goals, and it makes student scientific thinking and reasoning visible to enable formative assessment by teachers or instructors. Besides, Wu and Tsai (2007) signify that argumentation presents students the opportunity to apply their scientific knowledge for solving daily life problems. Another advantage of using argumentation is that it facilitates students' comprehension of the nature of science (Akbaş & Çetin, 2018) because students cannot be simply informed that a model of science as the accumulation of certain knowledge is incorrect (Kuhn, 2010). In this process, socio-scientific issues provide a context for the learners.

Several socio-scientific issues in science education can be associated with the human reproductive system within the scope of the systems in our body subject. Considering that one of the main purposes of human life is to transfer genes to future generations (Hamalosmanoğlu, 2017), it is realized how important the opinions and decisions to be taken in society are. Therefore, science teacher candidates who will teach this subject at the middle school level in the near future need to

develop a perspective on the controversial issues in this context, support their opinions with scientific knowledge, and evaluate the issue from different perspectives.

In the context of the human reproductive system, one of the most frequently covered topics in the media can be stated as the sugar-loading tests performed during pregnancy. However, there is no consensus among experts regarding the best screening and diagnostic method for detecting gestational diabetes (Türkyılmaz et al., 2016). Also, socio-scientific issues such as testing for genetic diseases before marriage, designer babies and surrogacy have become part of our lives due to technological developments. Among these issues, genetic tests are used to determine susceptibility to genetically transmitted diseases and to predict diseases that will negatively affect a person's own health and reproductive cells in the future (Lederman et al., 2014). On the other hand, there are social concerns about performing such tests due to false-positive results, excessive demand for genetic testing, changing understanding of the concept of health, and the psychosocial effects of knowing the genetic status (Boerwinkel et al., 2014).

The issue of designer babies, which emerged due to developments in biotechnology, initially provided hope for parents who could not have babies, but later reached the dimension of selecting various features that are desired to be present in the offspring (Sas & Lawrenz, 2017). Moreover, rapid developments in this field have brought the concept of mitochondrial donation to the agenda, which has brought about several social and ethical concerns (Diamond, 2015). Another socio-scientific issue that arises in the subject of reproductive system is surrogacy. Although this concept is explained as “partial” or “full” surrogacy according to social and legal bases as well as scientific knowledge (Vlaardingerbroek, 2018), there are different regulations on this subject in different countries (Armour, 2012). In addition, researchers emphasize cross-border surrogacy and draw attention to the negative ethical consequences of this situation (Blazier & Janssens, 2020). In addition to the mentioned socio-scientific issues related to biotechnological developments, it can be stated that consanguineous marriage is an issue that continues culturally in several societies and the effects are felt especially on the children. While the rate of such marriages remains low in developed countries, they are more common in countries such as Africa, the Middle East, and India (Alp & Şen, 2020). As can be seen, there are different implementations and perspectives for all those issues among societies and individuals should have sufficient level of scientific literacy to make effective decisions for integrating those issues in their lives.

The Aim and Significance of the Research

The aim of this research is to determine the written argumentation quality of science teacher candidates about socio-scientific issues related to the human reproductive system. It is thought that research is important in terms of addressing some prominent issues which are directly related to human health and human life. Besides, the study focuses on the argumentation skills of individuals who will teach this subject in the near future. Thus, this study is believed to make contributions to the argumentation quality studies by bringing together several issues related to the human reproductive system in a single paper in addition to widely discussed issues in the literature such as nuclear power plant construction (Cenk & Ercan Yalman, 2022; Demircioğlu & Uçar, 2014; İsbilir et al., 2014), hydroelectric power plant construction (Akbaş & Çetin, 2018; Atasoy & Yüca, 2021) or global climate change (Cenk & Ercan Yalman, 2022; McDonald, 2014). Therefore, the study is believed to be original, and the issues considered in this paper are expected to provide examples to the literature in terms of Turkish science teacher candidates context.

The research questions aimed to be answered in this research are as follows:

1. What are the teacher candidates' opinions about supporting the socio-scientific issues presented to them?
2. What are the argumentation levels of teacher candidates regarding the socio-scientific issues presented to them?

Methodology

Study Design

This research was conducted as a case study, one of the qualitative research designs, and in this context, the holistic single case design was used. In this design, there is a single unit of analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this research, the analyses include a group of teacher candidates studying in the same program.

The Study Group

The study group consisted of 24 teacher candidates studying at the senior level in the Science Teaching Program at a state university in the west of Turkey. There were 3 male and 21 female candidates in the study group. Their average age was 22. The purposive sampling approach was used to determine the study group. In this context, all of the teacher candidates took the course called "Scientific Reasoning Skills", which was given in the sixth semester of the eight-semester program. Additionally, all of the participants took a field education elective course called "Human Anatomy and Physiology" during this research process. Thus, it was aimed that the individuals forming the study group would provide rich data within the framework of the research (Büyüköztürk et al., 2010).

Data Gathering Instrument

The data of the study were collected with a questionnaire structured by the researcher as a result of the literature review. The instrument consisted of five open-ended questions. The questions in the questionnaire were developed considering the socio-scientific issues that can be associated with the "Human Reproductive System" subject of the "Human Anatomy and Physiology" course given within the scope of field education elective courses in the Science Teaching Program. In each question, firstly the teacher candidates were asked whether they supported the issue and then they were asked to express their opinions in the form of written arguments.

The questions in the questionnaire were as follows:

1. Do you support testing for genetic diseases before marriage? Why or why not?
2. Do you support sugar-loading tests during pregnancy? Why or why not?
3. Do you support designer babies? Why or why not?
4. Do you support surrogacy? Why or why not?
5. Do you support consanguineous marriage? Why or why not?

The instrument was presented to two science education and two biology education experts to ensure the validity. The application of the instrument was on a voluntary basis within one class hour. Also, the research was carried out within the framework of ethical rules.

Data Analyses

The data obtained were evaluated within the scope of qualitative analysis. First, content analysis was used to determine the teacher candidates' opinions about supporting the socio-scientific issues discussed in the questions. Accordingly, the responses of the participants were evaluated under three categories: those who support the issue, those who do not support the issue, or those who partially support it/are undecided. A similar evaluation process is also encountered in the previous studies on argumentation (Öztürk & Yenilmez Türkoğlu, 2018; Türköz & Öztürk, 2020). Secondly, the framework put forward by Sadler and Fowler (2006) was taken as a basis in determining the argumentation levels of teacher candidates. Accordingly, the argumentation levels of teacher candidates were examined in five categories: no justification (NJ), justification with no grounds (JwNG), justification with simple grounds (JwSG), justification with elaborated grounds (JwEG), and justification with elaborated grounds and a counter-position (JwEG/CP). The frequency of teacher candidates falling into each category was visualized in the form of tables. In this process, teacher candidates were coded as P1, P2... to show the participants in each category. If the participant did not support the issue given in the question, - sign was placed next to the code (e.g. P1⁻), if the participant was undecided about the issue or supported it under a certain condition, * was placed next to the code (e.g. P2^{*}). If the participant supported the issue, no sign was used. Besides, quotations from participants' written arguments were presented to increase the internal validity of the research. In addition, the analysis results related to the argumentation levels of the teacher candidates were summarized in the form of a line graph.

To ensure the reliability of data analysis, another researcher also conducted data analyses and the consistency between two researchers was checked. As a result of all analyses, the consistency coefficient between the researchers was calculated according to Miles and Huberman' formula (1994) and was determined to be .94. Since this value is above .70, the data analysis can be concluded to be reliable (Yıldırım & Şimşek, 2016).

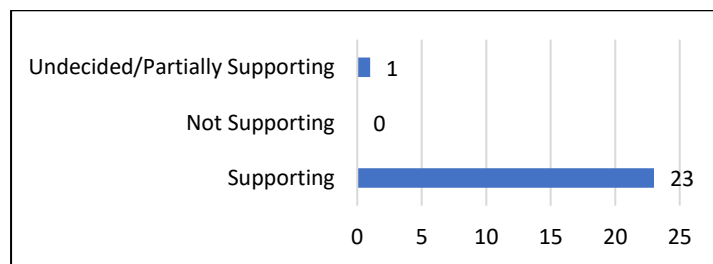
Findings

Findings on Arguments Regarding Getting Tested to Detect Genetic Diseases Before Marriage

Teacher candidates' opinions on supporting getting tested to detect genetic diseases before marriage are shown in Figure 1.

Figure 1

Opinions of Teacher Candidates regarding the First Socio-scientific Issue



According to Figure 1, the majority of teacher candidates support testing for genetic diseases before marriage ($f = 23$). On the other hand, it is noticed that only one candidate remains

in the category of undecided/partially supportive on this issue. The argumentation levels of teacher candidates on this issue are presented in Table 1.

Table 1

Teacher Candidates' Argumentation Levels regarding the First Socio-scientific Issue

Levels	NJ	JwNG	JwSG	JwEG	JwEG/CP
Teacher Candidates	-	P10, P12, P20	P2, P5, P11, P13, P15, P17, P18, P19, P22, P24	P1, P4, P6, P7, P8, P9, P14, P16, P21, P23	P3*
f	-	3	10	10	1

According to Table 1, the highest rates of teacher candidates' arguments are at the levels of JwSG (f=10) and JwEG (f=10). No candidate is encountered at the NJ level.

The teacher candidates at the JwNG level state that such tests should be performed. They mention SMA disease and children in the respect. However, they add no grounds to their justification. The teacher candidates at the JwSG level also support these tests by adding simple grounds to their justification. They approve of these tests to prevent several problems, to take necessary preventions or not to take any risks. Besides, teacher candidates at the JwEG level approve of these tests by adding elaborated grounds to their justification. They talk about the advantages of these tests. They mention the characteristics of several genetic diseases and discuss the impacts of having a child with a genetic disease from the perspectives of parents. Besides, they talk about the difficulties which may be experienced by the child throughout his/her life. They approach the issue materially, economically, and spiritually. On the other hand, at the highest level, JwEG/CP, one teacher candidate approaches the issue from both sides. The teacher candidate supports the test by talking about its advantages as well as mentioning the problems which it may cause in terms of ethical, legal, and practical aspects. Thus, the candidate remains undecided.

Examples from written arguments on testing for genetic diseases before marriage are as follows:

P10: *It should definitely be mandatory because it affects the lives of children born with SMA. (JwNG)*

P11: *Tests for this should definitely be made widespread. Because some genetic diseases are very difficult to treat. The unborn child and its parents do not need to experience this. I think this should be prevented before marriage. (JwSG)*

P4: *Testing for genetic diseases before marriage should be mandatory in order to have children. Because when individuals carrying the disease have children, sick children may be born. Individuals with genetic diseases such as SMA experience a very difficult process (both psychological and financial difficulties) for both the newborn baby and their parents. If both individuals are carriers of a genetic disease, a healthy embryo can be transferred to the mother's womb and they can have a healthy child, thanks to the in vitro fertilization method. (JwEG)*

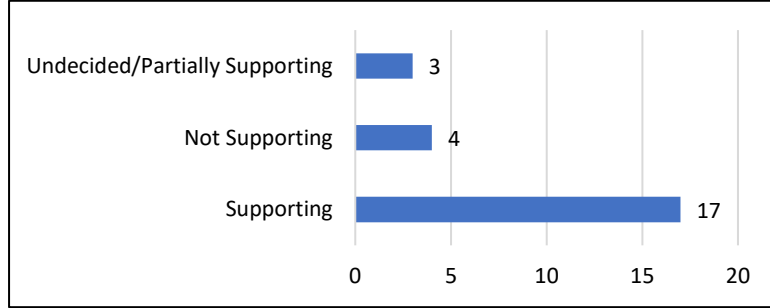
P3: *I am undecided about this issue. Because, on the one hand, genetic diseases can be detected and prevented in advance. But on the other hand, such tests can violate people's personal rights. Additionally, requiring such tests may also raise ethical and legal issues. Therefore, I think there is a need for discussion and consensus in society on this issue. (JwEG/CP)*

Findings on Arguments regarding Sugar-Loading Test During Pregnancy

Teacher candidates' opinions on supporting the sugar-loading test during pregnancy are shown in Figure 2.

Figure 2

Opinions of Teacher Candidates regarding the Second Socio-scientific Issue



When Figure 2 is examined, it is seen that the majority of teacher candidates support the sugar-loading test during pregnancy ($f=17$). On the other hand, only four candidates do not support this test. Also, it is noticed that three candidates are in the undecided/partially supportive category. The argumentation levels of teacher candidates regarding this issue are presented in Table 2.

Table 2

Teacher Candidates' Argumentation Levels regarding the Second Socio-scientific Issue

Levels	NJ	JwNG	JwSG	JwEG	JwEG/CP
Teacher Candidates	P14*, P22*	P5, P12, P20	P3, P11, P15, P16, P17, P19, P21, P24	P1, P2, P4, P6, P8, P9, P10, P13, P18, P23	P7*
f	2	3	8	10	1

According to Table 2, various opinions are encountered at all levels. However, the highest rate of the teacher candidates' arguments is at the level of JwEG ($f=10$).

Table 2 shows that teacher candidates at the NJ level are undecided about the issue. They do not provide justification in their arguments. At the JwNG level, two teacher candidates disapprove of these tests since they think that there is no need for such a test. Also, one teacher candidate supports these tests since there may be a need to use it. These candidates do not provide any grounds for their justifications. At the JwSG level, the candidates approve of these tests by adding a simple ground to their justification. They generally mention the advantages of these tests as detecting gestational diabetes and treating this disease. At the JwEG level, the teacher candidates approve or disapprove of these tests by adding elaborated grounds to their justification. They discuss all the advantages or disadvantages of sugar-loading tests on the health status of mother and baby. On the other hand, at the highest level, JwEG/CP, one teacher candidate approaches the issue from both sides. The teacher candidate supports the test for mothers who have diabetes. However, the candidate also talks about the negative aspects of sugar-loading on the health status of the baby. Thus, the candidate is determined to be undecided about the issue.

Example arguments on sugar-loading tests during pregnancy are as follows:

P14: *If necessary, it can be supported under medical supervision. (NJ)*

P12: *Yes, it should be supported because all kinds of discomfort can occur during pregnancy. No matter how much the baby protects the mother, there may be situations that could harm the mother. (JwNG)*

P15: *It should be supported. Because if the expectant mother has gestational diabetes, this disease can be detected and diseases that will seriously affect the baby can be prevented. (JwSG)*

P18: *Sugar-loading tests should be supported during pregnancy because it is important for detecting and treating diabetes. Thus, blood sugar levels are kept under control during pregnancy and the risks that may occur are proportionally reduced. Otherwise, some negative situations may occur. These conditions may negatively affect the pregnancy of the expectant mother, such as premature birth, miscarriage, and high blood pressure. (JwEG)*

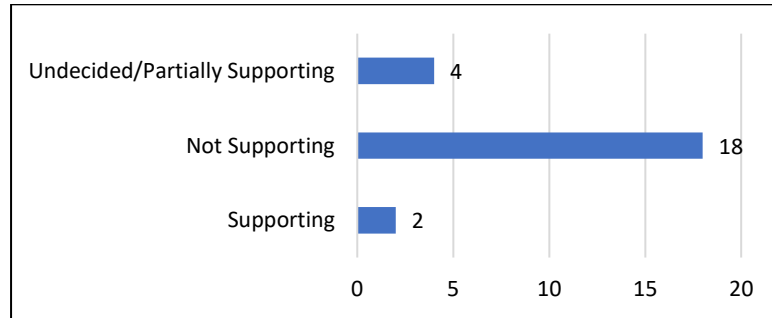
P7: *I think it can be supported for people with pre-existing diabetes, but I do not find this test necessary for an expectant mother who has no disease. While there are those who recommend the sugar-loading test to determine the sugar level during pregnancy, there are also those who reject this test. But I think it is not necessary for a mother who eats a balanced and healthy diet. Because the sugar-loading test may have negative results on the baby's life in the future. (JwEG/CP)*

Findings on Arguments regarding Designer Babies

Teacher candidates' opinions about supporting designer babies are shown in Figure 3.

Figure 3

Opinions of Teacher Candidates regarding the Third Socio-scientific Issue



According to Figure 3, the majority of teacher candidates do not support designer babies (f=18). On the other hand, it is found that two candidates support this issue, while four candidates are in the undecided/partially supportive category. The argumentation levels of teacher candidates on this subject are presented in Table 3.

Table 3

Teacher Candidates' Argumentation Levels regarding the Third Socio-scientific Issue

Levels	NJ	JwNG	JwSG	JwEG	JwEG/CP
Teacher Candidates	P19 ⁻	P12 ⁻ , P15 ⁻ , P20 ⁻ , P22 ⁻	P24 ⁻	P3 ⁻ , P7 ⁻ , P9 ⁻ , P11 ⁻ , P16, P17*, P21 ⁻ , P23	P1*, P2 ⁻ , P4 ⁻ , P5 ⁻ , P6 ⁻ , P8*, P10*, P13 ⁻ , P14 ⁻ , P18 ⁻
f	1	4	1	8	10

Considering Table 3, various amounts of arguments are encountered at all levels. The highest rate of the teacher candidates' arguments is at the level of JwEG/CP (f= 10).

According to Table 3, one teacher candidate at the NJ level disapproves of the designer baby issue with no justification. At the JwNG level, the teacher candidates also find this issue unacceptable with no grounds. They assert negative opinions and add that this should be a natural process and genes should not be manipulated. At the JwSG level, one candidate is against this issue by adding a simple ground to his/her justification. The candidate states that such a design may harm the baby since there is manipulation on the genes of the baby. At the JwEG level, the teacher candidates show a variety of opinions towards the issue. They give elaborated grounds and mention ethical, legal, social concerns or practical aspects of the issue in their arguments. Also, two candidates focus on the benefits of this technology on the intelligence level and health status of the baby and humanity. On the other hand, at the highest level, JwEG/CP, the teacher candidates are determined as undecided or unsupportive about the issue. In this level, the candidates approach the issue from both sides in their arguments. They approve of this issue by talking about eliminating genetic diseases and adding desirable characteristics to babies. However, they also state their concerns about the potential risks of such manipulations on society for the future generations. As a result, several of them are undecided about the issue whereas several of them disapprove of it.

Examples of teacher candidates' arguments on designer baby issue are as follows:

P19: *I think it should not be supported.* (NJ)

P12: *I think it should not be supported, because raising such a robotic child should not be subject to choose, it is not right for families to do this.* (JwNG)

P24: *Designer babies should not be supported. Because this design is genetically modified for babies, it may harm the baby.* (JwSG)

P9: *Should not be supported. I don't think it is ethically appropriate. A seamless baby design may exclude or humiliate other parents or babies. It causes the genetic diversity factor to disappear. Families having children according to their own wishes makes the world uninhabitable. It causes chaos in society.* (JwEG)

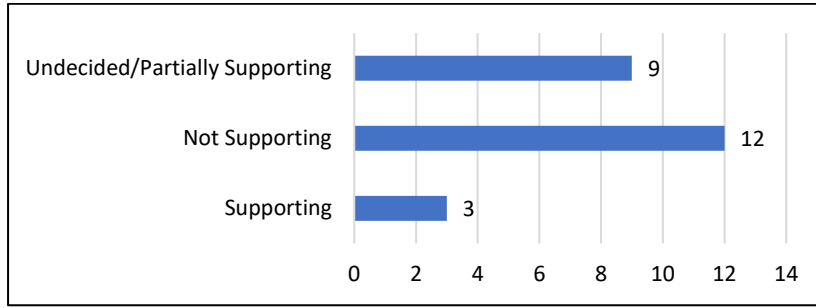
P8: *My thoughts on this issue are not very clear. It sounds good that technology has developed so much and hereditary diseases have been removed from DNA in advance. But it's not just about manipulating disease genes. We can create a child with the characteristics we want. Having a child is a different privilege and everyone's child is a completely different person depending on the characteristics of their parents. I think it should stay like this. In short, when I think about this part, I don't find it very logical to support it. But I think its use for genetic diseases might be supported.* (JwEG/CP)

Findings on Arguments regarding Surrogacy

Teacher candidates' opinions on supporting surrogacy are shown in Figure 4.

Figure 4

Opinions of Teacher Candidates regarding the Fourth Socio-scientific Issue



According to Figure 4, it was determined that half of the teacher candidates do not support surrogacy ($f=12$). In addition, nine candidates are among those who are undecided/partially supportive of this issue; however, only three candidates are found to support this issue. The argumentation levels on this subject are presented in Table 4.

Table 4

Teacher Candidates' Argumentation Levels regarding the Fourth Socio-scientific Issue

Levels	NJ	JwNG	JwSG	JwEG	JwEG/CP
Teacher Candidates	-	P6 ⁻ , P15 [*] , P18 ⁻ , P19	P11, P16 ⁻ , P17 [*] , P24 ⁻	P2 ⁻ , P4 ⁻ , P9, P12 ⁻ , P13 ⁻	P1 ⁻ , P3 [*] , P5 [*] , P7 ⁻ , P8 [*] , P10 [*] , P14 [*] , P20 [*] , P21 ⁻ , P22 [*] , P23 ⁻
f	-	4	4	5	11

When Table 4 is examined, the highest rate of teacher candidates' arguments is at the level of JwEG/CP ($f=11$). On the other hand, no argument has been determined at the NJ level.

The teacher candidates at the JwNG level have different viewpoints towards surrogacy. They all add no grounds to their justification. The teacher candidates at the JwSG level also have different viewpoints towards surrogacy by adding a simple ground to their justification. For example, one candidate approves of this issue since it may provide a gleam of hope for the parents who cannot have a baby naturally. On the other hand, another candidate signifies that such a procedure may create an emotional gap between the mother and the baby. The teacher candidates at the JwEG level support or do not support this issue by adding elaborated grounds to their justification. Four candidates discuss the negative effects of surrogacy on the baby and surrogate mother in detail. However, one candidate accepts surrogacy and addresses the reasons of parents who want to have a child through surrogacy in detail. At the highest level, JwEG/CP, the teacher candidates approach the issue from both sides. At this level, the teacher candidates are undecided or disapprove of the issue by talking about its advantages as well as mentioning the problems which it may cause from the ethical, legal, practical, and financial aspects.

Example arguments on surrogacy issue for each level are as follows:

P6: *I think it should not be supported. Because I believe that in such a case, there will be no emotional bond between the child and its biological mother.* (JwNG)

P24: *Should not be supported. Because it is inevitable to establish a bond between the mother and her baby during pregnancy. Therefore, after the pregnancy, the baby may start to see the surrogate mother as its real mother. This may be harmful to the baby.* (JwSG)

P4: Surrogacy should not be supported. Because the mother of the newborn child appears to be the surrogate mother who gave birth to her, which brings various problems. Problems may arise for the child, the surrogate mother and genetic mother. If the child is born with a sickness, the child's genetic parents may not want to take it. And the child may be negatively affected by this situation. If the mother cannot get pregnant, there is no need to have a child with her own genetic characteristics. They can take a child from a welfare institution and take care of it. If she wants a child with her own genetic characteristics, she can undergo in vitro fertilization treatment, but the development of the embryo must be ensured in her own womb, not through surrogacy. (JwEG)

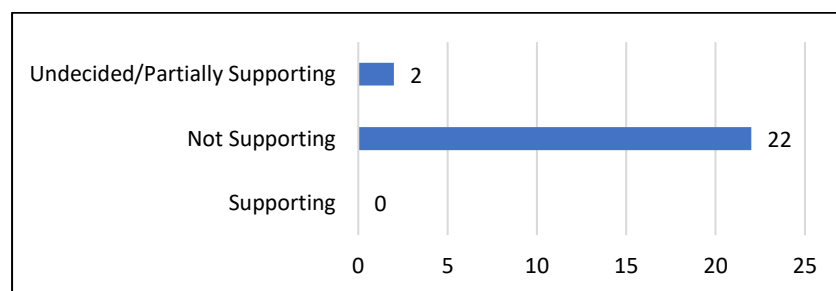
P23: I think surrogacy should not be supported. If a woman cannot become a mother through medical means, the family does not have to have a baby that carries her own genes. They can also have a baby by adoption. Although the person described as a surrogate mother does this only for financial gain, she bonds with the baby through the placenta, feels every movement in the womb, establishes an emotional bond, her body becomes ready to secrete milk for the baby with oxytocin, and then she gives birth to the baby, even if it is not genetically hers. But the baby is taken from her arms. I don't find this ethical. (JwEG/CP)

Findings on Arguments regarding Consanguineous Marriage

Teacher candidates' opinions on supporting consanguineous marriage are shown in Figure 5.

Figure 5

Opinions of Teacher Candidates regarding the Fifth Socio-scientific Issue



According to Figure 5, the majority of teacher candidates do not support consanguineous marriage (f=22). On the other hand, two candidates are undecided/partially supportive on this issue. The argumentation levels of teacher candidates on this issue are presented in Table 5.

Table 5

Teacher Candidates' Argumentation Levels regarding the Fifth Socio-scientific Issue

Levels	NJ	JwNG	JwSG	JwEG	JwEG/CP
Teacher Candidates	-	P17, P24	P12, P22	P1, P2*, P6, P7, P8, P9, P11, P14, P15, P16, P18, P20, P23	P3, P4, P5, P10, P13*, P19, P21
f	-	2	2	13	7

According to Table 5, the highest rate of the teacher candidates' arguments is at the level of JwEG (f=13). On the other hand, no argument was determined at the NJ level.

The teacher candidates at the JwNG level disapprove of consanguineous marriages. They mention that genetic diseases are transmitted to future generations with such marriages with no grounds for their justification. At the JwSG level, they also disapprove of those marriages by adding a simple ground to their justification. They talk about the problems that children and society may have in the future due to genetically transmitted diseases. At the JwEG level, most of the candidates are against such marriages by giving elaborated grounds to their justification in their arguments. They mention the details of genetic diseases, how these diseases are transmitted to the genes and how society gets affected. Besides, one candidate at this level is undecided about the issue and signifies that genetic tests may allow the parents to be aware of the situation regarding their future baby. On the other hand, at the highest level, JwEG/CP, teacher candidates generally disapprove of the issue by talking about its disadvantages as well as explaining the common reason to perform such marriages as strengthening family relationships. Also, one teacher candidate is undecided about the issue and mentions both disadvantages and reasons to perform such a marriage. This candidate asserts that such marriages can be accepted after detailed genetic scans and a guarantee is taken that there will be no health problems in the baby.

Examples of the arguments are as follows:

P17: *It should not be supported. Because many diseases are transmitted to future generations due to consanguineous marriages. (JwNG)*

P12: *It should definitely not be supported. When such individuals marry each other, it becomes easier for their children to carry the diseases that are in the family's genetics. In this case, genetic diseases put the unborn child and its descendants in trouble. (JwSG)*

P1: *I do not support consanguineous marriages. Because consanguineous marriage is risky. The probability of diseases occurring in children born from these marriages is very high. Since genes are transferred to the baby from related parents, there is a similarity between the genes. When such marriage occurs, the probability that both mother and father carry defective genes increases, and therefore the risk of the disease in the newborn increases. It is very likely for those children to have diseases such as hemophilia, color blindness, visual and hearing impairment, physical limb disability, mental retardation, and heart disease. (JwEG)*

P4: *Consanguineous marriage should not be supported. Because if individuals have a recessive genetic disease, there is a risk that their relatives will be carriers of this genetic disease, and the babies of individuals carrying these two genes may be born with the disease. However, consanguineous marriage is common in Turkey. Because people know each other well in a consanguineous marriage and the inheritance is not divided. However, for children to be healthy, consanguineous marriages should not be supported. Thus, individuals who are more compatible with the environment are created. (JwEG/CP)*

Findings on Teacher Candidates' Argumentation Levels Determined in the Study

In this part, the teacher candidates' argumentation levels are displayed in the form of a single line graph in Figure 6 to summarize the findings obtained from the whole study.

Figure 6

Summary of Frequency Distribution of Teacher Candidates' Argumentation Levels

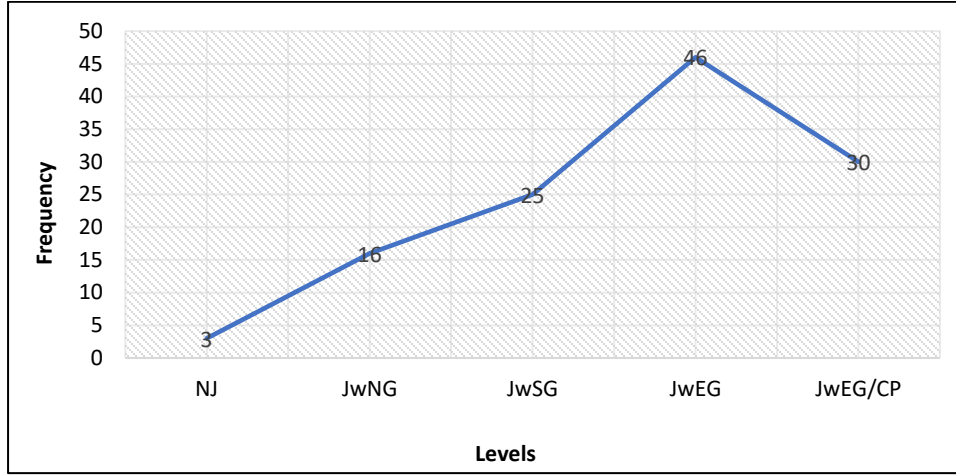


Figure 6 depicts that teacher candidates generate a total of 120 arguments in the study. The highest rate of their arguments is at the level of JwEG ($f=46$). Besides, they generate 30 arguments at the highest level, JwEG/CP. Also, 25 of their arguments are at the level of JwSG and 16 of their arguments are at the level of JwNG. On the other hand, three arguments are found to be at the lowest level, NJ.

Discussion and Conclusion

This study showed that the quality of written argumentations of teacher candidates in the context of this research varies depending on the issue. Sadler and Zeidler (2005b) signify that there is a connection between informal reasoning skills regarding a socio-scientific issue and content knowledge. Similarly, different contexts considered in this study might have caused differences in the argumentation qualities of the participants. Also, considering that the study group consists of individuals who will teach science to middle school students in the future, these results are thought to be very important. Previous research conducted with middle school students showed that the main factor that makes students aware of socio-scientific issues related to genetic diseases, biotechnology, and genetic engineering applications was "teacher" (Genç & Evren Acar, 2021). Additionally, despite the highlight in the international literature for integrating socio-scientific issues into science education (Berne, 2014), it is pointed out that these issues are not sufficiently included in the curriculum (Kolarova et al., 2013), and there is a need for argumentation research and teacher training for teaching such issues (Özbuğutu, 2022). Hence, the results of the research are expected to make contributions to literature.

The results obtained from the present study are evaluated under two parts such as teacher candidates' opinions on supporting the socio-scientific issues and their argumentation levels. These results are discussed by relating those two parts with each other. Firstly, it was found that almost all teacher candidates supported getting tested before marriage to detect genetic diseases. The participants approved the use of genetic tests which are produced with the help of scientific and technological knowledge on such a social issue. This result is similar to Archila et al.'s (2023) research findings. The researchers investigated the effect of the drama-based teaching-learning sequence method on university students' opinions about genetic testing and their research consisted of five stages. As a result of the research, the participants' opinions were in favor of supporting these tests in each stage. When the participants' argumentation levels in this study are examined, the arguments for getting tested before marriage for genetic diseases mostly remained at the level

of JwSG and JwEG. Besides, only one argument was generated at the highest level, JwEG/CP. Therefore, this result can be interpreted as teacher candidates being limited in creating arguments on this issue. One reason for this situation can be attributed to the fact that the literature on this subject generally highlights the importance of biotechnological applications and the advantages they provide to individuals (Morris, 2014). The biggest benefit of such tests is that they can be performed at any time and determine whether the person has a genetic disease or whether they are carriers, and that the tests performed during the pregnancy give couples information about the health status of their babies and provide them with the opportunity to decide on the continuation of the pregnancy (Lederman et al., 2014). On the other hand, the teacher candidates could not generate arguments involving the negative aspects of such tests considering this issue from a broader perspective. They could not mention the disadvantages of those tests which might be caused by the awareness they produce in the society. Hence, the study revealed that the teacher candidates had difficulty in including opposing views in their arguments and they experienced insufficiency in creating arguments at the highest level, JwEG/CP.

The current study also indicated that while there was no candidate who supported consanguineous marriage, two candidates were undecided on the issue. This result is believed to be culturally embeddedness of the issue. Additionally, this result is supported by Genç et al.'s (2021) study finding. In their study, all teacher candidates, regardless of whether their scientific attitudes were high or low, reported that their families were the main source where they heard consanguineous marriage. So, families might evaluate this issue from a single perspective, which is reflected in the students' opinions, and therefore students might not include opposing views in their arguments. However, it is important that people not only support their own views, but also be aware of other ideas in society and approach them with respect during the argumentation process (Chung et al., 2016). Besides, in the science education context, it is seen that this issue is investigated especially with Turkish participants. Toraman and Aydın's (2013) research also depicted several teacher candidates who were undecided about consanguineous marriage. This result is in line with the current study. However, these researchers identified a teacher candidate who supported this issue which contradicted this study. The researchers determined that most participants did not find consanguineous marriage appropriate, and the reason for this response was found to be negative consequences of this marriage such as children being born with disabilities (Toraman & Aydın, 2013). When the argumentation levels are examined, it is seen that the level of JwEG came to the fore in the subject of consanguineous marriage. Therefore, teacher candidates' arguments regarding consanguineous marriage should be further developed by considering the opposing views. The literature shows that teaching several socio-scientific subjects, including consanguineous marriage with scientific scenarios caused an improvement in eighth grade students' logical thinking (Şaşmaz-Ören et al., 2022) and an increase in their interest and motivation for the course (Ören et al., 2023). Similar implementations might be conducted with teacher candidates.

Another result of the study was that most participants supported the sugar-loading test during pregnancy. In the field of education, this issue has been discussed within the scope of socio-scientific issues in a limited number of studies. Also, it is noteworthy that these studies were also conducted with Turkish science teacher candidates (Ozturk et al., 2021; Öztürk et al., 2018; Türköz & Öztürk, 2019; 2020). In contrast to the present study results, the pre-tests of previous studies showed that science teacher candidates mostly did not support the sugar-loading test during pregnancy (Türköz & Öztürk, 2020) or were undecided on this issue (Öztürk & Yenilmez

Türkoğlu, 2018). When the argumentation levels are examined, it is seen that the level of JwEG came to the fore in the subject of pregnancy sugar-loading test. On the other hand, there is only one argument at the highest level, JwEG/CP. This result might also be interpreted as there is a need to develop the participants' argumentation level through further studies as in the results regarding consanguineous marriage. In their case study, Ozturk et al. (2021) improved the argumentation quality of teacher candidates regarding several socio-scientific issues, including the sugar-loading test during pregnancy, through discussions on Twitter. However, the researchers identified no argument at the highest level according to the framework introduced by Erduran et al. (2004) both in the pre-test and post-test. In another case study, Türköz and Öztürk (2019) improved the argumentation quality of science teacher candidates about sugar-loading tests with YouTube supported instruction and their post-test analyses indicated a few arguments created at the highest level. Although this issue frequently takes place in the media and different viewpoints are discussed in this context, the participants of the study did not mention opposing views in their arguments sufficiently. This situation might be because sugar-loading tests are not included in teacher candidates' interest area. However, this issue can be addressed in the context of different courses to make them aware of different aspects of the issue.

In the present study, while half of the participants did not support the issue of surrogacy, it was determined that the rate of those who were undecided on this issue was higher than those who supported it. When this result is compared to a study conducted with biology teachers in China, it is noticed that the rate of supporting surrogacy is more common among Chinese teachers (Chen & So, 2017). Additionally, while most participants in this study did not support the issue of designer babies, in Chen and So's (2017) study, most Chinese teachers supported gene therapy to improve the physical characteristics or intelligence level of babies. Also, the highest rate of teacher candidates' arguments constructed about designer babies and surrogacy are at the highest level, JwEG/CP. This result may be because teacher candidates approached these issues emotionally and could easily include different views in their arguments. Besides, the gender of the participants might be another factor which influenced this result. Considering that most of the participants were female students, they might have generated higher level arguments on this issue. Accordingly, Akbaş and Çetin (2018) showed that on socio-scientific issues such as biodiversity and experimental animals, which were directly related to living things, students' informal thinking skills were concentrated in the emotional category on the contrary to the logical category. On the other hand, in the case study conducted by Cenk and Ercan Yalman (2022) with teacher candidates, the quality of the arguments generated on the issue of euthanasia, which is directly related to humans, remained at low levels.

Another factor influencing the result obtained from the current study on designer babies and surrogacy issues might be associated with ethical concerns. As a matter of fact, it is pointed out that the main reason why both surrogacy (Vlaardingerbroek, 2018) and designer baby issues are among the socio-scientific issues is that they include ethical, moral, and legal dimensions (Özbuğutu, 2022). Besides, religious sources are also considered when creating arguments on these issues (Sas & Lawrenz, 2017). So, teacher candidates might mention different aspects in their arguments and these factors might result in higher levels of arguments. The literature involved several implementations of teaching programs considering the designer baby issue which resulted in an increase in the communication skills of high school students (Chung et al., 2016) and improvement in their emotional competence (Gao et al., 2021). Also, as a result of peer discussions conducted by Berne (2014) on students aged 14-16 in Sweden, the students began to evaluate the

issue of designer babies not only in terms of the present time but also in terms of the future and the students approached the issue in terms of ethics, human rights, and duties. Moreover, the same issue was addressed in other studies conducted with high school students (Nielsen, 2012a; 2012b) and science teachers (Minken et al., 2021).

Finally, while teacher candidates had positive opinions towards getting tested before marriage to identify genetic diseases and the sugar-loading test during pregnancy, they had negative opinions towards surrogacy, designer babies, and consanguineous marriage. A higher rate of negative opinions of the participants might be associated with the cultural structure of the society which they live in. On the other hand, a higher rate of positive opinions might be developed due to the science education they receive. When the number of arguments at each level for the entire study is examined, the frequency of arguments at the lowest level (NJ) was only three throughout the research. Considering that the number of arguments created in the entire research was 120, it can be stated that this value is quite limited. Also, no arguments were encountered at the lowest level regarding testing for genetic diseases before marriage, surrogacy, and consanguineous marriage. Similarly, in the literature, it is seen that no arguments were constructed at the lowest level on various socio-scientific issues (Akbaş & Çetin, 2018; Çetin et al., 2014; Isbilir et al., 2014; Kara et al., 2020; Okumuş, 2022) or a limited number of arguments were encountered (Isbilir et al., 2014; Kara et al., 2020; Okumuş, 2022). This result obtained from the current research shows that teacher candidates overwhelmingly justify their arguments. Also, there is an increasing trend in the quality of arguments from the level of NJ to JwEG in the study. However, it is noteworthy that there is a decrease in the number of arguments at the level of JwEG/CP with the transition from the level of JwEG to JwEG/CP. The number of arguments at the level of JwEG/CP is close to the number obtained at the level of JwSG. In contrast, Isbilir et al. (2014) determined that the argumentation quality of science teacher candidates increased gradually from the level of NJ to JwEG/CP for four socio-scientific issues they examined. This result obtained in the current research suggests that teacher candidates had difficulty in creating arguments at the highest level. So, it might be stated that there is a need to enrich science teacher candidates' views and improve their argumentation quality on these issues.

Suggestions

In future studies, it can be suggested that teacher candidates' argumentation skills regarding these issues might be developed through a teaching process. Therefore, a teaching plan suitable for the socio-scientific issues discussed in this study can be designed through further studies. In this process, teacher candidates can be encouraged to ask challenging questions to each other and make opposing claims to support their argumentation skills (Berne, 2014).

In this study, the arguments created by teacher candidates were not analyzed in terms of their content. The study is limited with the analysis of their general opinions and argumentation levels. Therefore, this situation constitutes a limitation of the study. In future studies, more detailed findings can be obtained by performing content analysis on why participants support or do not support the socio-scientific issues examined. In addition, the results can be enriched by identifying the informal thinking skills of teacher candidates.

Ethical Board Permission: This research was approved by the Balıkesir University Science and Engineering Ethical Committee on 28.02.2023 with the meeting numbered 2023/1 (E-19928322-302.08.01-234765).

Author Conflict of Interest Information: The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Statement of Contribution Rate: There is only one author.

References

- Akbaş, M., & Çetin, P. S. (2018). The investigation of gifted students' argumentation level and informal reasoning related to socioscientific issues. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 339-360. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437794>
- Aktamış, H., & Hiğde, E. (2015). Assessment of argumentation models used in science education. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(35), 136 -172.
- Alp, İ., & Şen, S. (2020). Endogamy marriage attitude scale: A methodological study. *International Anatolia Academic Online Journal Health Sciences*, 6(2), 168-191.
- Archila, P. A., Restrepo, S., de Mejia, A-M. T., & Bloch, N. I. (2023). Drama as a powerful tool to enrich socio-scientific argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(5), 1661-1683. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10320-3>
- Armour K. L. (2012). An overview of surrogacy around the world: trends, questions and ethical issues. *Nursing for Women's Health*, 16(3), 231–236. <https://doi.org/10.1111/j.1751-486X.2012.01734.x>
- Atasoy, Ş., & Yüca, O. Ş. (2021). Development of eighth grade students' argument quality through concept cartoons on local socioscientific issues. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(2), 361-388.
- Berne, B. (2014). Progression in ethical reasoning when addressing socio-scientific issues in biotechnology. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2958-2977. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.941957>
- Blazier, J., & Janssens, R. (2020). Regulating the international surrogacy market: the ethics of commercial surrogacy in the Netherlands and India. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 23(4), 621–630. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-09976-x>
- Boerwinkel, D. J., Swierstra, T., & Waarlo, A. J. (2014). Reframing and articulating socio-scientific classroom discourses on genetic testing from an sts perspective. *Science & Education*, 23(2) 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11191-012-9528-7>
- Bostan Sarıoğlan, A., & Ürek, H. (2022). Investigation of pre-service teachers' arguments regarding the concepts emerged during the covid-19 pandemic and their beliefs on the nature of science and critical thinking standards. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 13(Special Issue 1), 225-250. <https://doi.org/10.51460/baebd.1122984>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cebesoy, U. B., & Rundgren, S-N. C. (2023) Embracing socioscientific issues-based teaching and decision-making in teacher professional development. *Educational Review*, 75(3), 507-534. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931037>

- Cenk, A. G., & Ercan Yalman, F. (2022). The observation of pre-service teachers' argumentation skills on different socioscientific issues. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 31-53. <https://doi.org/10.14686/buefad.900562>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Chen, Y., & So, W. W. M. (2017). An investigation of mainland china high school biology teachers' attitudes toward and ethical reasoning of three controversial bioethics issues. *Asia-Pacific Science Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41029-016-0012-6>
- Chung, Y., Yoo, J., Kim, S-W., Lee, H., & Zeidler, D. L. (2016). Enhancing students' communication skills in the science classroom through socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9557-6>
- Çetin, P. S., Kutluca, A. Y., & Kaya, E. (2014). Öğrencilerin argümantasyon kalitelerinin incelenmesi [Investigation of students' argumentation qualities]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 56-66.
- Demircioğlu, T., & Uçar, S. (2014). Investigation of written arguments about Akkuyu nuclear power plant. *Elementary Education Online*, 13(4), 1373-1386. <https://doi.org/10.17051/ieo.2014.31390>
- Diamond, R. (2015). Social and ethical issues in mitochondrial donation. *British Medical Bulletin*, 115(1), 173-182. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldv037>
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Gao, L., Mun, K., & Kim, S-W. (2021). Using socioscientific issues to enhance students' emotional competence. *Research in Science Education*. 51 (Suppl 2), 935-956. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09873-1>
- Genç, T., & Evran Acar, F. (2021). Perspectives related to socio-scientific issues according to the scientific attitude points of secondary school students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 197-213. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.2.437>
- Gülen, S. (2020). Toulmin Argümantasyon Modeli entegreli STEM eğitimi (STEM education based on Toulmin's Argumentation Model). In M. Çevik (Ed.), *Ders planları kurgusunda öğretme öğrenme yaklaşımlarıyla uygulamalı STEM eğitimi [Practical STEM education with learning teaching approached in terms of lesson plans]* (pp.1-27). Nobel.
- Gümrah, A. (2013). *The effects of scientific argumentation on secondary students' conceptual understanding of chemical changes, nature of science views, science process, communication and argument skills* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University, İstanbul.
- Hamalosmanoğlu, M. (2017). *İnsan anatomisi ve fizyolojisi [Human anatomy and physiology]* (2nd Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Isbilir, E., Cakiroglu, J., & Ertepinar, H. (2014). Pre-Service science teachers' written argumentation qualities: from the perspectives of socio-scientific issues, epistemic belief levels and online discussion environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10*(5), 371-381. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1110a>
- Kara, S., Yılmaz, S., & Kingır, S. (2020). The effect of argumentation based science learning approach on the academic achievement and argumentation quality levels of primary students. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1253-1267. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3785>
- Kolarova, T., Hadjiali, I., & Denev, I. (2013) High school students' reasoning in making decisions about socio-ethical issues of genetic engineering: Case of gene therapy. *Biotechnology & Biotechnological Equipment, 27*(2), 3737-3747. <https://doi.org/10.5504/BBEQ.2012.0133>
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education, 94*, 810-824. <https://doi.org/10.1002/sci.20395>
- Lederman, N. G., Antink, A., & Bartos, S. (2014). Nature of science, scientific inquiry, and socio-scientific issues arising from genetics: A pathway to developing a scientifically literate citizenry. *Science & Education, 23*(2), 285–302. <https://doi.org/10.1007/s11191-012-9503-3>
- McDonald, C. V. (2014). Preservice primary teachers' written arguments in a socioscientific argumentation task. *Electronic Journal of Science Education, 18*(7), 1-20.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. (2nd Ed.), California: Sage Publications.
- Minken, Z., Macalalag, A., Clarke, A., Marco-Bujosa, L., & Rulli, C. (2021). Development of teachers' pedagogical content knowledge during lesson planning of socioscientific issues. *International Journal of Technology in Education (IJTE), 4*(2), 113-165. <https://doi.org/10.46328/ijte.50>
- Morris, H. (2014). Socioscientific issues and multidisciplinary in school science textbooks. *International Journal of Science Education, 36*(7), 1137-1158. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.848493>
- Nielsen, J. A. (2012a). Co-opting science: A preliminary study of how students invoke science in value-laden discussions. *International Journal of Science education, 34*(2), 275-299. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.572305>
- Nielsen, J. A. (2012b). Science in discussions: An analysis of the use of science content in socioscientific discussions. *Science Education, 96*(3), 428-456. <https://doi.org/10.1002/sci.21001>
- Okumuş, S. (2022). Analysis of written arguments created during the distance education process on the biological effects of chemical substances. *International Journal of Education Science and Technology, 8*(1), 22-37. <https://doi.org/10.47714/uebt.1097576>
- Osborne, J., Erduran S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994-1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>

- Ozturk, N., Bozkurt-Altan, E., & Yenilmez-Turkoglu, A. (2021). Discussing socio-scientific issues on twitter: The quality of pre-service science teachers' arguments. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(1), 72-85. <https://doi.org/10.21891/jeseh.798167>
- Ören, F. Ş., Karapınar, A., Sarı, K., & Demirer, T (2023). Teaching socioscientific issues through scientific scenarios: A case evaluation based on secondary school students' views. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(1), 124-145. <https://doi.org/10.14686/buefad.988894>
- Özbuğutu, E. (2022). Opinions of science teachers who are graduate students on teaching socio scientific issues. *Bulletin of Education and Research*, 44(1), 1-21.
- Öztürk, N., & Yenilmez Türkoğlu, A. (2018). Pre-service science teachers' knowledge and views about several socio-scientific issues after peer-led discussions. *Elementary Education Online*, 17(4), 2030-2048. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506944>
- Robertshaw, B., & Campbell, T. (2013). Constructing arguments: Investigating pre-service science teachers' argumentation skills in a socio-scientific context. *Science Education International*, 24(2), 195-211.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90(6), 986-1004. <https://doi.org/10.1002/sc.20165>
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socio-scientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138. <https://doi.org/10.1002/tea.20042>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93. <https://doi.org/10.1002/sc.20023>
- Sas, D., & Lawrenz, H. M. (2017). CRISPR-Cas9: The latest fashion in designer babies. *Ethics & Medicine*, 33(2), 81-95.
- Simon, S. (2008). Using Toulmin's Argument Pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/17437270802417176>
- Şaşmaz-Ören, F., Karapınar, A., Sarı, K., & Demirer, T (2022). The effect of using scientific scenarios in teaching socioscientific issues in science course on students' logical thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(2), 420-452. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1001361>
- Tunç Şahin, C. (2022). The argumentation levels of social studies undergraduate and graduate students regarding socio-scientific issues. *Milli Eğitim*, 51(236), 3031-3060. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953144>
- Toraman, S., & Aydın, H. (2013). Pre-service teachers' opinions on associations of science-technology-society-environment. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 146-170. <https://doi.org/10.14686/201321985>

- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press (Updated edition).
- Türköz, G., & Öztürk, N. (2019). Determining the argument quality of pre-service science teachers regarding to socio-scientific issues: YouTube as a source of argumentation. *Science Education International* 30(4), 319-328. <https://doi.org/10.33828/sei.v30.i4.9>
- Türköz, G., & Öztürk, N. (2020). Examination of pre-service science teachers' decisions about some socio-scientific issues with a multidimensional point of view. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 175-197. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.550533>
- Türkyılmaz, E., Keleştemur, E., Karataş Eray, İ., Öcal, F. D., & Yavuz Aşar, A. F. (2016). Knowledge level, attitude and behaviours about glucose challenge test among Turkish pregnant women. *Ankara Medical Journal*, 16(2), 191-199. <https://doi.org/10.17098/amj.34510>
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching* 47 (8), 952-977. <https://doi.org/10.1002/tea.20358>
- Vlaardingerbroek, B. (2018). Challenges to biology education from new reproductive technologies. *Journal of Biological Education*, 52(2), 231-234. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1338597>
- Wu, Y-T., & Tsai, C-C. (2007) High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187. <https://doi.org/10.1080/09500690601083375>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H. E. (2013). *The evaluation of learning environment based argumentation in classroom: A case study involving experienced chemistry teachers and prospective chemistry teachers*. [Unpublished doctoral dissertation]. Balıkesir University, Balıkesir.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>

Geniş Özet

Problem Durumu

Diğer alanlarda olduğu gibi fen bilimleri eğitimi alanında da öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri açısından donanımlı bir şekilde yetişmeleri önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme, kültürel farkındalık, sorumluluk sahibi bir vatandaş olma, bireysel ve sosyal yeterlikler; bu beceriler arasında sayılmaktadır (Chalkiadaki, 2018). Fen eğitimindeki tartışmalı konular dikkate alındığında, bu beceriler daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda; açık uçlu, iyi yapılandırılmamış, farklı bakış açılarına ve çözüm yollarına açık olan tartışmalı konular, sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005a). Bu tür konuların ele alınmasında çoğunlukla argümantasyondan yararlanılmaktadır (Wu & Tsai, 2007). Alanyazında,

nükleer santral (Cenk & Ercan Yalman, 2022; Demircioğlu & Uçar, 2014; İsbilir vd., 2014) ve hidroelektrik santrali yapımı (Akbaş & Çetin, 2018; Atasoy & Yüca, 2021) gibi konuların sosyobilimsel konular çerçevesinde yaygın bir şekilde incelendiği; buna karşılık insan sağlığı ve yaşamı ile doğrudan ilişkili olan insanda üreme sistemi konusu ile bağdaştırılabilecek bazı sosyobilimsel konulara ise yeterince odaklanılmadığı fark edilmektedir. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının insanda üreme sistemi konusu ile ilgili bazı sosyobilimsel konulara yönelik yazılı argüman kalitesinin incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın, yakın gelecekte bu konunun öğretimini yapacak olan genç bireylerin argümantasyon becerilerine odaklanması açısından orijinal olduğu ve önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenine göre gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma grubu, Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda son sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde; araştırmaya zengin veri sağlayabilecek bireylerin dahil edilmesi açısından amaçsal örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu bağlamda, katılımcıların tamamı daha önceki dönemlerde verilen "Bilimsel Muhakeme Becerileri" dersini almışlardır. Ayrıca, katılımcılar çalışmanın yürütüldüğü süreçte alan eğitimi seçmeli derslerinden "İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi" dersini almaktadırlar.

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından alanyazın taraması sonucunda oluşturulan beş adet açık uçlu soru içeren bir ankettir. Bu ankette yer alan sorular sırasıyla; evlenmeden önce genetik hastalıkların tespiti için test yaptırılması, gebelik sürecinde şeker yüklemesi testi, tasarım bebekler, taşıyıcı annelik ve akraba evliliği konuları ile ilgilidir. Veri toplama aracında yer alan her bir soruda katılımcılara, bu konuları destekleyip desteklemedikleri sorularak cevaplarını açıklamaları istenmiştir. Anket hazırlandıktan sonra iki fen eğitimi ve iki biyoloji eğitimi uzmanının görüşüne sunularak geçerliği sağlanmıştır. Çalışma, etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Veri analizinde; nitel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. İlk olarak katılımcıların kendilerine verilen konuyu destekleyip desteklemedikleri üç kategori altında değerlendirilmiştir. Bunlar; destekleyenler, kısmen destekleyenler/kararsız olanlar ve desteklemeyenler şeklindedir (Öztürk & Yenilmez Türkoğlu, 2018; Türköz & Öztürk, 2020). Öğretmen adaylarının argümantasyon seviyeleri ise Toulmin'in Argümantasyon Modeli'ni temel alan, Sadler ve Fowler (2006) tarafından ileri sürülen çerçeveye göre beş kategori altında değerlendirilmiştir. Bunlar; "gerekçe yok", "temelsiz gerekçelendirme", "basit temelle gerekçelendirme", "ayrıntılı temelle gerekçelendirme" ve "ayrıntılı temelle gerekçelendirme ve karşıt görüş" şeklindedir. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamada araştırma dışından bir analizcinin görüşüne başvurularak araştırmacılar arası uyum katsayısı hesaplanmış (Miles & Huberman, 1994) ve veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada incelenen ilk sosyobilimsel konudan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının 23'ünün evlenmeden önce genetik hastalıkların tespiti için test yaptırılması konusunu desteklediği; sadece birisinin bu konuda kararsız kaldığı belirlenmiştir. Bu konudaki argümantasyon seviyeleri incelendiğinde ise en fazla öne çıkan seviyelerin "basit temelle gerekçelendirme" (f=10) ve "ayrıntılı temelle gerekçelendirme" seviyeleri (f=10) olduğu; en üst seviyede ise yalnızca bir argüman oluşturulduğu tespit edilmiştir.

İkinci sosyobilimsel konudan elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen adaylarının 17'sinin gebelik sürecinde yapılan şeker yükleme testini desteklediği, 4'ünün desteklemediği, 3'ünün ise bu konuda kararsız kaldığı bulunmuştur. Katılımcıların argümantasyon seviyelerinde; birinci konuya benzer şekilde “basit temelle gerekçelendirme” (f=8) ve “ayrıntılı temelle gerekçelendirme” seviyelerinin (f=10) öne çıktığı; en üst seviyede bulunan argüman sayısının ise bir olduğu görülmüştür.

Üçüncü sosyobilimsel konudan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının 18'inin tasarım bebekler konusunu desteklemediği, 4'ünün bu konuda kararsız kaldığı; buna karşılık 2 adayın bu konuyu desteklediği belirlenmiştir. Bu konudaki argümantasyon seviyeleri incelendiğinde, oluşturulan argümanların çoğunluğunun en üst seviyede toplanması dikkat çekmektedir (f=10). Bu seviyenin ardından “ayrıntılı temelle gerekçelendirme” seviyesi gelmektedir (f=8).

Dördüncü sosyobilimsel konudan elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğretmen adaylarının yarısının taşıyıcı anneliği desteklemediği, 9'unun bu konuda kararsız olduğu, 3'ünün ise desteklediği belirlenmiştir. Oluşturulan argümanlar incelendiğinde; en üst seviyenin öne çıktığı (f=11); bunu “ayrıntılı temelle gerekçelendirme” seviyesinin (f=5) izlediği görülmektedir.

Son sosyobilimsel konuyla ilgili bulgulara göre katılımcıların 22'si akraba evliliği konusunu desteklememektedirler. Buna karşılık 2 adayın bu konuda kararsız kaldığı belirlenmiştir. Argümantasyon seviyeleri incelendiğinde; “ayrıntılı temelle gerekçelendirme” seviyesinin öne çıktığı (f=13), ardından en üst seviye olan “ayrıntılı temelle gerekçelendirme ve karşıt görüş” seviyesinin geldiği görülmektedir (f=7).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yazılı argümantasyon kalitesinin ele alınan sosyobilimsel konuya göre farklılık gösterdiği belirtilebilir. Sadler ve Zeidler'e (2005b) göre alan bilgisi ile bir sosyobilimsel konuya yönelik informal düşünme becerileri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonucun önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, daha önce ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin genetik hastalıklar, biyoteknoloji ve genetik mühendisliği uygulamaları gibi konulardan haberdar olmalarını sağlayan başlıca etmenin “öğretmen” olduğu bildirilmektedir (Genç & Evren Acar, 2021).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunlukla evlenmeden önce genetik hastalıkların tespiti için yapılan testleri destekledikleri bulunmuştur (Archila vd., 2023). Katılımcıların çalışmada ele alınan başka bir konu olan gebelikte şeker yükleme testini de çoğunlukla destekledikleri belirlenirken alanyazındaki başka araştırmaların başlangıcında bu durumun tam tersi bir sonuç ile karşılaşılmaktadır (Öztürk & Yenilmez Türkoğlu, 2018; Türköz & Öztürk, 2020). Ayrıca, öğretmen adaylarının çoğu tasarım bebekler ve taşıyıcı annelik konularını desteklemezken Çin'de biyoloji öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada elde edilen sonuçlar, bu durum ile çelişmektedir (Chen & So, 2017).

Çalışmada tespit edilen argümantasyon seviyeleri genel olarak incelendiğinde her bir seviyede bulunan argüman sayısının “gerekçe yok” seviyesinden “ayrıntılı temelle gerekçelendirme” seviyesine kadar bir artış gösterdiği; ancak bu seviyeden “ayrıntılı temelle gerekçelendirme ve karşıt görüş” seviyesine geçiş ile birlikte bir düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç alanyazında fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon kalitesinin giderek

yükseldiğini belirten bir araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir (Isbilir vd., 2014). Başka bir ifade ile mevcut araştırmada öğretmen adaylarının en üst seviyede argüman oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarının bu çalışmada ele alınan sosyobilimsel konulara yönelik argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi için bir öğretim tasarımı yapılması ve etkisinin incelenmesi, öğretmen adaylarının argümanlarının içerik açısından ve informal düşünme becerileri açısından da analiz edilmesi, böylece araştırma sonuçlarının daha da zenginleştirilmesi önerilebilir.

Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Aritmetik Ortalamaya Yönelik Düşünüşünü Fark Etme Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Öğretim Deneyi

Reyhan TEKİN SİTRAVA¹ , Neşe ŞAHİN² , Nafiye Sümeyye ÇOPUR³ ,
Ayşegül AYIKOL BAYKAL⁴ 

Öz: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik mesleki fark etme becerilerinin belirlenmesi ve öğretim deneyi yöntemiyle geliştirilmesidir. Çalışmada, istatistik öğretimini kapsayan 8 haftalık öğretim dizisinde yaklaşık 3 hafta süren aritmetik ortalama öğretimine odaklanılmıştır. Çalışmanın verileri 3. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayından ön test, son test, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen adaylarının öğretim deneyi sürecinde tutmuş oldukları günlükler vasıtasıyla toplanmıştır. Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme kuramsal çerçevesinin üç bileşenine yönelik soruların olduğu ön-test ve son-test, aritmetik ortalamaya yönelik bir problem ve bu probleme ait üç öğrenci çözümü içermektedir. Veriler, aynı kuramsal çerçeve temel alınarak hazırlanan kodlama tablosu kullanılarak analiz edilmiştir. Ön-test sonuçları öğretmen adaylarının öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimine katılmadan önce öğrencilerin aritmetik ortalamaya yönelik problemlerdeki çözüm stratejilerini dikkate alma, öğrencilerin matematiksel kavrayışlarını yorumlama ve öğrencilere karşılık verme becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretiminin sonunda, öğretmen adaylarının, dikkate alma, yorumlama ve karşılık verme becerilerini önemli derecede geliştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, amaca yönelik planlanan ve sistemli bir şekilde yürütülen matematik eğitimi dersleri ile öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin geliştirilebileceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Mesleki fark etme becerisi, aritmetik ortalama, matematik öğretmen adayları

Development of Prospective Mathematics Teachers' Noticing Skills of Students' Thinking regarding the Mean: A Teaching Experiment

Abstract: This study aims to determine the prospective mathematics teachers' (PSTs) professional noticing skills regarding mean and to develop their noticing skills through teaching experiment method. In the study, it was focused on teaching arithmetic mean, lasting approximately 3 weeks in an 8-week teaching series including teaching statistics. The data were collected through pre-test, post-test, semi-structured interviews and diaries that PSTs kept during the teaching experiment process from 35 third grade PSTs. The pre-test

Geliş tarihi/Received: 17.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 01.04.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, reyhantekin@kku.edu.tr, 0000-0002-1285-2791

² Matematik Öğretmeni, Şehit Evren Ayyarın Ortaokulu, ogrt.nese_sahin@icloud.com, 0000-0002-0261-2954

³ Matematik Öğretmeni, Dr.Ahmet Kazım Mihçioğlu Ortaokulu, smyy_9206@hotmail.com, 0000-0002-1296-3336

⁴ Matematik Öğretmeni, Alaeddin Özdenören İmam Hatip Ortaokulu, aysegulemoti08@gmail.com, 0000-0002-9673-3780

Atf için/To cite: Tekin Sitrava, R., Şahin, N., Çopur, N. S. & Ayıkol Baykal, A. (2024). Matematik öğretmen adaylarının öğrencilerin aritmetik ortalamaya yönelik düşünüşünü fark etme becerilerinin geliştirilmesi: Bir öğretim deneyi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 306-331.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1421623>

and post-test, containing questions about three facets of theoretical framework of Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking, include a problem about mean and three student solutions to this problem. The data were analysed using a coding table prepared based on same theoretical framework. The pre-test results showed that before participating in student thinking-focused statistics teaching, PSTs had low skills in attending to students' solution strategies related to mean, interpreting students' mathematical understandings, and responding to students. At the end of the student thinking-focused statistics teaching, it is seen that PSTs significantly improved their attending, interpreting and responding skills. In line with these findings, it can be said that the PST's noticing skills can be improved with mathematics education courses that are purposefully planned and systematically conducted.

Keywords: Professional noticing skills, mean, prospective mathematics teachers

Giriş

Etkili öğretimin gerçekleşmesi ve bunun sonucunda üst düzey öğrenci başarısı elde edebilmek için öğretmenlerin yüksek düzeyde yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Hino vd., 2017; Hoth vd., 2017). Öğretmen yeterlilikleri, Shulman'ın (1986) öğretmen bilgisi temelinde öğretmenlerin mesleki inançları, motivasyonları ve öz düzenlemelerinin yanı sıra öğretmenlerin karmaşık sınıf ortamında nelerin dikkate değer olduğuna karar vermelerini içermektedir (Hino vd., 2017). Her ne kadar öğretmen bilgisi öğretmen yeterliliğinin kilit noktası olsa da son yıllarda araştırmacılar öğretmen fark etme becerisinin de önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Kaiser vd., 2015). Bu beceri kapsamında, öğretmenlerin hem sınıf ortamında gelişen anlık olayları hem de öğrencilerin matematiksel düşüncelerini fark edip bu doğrultuda öğretimsel kararlar almaları üzerinde durulmaktadır. Bunun ışığında, son yıllarda, matematik eğitiminde araştırmacılar öğretmenin sınıfta meydana gelen ve öğretmen tarafından dikkat edilmesi gereken durumları belirlemesi için öğretmenin fark etme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır (Jacobs vd., 2010; Sherin vd., 2018). Bazı araştırmacılar öğretmen ve öğretmen adaylarının mevcut fark etme becerilerini araştırmış (Anantharajan, 2020; Bastian vd., 2022; Tekin-Sitrava vd., 2022) ve bazıları ise onların fark etme becerilerini geliştirmek için ders imecesi, video tartışmaları, animasyon tartışmaları gibi çeşitli teknikler uygulayıp sonuçlarını paylaşmışlardır (Girit-Yıldız vd., 2023; González & Vargas, 2020; Ivars vd., 2020; Ulusoy & Cakiroglu, 2020; Warshauer vd., 2021). Bu çalışmaların sonucunda, araştırmacılar, öğretmen ve öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin geliştiği sonucuna varmışlardır. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğine henüz başlamamış öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin geliştirilip mesleklerinin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin matematiksel düşüncelerini ön plana çıkaracak dersler planlamalarını ve yürütmelerini sağlamak önemlidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin farklı öğrenme alanları kapsamında geliştirilmesi etkili matematik öğretimi yapabilmelerine katkı sağlayacaktır. Ulusal alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının kesirler (Birinci 2018; Güner & Akyüz, 2017), cebir (Gürsoy, 2019), alan ölçme (Yılmaz ve Özdemir-Baki, 2023), oran-orantı (Şermetoğlu ve Baki, 2019) konularında öğretmen veya öğretmen adaylarının fark etme becerisinin gelişimine odaklandığı görülmektedir. Fark etme becerisinin konuya özgü bir beceri (Jacobs ve Empson, 2016; Nickerson vd., 2017) olduğu düşünüldüğünde farklı öğrenme alanlarındaki konulara ilişkin fark etme becerilerinin incelenmesinin ve geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, öğrencilerin kavramsal olarak öğrenmekte güçlük çektiği (Groth, 2009) ve öğretmen/ öğretmen adaylarının da öğretimlerini işlemsel odaklı yürüttüğü aritmetik ortalamaya yönelik öğretmen adaylarının fark etme becerisinin geliştirilmesinin bu konuya yönelik kavramsal öğretimin gerçekleştirmeleri açısından katkı sağlayacaktır (Gürel, 2016; Jacobbe, 2007). Bu bakış açısıyla, bu çalışma ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının

aritmetik ortalamaya yönelik mesleki fark etme becerilerinin belirlenmesi ve öğretim deneyi yöntemiyle geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Fark Etme Becerisi

Öğretmen fark etmesi becerisi, genel olarak, öğretim sırasında meydana gelen olayları bir görme türü veya algılama biçimi olarak kavramsallaştırılmıştır (Scheiner, 2021). Sınıf ortamı karmaşık ve kaotik olduğundan, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkisi olan kayda değer olayları görmek ve anlamlandırmak kolay bir iş değildir. Böyle bir sınıfla baş edebilmek için öğretmenin özel bir öğretmenlik yeterliliğine, yani öğretmen fark etme becerisine sahip olması gerekir (Sherin vd., 2011). Bu beceri, öğretmen bilgisi ile öğretim uygulamalarının etkileşimine odaklanır (Tekin-Sitrava vd., 2022). Başka bir deyişle, bazı araştırmacılar, öğretmenlerin dersi planlarken ve yürütürken bilgilerini hangi durumlarda nasıl ve ne zaman kullanacaklarına anlık karar vermeleri için fark etme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır (Lampert, 2001; Sherin vd., 2018). Bu yüzden, öğretmen fark etme becerisi “durağan bir bilgi kategorisinden ziyade bir süreç” olarak ele alınır (Sherin vd., 2011, s. 5). Bilgi ve uygulama arasında bir köprü görevi gördüğü için öğretim uzmanlığının kritik bileşenlerinden biri olduğu kabul edilir (Blömeke vd., 2015) ve matematiği etkili bir şekilde öğretmede ve dolayısıyla öğrencilerin matematik başarısını artırmada kilit bir role sahiptir (Sherin vd., 2011). Bu nedenle, son yıllarda, matematik eğitimi alanında, öğretmen fark etme becerisine artan bir ilgi başlamıştır. İlk olarak, van Es ve Sherin (2002) fark etme becerisini üç boyutta ele almıştır: (a) bir sınıf ortamında meydana gelen önemli olayları belirleme, (b) bu olaylar ile öğretme ve öğrenme ilkeleri arasında bağlantı kurma ve (c) sınıf ortamı hakkında çıkarımlarda bulunmak için bağlamla ilgili bilgileri kullanma. Daha sonra, van Es vd. (2011) fark etme becerisinin, öğretim ortamındaki belirli etkinlikleri dikkate alma ve bir öğretim ortamındaki olayları yorumlamak üzere iki ana süreci kapsadığını ifade etmişlerdir. Son yıllarda, van Es ve Sherin (2021) dikkate alma ve yorumlama boyutlarına ek olarak şekillendirme boyutunu eklemişlerdir. Yeni boyut, şekillendirme, ek bilgilere erişim için öğretim ortasında öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında anlık etkileşim içinde olması anlamına gelmektedir. Bu etkileşim, dikkate alma ve yorumlamaya dayalı olan öğrenci düşünceleri ile ilgili bilgi almanın yanı sıra müfredat materyalleriyle ilgili ek bilgi almayı da amaçlar. Dikkate alma ve yorumlama boyutları ise sınıf ortamında meydana gelen kayda değer olayları dikkate almayı ve yorumlamayı içermektedir. Sonuç olarak, van Es ve Sherin (2021) gözden geçirilmiş Fark Etmeyi Öğrenme çerçevesini dikkate alma, yorumlama ve şekillendirme olmak üzere üç boyuta dayandırmıştır. Benzer şekilde, Jacobs ve arkadaşları (2010) da dikkate alma ve yorumlama boyutlarını Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme Becerisi olarak isimlendirdikleri fark etme becerisi çerçevesinin iki boyutu olarak ele almışlardır. Van Es ve Sherin’den farklı olarak Jacobs ve arkadaşları sınıf ortamından ziyade öğrencilerin anlamaları üzerine yoğunlaşmışlardır. Ayrıca, bir öğrencinin düşünmesini genişletmek ve desteklemek için öğretmenlerin bir sonraki öğretim hamlelerine yönelik kararlarını karşılık verme boyutu adı altında fark etme becerisinin üçüncü boyutu olarak ele almışlardır (Jacobs vd., 2010). Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik öğrenci düşüncesini fark etme becerisini araştırmak olduğu için çalışmanın teorik alt yapısı Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme Becerisi çerçevesine dayandırılmıştır.

Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme Becerisi

Jacobs ve arkadaşları (2010), Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme Becerisi çerçevesinde öğretmenlerin fark ettikleri durumların çeşitliliğinden ziyade

öğrencilerin matematiksel düşüncelerini nasıl ve ne ölçüde fark ettikleriyle ilgilenmişlerdir. Bu bağlamda, bu çerçevede, öğrencilerin matematiksel düşüncelerine odaklanılarak birbiriyle ilişkili 3 boyut ele alınmıştır. Birinci boyut olan öğrencilerin çözümünü dikkate alma, öğrencinin matematiksel duruma/etkinliğe/probleme nasıl yaklaştığına, nasıl çözdüğüne, hangi materyalleri ve stratejileri kullandığına ve stratejilerinin detaylarının neler olduğuna ilişkin öğretmenin açıklamaları olarak tanımlanmaktadır (Jacobs vd., 2010). İkinci boyut, öğrencilerin anlamalarını yorumlama, öğretmenin bir öğrencinin konuyu nasıl anladığını ve bu bilginin öğrencilerin bilgisiyne ne kadar tutarlı olduğunu matematiksel olarak yorumlayabilme becerisidir. Son olarak, üçüncü boyut, öğretmenlerin, öğrencilerin anlamalarına dayalı olarak bir sonraki öğretim adımına karar vermeleri olarak ele alınmaktadır. Bunun için, öğretmenin öğrencilerin stratejilerini dikkate alıp yorumlamaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, dikkate alma becerisi yorumlama becerisinin temelini oluştururken, bu iki beceri karşılık verme becerisinin temelini oluşturmaktadır.

Örneğin, Mira 36 ile 6'yı çarparken önce 30 ile 6'yı, daha sonra 6 ile 6'yı çarpmıştır. Daha sonra ise 180 ile 36'yı toplayarak sonucu 216 bulmuştur. Öğretmen veya öğretmen adaylarının, öğrencilerin çözüm yöntemlerini yukarıda belirtilen şekilde adım adım açıklaması dikkate alma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci çözümünde model veya materyal kullanmış ise bunları nasıl kullandığını açıklamaları da dikkate alma becerisi olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin çözümünden onun konuya ilişkin matematiksel anlamlandırmasının açıklanması yorumlama becerisidir. Mira çarpma işleminde dağılma özelliğini kullanmıştır. Öncelikle, 36 sayısını parçalara ayırmıştır. Parçalara ayırırken 3 onluk ve 6 birlik olarak ayırmıştır. Buradan hareketle, Mira'nın çözümünden onun hem dağılma özelliğini hem de basamak değeri kavramını bilmesinin açıklanması yorumlama becerisidir. Son olarak, Mira'nın doğru çözümünden sonra öğretmenin ona nasıl bir soru sorarak derse devam edeceğine karar vermesi karşılık verme becerisidir. Öğretmen veya öğretmen adayının Mira'nın 36'yı 40'a yuvarlayıp çarpma işlemi $36 \times 6 = (40 - 4) \times 6$ şeklinde yapmasına teşvik edecek sorular sorması veya işlemi alan modeli üzerinde göstermesini istemesi karşılık verme boyutuna örnek olarak verilebilir.

Aritmetik Ortalama

Aritmetik ortalama para, boy, yaş, puan ortalaması gibi günlük hayatta bireylerin karşılaştığı temel bir istatistiksel kavramdır (Bütöner, 2020; Makar, 2014). Gal (1995) aritmetik ortalamanın veri analizi ve veri dağılımını anlamının temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna bağlı olarak Konold ve Pollatsek (2002) aritmetik ortalamanın verileri azaltarak sayıların değerini temsil etmenin bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, aritmetik ortalama, bireyler arasında eşit olmayan şekilde dağıtılan miktarların toplanıp eşit olarak yeniden dağıtılması yani adil paylaşım olarak da ele alınabilir (van de Walle vd., 2015). Son olarak aritmetik ortalama, tipik değerlerin konumlarına ve sıklıklarına göre değerlendirilmesini sağlayan bir kavramdır.

Aritmetik ortalama istatistiğin yapı taşlarından biri olmasına rağmen öğrenciler kavramsal anlayıştan ziyade işlemsel anlayışa sahiptirler (Groth, 2009). Bundan dolayı, öğrenciler aritmetik ortalama ile ilgili soruları aritmetik ortalamanın denge noktası ve seviyeleri eşitleme anlamlarını düşünmeden algoritma ile çözüme eğilimindedirler (Aydın, 2020). Bunun en önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde daha çok işlemsel bilgiye odaklanarak algoritma kullanmaya yönelmeleridir (Gürel, 2016; Jacobbe, 2007). Jacobs ve Empson (2016) öğretmenlerin öğrencilerin çözümlerindeki detaylara dikkat ederek onların matematiksel kavramlara ilişkin anlamalarını yorumlamaları ve bunlara bağlı olarak bir sonraki öğretim hareketlerini belirlemeleri öğrencilerin konuları kavramsal olarak anlamaları için çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Başka bir deyişle, Jacobs ve Empson öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin anlamalarını fark etmelerinin ve derslerini bu doğrultuda yürütmelerinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmen adaylarının gelecekteki matematik öğretiminde etkin bir rol oynayacakları düşünüldüğünde onların mesleğe başlamadan önce öğrencilerin matematiksel düşünmelerini fark etmeyi öğrenmeleri hususunda desteklenmesi gerekmektedir (Star & Strickland, 2008; Van Es, 2011). Birgin ve Eryılmaz (2022) öğretmenin fark etme becerisine yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi yapmış ve bu inceleme sonucunda öğretmen veya öğretmen adaylarının fark etme becerisini geliştirmek için kullanılan yöntemleri belirlemiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğu video analizi, ders imecesi, modelleme etkinlikleri (Girit-Yıldız vd., 2023; Güner ve Akyüz, 2020; Warshauer vd., 2021) gibi yöntemleri kullanırken öğretim deneyi yöntemini kullanan çalışmalara rastlanmamıştır. Fakat, Confrey ve Lachance (2000) öğrenme sürecine odaklanan öğretim deneyi yönteminin öğretmen adaylarının gelişimi için kullanılmasının da uygun ve etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Czarnocha ve Maj (2008) öğretim deneyi yönteminin öğrencilerin matematik bilgilerinin belirlendiği ve öğrenme ortamlarında bu bilgilerdeki değişiminin yakından gözlemlendiği öğretim temelli bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat öğretim deneyi yöntemi matematik eğitimi çalışmalarında çok sık kullanılmasına rağmen öğretim deneyi yöntemi ile öğretmen veya öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır (Birgin & Eryılmaz, 2022; Santagata vd. 2021). Buradan hareketle, öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerinin öğretim deneyi yöntemi ile geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma alan yazınına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, mesleki fark etme becerisinin konuya özgü bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Jacobs ve Empson, 2016; Nickerson vd., 2017) öğretme ve öğretmen adaylarının fark etme becerileri farklı matematik konuları bağlamında araştırılmalı ve gelişime ihtiyaç duyulan konularda onların mesleki fark etme becerileri geliştirilmelidir. Alan yazınındaki çalışmaların çoğunluğunda, örüntü genelleme, doğal sayılarda dört işlem, orantısız muhakeme ve kesirlere ilişkin öğretmen veya öğretmen adaylarının fark etme becerileri incelenmiştir (Dick, 2017; Dreher & Kuntze, 2015; Fernandez vd., 2013; LaRochelle vd., 2019). Fakat, alan yazınında öğretmen adaylarının aritmetik ortalama kavramına yönelik öğrenci düşüncelerini fark etme becerisini araştıran ve bu beceriyi geliştirmeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik öğrenci düşüncelerini fark etme becerilerini araştıran çalışmalar yapılmasının matematik eğitimi alan yazınına ve öğretmen adaylarının bu becerilerini geliştirmenin de öğrencilerin aritmetik ortalamayı kavramsal bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının mesleki fark etme becerilerinin aritmetik ortalama bağlamında öğretim deneyi yöntemi ile geliştirmektir. Bu doğrultuda, çalışmada “*İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik mesleki fark etme becerilerinin öğrenci düşüncüsü odaklı istatistik öğretimi ile ne derece gelişmektedir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerinin öğrenci düşüncüsü odaklı istatistik öğretimi ile geliştirilmesini amaçlayan çalışmanın bir parçasıdır. İstatistik öğretimini kapsayan 8 haftalık öğretim dizisinin aritmetik ortalama öğretimine odaklanılmış ve bu süreç yaklaşık 3 hafta (12 ders saati) sürmüştür.

Çalışmanın amacına ulaşabilmek için nitel araştırma yaklaşımları içinde yer alan öğretim deneyi yöntemi kullanılmıştır. Öğretim deneyi yöntemi, araştırmacının öğretim süreci boyunca kullanacağı etkinlikleri tasarladığı, etkinliklerin uygulamasını organize ettiği, öğrencilerin bilgilerindeki gelişimini izlediği dinamik bir yapıdır (Steffe & Thomson, 2000). Sınırlı sayıda bireylerle birebir öğretim deneyi uygulamaları yapıldığı gibi bir topluluktaki tüm bireylerle sınıf öğretim deneyi şeklinde de uygulanabilir (Cobb vd., 2003). Bu çalışmada, istatistik ve olasılık öğretimi dersini alan tüm öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerinin gelişimini sağlamak amaçlandığı için öğretim deneyinin özel bir hali olan sınıf öğretim deneyi kullanılmıştır (Cobb vd., 2003).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışma, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 35 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, kolay ulaşılabilirlik ve elveriş durumuna uygun olması nedeniyle olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Gürbüz & Şahin, 2018). Katılımcılar, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında üçüncü sınıfta öğrenim gören ve İstatistik ve Olasılık Öğretimi dersini almakta olan öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının kimliklerinin gizliliğini sağlamak için ÖA1, ÖA2 gibi kod isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının mesleki fark etme becerilerinin öğretim deneyi sonucundaki gelişimini değerlendirmek amacıyla ön test, son test, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen adaylarının uygulama sürecinde tutmuş oldukları günlükler kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ön test ve son test, aritmetik ortalamaya yönelik bir problem ve bu probleme yönelik üç tane öğrenci çözümünü içermektedir. Öğrenci çözümlerini elde etmek için İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet okulunda öğrenim gören 60 tane altıncı sınıf öğrencisine aritmetik ortalamaya yönelik iki problem farklı zamanlarda sorulmuş ve öğrencilerden problemleri çözmeleri istenmiştir. Öğrenci çözümlerinden aritmetik ortalama kavramının farklı anlamlarını içeren 3 tane çözüm seçilmiştir. Ön test ve son testten elde edilen verileri karşılaştırıp öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerinin gelişimini ortaya koyabilmek amacıyla her iki testteki problemler ve çözümler birbirine benzer olacak şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ön test ve son testin çalışmanın amacına uygun olup olmadığını anlamak için matematik eğitimi alanındaki iki uzmandan uzman görüşü alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ön test ve son testteki aritmetik ortalama problemlerinin ve öğrenci çözümlerinin son hali Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 1

Aritmetik Ortalama Görevi ve Öğrenci Çözümleri (Ön test)

Aritmetik Ortalama Görevi 1
4 kişilik bir grubun boylarının ortalaması 150 cm'dir. Bu gruba boyu 160 cm olan yeni bir kişi katılmıştır. Son durumdaki boy ortalaması kaç olur?
Öğrenci Çözümleri

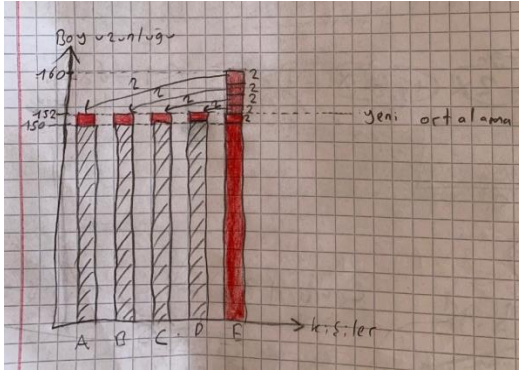
Kayra'nın Çözümü

$$150 + 150 + 150 + 150 + 160 = 760$$
$$\begin{array}{r} 760 \overline{) 5} \\ \underline{750} \\ 100 \end{array}$$

Umut'un Çözümü

$$160 - 150 = 10$$
$$10 \div 5 = 2$$
$$\begin{array}{r} 150 \\ + 2 \\ \hline 152 \end{array}$$

Damla'nın Çözümü



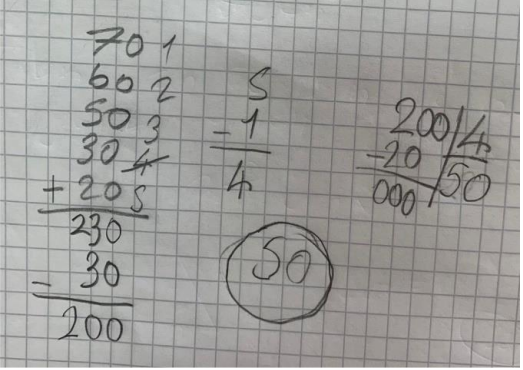
Şekil 2*Aritmetik Ortalama Görevi ve Göreve Üretilen Öğrenci Çözümleri (Son-test)*

Aritmetik Ortalama Görevi

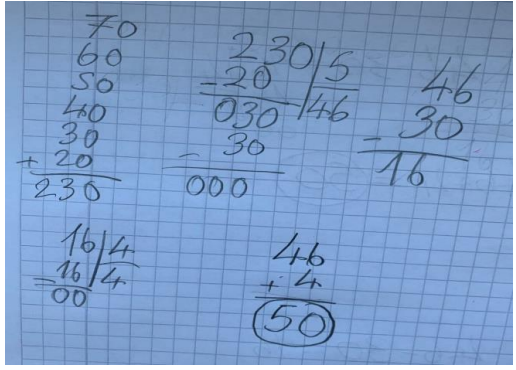
Yaşları 20, 30, 50, 60 ve 70 olan bir gruptan yaşı 30 olan kişi ayrılıyor. Son durumdaki yeni grubun yaş ortalaması kaç olur?

Öğrenci Çözümleri

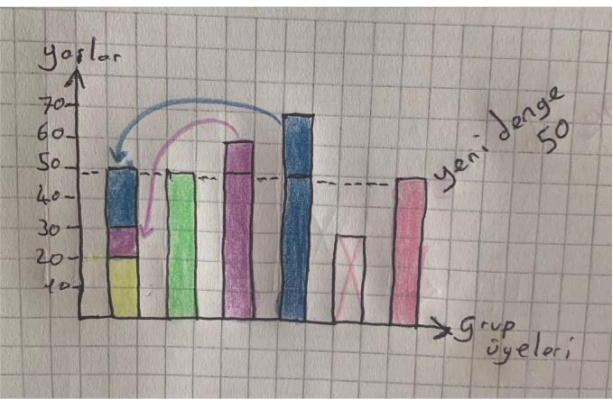
Yağmur'un Çözümü



Emir'in Çözümü



Tuana'nın Çözümü



İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerinin öğrenci düşüncü odaklı istatistik öğretimi ile gelişimine dair veri toplamak amacıyla ön test ve son teste Jacobs ve arkadaşlarının belirlediği üç beceriye yönelik sorular eklenmiştir. Bu sorular şu şekildedir:

(1) Her bir öğrencinin bu problemi nasıl çözdüğünü (kullandığı strateji vs.) ayrıntılı bir şekilde açıklayınız. Sizce uygun akıl yürütmüşler mi? Neden? (**Dikkate Alma**)

(2) Her bir öğrencinin çözümüne bakarak onların aritmetik ortalama ile ilgili matematiksel kavrayışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Ayrıntılı bir şekilde açıklayınız. **(Yorumlama)**

(3) Bu öğrenciler sizin öğrenciniz olsaydı onların bu çözümlerinden sonra nasıl bir yol izlerdiniz? Her bir öğrenciye nasıl yanıt verirdiniz? **(Karşılık verme)**

Birinci soru da öğretmen adaylarının öğrencilerin çözümlerindeki matematiksel ayrıntıları açıklamalarını gerekirken ikinci soru da öğrencilerin bu çözümleri geliştirmek için ne tür matematiksel bilgilere ve anlayışa sahip olduklarını ifade etmeleri beklenmektedir. Üçüncü soru ise, öğretmen adaylarının öğrencilerin aritmetik ortalamaya yönelik anlayışları temelinde bir sonraki öğretim adımlarına dair verdikleri kararları açıklamalarını gerektirmektedir.

Ön test ve son test uygulamalarından sonra öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ön test ve son testteki cevaplarını detaylandırmak amacıyla sorulan sorulardan örnekler aşağıda verilmiştir.

1. Neden öğrencinin doğru/yanlış yaptığını düşünüyorsun? Öğrenci yanlış yapmış ise öğrenci çözümün hangi aşamasında yanlış yapmıştır?

2. Öğrencinin çözümünden öğrencinin aritmetik ortalamaya dairanlayışına sahip olduğunu söylediniz. Bu yargıya nasıl vardınız?

3. Öğrencinin çözümünden sonra öğrenciyeşekilde karşılık vereceğinizi söylemişsiniz. Öğrenciye vereceğiniz karşılık öğrencinizin aritmetik ortalamaya yönelik anlayışına nasıl katkıda bulunacağını düşünüyorsunuz?

Son olarak, matematik öğretmen adayları her hafta yapılan uygulama sonunda uygulamaya yönelik görüşlerini, eleştirilerini ve önerilerini içeren günlük yazmışlardır. Bu günlükler süreç içinde bir sonraki uygulamanın tasarlanması ve uygulanması için kullanılmıştır.

Uygulama Süreci: Bir Öğretim Deneyi

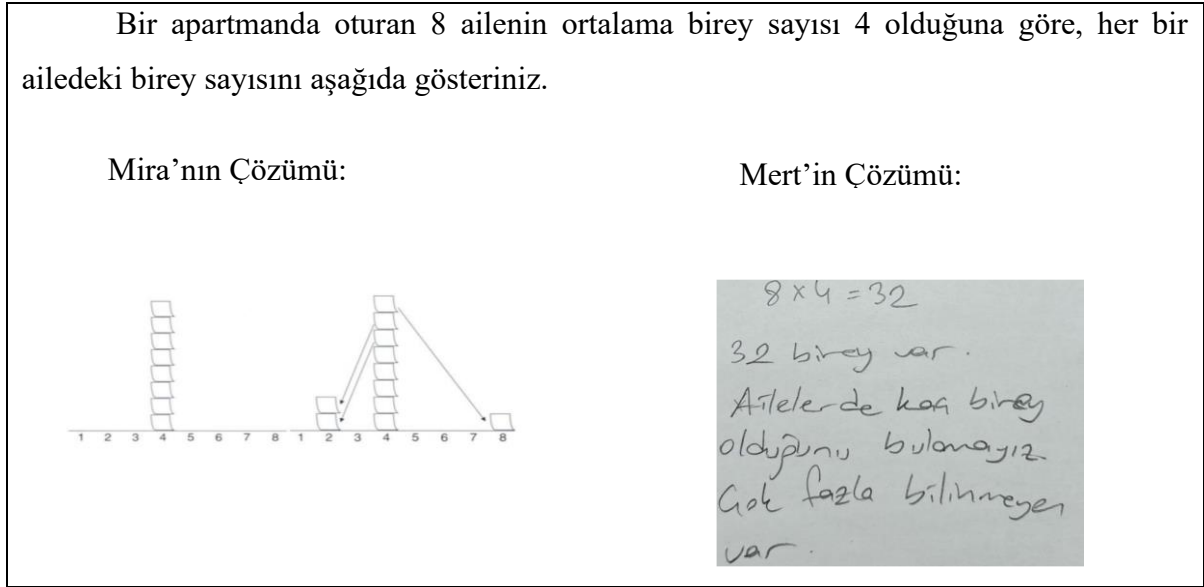
Çalışma her hafta üç ders saati olmak üzere üç hafta sürmüştür. Çalışmanın başında öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerini belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ön-test uygulandıktan sonraki hafta öğretim deneyi süreci başlamıştır.

Çalışmanın ilk haftasında öğretmen adayları ile Toluk-Uçar ve Akdoğan'ın (2009) makalesi ders içinde tartışılmıştır. Öğretmen adaylarına dersten önce bu makale verilmiş ve öğrencilerin ortalama kavramına yüklediği anlamlara yönelik bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Ortalama kavramının anlamına yönelik alan yazınında yer alan teorik bilgiler ile öğretmen adaylarının ortalama kavramına yönelik kendi bilgileri tartışılmıştır. Ayrıca, makalede yer alan öğrenci düşüncülerinin altında yatan matematiksel anlayışlarını da yorumlamışlar ve bu öğrencilere nasıl yanıt vereceklerini ifade etmişlerdir. Makalede kullanılan 5 problem ile ilgili olası öğrenci cevapları ve bu cevapların altında yatan matematiksel anlayışları ile ilgili de yorumlarda bulunmuşlardır.

Çalışmanın ikinci haftasında, öğretmen adayları 6 gruba ayrılmış ve alan yazınından derlenen aritmetik ortalamasının anlamına yönelik öğrenci çözümleri öğretmen adaylarına verilmiştir (Bütüner, 2020; Enisoğlu, 2014; van de Walle vd., 2015). Buna yönelik bir örnek Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Bir apartmanda oturan ailelerin ortalama birey sayısının 4 olduğu iki farklı çözüm (Bütüner, 2020)



Öğretmen adayları iki öğrencinin çözümünün doğruluğunu, çözümün altında yatan matematiksel kavrayışı ve bu çözümlerden sonra öğrencinin anlayışını destekleyecek veya genişletecek öğretim adımlarını önce gruplar halinde sonra da sınıf olarak tartışmışlardır.

Çalışmanın üçüncü haftasında, öğretmen adayları yine gruplar halinde aritmetik ortalamının farklı anlamlarını içeren problemler kurmuşlar ve olası öğrenci çözüm yöntemleri yazmışlardır. Problemleri ve öğrenci çözümlerini tartışıp bir sonraki öğretim adımına dair fikirlerini belirtmişlerdir.

Üçüncü haftanın sonunda öğretmen adaylarına son test uygulanmış ve üç haftalık öğretim deneyi sürecinde öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerinin ne ölçüde değiştiği ortaya koyulmuştur.

Veri Analizi

Çalışmanın amacına ulaşabilmek için ön test ve son testten elde edilen veriler, Jacobs ve arkadaşlarının (2010) ortaya koyduğu “Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme” kuramsal çerçevesine göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada öğretmenlerin dikkate alma, yorumlama ve karşılık verme becerileri yeterli, sınırlı ve sağlam olmak üzere 3 seviyede incelenmiştir. Seviyelere ait detaylı açıklamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Dikkate Alma, Yorumlama ve Karşılık Verme Beceri Düzeylerinin Kodlama Çerçevesi

Fark Etme Beceri	Fark Etme Düzeyi	Seviyenin Açıklaması
Dikkate alma	Sağlam Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin çözümü için matematiksel ayrıntılar sunarak çözümün doğru olup olmadığını belirleme• Öğrencinin çözümünden spesifik kanıtlar sunma
	Sınırlı Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin çözümü için genel ifadeler sunarak çözümün doğru olup olmadığını belirleme• Çözüm ile ilgili ifadelerin içerisinde kısmi yanlış açıklamalar belirleme
	Yetersiz Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin çözümünün doğruluğunu yanlış belirleme• Çözümün doğruluğunu kanıt vermeden ifade etme
Yorumlama	Sağlam Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin nasıl düşündüğü hakkında spesifik kanıtlar sunma• Öğrencinin neyi bildiğini ya da bilmediğini fark etme
	Sınırlı Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin çözümünü doğru; fakat daha az derinlikli ya da genel ifadelerle yorumlama• Sunulan çözümün ötesine geçmeden öğrencinin çözümüyle ilgili bağlantılar kurma
	Yetersiz Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin çözümünü yanlış yorumlama• Öğrencinin nasıl düşündüğü hakkında yanlış kanıtlar sunma• Öğrencinin anlayışına dair herhangi bir kanıt sunmama (Öğrencinin nasıl düşündüğüne dair ayrıntılar sunmama)• Öğrencinin çözümüyle ilgisiz bağlantılar kurma
Karşılık Verme	Sağlam Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciyi kullanılan stratejiye ek başka bir strateji kullanmaya yönlendirmek için başka bir problem sorma• Öğrencinin anlayışını genişletmek için soru sorma• Görevin farklı bir şekilde çözülebileceğini keşfetmesine yardımcı olmak için farklı bir çözüm sunma
	Sınırlı Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin düşünmesini anlamak için sorular sorma• Öğrencinin anlayışını temel alarak, öğrenciye daha az derinlikle ya da genel ifadelerle yanıt verme• Çözümleri birbirinden farklı olan öğrencilere benzer öğretim adımları sunma
	Yetersiz Kanıt	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciyi takdir etme• Öğrencinin anlayışını temel almadan yanıt verme• Alıştırma yapması için benzer problemi farklı ifadelerle öğrenciye sorma• Problemden verilen sayıları, problemi zorlaştıracak şekilde değiştirme• Öğrencinin çözümü incelenmemiş gibi ilgisiz yanıtlar sunma

Veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve matematik eğitiminde uzman bir araştırmacıyla paylaşılmıştır. Araştırmacıların analizleri arasındaki uyum Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü ile kontrol edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum 0,92 çıkmış ve uyum sağlanamayan kodlar ortak görüşe ulaşana kadar tartışılmıştır. Ayrıca, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen veriler, veri analizini detaylandırmak için kullanılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının mesleki fark etme becerilerinin öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimine dahil olduktan sonraki değişimini incelemektir. Bu kapsamda, bulgular Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme Becerisinin dikkate alma, yorumlama ve nasıl cevap vereceğine karar verme boyutları altında sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Dikkate Alma Becerilerindeki Gelişim

Ön-test ve son-testten elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının dikkate alma düzeyleri ve her düzeydeki değişiklik belirlenmiştir. Bulgular, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Dikkate Alma Beceri Düzeyleri ve Değişimi

	Ön-test	Son-test	Fark
Yetersiz	17 (%49)	5 (%14)	-12 (-%35)
Sınırlı	13(%37)	4 (%12)	-9 (-%25)
Sağlam	5 (%14)	26 (%74)	+21 (+%60)

Otuz beş öğretmen adayının yaklaşık yarısının (%49) aritmetik ortalama ile ilgili verilen bir probleme yönelik öğrenci stratejilerini dikkate alma düzeyi yetersiz iken, öğrenci düşünme süreçleri ve stratejilerini muhakeme etme ile zenginleştirilmiş bir öğretime dahil olduktan sonra sadece 5 (%14) öğretmen adayının dikkate alma becerisi yetersiz düzeyde kalmıştır. Benzer şekilde, öğretime katılmadan 13 (%37) öğretmen adayının öğrencilerin stratejilerini dikkate alma becerisi sınırlı iken, 9 (%25) öğretmen adayı dikkate alma becerisini geliştirmiş ve sadece 4 öğretmen adayının dikkate alma becerisi sınırlı düzeyde kalmıştır. Son olarak, öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimine katılmadan önce sadece 5 (%14) öğretmen adayı aritmetik ortalama ile ilgili problemin çözümünde öğrencilerin stratejilerini dikkate alma becerisi sağlam düzeydeyken, öğretime katıldıktan sonra 26 (%74) öğretmen adayı sağlam düzeyde dikkate alma becerisi göstermiştir. Başka bir deyişle, öğrenci düşünüşü odaklı öğretimle birlikte 21 (%60) öğretmen adayı dikkate alma becerisini geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının dikkate alma becerilerindeki gelişimini daha detaylı bir şekilde ifade etmek için ÖA31’in ön-testteki Damla’nın çözümüne ve son-testteki Tuana’nın çözümüne ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

Şekil 4

ÖA31'in Dikkate Alma Becerisindeki Gelişimini Gösteren Cevapları

Ön-test	Damla sütun grafiği çizerek kişilerin ortalama 152 cm boy uzunluğuna
Yetersiz	sahip olduğunu bulmuştur.
Son-test	Tuana aritmetik ortalamanın denge anlamını kullanarak soruyu çözmüştür.
Sağlam	Soruda verilen verileri sütun grafiği çizerek göstermiştir. Gruptan ayrılan kişinin yaşını çıkarıp kalan kişilerin yaşlarını dengelemiştir. Böylece grubun yeni yaş ortalamasını 50 olarak bulmuştur. Uygun bir şekilde akıl yürütmüştür.

Şekil 4'te de görüldüğü üzere, Damla (ön-test) ve Tuana (son-test) problemi benzer şekilde çözmüştür. Fakat ÖA31'in cevabından da anlaşılacağı üzere, ÖA31 ön-testte, Damla'nın çözümündeki sütun grafiğine odaklanmış ve sütun grafiği kullanarak 152'ye nasıl ulaştığına yönelik açıklamalarda bulunmamıştır. Fakat, son-testte, Tuana'nın sütun grafiği üzerinden aritmetik ortalamasının denge anlamına yoğunlaştığını ve bir kişinin ayrılması sonucunda dengenin nasıl değiştiğini grafikte ifade ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, Tuana'nın stratejisine yönelik detaylı açıklamalarda bulunmuş ve bu nedenle, ÖA31'in dikkate alma becerisi sağlam düzey olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle, ÖA31 öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimine katıldıktan sonra dikkate alma becerisini yetersiz düzeyden sağlam düzeye çıkarmıştır.

Aritmetik ortalamaya yönelik öğrenci düşünüşünü dikkate alma becerisini sınırlı düzeyden sağlam düzeye çıkaran öğretmen adaylarına örnek olması amacıyla ÖA9'un ön-testte Kayra'nın ve son-testte Yağmur'un çözümüne ilişkin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Şekil 5

ÖA9'un Dikkate Alma Becerisindeki Gelişimini Gösteren Cevapları

Ön-test	Kayra klasik olan yöntem kullanarak doğru çözmüştür.
Sınırlı	
Son-test	Yağmur gruptaki kişilerin hepsinin yaşlarını toplamış ve ayrılan kişinin yaşını çıkarmıştır. Sonra en baştaki kişi sayısından ayrılan bir kişiyi çıkarmış ve en son oluşan veri grubunun sayısını bulmuştur. Daha sonra en sondaki yaşların toplamını veri grubu sayısına bölerek aritmetik ortalamayı bulmuştur.

Kayra (ön-test) ve Yağmur (son-test) aritmetik ortalama ile ilgili problemi benzer şekilde çözmüşlerdir. Buna rağmen, ÖA9'un iki öğrencinin çözüm yöntemine yönelik açıklamaları birbirinden farklılık göstermektedir. ÖA9, öğrenci düşünme stratejilerini muhakeme ettikleri istatistik öğretimi dersine katılmadan önce Kayra'nın çözümüne ilişkin genel ifadeler kullanarak doğruluğunu belirtmiştir. Fakat öğretime katıldıktan sonra Yağmur'un çözümünü detaylı bir şekilde açıklamıştır.

Sonuç olarak, 35 öğretmen adayından 30'unun (%86) dikkate alma becerisi öğrenci düşüncü odaklı istatistik öğretimi dersine katılmadan önce yetersiz ve sınırlı iken 21 (%60) öğretmen adayı dikkate alma becerisini geliştirmiştir. Son durumda, 26 öğretmen adayı (%74) aritmetik ortalamaya yönelik öğrenci çözümlerini detaylı bir şekilde açıklayarak sağlam düzeyde kanıtlar sunmuşlardır.

Öğretmen Adaylarının Yorumlama Becerilerindeki Gelişim

Jacobs ve arkadaşlarının ortaya koyduğu Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerine Yönelik Mesleki Fark Etme Becerisinin ikinci boyutu yorumlama becerisidir. Öğretmen adaylarının istatistik öğretimi dersini almadan önce ve aldıktan sonra yorumlama beceri düzeyleri ve her düzeydeki değişiklik Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Yorumlama Becerileri Düzeyleri ve Değişimi

	Ön-test	Son-test	Fark
Yetersiz	12 (%34)	3 (%8)	-9 (-%26)
Sınırlı	20 (%58)	9 (%26)	-11 (-%31)
Sağlam	3 (%8)	23 (%66)	+20 (+%57)

Tablo 3'te görüldüğü üzere, 12 öğretmen adayının (%34) öğrenci düşünme stratejilerini muhakeme ettikleri istatistik öğretimi dersine katılmadan önce öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili probleme yönelik geliştirdikleri stratejileri yorumlama becerileri yetersiz düzeydedir. Fakat, dersten sonra son-testten elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının dokuzunun (%26) yorumlama becerisini sağlam düzeye çıkardığı ve sadece 3 öğretmen adayının (%8) yetersiz düzeyde yorumlarda bulunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, 20 öğretmen adayı (%58) öğrenci düşüncü odaklı istatistik öğretime katılmadan önce sınırlı düzeyde yorumlarda bulunurken 11 öğretmen adayı (%31) yorumlama becerisi geliştirmiştir. Diğer taraftan, ön-testten elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili problemlere yönelik stratejilerini üç öğretmen adayı (%8) sağlam düzeyde yorumlamışlardır. Ön-testte yetersiz ve sınırlı düzeyde yorumlarda bulunan öğretmen adayları, son-testte öğrencilerin aritmetik ortalamaya dair anlamalarına yönelik sağlam düzeyde kanıtlar sunmuşlardır. Sonuç olarak, istatistik öğretimi dersine katıldıktan sonra, 35 öğretmen adayından 23'ü (%66) öğrencilerin anlamalarını üst düzey kanıtlar sunarak yorumlamışlardır. Öğretmen adaylarının yorumlama becerisindeki gelişimi göstermek için ÖA9'un ön-testte verilen Umut'un çözümüne ve son-testteki Emir'in çözümüne ilişkin cevapları aşağıda verilmiştir.

Şekil 6

ÖA9'un Yorumlama Becerisindeki Gelişimini Gösteren Cevapları

Ön-test	Umut aritmetik ortalama konusunu anlamıştır.
Yetersiz	
Son-test	Emir'in aritmetik ortalama hakkında bilgisi vardır. Soruyu çözerken
Sağlam	klasikten farklı bir yöntem kullanmıştır. Grup üyelerinin yaşlarına ve sayısına hakimdir. İlk olarak gruptan biri ayrılmadan ortalamayı bulmuş ve bu ortalamadan ayrılan kişinin yaşını çıkarmıştır. Çıkan sonucu da dörde bölmüştür. Bu sonucu da en baştaki ortalamaya eklemiştir. Bu da gösteriyor ki gruptan ayrılan kişinin kalan kişilerin ortalamasını yükselteceği bilgisine hakimdir.

Ön-test ve son-testte de görüldüğü üzere Umut (ön-test) ve Emir (son-test) aritmetik ortalama ile ilgili verilen problemlere benzer stratejiler geliştirmişlerdir. ÖA9, Umut'un çözümüne ilişkin hiçbir ayrıntıdan bahsetmeden çok genel bir yorum yapmıştır. Fakat, Emir'in stratejisinin altında yatan matematiksel kavrayışı detaylı bir şekilde anlatmıştır. Başka bir deyişle, Emir'in nasıl düşündüğü hakkında spesifik kanıtlar sunmuş ve neyi bildiğini açıkça ortaya koymuştur. Buradan hareketle, ÖA9 öğrenci düşüncesini odaklı istatistik öğretimi boyunca aritmetik ortalamaya yönelik, öğrencilerin matematiksel anlamalarını yorumlamaya başlamış ve yorumlama becerisini yetersiz düzeyden sağlam düzeye çıkarmıştır.

Öğrenci düşüncesini odaklı istatistik öğretiminin, öğretmen adaylarının yorumlama becerisini sınırlı düzeyden sağlam düzeye geliştirdiğine örnek olması amacıyla ÖA28'in yorumlaması verilmiştir.

Şekil 7

ÖA28'in Yorumlama Becerisindeki Gelişimini Gösteren Cevapları

Ön-test	Damla'nın matematiksel işlemleri grafik üzerinde göstermesi, yani bir
Sınırlı	problemi farklı temsil yolları ile gösterip sonuca ulaşabilmesi bence üçü arasındaki en iyi çözüm yoludur.
Son-test	Tuana sözel olarak verilen soruyu grafiğe dökerek soruyu çözmüştür.
Sağlam	Soruyu çözerken farklı temsil biçimlerini kullanmıştır. Hem soruyu denge merkezi ile çözmeye çalışması hem de farklı temsil biçimleri kullanarak soruyu çözmesi konuya dair matematiksel kavrayışının yüksek olduğunu göstermektedir. Çözümünde herhangi bir hata yoktur

ve standart çözümün dışında bir çözüm yöntemi geliştirmiştir. Ayrıca ortalamanın denge anlamını da biliyor olması matematiksel kavrayışının yüksek olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalama problemlerini denge merkezi ve adil paylaşım düşüncesiyle çözebilen öğrencilerin aritmetik ortalama kavramını kavramsal olarak anladıkları söylenebilir.

ÖA28, problemi benzer şekilde çözen Damla ve Tuana'nın aritmetik ortalamaya yönelik matematiksel anlamalarını farklı şekilde yorumlamıştır. Her iki yorumda da modellemeye (sütun grafiği) vurgu yapmasına rağmen Damla'nın neden sütun grafiği çizdiğini ve bu grafiği kullanarak çözüme nasıl ulaştığını açıklamamıştır. Fakat, Tuana'nın aritmetik ortalamanın denge merkezi ve adil paylaşım kavramlarını içerdiğini bildiğini ifade etmesiyle öğrencinin konuya ilişkin matematiksel anlamasını detaylı bir şekilde yorumladığını göstermektedir. Bu nedenle, ÖA28 yorumlama becerisini sınırlı düzeyden sağlam düzeye çıkardığı söylenebilir.

35 öğretmen adayından 32'sinin (%92) yorumlama becerisi öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimi dersine katılmadan önce yetersiz ve sınırlı iken 20 (%57) öğretmen adayı yorumlama becerisini geliştirmiştir. Son durumda, 23 öğretmen adayı (%66) aritmetik ortalamaya yönelik öğrenci çözümlerini detaylı bir şekilde yorumlayarak sağlam düzeyde kanıtlar sunmuşlardır.

Öğretmen Adaylarının Karşılık Verme Becerilerindeki Gelişim

Otuz beş öğretmen adayının öğrencilerin aritmetik ortalama kavramına dair matematiksel anlamalarına bağlı olarak karşılık verme becerisindeki gelişim Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Dikkate Alma Beceri Düzeyleri ve Değişimi

	Ön-test	Son-test	Fark
Yetersiz	6 (%17)	4 (%12)	-2 (-%5)
Sınırlı	24(%69)	5 (%14)	-19 (-%55)
Sağlam	5 (%14)	26 (%74)	+21 (+%60)

Öğretmen adaylarının öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimine katılmadan önce öğrencilere karşılık verme düzeyleri düşük seviyededir. Daha açık belirtmek gerekirse, 6 öğretmen adayı (%17) yetersiz ve 24 öğretmen adayı (%69) sınırlı düzeyde karşılık verme becerisine sahipken sadece 5 öğretmen adayı (%14) sağlam düzeyde karşılık vermiştir. Fakat, 21 öğretmen adayı (%60) öğrenci düşünme stratejilerini muhakeme ettikleri istatistik öğretimine katıldıktan sonra karşılık verme becerilerini geliştirerek sağlam düzeyde karşılık vermişlerdir. Örneğin, ÖA30'un ön-testte verilen Kayra'nın çözümüne ve son-testteki Yağmur'un çözümüne ilişkin cevabı aşağıda verilmiştir.

Şekil 8

ÖA30'un Karşılık Verme Becerisindeki Gelişimini Gösteren Cevapları

Ön-test	Kayra'ya çözümünün doğru olduğunu söyledim.
Yetersiz	
Son-test	Yağmur'a "Çözümün doğru fakat ben bu soruyu grafik kullanarak çözmek istesem nasıl çözebilirim, gösterebilir misin?" sorusunu yönelterek öğrencinin veriyi grafiğe dökmesini ister ve ardından "Bu verileri nasıl dengeleyebiliriz, nerede dengeye gelebilirler?" gibi sorular yöneltirim. Buradan öğrencinin aritmetik ortalamanın denge merkezi anlamına gitmesini hedeflerim. Dengeyi bulma noktasında ona yardım ederim ve dengeyi oluşturduktan sonra "30 yaşındaki kişi bu gruptan ayrılıyor şimdi dengeyi nasıl sağlarız?" sorusunu yönelterek öğrenciyi tekrar yönlendiririm. Ardından "Neden böyle bir şey yaptık dengeye getirerek neye ulaştık sence, ilk çözümünde yaptığın işlemle buradaki denge noktası arasında benzerlik var mı?" gibi sorularla onu aritmetik ortalamanın anlamlarına ulaştırırım.
Sağlam	

ÖA30 ön-testte Kayra'ya aritmetik ortalamaya yönelik anlamasını geliştirecek bir karşılık vermekten ziyade sadece çözümünün doğruluğuna yönelik bir geri bildirimde bulunacağı belirtmiştir. Bu nedenle, ÖA30'un verdiği karşılık yetersiz düzeyde bir karşılıktır. Fakat ÖA30, son-testte, problemi Kayra ile benzer şekilde çözen Yağmur'un anlamasını geliştirecek sorular soracağını ifade etmiştir. Örneğin, öğrencinin farklı temsil yolları ile problemi çözmesini ve aritmetik ortalamanın denge merkezi anlamını göz önünde bulundurarak farklı bir çözüm stratejisi geliştirmesini için sağlamak için sorular sormayı düşünmüştür.

Karşılık verme düzeyini sınırlı düzeyden sağlam düzeye çıkaran öğretmen adaylarından ÖA28'in Kayra ve Yağmur'un çözümüne verdiği karşılık örnek olarak verilmiştir.

Şekil 9

ÖA28'in Karşılık Verme Becerisindeki Gelişimini Gösteren Cevapları

Ön-test	Bunun için Kayra'ya neden 4 kere 150'yi topladığını neden daha sonra
Sınırlı	760'ı 5'e böldüğünü sorardım.
Son-test	Soru aritmetik ortalama algoritmasının kullanımını gerektiren bir soru
Sağlam	tipi olmasına rağmen öğrenci çözümlerinde algoritmanın kullanılmadığı

farklı çözüm tipleri bulunmaktadır. Bu nedenle Yağmur diğer çözüm tiplerini kullanabiliyor mu? Sadece topla böl algoritması üzerinden mi soruları çözmeye çalışıyor? Bu sorulara cevap bulabilmek için ilk olarak verilen örneğe benzer şu örneği sorup çözmelerini isterim; "1914, 1920, 1925, 1931, 1932, 1942 şeklinde verilen bir veri grubundan 1914 sayısının çıkarılması ile oluşan yeni veri grubunun aritmetik ortalaması ne olur?" Bu şekilde toplama işlemini yaparken zorlanabileceği büyük sayıların olduğu bir soru sorarak öğrenci yine aynı şeyi mi yapmaya çalışıyor yoksa farklı bir çözüm üretmeye çalışıyor mu bunu anlamaya çalışırım. Eğer yine aynı şekilde topla böl algoritmasını kullanırsa denge merkezi stratejisini tanıtmak için şu soruyu sorarım; "Ortalaması 12 olan 6 sayının ilk dört sayısı 4, 16, 18, 6 şeklindedir. Buna göre beşinci ve altıncı sayılar ne olabilir?" muhtemelen öğrenci burada da topla böl algoritmasını kullanmaya çalışacaktır. Bu nedenle karşısına iki bilinmeyenli bir denklem çıkar. $(4+16+18+6+x+y)/6=12$ denklemini çözdüğünde $x+y=24$ sonucuna ulaşır. "x ve y neler olabilir?" sorusunu sorarım. 1, 21; 4, 20 şeklinde olabilir. Bu örneklerden de görüldüğü gibi öğrencide sayıların ortalamaya olan uzaklığının aynı olduğuna dikkat çekmeye çalışarak denge merkezini açıklarım. Denge merkezini açıkladıktan sonra ilk kısımda sorduğum soruyu tekrar çözmelerini isterim.

Örnekte de görüldüğü üzere, ÖA28 ön-testte Kayra'nın düşünmesini anlamak için onun çözümüne yönelik sorular sormuş, fakat Kayra'nın anlamasını derinleştirmesini sağlayacak şekilde karşılık vermemiştir. Diğer taraftan, son-testte, verilen soruya benzer fakat aritmetik ortalama formülü kullanımının zor olacağı başka bir soru sormayı düşünmüştür. Bu soruda da amacına ulaşamazsa, farklı tarzda bir soru sorarak Yağmur'un aritmetik ortalamasının denge merkezi anlamını anlamasını sağlamaya çalışmıştır. Başka bir deyişle, ÖA28 öğrencinin matematiksel anlayışını bir üst seviyeye taşımayı amaçlamıştır.

Sonuç olarak, 35 öğretmen adayından 30'u (%86) öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimi dersine katılmadan önce yetersiz ve sınırlı düzeyde karşılık verirken, 21 öğretmen adayı (%60) karşılık verme becerisini geliştirmiş ve istatistik öğretimi sonunda 26 öğretmen adayı (%74) sağlam düzeyde karşılık vermişlerdir. Başka bir deyişle, 26 öğretmen adayı, öğrencilerin, aritmetik ortalamaya yönelik matematiksel anlayışlarını geliştirmelerini sağlayacak şekilde karşılık vermişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik mesleki fark etme becerilerinin belirlenmesi ve öğretim deneyi yöntemiyle geliştirilmesidir. Elde edilen bulgular, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik mesleki fark etme becerilerinin öğretim deneyi yöntemi ile geliştiğini göstermektedir. Ön-test sonuçları öğretmen adaylarının öğrenci düşünüşü odaklı istatistik öğretimine katılmadan önce öğrencilerin aritmetik ortalamaya yönelik problemlerdeki çözüm stratejilerini dikkate alma, öğrencilerin matematiksel kavrayışlarını yorumlama ve öğrencilere karşılık verme becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir. Daha detaylı açıklamak gerekirse Jacobs ve diğerlerinin (2010) ortaya koyduğu üç bileşen kapsamında öğretmen adaylarının %85'inden fazlasının mesleki fark etme becerisinin düşük ve sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Yorumlama ve karşılık verme becerisine ilişkin bulgular, öğretmen adayları ve öğretmenlerin belirli bir alanda öğrencilerin matematiksel düşünmelerini fark etme yeterliliklerini incelemeye yönelik yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Dişbudak-Kuru vd. (2022) ortaokul matematik öğretmenlerinin dikkörtgenler prizmasının hacmine ilişkin yetersiz ve sınırlı düzeyde yorumlama ve karşılık verme becerisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Doğan-Coşkun vd. (2023) öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kesirlere ilişkin yorumlama ve karşılık verme becerilerinin sınırlı düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik problemlerdeki çözüm stratejilerini dikkate alma becerisi alan yazınındaki diğer çalışmaların bulguları ile farklılık göstermektedir. Belirli bir matematik konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenci düşünüşlerini fark etme becerilerini araştıran çalışmalar dikkate alma becerilerinin yüksek olduğunu (Amador vd., 2016; Callejo ve Zapatera, 2017; Fernandez vd., 2013) ve dikkate alma becerisinin mesleki fark etme becerileri arasında en kolay beceri olduğunu ifade etmişlerdir (LaRochelle, 2018; Sánchez-Matamoros vd., 2019). Başka bir deyişle, mevcut çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının, öğrencilerin aritmetik ortalama ile ilgili problemlerin çözümünde geliştirdikleri stratejileri detaylı bir şekilde açıklamakta zorluk çektiğini göstermektedir. Bunun nedeni ise aritmetik ortalama konusuna ilişkin öğretmen adaylarının kavramsal anlayıştan ziyade işlemsel anlayışa sahip olması olabilir. Leavy ve O'Loughlin 2006 yılında yaptıkları çalışmalarında az sayıda öğretmen adayının aritmetik ortalama kavramını kavramsal olarak öğrendiğini, bir kısmının aritmetik ortalamaya yönelik anlayışlarının işlemsel anlayışla sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Gürel (2016) öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin aritmetik ortalamayı işlemsel bir süreç olarak anlamlandırdığı ve derslerini de işlemsel öğrenme odaklı yürüttüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bu anlayışları, onların aritmetik ortalamanın denge ve seviyeleri eşitleme anlamlarını içeren öğrenci çözümlerini açıklarken ve yorumlarken zorlanmalarına neden olmuştur. Ayrıca, Gürel'in (2016) de açıkladığı üzere öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının dersleri işlemsel odaklı yürütmeleri kavramsal odaklı öğrenci çözümlerinden sonraki öğretim adımını öğrencinin anlamasını geliştirecek veya desteleyecek nitelikte olmamasına neden olmuş olabilir. Başka bir deyişle, karşılık verme becerisinin de sınırlı düzeyde kalmasının nedeni öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik işlemsel anlayışlarının olması olabilir. Sonuç olarak, mesleki fark etme becerisinin konuya özgü doğası (Jacobs ve Empson, 2016; Nickerson vd., 2017) ve aritmetik ortalamanın öğretmen ve öğretmen adayları için zor bir konu olması (Gürel, 2016; Jacobbe, 2007) dikkate alındığında, diğer matematik konularına yönelik dikkate alma düzeylerinden farklı olarak, öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaya yönelik dikkate alma becerilerinin de yorumlama ve karşılık verme becerisi gibi düşük olması olağandır. Bu bulgu da, alan yazınındaki çalışmaların belirttiği gibi mesleki fark etme becerisinin konuya

özgü bir doğasının olduğu yargısını desteklemektedir. Fakat, bu çalışmaların aksine, öğretmen veya öğretmen adaylarının dikkate alma becerisindeki yeterliliğin konuya bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Son-test sonuçları incelendiğinde, öğrenci düşüncü odaklı istatistik öğretimi ile öğretmen adaylarının, dikkate alma, yorumlama ve karşılık verme becerilerini önemli derecede geliştirdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, ders kapsamında uygulanan öğretim deneyinde öğretmen adaylarının yaklaşık %60'ının fark etme becerileri gelişmiştir. Alan yazınındaki mesleki fark etme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları da öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin ders imcesi, video analiz oturumları gibi çeşitli uygulamalar ile geliştiğini göstermektedir (Amador ve Carter, 2018; Girit-Yıldız vd., 2023; Güner ve Akyüz, 2020; Warshauer vd., 2021). Benzer şekilde, öğretim deneyi uygulamalarının da öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Başka bir deyişle, amaca yönelik planlanan ve sistemli bir şekilde yürütülen matematik eğitimi dersleri ile de öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin geliştirilebileceği söylenebilir. Öğretmen eğitimi programları, bilgiye dayalı matematik eğitimi dersleri ve uygulamalı okul etkinlikleri ile öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerini geliştirmek için etkili bir mesleki gelişim platformudur (Star & Strickland, 2008; Star vd., 2011; Tekin-Sitrava vd., 2022). Bu çalışma, birçok çalışmanın aksine (Cooper, 2002; Sorto, 2004), öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programları ile etkili istatistik öğretimi için gerekli öğretim bilgisine sahip olabileceğini göstermektedir.

Bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenci düşüncü odaklı istatistik öğretimi ile aritmetik ortalamaya yönelik mesleki fark etme becerinin önemli derecede geliştiği görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretim deneyi sürecinin öğretmen eğitimi programlarındaki alan eğitimi derslerinde uygulanmasıyla öğretmen adaylarının fark etme becerisinin geliştirilebileceği sonucuna varılabilir. Her ne kadar öğretim deneyi uygulamasının öğretmen adaylarının fark etme becerisini geliştirdiği sonucuna varılmış olsa da bu çalışma aritmetik ortalama ile sınırlandırılmıştır. Buradan hareketle, farklı öğrenme alanlarında öğretmen adaylarının mesleki fark etme becerilerini geliştirmek için matematik eğitimi derslerinde (sayıların öğretimi, cebir öğretimi gibi) öğretim deneyi uygulaması yapılabilir. Ayrıca, bu çalışma fark etme becerisini geliştirme ile sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda, öğretim deneyi uygulaması ile öğretmen adaylarının farklı yeterlikleri (öğretmen bilgisi gibi) de geliştirebilir. Bunlara ek olarak, matematik öğretiminin öğrenci düşüncü üzerine inşa edilmesi etkili matematik öğretimi için anahtar bir rol oynamaktadır (Carpenter vd., 1989). Bu nedenle, matematik eğitimi derslerinin öğrenci düşüncü odaklı olarak tasarlanması öğretmen adaylarının daha yetkin birer öğretmen olması için önemlidir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 20/02/23 tarihli 158713 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Amador, J. M., Carter, I., & Hudson, R. A. (2016). Analyzing preservice mathematics teachers' professional noticing. *Action in Teacher Education*, 38(4), 371- 383.
- Amador, J. M., & Carter, I. S. (2018). Audible conversational affordances and constraints of verbalizing professional noticing during prospective teacher lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21, 5-34.
- Anantharajan, M. (2020). Teacher noticing of mathematical thinking in young children's representations of counting. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(3), 268-300.
- Aydın, Ş. (2020). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ölçülerine yönelik istatistiksel düşüncelerinin incelenmesi* (Tez No. 644516). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bastian, A., Kaiser, G., Meyer, D., Schwarz, B., & König, J. (2022). Teacher noticing and its growth toward expertise: An expert–novice comparison with pre-service and in-service secondary mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 110(2), 205-232.
- Birgin, O., & Eryılmaz, E. (2022). Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Öğretmenin Fark Etmesi Konusunda Yapılan Çalışmaların Sistemik İncelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(3), 184-203.
- Birinci, M. (2018). *Bir ortaokul matematik öğretmenin mesleki gelişiminden yansımalar: Kesir öğretiminde fark etme becerisinin işe koşulması* [Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bütüner, S. Ö. (2020). Türkiye’de okutulan ortaokul matematik ders kitaplarının aritmetik ortalama kavramına ilişkin öğrencilere sunduğu öğrenme fırsatları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(1), 157-187.
- Callejo, M. L., & Zapatera, A. (2017). Prospective primary teachers' noticing of students' understanding of pattern generalization. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(4), 309-333.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loeff, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499-531.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Confrey, J., & Lachance, A. (2000). Transformative teaching experiments through conjecture-driven research design. In A. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 231–265). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, S. (2009). Preservice teachers' analysis of children's work to make instructional decisions. *School Science and Mathematics*, 109(6), 355-362.
- Doğan-Coşkun, Tekin-Sitrava, R., & Işıksal-Bostan, M. (2023). Pre-service elementary teachers' noticing expertise of students' mathematical thinking: The case of fractions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(6), 982-999.

- Czarnocha, B., & Maj, B. (2008). A teaching experiment. In B. Czarnocha (Ed.), *Handbook of mathematics teaching research -a tool for teachers- researchers* (pp. 47–58). Poland: University of Reszów.
- Fernández, C., Llinares, S., & Valls, J. (2013). Primary school teacher's noticing of students' mathematical thinking in problem solving. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1), 441–468.
- Dick, L. K. (2017). Investigating the relationship between professional noticing and specialized content knowledge. In E. Schack, M. Fisher, & J. Wilhelm (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 339-358). Springer.
- Dişbudak-Kuru, Ö., Ucuzoğlu, A. N., Işıksal-Bostan, M., Yemen-Karpuzcu, S., & Tekin-Sitrava, R. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki fark etme becerileri: dikdörtgenler prizmasının hacmine ilişkin problem durumu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 154-174.
- Dreher, A., & Kuntze, S. (2015). Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 88, 89-114.
- Enisoğlu, D. (2014). *Yedinci sınıf öğrencilerinin sütun grafiği gösteriminde verilen aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değer kavramları ile ilgili problemleri çözerken kullandıkları olası çözüm stratejileri, yaptıkları hatalar ve yanlış yorumlamaları* (Tez No: 381685) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fernández, C., Llinares, S., & Valls, J. (2013). Primary school teacher's noticing of students' mathematical thinking in problem solving. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1), 441-468.
- Gal, I. (1995). Statistical tools and statistical literacy: The case of the average. *Teaching Statistics*, 17(3), 97-99.
- Girit-Yildiz, D., Osmanoglu, A., & Gundogdu Alayli, F. (2023). Providing a video-case-based professional development environment for prospective mathematics teachers to notice students' misconceptions in measurement. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26(2), 179-209.
- González, G., & Vargas, G. E. (2020). Teacher noticing and reasoning about student thinking in classrooms as a result of participating in a combined professional development intervention. *Mathematics Teacher Education and Development*, 22(1), 5-32
- Groth, R.E. (2009). Characteristics of teachers' conversations about teaching mean, median, and mode. *Teaching and Teacher Education*, 25, 707-716.
- Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders imcesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Güner, P., & Akyüz, D. (2020). Noticing student mathematical thinking within the context of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 568–583. <https://doi.org/10.1177/0022487119892964>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, R. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçülerine ilişkin öğretim bilgilerinin incelenmesi*. (Tez No: 443569). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, P. (2019). *Bir matematik öğretmenin cebir öğretim sürecinden yansımalar: Fark etme becerisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Hino, K., Stylianides, G. J., Eilerts, K., Lajoie, C., & Pugalee, D. (2017). Topic study group no. 47: Pre-service mathematics education of primary teachers. In G. Kaiser (Ed.), *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education, ICME-13 Monographs* (pp. 593–597). https://doi.org/10.1007/978-3-319-62597-3_74
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Doehrmann, M., Koenig, J., & Blömeke, S. (2017). Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students. *ZDM, 49*, 107-120.
- Ivars, P., Fernández, C., & Llinares, S. (2020). A learning trajectory as a scaffold for pre-service teachers' noticing of students' mathematical understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*, 529-548.
- Jacobbe, T. (2007). *Elementary school teachers' understanding of essential topics in statistics and the influence of assessment instruments and a reform curriculum upon their understanding* [Unpublished doctoral dissertation]. Clemson University.
- Jacobs, V. R., & Empson, S. B. (2016). Responding to children's mathematical thinking in the moment: An emerging framework of teaching moves. *ZDM, 48*(1–2), 185–197.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 41*(2), 169–202.
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J. & Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(2), 369–387.
- Konold, C., & Pollatsek, A. (2002). Data analysis as the search for signals in noisy processes. *Journal for Research in Mathematics Education, 33*(4), 259-289.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- LaRochelle, R. M. (2018). *Secondary teachers' professional noticing of students' mathematical thinking*. [Unpublished doctoral dissertation]. UC San Diego, California, USA.
- LaRochelle, R., Nickerson, S. D., Lamb, L. C., Hawthorne, C., Philipp, R. A., & Ross, D. L. (2019). Secondary practising teachers' professional noticing of students' thinking about pattern generalisation. *Mathematics Teacher Education and Development, 21*(1), 4-27.
- Leavy, A., & O'Loughlin, N. (2006). Preservice teachers understanding of the mean: Moving beyond the arithmetic average. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*, 53-90.
- Makar, K. (2014). Young children's explorations of average through informal inferential reasoning. *Educational Studies in Mathematics, 86*, 61-78.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. Sage Publications.
- Nickerson, S. D., Lamb, L., & LaRochelle, R. (2017). Challenges in measuring secondary mathematics teachers' professional noticing of students' mathematical thinking. In E. Schack, M. Fisher, & J. Wilhelm (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 381–398). Springer.
- Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C., & Llinares, S. (2019). Relationships among prospective secondary mathematics teachers' skills of attending, interpreting and responding to students' understanding. *Educational Studies in Mathematics, 100*(1), 83-99.
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-based programs. *ZDM–Mathematics Education, 53*(1), 119-134.

- Scheiner, T. (2021). Towards a more comprehensive model of teacher noticing. *ZDM, 53*(1), 85-94.
- Sherin, M. G., Jacobs, V., & Philipp, R. (Eds.). (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.
- Sorto, M. A. (2004). *Prospective middle school teachers' knowledge about data analysis and its application to teaching*. [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University, USA.
- Star J. R., Lynch K. H., Perova N. (2011). Using video to improve mathematics' teachers' abilities to attend to classroom features: A replication study. In Sherin M. G., Jacobs V. R., Philipp R. A. (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 117-133). New York, NY: Routledge.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*(2), 107-125.
- Steffe, L. P., & Thomson, P. (2000). Teaching experiments methodology: Underlying principles and essential characteristics. *Research Design in Mathematics and Science Education, Hillsdale, Nj: Laurence Erlbaum*.
- Şermetoğlu, H., & Baki, M. (2019). Investigation of the Rate and Ratio's Teaching Process in the Context of a Mathematics Teacher's Noticing. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 10*(2), 394-425.
- Tekin-Sitrava, R., Kaiser, G., & Işıksal-Bostan, M. (2022). Development of prospective teachers' noticing skills within initial teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 20*(7), 1611-1634.
- Toluk-Uçar, Z., & Akdoğan, E. N. (2009). 6-8. sınıf öğrencilerinin ortalama kavramına yüklediği anlamlar. *İlköğretim Online, 8*(2), 391-400.
- Ulusoy, F., & Çakıroğlu, E. (2021). Exploring prospective teachers' noticing of students' understanding through micro-case videos. *Journal of Mathematics Teacher Education, 24*, 253-282.
- Van, de, Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2015). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (9th ed.). Essex, UK: Pearson Education
- Van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). Routledge.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(4), 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM, 53*, 17-27.
- Warshauer, H. K., Starkey, C., Herrera, C. A., & Smith, S. (2021). Developing prospective teachers' noticing and notions of productive struggle with video analysis in a mathematics content course. *Journal of Mathematics Teacher Education, 24*, 89-121.
- Yılmaz, H. K., & Özdemir-Baki, G. (2023). Bir ortaokul matematik öğretmeninin fark etme becerisinin alan ölçme öğretimine yansımaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 55*(5), 95-118.

Extended Summary

Introduction

In recent years, the researchers have emphasized that teacher noticing skill is one of the important teacher competencies (Kaiser et al., 2015) and there has been an increasing interest in teacher noticing skills in the field of mathematics education. First, van Es et al. (2011) stated that the noticing skill covers two main processes: taking into account certain activities in the teaching environment and interpreting events in an teaching environment. Also, Jacobs et al. (2010), within the framework of Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking, discussed three interrelated dimensions. Attending to students' strategies is defined as the teacher's explanations about what the details of his strategies were (Jacobs et al., 2010). Interpreting students' understanding covers the teacher's ability to mathematically interpret how a student understands the topic. Finally, the third dimension is considered as teachers' decisions the next teaching step based on students' understanding. Since the study aims to investigate prospective teachers' noticing skills within the context of students' thinking, the study is grounded on the theoretical framework of Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking.

The mean is one of the core subjects of statistics, but students have operational understanding rather than conceptual understanding (Groth, 2009). Therefore, students tend to solve questions related to the mean with the algorithm without considering the meaning of the balance point and equalization of levels (Aydın, 2020). One of the most important reasons for this is that teachers tend to use algorithms in their classroom teaching, and focusing more on procedural knowledge (Gürel, 2016). In this context, Jacobs and Empson (2016) emphasized that it is very important for teachers to attend to the details in students' solutions, interpret their understanding of mathematical concepts, and determine the next teaching actions accordingly for students to conceptually understand the subjects. Especially considering that prospective teachers will play an active role in mathematics teaching in the future, they need to be supported in learning to recognize students' mathematical thinking before starting their profession (Van Es, 2011). From this perspective, it is thought that conducting studies investigating prospective teachers' noticing skills of students' mathematical thinking about the mean will contribute to the mathematics education literature, and improving these skills of prospective teachers will contribute to students' learning about the mean in a conceptual way. Based on this, the aim of this study is to develop the prospective teachers' professional noticing skills through the teaching experiment method in the context of mean.

Method

To achieve the purpose of the study, the teaching experiment method, lasting 3 weeks (9 lesson hours), was applied with the participation of 35 prospective teachers studying at a state university. The data were collected through pre-test, post-test, semi-structured interviews and diaries were used. The pre-test and post-test included a problem about the mean and 3 student solutions to this problem.

During the teaching experiment process, the meanings of the mean were discussed through the research studies, and the students' strategies in which include different meanings of the mean were discussed. Also, the prospective teachers posed problems involving different meanings of the mean and wrote possible students' strategies. The data obtained from the pre-test and post-test were analyzed according to the theoretical framework of " Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking ".

Findings

Before participating in the teaching experiment process, the attending skill of 30 out of 35 prospective teachers (86%) was lack and limited. Based on the findings of post-test, it could be seen that 21 (60%) prospective teachers improved their attending skill from lack and limited to robust. More than half of the 35 pre-service teachers developed their interpretation skills after participating in teaching experiment process. As a result, 23 of 35 preservice teachers (66%) commented on students' understanding by providing robust evidence.

While 30 out of 35 prospective teachers (86%) responded at a lack and a limited level before attending to teaching experiment process, 21 pre-service teachers (60%) improved their responding skills and provided robust evidence while responding

Discussion and Conclusion

The findings show that prospective teachers' professional noticing skills related to the mean improved with the teaching experiment method. The findings of pre-test regarding the ability to interpret and responding are similar to studies conducted to examine the competence of prospective teachers and teachers in noticing students' mathematical thinking in a specific field. On the other hand, prospective teachers' attending skills related to the mean differs from the findings of other studies in the literature. Studies investigating the ability of teachers and pre-service teachers to notice student thinking on a particular mathematics subject show that their attending skills are at robust level (Amador et al., 2016), and attending skill is the easiest skill among professional noticing skills (Sánchez-Matamoros et al., 2019). The reason for this contradiction might be that prospective teachers have an operational understanding rather than a conceptual understanding of the mean. These understandings of teachers or prospective teachers caused them to have difficulty in explaining and interpreting student solutions that included the meaning of mean, balance and equalization of levels.

When the post-test results are examined, it is seen that prospective teachers significantly improved their attending, interpretation and responding skills with teaching experiment method. The findings of previous studies show that prospective teachers' noticing skills improve with various implementations such as lesson study and video analysis sessions (Amador and Carter, 2018; Warshauer et al., 2021). Similarly, teaching experiment practices appear to improve prospective teachers' professional noticing skills. In other words, it can be said that the noticing skills of prospective teachers can be improved with mathematics education lessons that are purposefully planned and systematically carried out. Teacher training programs are an effective professional development platform to improve the professional noticing skills of prospective teachers with knowledge-based mathematics education courses and applied school activities (Tekin-Sitrava et al., 2022). Teaching experiments can be implemented in mathematics education to improve the professional noticing skills of prospective teachers in different learning areas and to develop their different competencies.

Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Kök Değerler Bakımından İncelenmesi

Arife AKTAŞ¹, Gülşah YALÇIN²

Öz: Bu çalışmada kök değerler bakımından Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Şermin Yaşar'ın çocuk edebiyatı alanında kaleme almış olduğu, Doğan Çocuk yayınları tarafından basılmış olan "Lo ve Kuş Masalları" Taze Kitap tarafından basılmış olan "Para Ağacı" adlı eserleri kök değerler içinde yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik bağlamında incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ilgili değer başlığı altında metinlerden örneklerle sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre Şermin Yaşar'ın "Lo, Kuş Masalları, Para Ağacı" adlı kitaplarında kök değerlere yer verildiği görülmüştür. Kitaplarda en çok dostluk ve sevgi değerine en az vatanseverlik değerine yer verildiği görülmüştür. İncelenen kitaplarda toplam 186 değer ifadesi yer almaktadır. Çalışma sonucunda Şermin Yaşar'ın incelenen üç kitabının kök değerlerin aktarımı bakımından kullanılabilir olduğu ancak vatanseverlik değerine az yer verildiği için bu konuda eksik kalacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Şermin Yaşar, kök değer, çocuk kitabı

Examination of Şermin Yaşar's Children's Books in Terms of Root Values

Abstract: In this study, it is aimed to examine Şermin Yaşar's children's books in terms of root values. The works of Şermin Yaşar analyzed within the scope of this research are "Lo" and "Bird Tales", published by Doğan Children's Publishing and "Money Tree", published by Taze Kitap. The books have been examined in the context of ten root values, namely justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. The qualitative research method, document review method is employed in the current study. The data obtained are presented and discussed with sample excerpts from the books under the relevant value title. The results of the research revealed, that the aforementioned root values are included in the analyzed Şermin Yaşar's books namely "Lo, Bird Tales and, Money Tree". The results indicate that the values of friendship and love are the most employed values in the books while the value of patriotism is the least covered. The reviewed books contain 186 value expressions in total. It is concluded that the analyzed books of Şermin Yaşar can be used with the aim of transferring the root values excluding the value of patriotism as it is not addressed adequately in the books.

Keywords: Şermin Yaşar, root value, children's book

Geliş tarihi/Received: 15.08.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 02.04.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

* Bu çalışma birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

¹ Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, arifeaktas17@gmail.com, 0009-0002-8171-4218

² Doç. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, drgulsahyacin@gmail.com, 0000-0003-0979-1630

Atf için/To cite: Aktaş, A., & Yalçın, G. (2024). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler bakımından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 332-354.

<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1343565>

Giriş

Anlama becerileri içinde yer alan okuma, bireyin hayatı boyunca kullandığı ve geliştirmesi gereken temel becerilerinden biridir. Okulla birlikte okuma becerisini kazanan birey, okuduklarını anlamlandırarak bilgisini artırır, var olduğu toplumun kurallarını öğrenir. Alanyazında okuma ile ilgili birçok görüş yer almaktadır. Okuma; “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümlenme ve yorumlama gibi birbirinden farklı duyuşsal ve bilişsel unsurların birlikte kullanılmasına dayanan anlam kurma çabası” (Karatay, 2010, s. 459) ve “gördüğünü anlamlandırma faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel unsurların beraber kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi” (Özbay, 2014, s. 4) olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2007), okumayı zihinsel hareketlerle psikomotor becerilerin birlikte hareket etmesiyle yazılı imgelerden anlam çıkarma hareketi, gözlerin ve sesin türlü hareketlerini ve zihnin yazılı işaretlerini anlaması şeklinde tanımlarken Aytas (2005), duyu organlarımızın türlü faaliyetlerinden ve zihnin, anlamı kavrama gayretinden doğan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Ünalın’a (2001) göre ise okuma, bir yazıyı kelimeleri, tümceleri, noktalama ve diğer öğelerle birlikte görme, algılama ve anlamlandırma işidir.

Okuma becerisi bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bireyin çevresinde olup bitenleri anlaması, yorumlaması, kendini doğru ifade edebilmesi için okuma alışkanlığının gelişmesi gerekir. Okuma alışkanlığı ne kadar erken yaşlarda kazanılırsa bireydeki gelişim de okuma alışkanlığına bağlı olarak artacaktır. Okuma alışkanlığının kazanılması sadece okul ya da meslek hayatında başarılı olmayı sağlamayacak, aynı zamanda hayatın her alanında bireyin kendini tanımasını, doğru ifade edebilmesini de sağlayacaktır.

Aile okumanın başladığı ilk yerdir. Çocuk daha okumayı öğrenmeden ailesinin okuduğu kitapları dinlerken okumayla tanışır. Aile ile birlikte düzenlenen okuma saatleri çocukların okuma için hazırbulunmuşluklarını artırmaktadır. Bandura’nın (1977) da üzerinde durduğu gibi çocuklar yaşantı yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri gibi gözlem yolu ile de model alarak öğrenirler. Çocukların yeterli ve seviyesine uygun okuması isteniyorsa, modelden öğrenmelerini sağlayarak, okuma alışkanlığını kazanabilecekleri ortamın hazırlanması gerekmektedir. Mert’in (2014) de belirttiği gibi okumanın alışkanlığa dönüşebilmesi uzun bir süreçtir. İlk ailede başlayan bu süreç, daha sonra öğretmen ve arkadaş çevresinin öğrenciye okuma alanı oluşturmasıyla alışkanlık hâlini alan bir davranış olmasını sağlayacaktır. Okumanın alışkanlığa dönüşebilmesi için Bamberger (1990) öğrencilerin aile bireylerinden, çevrelerinden, öğretmenlerden özellikle öğrencilerin zaman geçirmekten hoşlandıkları akran grubunun davranışlarından etkilendiklerinin üzerinde durmaktadır. Çocuğun okula başladıktan sonra okuma alışkanlığını kazanmasında en büyük pay öğretmendir. “Çocuk, okula başlayana kadar ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmeni taklit eder. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin, okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyük olur.” (Maraşlı, 2005, s. 185-186). Öğretmenin okuduğunu görmesi öğrenciyi okumaya teşvik konusunda önemlidir. Öğretmen öğrenciye hangi kitapların seviyesine uygun olacağı, kitapları nereden ve nasıl temin edeceği konusunda rehberlik etmelidir. Öğretmen okuma alışkanlığı kazanmamış öğrenciler için okumaya teşvik edici, resimli, ilgi çekici kitapları önerirken; okuma alışkanlığı edinmiş bireyler içinse öğrencilerin edebi kişiliklerini destekleyecek, okuma zevklerini geliştirecek kitaplar önermelidir. Öğretmen öğrencilerinin okuma zevklerini geliştirmek için okul ve sınıf kitaplıklarını zenginleştirerek her öğrenciye hitap eden, onlarda okuma isteği uyandıran ortamlar oluşturabilir.

Öğrencilerde okuma isteği ve alışkanlığı oluşturmak için seçilen eserler önemlidir. Çocuk okuduğu eserlerdeki kahramanların yerine kendini koyarak kişiliğini geliştirir. Bu nedenle çocuğun okuması için seçilen kitapların çocuğa göre olması ve değerleri yansıtması gerekir. Sözlü Türk kültüründe önemli yere sahip olan değerler kavramına günümüzde yazılı eserlerde de sıkça yer verilmektedir.

İnsanların sosyal hayatlarını yönetebilmeleri, başkalarıyla iletişimlerini olumlu biçimde geliştirebilmeleri ve insanlarla ortak paydada buluşabilmeleri için belirli kurallara ihtiyaç duyarlar. Bu kurallar zamanla insanların sahip olması gereken değerler olarak adlandırılır. Değerler “arzu edilen, inanılan ve bireylerin sergilemiş olduğu çeşitli davranışlar için ölçek olarak kullanılabilen olgulardır” (Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018, s.185). Değerler toplumlara yön veren, toplumu oluşturan bireylerin davranışlarını şekillendiren, insanların birbirleriyle etkileşimleri sonucu doğan yargılardır. Değerler eğitimi ise kültürel değerlerin o kültürü benimseyen bireylere bir plan dâhilinde aktarmak, bireyin davranışlarını oluşturan değerleri belirlemek, bu değerlerle ilgili davranışları değerlendirmek için toplumdaki lider özellikteki ya da tecrübeli bireyler tarafından desteklenen faaliyettir (Rob, 1998). Değerler eğitimi “bireyin değerleri kazanması, benimsemesi ve karakterinin bir temel unsuru hâline getirerek davranışa dönüştürmesi için verilen ve hayat boyu devam eden bir eğitimidir” (Kapkın vd., 2018, s. 183).

Bireyler değerler eğitimi ile toplumu oluşturan parçalarla bütünleşmeyi, sosyalleşmeyi, belli bir kültüre ait olma duygusunu öğrenirler (Ulusoy ve Arslan, 2019). Kültür öğelerini gelecek kuşaklara aktarmada değerler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı da değerler eğitiminin üzerinde durmaktadır. Bunu Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan:

“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bu günümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek aslî görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki amacını, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. Eğitim programı, eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı olarak görülmemiş; tam aksine öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Değerlerimiz, öğretme-öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.” (MEB, 2019, s. 4). ifadelerinden anlayabiliriz.

Türkiye’de ilk defa 2010-2011 eğitim-öğretim yılında değerler eğitimi üzerinde durulmuştur. 2017 yılında ise *kök değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* olarak belirtilmiştir [Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2017]. 2018 yılında kullanılan öğretim programında on kök değer “Değerlerimiz” başlığı altında belirtilmiştir. Bu değerler şu şekilde açıklanabilir:

Türkçe Sözlük’te adalet kavramı, “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması.”(TDK, 2005, s. 10) olarak tanımlanmaktadır. Adalet hem bireyler için hem toplum için önemli bir kavramdır. Adil bir toplumda yaşamak bireylerin kendilerine ve

çinde yaşadıkları toplumun fertlerine güvenlerini artırır. Bireyler adaletin herkes için aynı şekilde uygulanmadığını düşünürlerse toplumda huzursuzluk ortaya çıkar. Toplumsal huzurun devamı adaletin, onu hakkıyla kullanan ve yaşamına uygulayan insanların varlığıyla mümkün olur. Adalet duygusu eksik olduğunda veya zayıfladığında toplumsal barış giderek kaybolur ve toplumsal düzen bozulur. Bunun için toplumda adalet duygusunun yerleşmesi ve adaleti bozan olumsuz tutumların olabildiğince azaltılması gerekmektedir. Hökelekli'nin (2013, s. 56) de değindiği gibi adalet olmadan barış ve düzen sağlanamaz.

Dostluk, sevgisinde içten olanlar arasında çıkardan uzak kurulan ilişkidir (Altın, 2010). Bu ilişkiler ağı güven, fedakârlık, işbirliği gibi birçok değeri içermektedir. Özen'e (2015) göre dostluk, kişiliğin gelişimi için önemlidir ve bu duygunun yaşamın başlangıcından itibaren var olması ve karşılanması gerekir. Yaşamın sürdürülebilir olabilmesi bazı ihtiyaçların karşılanması gerekir. Çocuğun sosyal gelişimi için gerekli olan dostluk duygusu bunlardan biridir.

Toplumun temeli insandır ve insanlar doğası gereği birlikte yaşamak zorundadır. Birlikte yaşayan insanların uyması gereken yazısız kurallar vardır. Ahlak kuralları, gelenek ve görenekler bu kurallardandır. Dürüstlük de insanların uyması gereken toplumsal kurallardandır. Işık'a (2010) göre dürüstlük insanlarda aranan bir özelliktir ve dürüst olmayan insanlar toplum tarafından sevilmeyen ve dışlanırlar. Sağlam temelli toplumlar oluşturabilmek için dürüstlük değerinin küçük yaşlarda çocuklara verilmesi ve onlara doğru rol model olunması önemlidir.

Öz denetim, kişinin kendini ve davranışlarını kontrol etmesidir. Öz denetim "*Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol.*" (TDK, 2023) şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin kendi yeteneklerinin ve başarabileceklerinin farkında olması ve sınırlarını bilmesi ile açıklanabilecek olan öz denetim; bireyin dış dünyaya uyum sağlayabilmesi, olumsuz benlik algısı ve güvensizlik duyguları ile de ilişkilidir. İnsan davranışları öz denetim süzgecinden geçtiği sürece anlamlıdır ve bir amaca hizmet eder. Bu iradenin yok olması bireysel ve toplumsal kargaşa ortamının oluşmasına neden olur.

Sosyal bir varlık olan insan günlük hayatında birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların ortaya çıkardığı olumsuz duygularla baş edebilmek çok da kolay değildir. İçinde bulunulan zor durumdan er ya da geç kurtulacağına inanarak beklemek demek olan sabır; "Bireyin çeşitli zorluklar karşısında dayanma gücüdür." (Sarıkaya ve Aydeniz, 2021, s. 459). Karşılığın (2020, s. 57) değindiği gibi bazı bireyler sabırlı olsalar da sabır genellikle doğuştan değil sonradan kazanılan bir değerdir. Bu değer kazanılmasında okullar büyük öneme sahip olduğu için sabır değeri öğrencilere kazandırılması gereken kök değerler arasında yer almaktadır.

Toplumsal huzura sağlayan en önemli öğelerden biri olan saygı; "Bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu." anlamına gelmektedir (TDK, 2005, s. 1714). Toplumun oluşturan bireyler olarak her bireyin kişilik özellikleri, fikirleri, inanışları farklıdır. Bu kadar farklılığı bir arada tutan değer saygıdır. Huzurlu ve mutlu insanlardan oluşan toplumlar için herkesin birbirine karşı saygı duyması gerekir. Farklılıklara saygı duyan, empati kurabilen, bireyleri olduğu gibi kabul eden, başkalarını düşünen bireyler yetiştirmek saygı bilincinin erken yaşlarda kazandırılmasıyla mümkündür. Özdemir'in (2017, s. 9) ifade ettiği gibi sağlıklı iletişim kurmak ve toplumun kültürel öğelerini geleceğe taşımak için de saygı çok önemlidir.

Canlılar için önemli bir ihtiyaç, insan için yaşamdaki en temel duygulardan biri olan sevgi, Türkçe Sözlük'te "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye

yönelten duygu.” anlamına gelmektedir (TDK, 2005, s. 1742). İnsanları bir araya getiren sevgi sayesinde toplumlar birleşir, birlik olur, insanlar hoşgörü ile birbirine bağlanır ve nezih bir toplumun temelleri atılır. Sevgi değeri ile sadece toplumsal dayanışma değil birliktelik duygusu da aşılır. Adalet, saygı, hoşgörü, yardımlaşma gibi birçok değerın temelinde sevgi vardır. Diğer değerler gibi sevgi de çocuklara küçük yaşlarda yaparak ve yaşatılarak öğretilmelidir. Sokakta hayvanları, evde aile fertlerini, okulda öğretmenlerini, arkadaşlarını ve vatanını sevmeyi öğrenen insan sevdiklerine zulmetmekten kaçınır ve sevdikleri için kendi isteklerinden vazgeçebilir.

Sorumluluk, bireylerin daha rahat bir yaşam sürdürmek için üstlendikleri görevlerdir. Okçu'nun (2020, s. 269) değindiği gibi sorumluluk doğuştan gelen bir özellik değildir. Bireyin aldığı eğitimle ile gelişen bir özelliktir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren yaşına uygun sorumluluklar verilmeli ve davranışlarının sonuçlarını görmelerine izin verilmelidir. Her şeyden önce kendine karşı sorumlu olan çocuk; daha sonra aile, çevre ve ülkesine karşı sorumludur. Sorumluluk duygusuna sahip bireyler asla bencil ve vurdumduymaz olmazlar. Davranışlarının sonuçlarını kabul ederler. Sorumluluk değerinin çocuklarda yerleşebilmesi için çocukların bu değerın işlendiği eserlerle karşılaşması gerekir. Aktepe'nin (2015) de değindiği gibi sorumluluk sahibi olanlar yaptıklarının en iyisini yapmaya çalışırlar ve bu sayede gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakılabilir.

Vatanseverlik, vatani için her fedakârlığı yapmak, ülkesini, milletini korumak, doğup büyüdüğü, yaşadığı coğrafyayı sevmek ve saygı duymaktır. Vatansever bir fert vatanını her şeyin üstünde görür ve vatani için çalışmaktan mutluluk duyar. Vatanseverlik çocukluktan itibaren öğrenilir ve kabul edilir. Vatansever birey yasalara ve kurallara göre hareket eder, tarihi ve doğal mirası korur, topluma önem verir, her türlü iç ve dış tehdide karşı tüm vatandaşlarıyla dayanışma içindedir. Toplumdaki birlik ve beraberliğin sağlanarak huzur ve barış ortamında yaşamak vatanını seven bireyler yetiştirmek ile mümkündür.

Türkçe Sözlük'te “Hayırseverlik.” (TDK, 2005, s. 2135) olarak tanımlanan yardımseverlik imkânlarını karşılık beklemeden başkalarının iyiliği için kullanmaktır. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde, birlikte yaşamaya ihtiyacı vardır ve bu ihtiyacın sonucu olarak toplumsal paylaşma, yardımlaşma ve dayanışma ihtiyacı doğar. Yardımseverlik toplumu oluşturan bireyler arasındaki bağı güçlendiren, toplumsal dayanışmayı sağlayan davranışlardır. Toplumun bekası, toplumu oluşturan insanlar arasındaki dayanışmaya ve insanların yardımseverliği davranışa dönüştürmelerine bağlıdır. Toplum fertleri arasında yapılacak olan her türlü maddi ve manevi destek barışın, birlik ve beraberliğin inşasında rol oynayacaktır. Zor zamanlarda birbirimize destek olmak, üzüntü, keder, mutluluk ve neşe gibi duyguları paylaşmak sosyal hayata katkı sağlar. Yardımseverlik değeri de diğer değerler gibi küçük yaşlarda kazanılması gereken değerdir ve bu değerın kazandırılmasında önce ilk eğitimimizi aldığımız ailemiz daha sonra da bu eğitimi devam ettirdiğimiz okul ortamı önemli rol oynar.

Değerlerin yeni nesillere aktarılmasında en önemli araçlar milletlerin meydana getirdikleri dile dayalı birikimlerdir. Söz konusu birikimlerden oluşan en önemli alanlardan biri ise bu çalışmaya da konu olan çocuk edebiyatı eserleridir. Çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla değerler, çocuklara erken dönemlerde aktarılmakta ve benimsetilmektedir.

Değerlerin okul ortamlarında veya okul dışı çevrelerde yeni nesillere aktarılmasını sağlayan en önemli araçlardan biri de hiç şüphesiz kitaplardır. Türkçe dersi kitaplarının yanı sıra çocuklara yönelik kaleme alınan çocuk edebiyatı eserleri ise söz konusu kaynakların başında gelmektedir. Değerlerin yeni nesillere doğru bir şekilde aktarılması için çocuk edebiyatı

eserlerinin değerler eğitimi açısından hangi konumda olduğunun ortaya konması gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklara yönelik eserler kaleme alan Şermin Yaşar'ın "Lo, Para Ağacı ve Kuş Masalları" adlı çocuk kitaplarını alanyazında kök değerler açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın taramasında çocuk edebiyatı yazarı olarak Yaşar'ın bu eserlerinin kök değerler açısından ele alındığına dair doğrudan herhangi bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı Yaşar'ın eserlerinin kök değerleri aktarmada önemli bir işlev taşıyıp taşımadıklarının, değerler eğitimi ile Türkçe eğitimi alanlarında ve ilköğretim ders kitaplarında kullanılabilir bir niteliğe sahip olup olmadıklarının ortaya konmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda çalışma kök değerlerin güncel çocuk kitaplarında da ele alınması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın alanyazındaki söz konusu boşluğu doldurabileceğinin düşünülmesi, çalışmaya konu olan eserlerin kök değerler açısından niteliklerinin ortaya konulmuş olması çalışmanın önemine katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte çalışma sonucunda elde edilen bulgular, eserlerde yer alan değerlerin kullanımı, eserlerin toplum değerlerini aktarabilecek nitelikte olması incelenen çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından başvurulacak önemde eserler sayılabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda çalışmanın amacı çağdaş çocuk edebiyatı yazarı Şermin Yaşar'ın "Lo, Para Ağacı, Kuş Masalları" adlı çocuk kitaplarında yer alan değerleri tespit ederek öğretim programında değinilen on kök değer açısından incelemek ve eserlerin değerler açısından önemini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada Şermin Yaşar'a ait üç eserde bulunan kök değerleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür." (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 35).

Nitel veriler; doküman analizi, gözlemler ve mülakatlar olmak üzere üç şekilde toplanır. Bu çalışmanın verileri doküman incelemesi kullanılarak elde edilmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s.153).

Doküman analizi tanımından da anlaşılacağı gibi araştırma verilerinin çeşitli kaynaklardan toplanması, toplanan verilerin incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanabilecek bilimsel bir araştırma yöntemidir.

Çalışmanın Materyali

Çalışmada incelenen eserler Şermin Yaşar'ın "Para Ağacı", "Lo", "Kuş Masalları" adlı çocuk kitaplarından oluşmaktadır. Yazar eserlerinde güncel konulara yer verdiği için çocukların ilgisini çeken eserler ortaya koymuştur. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yazarın eserleri öğrencilere tavsiye edilebilir. Bu nedenle yazarın eserlerinin kök değerler bakımından incelenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. İncelenen kitaplara ait bilgiler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1

İncelenen Kitaplar

Kitap Adı	Kitabın Sayfa Sayısı	Kitabın Bölümleri	Kitabın Yayınevi
Para Ağacı	151	Yatanın Yürüyene Borcu Var Parayı Veren Düdüğü Çalar Emeksiz Yemek Olmaz Davulun Sesi Uzaktan Hoş Gelir Mühür Kimde İse Süleyman Odur Adı Çıkmış Dokuza, İnmez Sekize Toprağı İşleyen Ekmeği Dişler Azıcık Aşım Ağrısız Başım Her şey İncelikten, İnsan Kabalıktan Kırılır Yok Deme Yok Olur Hazıra Dağ Dayanmaz Zararın Neresinden Dönülse Kar Çıkmadık Candan Ümit Kesilmez	Taze Kitap
LO	119	Lo	Doğan Çocuk
Kuş Masalları	131	Sus Dağı Bil Dağı Gör Dağı Yok Dağı Bul Dağı Düş Dağı Giz Dağı	Doğan Çocuk

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli verileri toplamak için Şermin Yaşar'ın üç eseri temin edilmiştir. Kuramsal çerçeve için değerler konusunda kaynak niteliğindeki kitaplar ele alınmış, bilimsel değer ve kabul görmüş kitaplardan bilimsel bir çerçeve oluşturulmuştur. MEB müfredatında yer alan “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” adlı kök değerlerin tespiti için bir kontrol listesi her iki araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İncelenen eserlerde on kök değer yer aldığı ifadeler belirlenip fişleme tekniği ile kaydedilmiştir. Kitaplar okunup değerlere ait ifadeler belirlendikten sonra ilgili değer başlığı altında verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında incelenen eserlerden elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilen konular çerçevesinde varılan sonuçların özetlenip yorumlanmasından sonra okura sunulan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.239). Bu çalışmada elde edilen veriler yorumlanırken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. MEB müfredatında yer alan “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” adlı kök değerlerin tespiti için bir kontrol listesi her iki araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.
2. Belirlenen kök değerler kitaplarda her iki araştırmacı tarafından birkaç kez taranmıştır, bu değerler tespit edilerek tek tek fişlenmiştir.
3. Fişlenen veriler oluşturulan tablolara not edilmiş ve sıklıkları hesaplanmıştır.
4. İki araştırmacı tarafından kitaplar okunmuş, elde edilen değerlerin karşılaştırılması yapılmış ve iki uzmanın da ulaştığı verilerin örtüştüğü görülmüştür.
5. Bu aşamalardan sonra bütün veriler tek bir sayfada birleştirilmiş ve değerlerin tablosu oluşturulmuştur.
6. Oluşturulan tablo üzerinden de sıklık hesaplaması yapılmış ve sonuçlar kaydedilmiştir.
7. Eserlerde yer verilen değerlere ait bulgular örnek cümleler ile ait olduğu değer başlığı altında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın her aşamasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için gerçek bilgiye ulaşmaya ve herhangi bir müdahale olmaksızın durum olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada bulgular, veri analiz süreçleri ve veri kaynakları betimlenerek verilmiştir. Ayrıca verilerin analiz sürecinin bütün aşamalarında uzman görüşüne başvurularak çalışmanın güvenilirliği ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Şermin Yaşar'ın çocuk kitapları on kök değer bakımından ele alınarak incelenmiş ve değerleri kullanım sıklıkları tablolaştırılmıştır. Tespit edilen değerler kitaplardan örnek ifadeler verilerek sunulmuştur. Adalet değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Adalet Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	14	17-22-36-37-39-44-48-49-53-58-91-112-115-119
Lo	2	35-114
Kuş Masalları	3	46-63-95
Toplam	19	

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında adalet değerine 19 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Adalet değerine en fazla "Para Ağacı" kitabında yer verilmiştir. Adalet değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

"Ama ülkede adalet ondan soruluyordu. Aile toplantılarında sürekli 'Anayasamızda böyle bir kanun yok, hukuken mümkün değil, kanunda yeri yok!' falan gibi cümleler kuruyordu." (Para Ağacı, s.49)

"Sonuçta iyi yaşamak herkesin hakkı olmalı. İyi beslenmek, sağlıklı yaşamak, iyi eğitim almak herkesin hakkı olmalı." (Para Ağacı, s.91)

"Senin fabrikanda kimse haksızlığa uğramayacak, kimse ağlamayacak Sami amca." (Para Ağacı, s.112)

"Çavuş uyuyorsa onlar da uyusunlar." (LO, . 35)

"Bilsin ki ben de üzgündüm, ben de pişmandım. Her cezaya hazırdım." (Lo, s.114)

"Kuşlara güzellik dağıtılırken ona pay düşmemiştii." (Kuş Masalları, s.46)

"Her biri dokuz buğday tanesi alırdı gagasına." (Kuş Masalları, s.63)

"Kimse dokunmazdı başkasının dalına." (Kuş Masalları, s. 95)

Dostluk değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Dostluk Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	9	11-12-21-51-54-55-59-128-130
Lo	7	9-14-32-34-87-90-91
Kuş Masalları	19	9-18-26-32-36-38-48-69-86-88-89-90-94-97 104-106-118-127-128

Toplam 35

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında dostluk değerine 35 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Dostluk değerine en fazla "Kuş Masalları" adlı kitapta yer verilmiştir. Dostluk değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

"Kırk yıllık arkadaşımdaydı sanki, tutamamıştım kendimi." (Para Ağacı, s.12)

"Bir yandan üzülüm ama bir yandan da hiç kurmadığımız bir arkadaşlıkla bu garibanın tek arkadaşı olmama sevindim." (Para Ağacı, s.51)

"Bana yardım et kanka. Bunun içi çağırırım seni." (Para Ağacı, s.130)

"O benim çadır alanındaki tek arkadaşımdaydı." (Lo, s.87)

"Bir tane arkadaşım vardı, o da başka köye çalışmaya gidecekti..." (Lo, s.90)

"Ben arkadaşımı yanımda istiyordum. Yanı başımda..." (Lo, s. 91)

Gece karanlığında sarılıp dertleştiler / Birbirleri için gözyaşları döktüler." (Kuş Masalları, s.86)

"Benim derdim büyüktü, dostluğunla çözüldü." (Kuş Masalları, s.88)

"Dedi yavru, hadi gidelim benim dostuma doğru / O ağaç ki benim derdime derman oldu." (Kuş Masalları, s.89)

Dürüstlük değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Dürüstlük Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	5	22-24-78-85-118
Lo	4	25-32-105-118
Kuş Masalları	4	49-70-104-122
Toplam	13	

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında dürüstlük değerine 13 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Eserlerde incelenen diğer değerlere göre dürüstlük değerine daha az değinildiği görülmektedir. Dürüstlük değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

"Dönerin alt tarafı pişmedi. Çiğ et mi yiyeceksiniz beyefendi?" (Para Ağacı, s.22)

"Güzel itiraftı haa. İçinden geldiği gibi konuşuyordu." (Para Ağacı, s.78)

"Benim evlatlarım yalan söylemezler." (Para Ağacı, s.118)

"Tokum, dedim. Aslında açtım." (Lo, s.32) İncelediğimiz eserin bu cümlesinde dürüstlük değerine olumsuz bir şekilde yer verildiği görülmüştür.

“Doğruyu söylemek gerekirse, tabletli oğlanı biraz kıskanıyordum.” (Lo, s.105)

“İtiraf edeyim sıkıldığım zamanlar oldu ama planlarımı gerçekleştirebilmem için okula gitmem gerektiğini biliyordum.” (Lo, s.118)

“Dedi, tavus çirkindir, bunu kabul ederim / Ama sesi güzeldir, hakkını yemeyelim.” (Kuş Masalları, s.49)

“Doğru olduktan sonra bize her yer yuvadır.” (Kuş Masalları, s.70)

“Anlattılar, dediler, çobanaldatanlar geldi / Bize onlar gerçeği birden gösteriverdi.” (Kuş Masalları, s.104)

Öz denetim değerinin Şermin Yaşar’ın eserlerine dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öz Denetim Değerinin Şermin Yaşar’ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	4	25-29-32-60
Lo	4	5-25-35-78
Kuş Masalları	1	11
Toplam	9	

Şermin Yaşar’ın incelenen kitaplarında öz denetim değerine 9 farklı yerde değinildiği, ifadelerin geçtiği cümlelerin genellikle olumsuz olarak verildiği görülmektedir. Öz denetim değerine en az “Kuş Masalları” eserinde ve olumsuz bir şekilde yer verilmiştir. Öz denetim değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

“Başta satmam diyordu, sonra para tomarını görünce döndü gözleri.” (Para Ağacı, s.25)

“Ben ekmekçi olacaktım ve bunun için gastronomi okuyacaktım.” (Para Ağacı, s.29)

“Sonra o gün evden çıkmaya karar verdim. Gidip bir yerde iş bulup çalışacaktım.” (Para Ağacı, s.60)

“Ama onlara okul anılarımı anlatmam. Okula nasıl başladığımı da anlatmam. Okulun ilk günü neler hissettiğimi de...” (Lo, s.5)

“Söyleyeceklerimin hiçbirini söyleyememiştim.” (Lo, s.25)

“Anne gündöndünün gündöndü olduğunu ben okumadan biliyorum, okusam daha neler bileceğim! Ama umurunuzda değilim, diyemedim.” (Lo, s.78)

“Sadece bana itaat edenleri alırım kanatlarımın altına.” (Kuş Masalları, s.11)

Sabır değerinin Şermin Yaşar’ın eserlerine dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sabır Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	4	32-99-109-148
Lo	5	5-44-56-72-97
Kuş Masalları	3	77-106-111
Toplam	12	

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında sabır değerine 12 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Sabır değerine en fazla “Lo” kitabında yer verilmiştir. Sabır değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

“Bana hamur yoğurmayı, ekme pişirmenin büyük bir sabır istediğini o öğretmişti.”
(Para Ağacı, s.32)

“Çocuk evden dışarıya çıkmamış senelerce ya, olacak şey miydi? (Para Ağacı, s.99)

“Sabırla hatırlamasını bekledim.” (Para Ağacı, s.109)

“Planımı uygulamak için ertesi günü bekleyecektim.” (LO, s.44)

“Kendi kendilerine iyileşmeyi bekleyeceklerdi.” (LO, s.56)

“Heyecanla çavuşu beklemeye başladım.” (LO, s.72)

“Birkaç saat bekleyip yolunu gözlediler / Yumurtadan gelecek bir tek çıt beklediler.” (Kuş Masalları, s.77)

“Tek tek bütün kuşları dolaştı sabır ile.” (Kuş Masalları, s.106)

“Ne zamandır beklerdim öylece ben dalımda.” (Kuş Masalları, s.111)

Saygı değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Saygı Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	3	31-32-85
Lo	5	19-78-81-83-89
Kuş Masalları	1	14

Toplam **9**

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında saygı değerine 9 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Saygı değerine en fazla "Lo" kitabında, en az "Kuş Masalları" kitabında yer verilmiştir. Saygı değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

"Bir insan, evladına hiç mi sormazdı yahu sen ne istiyorsun diye?" (Para Ağacı, s.31)

"Sadece buna saygı duyulmasını istiyordum. Babam, ekmekçilik diye meslek mi var? Fırıncı o." (Para Ağacı, s.32)

"Bu, babanla düzgün konuş, demekti." (Para Ağacı, s.85)

"Babam hep "Çavuş'a karşı saygılı ol." der. Gittim ve hızlıca Çavuş'un elini öptüm." (Lo, s.19)

"Sus Lo, tarla sahibinden daha mı iyi bileceksin, okumuş adam onlar, dedi." (Lo, s.78)

"O gelince hepimiz ayağa kalktık, selam verdik." (Lo, s.81)

"Şah Şahin emir verir, onlar da yaparlarmış." (Kuş Masalları, s.14)

Sevgi değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Sevgi Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	18	6-7-20-24-39-53-54-70-78-104-106-111-131-132-137-138-139-146
Lo	15	5-11-12-14-20-57-59-63-64-65-67-70-76-96-115
Kuş Masalları	5	10-32-54-55-113
Toplam	38	

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında sevgi değerine 38 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Sevgi değerine en fazla "Para Ağacı" kitabında, en az "Kuş Masalları" kitabında yer verilmiştir. Sevgi değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

"Sevdiği işi yapanlar ise bambaşka. İşlerini çok sevdikleri için başarılı oluyorlar bence." (Para Ağacı, s.53)

"Önce matematiği tanımalısın. Tanırsan seversin. Seversen öğrenirsin, dedi." (Para Ağacı, s.132)

"Hâlâ çok meraklıyım. Hâlâ okumayı çok seviyorum." (Para Ağacı, s.146)

“Ben de seviyorum artık yeni adımları. Annemi, babamı, çadırımızı, çalıştığımız tarlaları, çadırdaki diğer insanları da seviyorum.” (Lo, s.11-12)

“Ona sarıldım, kucakladım, kardeşimmiş, arkadaşımış gibi sarıldım.” (Lo, s.57)

“Geldiklerinde okulu öyle güzel anlatıyorlardı ki ben de onlarla gitmek istiyordum.” (LO, s.14)

“Susanlar sevilirdi kuşlar içinde.” (Kuş Masalları, s.10)

“Çirkin de olsun, güzel de sev kendini, diyordu.” (Kuş Masalları, s.54)

“Kendisini sevmeyen, uğrar elbet hüsrana...” (Kuş Masalları, s.55)

Sorumluluk değerinin Şermin Yaşar’ın eserlerine dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Sorumluluk Değerinin Şermin Yaşar’ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	7	7-9-13-17-20-44-58
Lo	17	6-7-10-18-20-21-26-28-35-40-45-63-66-72-79 99-107
Kuş Masalları	3	64-68-95
Toplam	27	

Şermin Yaşar’ın incelenen kitaplarında sorumluluk değerine 27 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Sorumluluk değerine en fazla “Lo” kitabında, en az “Kuş Masalları” kitabında yer verilmiştir. Sorumluluk değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

“Ama mecburen gider, küçük çocuğun oyuncak sepetini yere döker, bul-tak kovalarıyla, oyuncak arabalarla ve bebeklerle falan oyun kurmaya çalışırdım.” (Para Ağacı, s.7)

“Ablamlar sabah kalkınca yataklarını toplar, yatak örtülerini kapatır, pijamalarını katlayıp yastıklarının altına koyarlardı.” (Para Ağacı, s.9)

“Annem odama her girdiğinde ‘Ay Allah’ım şu odanın haline bak! Pasaklı! Hayatımda senin kadar dağınık çocuk görmedim! Kız olacak bir de! Abinin odası seninkinden toplu!’ diye söylenirdi.” (Para Ağacı, s.9)

“Şimdi de bir oynatma görevi verilmişti ve onu yapmalıydım.” (Para Ağacı, s.13)

“Herkesi uyandırdım Çavuş, dediğini yaptım.” (Lo, s.35)

“Her sabah çadır alanına kamyonlar gelir, işçiler kamyonların arkasına biner ve işe giderler.” (Lo, s.63)

“Babası ağaca çıkmasını söylediğinde ilk önce denileni anlamadı, ama sonra anladı. Biraz zorlansa da çıktı ağaca.” (Lo, s.107)

“Köstebek, yılan, fare, karganın bekçisiydi / Kuşların geldiğini hemen fark ederlerdi”
(Kuş Masalları, s.64)

“Yok Dağı'nın kuşları o yıl da toplandılar / Hep birlikte gezerek görevi tamamladılar”
(Kuş Masalları, s.68)

“Sabahları başlardı kırk kuşun mesaisi / Öğleye dek devam eder o rüyalar denizi/Öğle sonu koşarlar hepsi iş güç peşinde / Akşamüstü dönerlerdi tekrar hayallerine” (Kuş Masalları, s.95)

Vatanseverlik değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Vatanseverlik Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	4	28-67-113-128
Lo	1	65
Kuş Masalları	-	
Toplam	5	

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında vatanseverlik değerine 5 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Vatanseverlik değerine en fazla “Para Ağacı” kitabında yer verilmiş, “Kuş Masalları” kitabında ise yer verilmemiştir. Vatanseverlik değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

“Sen bu ülkenin geleceğisin. Okuyacak ve vatana, millete faydalı olacaktın, dedim.”
(Para Ağacı, s.67)

“Vatana millete faydalı bir iş yapsınlar.” “Ülkemiz kalkınacak sayende, herkes seni konuşacak.” (Para Ağacı, s.113)

“Al yeğenim kuralım ne fabrikası kuracaksak. Kalkındıralım ekonomiyi, düşürelim işsizlik oranını.” (Para Ağacı, s.128)

“Dağın üzerindeki yazıyı da okudum. Her şey vatan için yazıyordu.” (Lo, s.65)

Yardımseverlik değerinin Şermin Yaşar'ın eserlerine dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Yardımseverlik Değerinin Şermin Yaşar'ın Eserlerine Dağılımı

Kitabın Adı	f	Sayfa Numarası
Para Ağacı	4	73-75-83-91
Lo	8	16-40-53-54-57-61-105-119
Kuş Masalları	7	19-35-37-50-70-82-97
Toplam	19	

Şermin Yaşar'ın incelenen kitaplarında yardımseverlik değerine 19 farklı yerde değinildiği görülmüştür. Yardımseverlik değerine en fazla “Lo” kitabında, en az “Para Ağacı” kitabında yer verilmiştir. Yardımseverlik değerine eserlerde şu şekilde değinilmiştir:

“Çağırılım akrabalarımızı, zor durumda olduğumu bildiğimiz insanları, sokak çocuklarını, hastaları, kimsesizleri falan para toplasınlar buradan dedim.” (Para Ağacı, s.73)

“Sadece ailemin değil ama kim varsa etrafımda, hepsinin hayalini dinlerdim. Sonra bir miktar para verirdim herkese.” (Para Ağacı, s.83)

“Kendim için istemiyordum, ihtiyaç sahibi olan herkes için istiyordum.” (Para Ağacı, s.91)

“Tarladaki herkes işini bırakıp çadıra koştu. O sırada birisi traktörü çadırın önüne getirdi.” (Lo, s.54)

“Kadın çok zor durumdaydı, onu o halde gören herkes yardım ederdi.” (Lo, s.61)

“Çünkü aynı yardım kuruluşunda gönüllü olarak çalışıyoruz ve asıl büyük planımızın peşinden koşuyoruz. Gönüllü olarak mevsimlik tarım işçilerinin yaşadığı çadır alanlarını ziyaret ediyor, oradaki çocuklara kitap götürüyoruz. Okula gitmek isteyen ama kimseye söyleyemeyen çocukların yerine anne babalarıyla biz konuşuyoruz.” (Lo, s.119)

“Yorgun düşmüştü adam, üstü paramparçaydı / Güvercin bir kuma parçasını tuttu ayaklarıyla / Uzaklaştı oradan bir yardım umuduyla.” (Kuş Masalları, s.35)

“Her kuş kendi güzelliğinden tek bir tüy koparttı / Heyecanla tüyünü Tavus kuşuna uzattı.” (Kuş Masalları, s.50)

“Kimin derdi varsa onun derdini dinler / Dinlediği dertlere binbir tür çare söyler.” (Kuş Masalları, s.82”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Şermin Yaşar'ın “Para Ağacı”, “Lo”, “Kuş Masalları” kitapları MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan on kök değere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) göre incelendiğinde değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında katkı sağlar nitelikte olduğu görülmüştür.

Adalet değeri incelenen kitaplarda adil olma, hakkı olanı hak ettiği şekilde kullanma, bireyler arası adil paylaşım, kanunlara uygun davranma, yapılan hata sonucunda verilen cezaya razı olma şeklinde işlenmiştir. Adalet değeri örtük bir şekilde olaylar ve kahramanlar üzerinden aktarılmıştır. Dostluk değerinin ise dostunun yanında olma, dayanışma, birlik-beraberlik şeklinde işlendiği görülmüştür. Karakterler sıcakkanlı, arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kuran bireylerdir. Dostluk kavramı sadece insanlar arasında değil hayvanlar ile de kurulan bağ olarak vurgulanmıştır. Dürüstlük, incelenen kitaplarda doğru sözlü olma, sonucu ne olursa olsun doğruluktan ayrılmama şeklinde yer almıştır. Kitaplarda karakterler güvenilir, dürüst kişilerdir. Öz denetim değerine davranışlarını kontrol etme, hatalarının farkına varıp özür dileyebilme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme şeklinde yer verilmiştir. Sabır değerine ise incelenen kitaplarda istediği şeylerin gerçekleşmesini bekleme, tahammül etme, ulaşmak istedikleri hedef için kararlı ve azimli şekilde çalışma şeklinde yer verilmiştir. Saygı kitaplarda büyüklere saygı, diğer insanlara ve onların kişiliklerine saygı duyma şeklinde verilirken sevgi, en çok yer alan değerdir. Sevgi değeri aile birliğine önem verme, vefalı olma, merhametli olma şeklinde vurgulanmıştır. Yazarın eserlerde insan sevgisinin yanı sıra hayvan ve bitki sevgisine de yer verdiği görülmüştür. Sorumluluk değeri incelenen kitaplarda ailesine, vatanına, çevresine ve kendine karşı sorumlu olma; güvenilir ve tutarlı olma, sözünde durma şeklinde vurgulanmıştır. Eserlerde kahramanlar sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak dikkat çekmekte böylece sorumluluk bilinci aşılmasına çalışıldığı görülmektedir. Vatanseverlik değeri incelenen kitaplarda diğer değerlere göre daha az yer almakta ve bu değer verilmesi zayıf kalmaktadır. Vatanseverlik değeri en çok “Para Ağacı” eserinde yaptığı işin en iyisini yapma, vatana ve millete faydalı işler yapma, ülkenin kalkınması ve güçlenmesi için çalışma şeklinde işlenmektedir. Yardımseverlik değeri kitaplarda verilirken ise paylaşma, ihtiyacı olana yardım etme, merhametli olma davranışlarının vurgulandığı görülmektedir. Kahramanlar insanlara olduğu kadar hayvanlara da yardım eden kişilerdir.

İncelenen kitaplarda yer alan “adalet” değerinin 19, “dostluk” değerinin 35, “dürüstlük” değerinin 13, “öz denetim” değerinin 9, “sabır” değerinin 12, “saygı” değerinin 9, “sevgi” değerinin 38, “sorumluluk” değerinin 27, “vatanseverlik” değerinin 5, “yardımseverlik” değerinin 19 yerde vurgulandığı tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda toplam değer sayısı 186’dır.

İncelenen eserlerde en çok sevgi değerine yer verilirken en az vatanseverlik değeri işlenmiştir. “Para Ağacı” kitabında en fazla adalet, dostluk, sevgi değerlerine yer verilirken en az saygı, sabır, öz denetim, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir. “Lo” kitabında ise en fazla sorumluluk ve sevgi değerlerine yer verilirken en az adalet ve vatanseverlik değerlerine yer verilmiştir. “Kuş Masalları” kitabında ise en fazla dostluk değerine yer verilirken en az saygı, öz denetim, sorumluluk ve sabır değerlerine yer verilmiştir.

Alanyazında çocuk kitaplarında yer alan kök değerler ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Kardaş, Görmez ve Kaya (2022) yaptıkları araştırmada “Her Güne Bir Masal” adlı eseri değerler iletimi açısından incelemişlerdir. Çalışma sonunda masalarda yer alan kök değerlerin ne sıklıkta işlendiği belirlenmiştir. İncelenen eserde yardımseverlik ve sevgi değeri en sık işlenen değerlerdir. Sevgi ve yardımseverlik ile ilgili bulgular bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak vatanseverlik ile ilgili bulgular bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bunun nedeninin “Her Güne Bir Masal” adlı eserde yer alan metinlerin Türk kültürüne ait olmaması ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Edebi eserlerin kök değerlerini belirlemeye çalışan ve bu çalışmayla ulaşılan sonuçlar yönünden benzerlik gösteren iki çalışmada da (Özkul, 2019; Demir, 2019) “sevgi” değerinin yoğun olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bahsi geçen çalışmalarda en az değinilen değerlerin de “vatanseverlik, yardımseverlik” olduğu dile getirilmiştir. Yine Bulut’un (2021) incelediği eserde de en fazla değinilen değer “sevgi” değeri olduğu belirtilmiştir.

Türk edebiyatı yazarlarının eserlerinde yer verilen kök değerleri saptamaya çalışan Kaya (2022) incelemesinde en çok karşılaşılan değer “sorumluluk”, en az karşılaşılan değer “vatanseverlik” olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç çalışmada elde edilen sonuç ile uyusmaktadır.

Bu çalışmada incelenen eserlerde en çok değinilen değerlerden biri olan “dostluk” değeri İsaoglu’un (2022) incelediği eserde en az işlenen değer olmuştur. Sabır değeri, Koşar’ın (2022) tespitlerinde en az değinilen değer olurken dürüstlük değeri en çok değinilen değer olmuştur. Yine Yazıcıoğlu’nun (2022) çalışmasında da en sık işlenen değer “yardımseverlik”, en az değinilen değer “vatanseverlik” olduğu belirtilmiştir.

İncelenen eserlerde değerler eğitimi çocukların seviyelerine uygun şekilde sunulmuştur. Eserlerde yer verilen karakterler eseri okuyan çocuğun kendisini kahramanla özdeşleştirip onun duygusal dünyasını etkileyen ve bilinçli birey olarak yetişmesini sağlayacak özelliklere sahiptir.

Çalışma sonucunda Şermin Yaşar’ın incelenen kitaplarının dilinin sade ve anlaşılabilir olduğu, öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu görülmüştür. Eserlerde ele alınan metinlerin değerler eğitiminin aktarılmasında uygun olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle sevgi, dostluk, sorumluluk değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında bu kitapların kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Çalışmada ele alınan kitapların hem anlatım dili hem de konu ve verilmek istenen mesajlar bakımından öğrencilerin okuyup anlayabileceği düzeydedir. Bu anlamda kitaplar öğretmen ve veliler tarafında çocuklara tavsiye edilebilir.
2. İncelenen kitaplar kök değerler açısından zengindir. Bu anlamda değer öğretiminde – özellikle dostluk, sevgi, sorumluluk- kullanılabilir.
3. Kök değerler öğrencilere kurgu içinde sezdirilerek verilmiştir. Bu anlamda değerlerin anlatmak yerine içselleştirilerek verilmek istendiği durumlarda incelediğimiz kitaplar kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği: Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Makalede doküman incelemesi yapıldığı için etik kurulu izni alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Aktepe, V. (2015). 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1511-153
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çeviren: Bengü Çapar). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bandura, A.(1977). *Social learning theory*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248-272.
- Demir N. (2019). Değerler eğitimi açısından Necip Fazıl Kısakürek'e ait "Çile" adlı eserde kök değerlerin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Işık, H. (2010). Öğretmen adaylarının dürüst olmayan davranışlarla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 81-97.
- İsaoğlu, M. (2022). Oğuz Tansel masallarının kök değerler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilim Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Kardaş, S. , Kaya, M. ve Görmez, E. (2022). Her Güne Bir Masal adlı eserin değer iletimi açısından önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 276-302.
- Karlı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde sabır ve dindarlık ilişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 52-72.
- Kaya, N. (2022). Sivas masallarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Koşar, G. T. (2022). Tûti-nâme'nin kök değerler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Maraşlı, A. (2005). Okumayı sevdirmeye yolları. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve klavuzu (6-7. Sınıflar)*, Ankara: s. 89.
- Mert, E.L. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma ilgi düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. *Turkish Studies*, 9(3), 959-968.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Okçu, D. (2020). *Karakter ve değerler eğitimi*. Ekin Yayınları.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2017). Dede Korkut kitabında saygı. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 7-29.
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk eğitimi*. Vize Basın Yayın.
- Özkuş, E. Z. (2019). Haldun Taner'in öykülerinde tespit edilen değerlerin Türkçe öğretim programında (1-8. sınıf) yer alan kök değerlerle uyumu. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sarikaya, B. Aydeniz, S. (2021). Van Yöresine Ait Halk Masallarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Van Özel Sayısı, 451-480.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmamız üzerine. Ankara.
- TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 21/05/2023)
- Turan, R. Ulusoy, K. (2016). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük (Genişletilmiş Baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulusoy, K., & Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy. (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Üçüncü Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 1-16.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş. (2018). *Kuş masalları*. Doğan Çocuk Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2022). *Lo*. Doğan Çocuk Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2022). *Para ağacı*. Taze Kitap.
- Yazıcıoğlu, S. (2022). Çok okunan çocuk edebiyatı eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

TDK (Turkish Language Association) Contemporary Dictionary, reading is defined as "looking at the letters and signs that make up a writing and analyzing or vocalizing them, and finding out what a written text wants to convey" (TDK, 2023). Considerable number of views and definitions are proposed about reading in the literature. Karatay (2010: 459) defines reading as "an effort to establish meaning based on the combined use of different sensory skills and cognitive elements such as seeing, attention, focusing, perceiving, remembering, relating, analyzing and interpreting" (Karatay, 2010: 459). Another definition proposed by Özbay (2014: 4) describes reading as "a complex language skill in which physical and mental elements are used together." As an alternative explication, Demirel (2007) defines reading as the process of extracting meaning from written images by the cooperation of cognitive processes and psychomotor skills together including, various eye movements and vocalizations and comprehension of the written signs. Aytaş (2005) is another researcher to define reading by indicating that it is a complex process comprising various actions of our sensory organs and the cognitive effort to grasp the meaning. Lastly, Ünalın (2001) describes, reading as the process of seeing, perceiving and making sense of a text consisting of words, sentences, punctuation and other elements. The concept of reading has a crucial role in our lives by helping us understand and interpret what is going on around us and express ourselves appropriately and adequately. The earlier the reading habit is acquired by an individual, the more cognitively developed that individual will become depending on the extent of their reading habit. Acquiring the habit of reading will not only enable us to be successful in school or professional life, it will also enable us to cultivate self-recognition and express ourselves correctly in all areas of our lives. In 2010-2011 academic year, values education was highlighted for the first time in Turkey. In 2017, the root values incorporated in the national curriculum were: justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence [Presidency of the Board of Education and Discipline (TTKB), 2017]. In the 2018 curriculum, these ten root values were addressed under the title "Our Values".

Method

In this study, a qualitative research method was used to determine the root values in three works of Şermin Yaşar. "Qualitative research can be defined as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in a natural environment." (Yıldırım & Şimşek, 2004: 35).

Findings

The total number of values in the analyzed books is 186. It was revealed that the values of "justice", "honesty", "friendship", "self-control", "patience", "respect", "love", "responsibility", "patriotism", and "benevolence" were covered in 35, 13, 35, 9, 12, 9, 38, 27, 5 and 19 places respectively.

While the value of love was covered the most in the analyzed books, the value of patriotism was addressed the least. In the book "Money Tree", the values of justice, friendship and love were highlighted the most, while the values of respect, patience, self-control, patriotism and benevolence were covered the least. In the book "Lo", responsibility and love are the most

discussed values, while the justice and patriotism are the least. In the book, "Bird Tales", the value of friendship was addressed the most, while the values of respect, self-control, responsibility and patience were covered the least.

In the books we examined, the value of justice was taught in the form of being fair, using what is rightfully deserved, fair sharing between individuals, acting in accordance with the law, and accepting the punishment given because of a mistake. The value of justice is implicitly conveyed through events and heroes.

In the books we analyzed, the value of friendship was taught in the form of standing by one's friends, unity and solidarity. The characters are warm-blooded individuals who establish close relationships with their friends. The concept of friendship was emphasized as a bond established not only between humans but also with animals.

The value of honesty was covered in the form of being truthful and not deviating from the truth regardless of the consequences. The characters are reliable, honest people.

As to the value of self-control was included in the books in the form of controlling their behaviors, realizing their mistakes and apologizing, and taking responsibility for their behaviors.

The analyzed books address the value of patience in the form of waiting for the things they want to happen, enduring, working determinedly and perseveringly for the goal they want to achieve.

As for the value of respect, it was discussed in the form of respect for elders, respect for other people and their personalities.

As aforementioned, love is the most covered value in the examined books. It is addressed in the form of giving importance to family unity, being loyal, and being merciful. It was revealed that the author incorporated the love of animals and plants as well as human love into her works.

In the books we examined, the value of responsibility was discussed as being responsible for one's family, homeland, environment and oneself, being reliable and consistent, and keeping one's word. In the works, the protagonists draw are portrayed as individuals who fulfill their responsibilities and duties, thus it is interpreted that the awareness of responsibility is tried to be instilled in the readers.

As it is emphasized above the patriotism is the least addressed value in the examined books compared to other values, and the references to the value of patriotism is relatively weak. It is mostly covered and highlighted in the "Money Tree" in the form of performing one's duties as best as she can, doing things that are beneficial to the homeland and the nation, and working for the development and strengthening of the country.

Lastly the value of benevolence is covered in the books in terms of sharing, helping those in need and being compassionate. The protagonists help animals as well as people.

Discussion and Conclusion

In the present study, when Şermin Yaşar's "Money Tree", "Lo", "Bird Tales" books were scrutinized with reference to the ten root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence) proposed in the Ministry of National Education Turkish Lesson Teaching Program (2019), it was uncovered that the books contribute to the acquisition of values by students.

In the analyzed works, values education is catered for the levels of children. The characters in the works have the characteristics that will enable the child who reads the work to identify himself/herself with the hero, will affect his/her emotional world and contribute to his/her growth progress as a conscious individual.

As a result of the study, it became evident that the language of Şermin Yaşar's books was simple and understandable and suitable for the levels of her students. It was revealed that the texts in the works are suitable for transferring values. It was concluded that these books can be especially employed in teaching the values of love, friendship and responsibility to students.