

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education
(KSUJED)



Sahibi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Alptekin Yasım
Rektör/Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Editör/ Editor

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Doç. Dr. Fatih ORÇAN

Dil Editörü / Language Editor

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ BOLAT

Arş. Gör. Seda NUR KURT

Sekreteryä / Editorial Assistance

Arş. Gör. Semanur ARAS

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Semanur ARAS

Teknik Destek / Technical Support

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Avşar Yerleşkesi 46100, Kahramanmaraş

Telefon / Phone: +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt / Volume: 6 Sayı / Issue: 1

Haziran/ June 2024

e-ISSN: 2619-9742

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Fen Bilgisi Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa YAZICI
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Eğitim Programları ve Öğretim

Prof. Dr. Gülay BEDİR
Doç. Dr. Serkan ÜNSAL
Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Levent YAKAR
Doç. Dr. Fatih ORÇAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Sınıf Öğretmenliği

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN

Yabancı Diller Eğitimi

Doç. Dr. Reyhan AĞÇAM

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. İsmail YELPAZE

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Betül YANIK ÖZGER

Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih TANRIKULU

Özel Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Nur AKTAŞ

Öğretim Teknolojileri

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ALTAN

Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YILMAZ

Science Education

Prof. Dr. Mustafa YAZICI
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

Educational Management

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Gülay BEDİR
Assoc. Prof. Dr. Serkan ÜNSAL
Assoc. Prof. Dr. Abdullah ÇETİN

Measurement and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Levent YAKAR
Assoc. Prof. Dr. Fatih ORÇAN

Social Sciences Education

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Primary Education

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN

Foreign Languages Education

Assoc. Prof. Dr. Reyhan AĞÇAM

Assist. Prof. Dr. Yunus Emre AKBANA

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. İsmail YELPAZE

Preschool Education

Assoc. Prof. Dr. Betül YANIK ÖZGER

Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Fatih TANRIKULU

Speacial Education

Assist. Prof. Dr. Fatma Nur AKTAŞ

Instructional Technologies

Assist. Prof. Dr. Tuğba ALTAN

Mathematics Education

Assist. Prof. Dr. Ayşenur YILMAZ

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 6. cilt 1. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Ezlam Susam ve İclal Karadağ “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi”, Adem Doğan ve Advıye Nida Yıldız “4. Sınıf “Sayılar ve İşlemler” Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi”, Hayrullah Demiraslan, İlknur Akdeniz ve Taha Karagöz “Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları: Yıldırım İlçesi Örneği”,Gözde Dinçer, Eda Toklu ve Raşit Çelik “Academics’ Perceptions of Their Teaching Practices”, Ali Güllü ve İsmail Yelpeze “Psikolojik Danışman Adaylarına Pandemi Döneminde Danışmanlık Becerilerinin Kazandırılması: Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimize gönderen yazarlara ve makaleleri titizlikle değerlendiren hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmalar göndermeleri için tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden / From Editor in Chief.....	iii
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Determining the In-Service Training Needs of Secondary School Mathematics Teachers for the Use of Information and Communication Technologies in Their Lessons Ezlam Susam ve İclal Karadağ.....	1-23
4. Sınıf “Sayılar ve İşlemler” Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi Examination of Misconceptions in the 4th Grade "Numbers and Operations" Learning Area Adem Doğan ve Adviye Nida Yıldız.....	24-41
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları: Yıldırım İlçesi Örneği Management Styles of School Principals According to Teachers’ Opinions: The Example of Yıldırım District Hayrullah Demiraslan, İlknur Akdeniz ve Taha Karagöz.....	42-59
Academics’ Perceptions of Their Teaching Practices Akademisyenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları Gözde Dinçer, Eda Toklu ve Raşit Çelik.....	60-85
Psikolojik Danışman Adaylarına Pandemi Döneminde Danışmanlık Becerilerinin Kazandırılması: Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Gaining Counseling Skills to Counselor Candidates during the Pandemic Period: An Evaluation of Individual Counseling Practices Ali Güllü ve İsmail Yelpaze.....	86-103

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*

Ezlam Susam¹



İclal Karadağ²



Özet: Teknolojinin hızla ilerlemesi ve yeni bilgi iletişim araçlarının ortaya çıkması eğitim alanını da etkilemektedir. Eğitimde kullanılan yeni teknolojik araçlar ve teknoloji ile bütünleşen yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması akıllara öğretmenlerin bu bilimsel ve teknolojik gelişmelere ne derece uyum sağlayabildiği sorusunu getirmektedir. Özellikle soyut kavramların fazlaca olduğu matematik derslerinde öğretimi somutlaştırabilmek için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının önemi yadsınamaz düzeydedir. Bu bağlamda bu araştırma Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojileri kullanım becerilerine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni ve örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Malatya ili merkez ilçelerinde çalışan ortaokul matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Kaleci (2018) tarafından hazırlanmış 17 adet 5'li likert tipi maddeden oluşan toplam 24 maddelik anket kullanılmıştır. Anket Google Forms ile düzenlenerek katılımcılara ulaştırılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılmadığı görüldüğü için non-parametrik testler kullanılmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin bulgulara bakıldığında maddelere göre ortalama puanlar 2.28 ile 3.47 arasında değiştiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin yaş, cinsiyet, çalışma yılı, görev yapılan okul türü, eğitim düzeyi ve öncesinde hizmet içi eğitime katılma durumu bakımından bazı maddelerde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgi İletişim Teknolojileri, Hizmet İçi Eğitim, Matematik, Matematik Öğretimi, Teknoloji.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Ekim 2023

Accepted / Kabul Tarihi:

4 Ocak 2024

Page numbers / Sayfa no:

1-23

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi: Susam, E. ve Karadağ, İ. (2024). Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-23.

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, Malatya
ezlam.susam@inonu.edu.tr

² Öğretmen, MEB, iclalkaradag1@gmail.com

Determining the In-Service Training Needs of Secondary School Mathematics Teachers for the Use of Information and Communication Technologies in Their Lessons

Abstract

Rapid technological progress and the emergence of new information and communication methods are also affecting the field of education. The use of new technological tools in education and new teaching methods combined with technology raises the question of how teachers adapt to these technological developments. The importance of using ICT (Information and Communication Technologies) to inform teaching is undeniable, especially in mathematics courses where abstract concepts abound. In this case, this study was carried out to determine the need for in-service training in the use of ICT in the classroom for secondary school mathematics teachers working in the central region of Malatya. The research subjects and samples consisted of secondary school mathematics teachers serving in the central district of Malatya for the 2022-2023 school year. In order to collect data in the study, a 24-item questionnaire consisting of 17 5-point Likert-type items prepared by Kaleci (2018) was used. Questionnaires were created by using Google Sheets and sent to participants. SPSS program was used to analyze the data. Since the data were not normally distributed, non-parametric tests were used. When the survey results of secondary school mathematics teachers' use of ICT in the classroom were analyzed of secondary school mathematics teachers' use of ICT in the classroom, it was clear that the average grade varies between 2.28 and 3.47, depending on the item. In terms of gender, age, working years, school type, education level, and whether they had participated in advanced training, there were significant differences in whether some require advanced training.

Keywords: Information and communication technologies, In-service training, Mathematics, Teaching mathematics, Technology.

Giriş

Matematik, insanlık tarihinin derinliklerinden bu yana var olan ve tüm bilimlere temel teşkil eden bir disiplindir (Kaçar, 2019). Sadece sayılar, hesaplamalar ve ölçümlerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda bir düşünme biçimi ve akıl yürütme sürecidir (Pesen, 2020). Matematik, günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olup bilinçli ya da bilinçsizce kullandığımız ortak bir dil gibidir. Ancak, öğrencilerde ve yetişkinlerde matematikle ilgili korku ve kaygı durumu yaygın bir sorundur. Matematiğin zorluğu ve sadece belirli insanların öğrenebileceği yanılgısı, soyut kavramlar, işlemler ve harfli ifadeler gibi matematiksel unsurların anlaşılmasını zorlaştırır. Bu durumu aşmak için öğretim sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması önemlidir. Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT), bilgiye ulaşma, saklama, üretme ve iletimde kullanılan iletişim araçlarını içerir (Atılğan, 2006). Dolayısıyla, matematik öğretiminde somut örnekler ve günlük hayatla ilişkilendirme, BİT ile birleştirilerek öğrenme sürecini daha etkili kılabilir.

21. Yüzyıl, bilgi çağı olarak adlandırılırken, insanların süregelen bilgi değişimine ayak uydurmak için bilgi ve iletişim araçlarını etkin şekilde kullanması gereken bir dönemi işaret eder. Her gün yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek, bu süreçte önemli bir gerekliliktir. Eğitim, toplumun ihtiyaçlarıyla doğrudan ilişkilidir ve teknolojinin ilerlemesiyle

birlikte eğitimde yeni gereksinimler ortaya çıkar. Eğitim bilimleri, insanın dinamik yapısından beslenir (Akkoyunlu vd., 2021). Küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki ilerlemeye paralel olarak, eğitim sistemleri de dönüşüm ve güncelleme ihtiyacı duymaktadır (Odabaşı, 2010). Dünya genelindeki eğitim sistemleri, öğrencilere yeni bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yeterlilikler kazandırma konusunda çaba sarf etmektedir (Khvilon & Patru, 2002). BİT'in öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması, öğrenme ortamını çeşitlendirerek bireysel farklılıklara hitap etme ve öğrencilere eşit fırsatlar sunmasıyla birlikte geleneksel eğitim anlayışına alternatif oluşturur (Yeniad, 2006; Akkoyunlu vd., 2021). Eğitimin işlevlerinden biri de teknolojiyi etkin kullanabilen ve bilimsel gelişmeleri takip edebilen bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla entegre edilmiş öğretim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Yelken vd., 2013).

Matematik öğretiminde BİT kullanımı, NCTM (2000) ilkelerine göre öğretimi derinleştirir, konuların etkili öğrenimini ve kalıcılığını artırırken öğretim kalitesini yükseltir. Bu teknolojiler, matematik kavramlarını daha etkili bir şekilde öğrenmeyi ve anlama hızını artırarak öğrencilerin matematik becerilerini geliştirir. Soyut matematik kavramlarını anlama zorluğu çeken öğrenciler için, bu teknolojiler somut örnekler ve görsel temsillerle destek sağlayarak anlaşılabilirliği artırır (Çelik, 2014). Teknolojik araçlar, matematik derslerini etkileşimli hale getirir. Öğrenciler, işletim sistemleri veya oyunlar aracılığıyla gerçek dünya senaryolarını içeren matematik problemlerini çözerken etkileşime geçerler, bu da aktif bir öğrenme deneyimi sunar. BİT, matematik öğretiminde bireysel geri bildirim ve öğrenme deneyimini kişiselleştirme imkanı sağlar (Çavuş Ezin, 2019). Öğrenciler, çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğrenme ilerlemelerini izleyebilir, kişisel hedeflerine odaklanabilir ve zayıf alanlarını belirleyip ek çalışmalar yapabilirler. Bu teknolojiler, öğrencilerin matematik deneyimlerine yardımcı olur, kavramları etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar ve başarılarını artırır. Ancak, teknoloji kullanımı tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin doğru materyalleri seçme, entegrasyon ve yönlendirme konusundaki rolü önemlidir (Kaya ve Yılayaz, 2013).

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik mesleki gelişimleri, BİT'in öğrenme ortamlarında kullanılmasını etkileyen önemli bir faktördür (Erişti ve Odabaşı, 2010). Öğretmenlerin bu teknolojik değişime ayak uydurabilmesi için sürekli hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaçları vardır (Pepeler vd., 2017). Bu eğitimler, öğretmenlere yeni teknolojik araçları keşfetme, kullanma ve güncel teknolojiye uyum sağlama konusunda yardımcı olur (Kaleci, 2018). Özellikle matematik derslerinde, öğretmenlerin teknolojiyi etkili biçimde kullanarak öğrencilere destek olmalarını sağlar. Bilgi iletişim teknolojileri, matematik derslerinde öğrencilerin motivasyonunu artırır ve etkileşimli uygulamalar aracılığıyla kavramları keşfetmelerini sağlar (Çelik, 2014). Öğretmenler, hizmet içi eğitim sayesinde bu teknolojileri etkili biçimde kullanmayı öğrenirler, böylece öğrencilerin ilgisini çekecek etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarlar. Hizmet içi eğitimler ile öğretmenler, yeni öğretim yöntemleri, disiplinler arası çalışmalar ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik stratejiler gibi konularda bilgi edinirler. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, mesleki motivasyonlarını artırır, iş birliğini teşvik eder ve öğrencilere daha etkili eğitim sunmalarını sağlar. Ancak, bu eğitimlerin belirlenmesi ve uygulanması, öğretmenlerin ihtiyaçları ve öğrenme hedefleri doğrultusunda

planlanmalıdır (Güven vd., 2008). Öğretmenlerin teknolojiyi etkili biçimde entegre edebilmeleri için bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin belirlenmesi önemlidir (Aydoğmuş ve Karadağ, 2020). Bu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Ancak, sürekli değişen eğitim ortamında öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlaması ve bu teknolojileri etkili biçimde kullanması için bu eğitimlerin düzenli olarak planlanması ve uygulanması gereklidir.

Çeşitli araştırmalar, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) eğitimdeki rolünü ve öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik ihtiyaçlarını ele almaktadır. Kaleci'nin (2018) çalışması, matematik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesini içermekte, öğretmenlerin BİT kullanımıyla matematik eğitimini nasıl entegre edebileceklerine odaklanmıştır. Diğer yandan, Akdemir (2015) okul yöneticilerinin ihtiyaç belirleme sürecini detaylı olarak inceleyerek çeşitli değişkenleri dikkate almıştır. Hew & Brush'un (2006) çalışması ise eğitimdeki genel BİT kullanımı engellerini belirlemiş ve bu engellerin aşılması için stratejiler önermiştir. Özişli ve Bağcı (2022) iş tatmininin BİT kullanımına etkisini vurgulayarak, öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde iş tatmininin önemine işaret etmiştir. Aydoğmuş ve Karadağ (2020) ise öğretmen adaylarının BİT yeterliklerini artırmak için öneriler sunmuş ve bu yeterliklerin çeşitli faktörlerden etkilendiğini belirtmiştir. Ek olarak, Kocayığit ve Uşun'un (2020) çalışması öğretmenlerin BİT kullanımı konusundaki öz-yeterlik inançlarını ve bunun öğrencilerin öğrenme sürecine etkisini ele almıştır. Türker ve Dünder'in (2020) araştırması ise öğretmenlerin çoğunluğunun BİT kullanımının öğrenci öğrenme sürecini desteklediğini belirtmesiyle birlikte, teknik zorluklar gibi engelleri de vurgulamıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarını, ihtiyaçlarını ve deneyimlerini çeşitli yönlerden ele alarak BİT'nin eğitimdeki rolünü ve öğretmenlerin bu alandaki gereksinimlerini geniş bir perspektiften değerlendirmektedir.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?

2) Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında;

- a. Cinsiyete,
- b. Yaşa,
- c. Mesleki kıdeme,
- d. Çalışılan okul türüne,
- e. Eğitim durumuna,
- f. Daha önce hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nicel yöntemlerden genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Evrenin çok büyük olduğu durumlarda, evren hakkında genel bir kanıya varmak için evrenden alınan bir bölüm veya örneklem üzerinde araştırma yapılması genel tarama modeli olarak adlandırılır (Karasar, 2011).

Tarama modeli, büyük kitlelerin görüşlerini ve niteliklerini tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Kılıç ve Yılmaz, 2022). Bu tür araştırmalar, belirli bir durumu veya ilişkiyi anlamak ve betimlemek için geniş bir veri seti toplamayı gerektirir (Lewis, 2015). Tarama modeli, araştırmacıların bir konuyu daha iyi anlamalarına ve gelecekteki araştırmalar için temel oluşturmalarına yardımcı olabilir (Yıldırım, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Malatya ili merkez ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 521 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni içinde bulunan bireylerin tamamına ulaşmanın zorluğu sebebiyle kolay ulaşılabılır örnekleme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 158 ortaokul matematik öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Bu yöntemde, örnekleme grupları belirlenen evren elemanları arasından seçkisiz olarak seçilir (Nacar ve Atalmış, 2022). Örneklemin seçimi, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek gerçekleştirilir (Tükel vd., 2022). Bu sayede, örneklemin evreni temsil etmesi sağlanır (Tükel vd., 2022). Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrende yer alan tüm bireylerin örnekleme seçilme şansının birbirinden bağımsız ve eşit olduğu bir yöntemdir (Güzel, 2020).

Araştırmaya katılan 158 öğretmenin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans	Oran(%)
Cinsiyet	Kadın	84	53,2
	Erkek	74	46,8
Yaş	25 yaş altı	7	4,4
	25-34	79	50
	35-44	60	38
	45 yaş üstü	12	7,6
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	25	16,5
	5-9 yıl	52	32,9

	10-14 yıl	45	28,5
	15-19 yıl	19	12
	20 yıldan fazla	17	10,1
Çalışılan Okul Türü	Ortaokul	126	79,7
	İmam Hatip Ortaokulu	32	20,3
Eğitim Durumu	Lisans	131	82,8
	Yüksek Lisans	25	15,9
	Doktora	2	1,3
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Katıldı	88	55,4
	Katılmadı	70	44,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla Kaleci tarafından geliştirilen, 7 sorunun demografik bilgilerin tespitine yönelik, 17 sorunun da hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olduğu 24 maddeli 5’li likert tipi anket kullanılmıştır. Anketin uygulanması için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na bağlı Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 12.01.2023 tarih ve 39 sayılı kararına göre etik kurul onayı alınmış olup çalışmalar bu doğrultuda yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek amacıyla SPSS paket program kullanılmış olup verilerin analizinde kullanılacak testlere karar verebilmek için ilk olarak elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov ($p=.002$) ve Shapiro-Wilk ($p=.000$) normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle ($-0.806/0.193$) elde edilen çarpıklık indeksi $-4,176$ ’dır. Basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle ($0.908/0.384$) elde edilen basıklık indeksi $2,364$ ’tür. Normallik varsayımını sağlaması için çarpıklık ve basıklık indeksinin -1.96 ile $+1.96$ aralığında olması gerekir (Büyüköztürk, 2011). Çarpıklık ve basıklık indekslerinin -1.96 ile $+1.96$ arasında olmadığı görülmektedir. Tüm bu bulguların sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, bu sebeple non-parametrik testler tercih edilmiştir. Non-parametrik testler elde edilen verilerin normallik varsayımına uymadığı durumlarda kullanılan istatistiksel testlerdir. Parametrik testler, verilerin normal dağılıma uyması ve diğer ön şartların sağlanması durumunda tercih edilirken, non-parametrik testler bu ön şartları sağlamayan durumlarda kullanılır (Tawfeeq, 2023; Çetin ve Maral, 2021).

Araştırmanın ‘Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?’ olarak belirtilen birinci alt probleminin analizi için katılımcıların her bir madde için verdikleri cevapların aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen bağımsız değişkenlere göre öğretmenlerin

derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğinin analizi için iki alt kategorili değişkenlerde (cinsiyet, okul türü vs.) Mann Whitney U testi, ikiden fazla alt kategorili değişkenlerde (yaş, eğitim durumu, çalışma yılı vs.) Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik testlere alternatif olarak kullanılır (Büyüköztürk, 2020; Karasar, 2011).

Bulgular

Birinci Alt Probleme Dair Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtların betimsel analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde BİT Kullanımına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Katılımcıların derslerinde BİT kullanımına ilişkin yanıtları	N	\bar{x}	SS
1) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin alanınızla ilgili nasıl kullanılacağı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.14	.89
2) Fatih projesi ile ilgili ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	158	3.28	1.00
3) Akıllı tahtaların kullanımı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.47	1.00
4) Teknolojik yenilikleri ne derece takip edersiniz?	158	3.29	.91
5) Teknolojik araç-gereçlerin (Akıllı tahta, projeksiyon, modeller, powerpoint sunuları vs.) kullanımı olumlu-olumsuz yönleri hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	158	3.26	1.00
6) Ders anlatımınıza yardımcı teknolojik araçların seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.28	.98
7) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitiminde kullanımının avantaj ve dezavantajları hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	158	3.31	.96
8) Ders içeriğine uygun teknoloji seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.27	.98
9) Ders içeriğini zenginleştirmede teknolojiden ne ölçüde faydalanmaktasınız?	158	3.27	1.02
10) Öğretme-öğrenme yöntemlerine uygun teknolojileri seçmede ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.20	.98
11) Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri adına teknolojiden ne ölçüde yararlanırsınız?	158	3.29	.99
12) Öğrencilerin sınıf içi performanslarını nasıl değerlendireceğiniz hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	158	3.36	.99
13) Öğrencilerinizde var olan kavram yanılgıları hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	158	3.26	1.04

14) Öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.28	1.01
15) Öğrencilerin matematik okuryazarlığı öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yaklaşımlarının seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	158	3.17	1.00
16) BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) matematik öğretimine nasıl entegre edilebileceği konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	158	2.92	.96
17) Teknoloji Entegrasyon Modelleri (TPAB, SAMR vb.) hakkında ne derece bilgi sahibisiniz?	158	2.28	1.06

Tablo 2’de ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin bulgular verilmiştir. Maddelere göre ortalama puanlar 2.28 (çok az) ile 3.47 ((büyük ölçüde) arasında değişmektedir. En yüksek puan $\bar{x}=3.47$ ile 3.madde olan akıllı tahtaların kullanımında sahip olunan bilgi düzeyini ölçen maddede görülürken, en düşük puan $\bar{x}=2.28$ ile 17.madde olan BİT’in daha özel konusu olan TPAB ve SAMR gibi modellerin kullanımına yönelik soruda görülmüştür.

$\bar{x}=3.36$ ile 12.madde olan öğrencilerin sınıf içindeki performanslarının nasıl ölçüleceğine dair madde ve $\bar{x}=3.29$ ile 4.madde olan teknolojideki gelişmelerin takip edilme düzeyi ve 11.madde olan öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için teknolojiden ne ölçüde yararlandığını ölçen sorular en yüksek puanlar arasında yer almaktadır.

$\bar{x}=2.92$ ile 16.madde olan BİT’in matematik derslerinde nasıl kullanılabileceği konusunda ne düzeyde bilgi sahibi olunduğunu ölçen ve $\bar{x}=3.14$ ile 1.madde olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını ölçen sorular ise en düşük puanlı sorular arasında yer almaktadır.

İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı derecede farklılaşmış olduğunu anlamak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Katılımcıların derslerinde kullanımına ilişkin yanıtları	BİT	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
		Kadın	84	83,86	7044,50	2741,50	,17

1) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin alanınızla ilgili nasıl kullanılacağı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Erkek	74	74,55	5516,50		
2) Fatih projesi ile ilgili ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	88,07	7398,00	2388,00	,01*
	Erkek	74	69,77	5163,00		
3) Akıllı tahtaların kullanımı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	89,20	7492,50	2293,50	,00*
	Erkek	74	68,49	5068,50		
4) Teknolojik yenilikleri ne derece takip edersiniz?	Kadın	84	87,85	7379,50	2406,50	,01*
	Erkek	74	70,02	5181,50		
5) Teknolojik araç-gereçlerin (Akıllı tahta, projeksiyon, modeller, powerpoint sunuları vs.) kullanımı olumlu-olumsuz yönleri hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	92,69	7786,00	2000,00	,00*
	Erkek	74	64,53	4775,00		
6) Ders anlatımınıza yardımcı teknolojik araçların seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	89,51	7518,50	2267,50	,00*
	Erkek	74	68,14	5042,50		
7) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitiminde kullanımının avantaj ve dezavantajları hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	89,42	7511,00	2275,00	,00*
	Erkek	74	68,24	5050,00		
8) Ders içeriğine uygun teknoloji seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	86,44	7261,00	2525,00	,03*
	Erkek	74	71,62	5300,00		
9) Ders içeriğini zenginleştirmede teknolojiden ne ölçüde faydalanmaktasınız?	Kadın	84	87,56	7355,00	2431,00	,01*
	Erkek	74	70,35	5206,00		
10) Öğretme-öğrenme yöntemlerine uygun teknolojileri seçmede ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	89,20	7493,00	2293,00	,00*
	Erkek	74	68,49	5068,00		
11) Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri adına teknolojiden ne ölçüde yararlanırsınız?	Kadın	84	87,67	7364,50	2421,50	,01*
	Erkek	74	70,22	5196,50		
12) Öğrencilerin sınıf içi performanslarını nasıl değerlendireceğiniz hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	92,63	7781,00	2005,00	,00*
	Erkek	74	64,59	4780,00		
13) Öğrencilerinizde var olan kavram yanılgıları hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	95,15	7993,00	1793,00	,00*
	Erkek	74	61,73	4568,00		
14) Öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	93,99	7895,00	1891,00	,00*
	Erkek	74	63,05	4666,00		
15) Öğrencilerin matematik okuryazarlığı öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yaklaşımlarının seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	89,70	7535,00	2251,00	,00*
	Erkek	74	67,92	5026,00		

16) BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) matematik öğretimine nasıl entegre edilebileceği konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	87,41	7342,50	2443,50	,02*
	Erkek	74	70,52	5218,50		
17) Teknoloji Entegrasyon Modelleri (TPAB, SAMR vb.) hakkında ne derece bilgi sahibisiniz?	Kadın	84	92,42	7763,50	2022,50	,00*
	Erkek	74	64,83	4797,50		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde 1. madde dışındaki tüm maddelerde ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanım durumlarına ilişkin cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadınların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle kadınların bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde kullanımı erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeydedir.

1.madde olan bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretmenlerin kendi alanlarında ne düzeyde kullanabildiklerine dair soruda verilen yanıtlarda ise cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Yaş Değişkenine Göre Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Yaş değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı derecede farklılaşmış olduğunu anlamak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Katılımcıların derslerinde BİT kullanımına ilişkin yanıtları	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin alanınızla ilgili nasıl kullanılacağı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	25'ten küçük	7	119,86	3	14,74	,00*
	25-34 arası	79	81,59			
	35-44 arası	60	79,09			
	45'ten büyük	12	44,21			
6) Ders anlatımınıza yardımcı teknolojik araçların seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	25'ten küçük	7	127,64	3	12,36	,01*
	25-34 arası	79	81,52			
	35-44 arası	60	75,51			
	45'ten büyük	12	58,08			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde 1.maddede yer alan bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretmenlerin

kendi alanlarında ne düzeyde kullanabildikleri ve 6.maddede yer alan ders anlatımı sırasında kullanılabilecek teknolojik araçların kullanımını konusunda sahip olunan bilgi düzeyine dair sorulara verilen yanıtlarda 25 yaş altı katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Yaş değişkeni açısından diğer maddelerde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Mesleki kıdem değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı derecede farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Katılımcıların derslerinde BİT kullanımına ilişkin yanıtları	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin alanınızla ilgili nasıl kullanılacağı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	5 yıldan az	25	88,26	4	10,83	,03*
	5-9 yıl	52	86,45			
	10-14 yıl	45	80,94			
	15-19 yıl	19	52,21			
	20 yıldan fazla	17	72,03			
4) Teknolojik yenilikleri ne derece takip edersiniz?	5 yıldan az	25	83,96	4	9,71	,05*
	5-9 yıl	52	84,21			
	10-14 yıl	45	83,39			
	15-19 yıl	19	51,13			
	20 yıldan fazla	17	79,94			
6) Ders anlatımınıza yardımcı teknolojik araçların seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	5 yıldan az	25	96,92	4	15,28	,00*
	5-9 yıl	52	84,32			
	10-14 yıl	45	76,68			
	15-19 yıl	19	47,74			
	20 yıldan fazla	17	82,12			
8) Ders içeriğine uygun teknoloji seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	5 yıldan az	25	95,50	4	10,93	,03*
	5-9 yıl	52	83,38			
	10-14 yıl	45	75,52			
	15-19 yıl	19	54,18			
	20 yıldan fazla	17	82,94			
	5 yıldan az	25	89,36	4	12,68	,01*

12) Öğrencilerin sınıf içi performanslarını nasıl değerlendireceğiniz hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	5-9 yıl	52	80,53			
	10-14 yıl	45	83,89			
	15-19 yıl	19	48,16			
	20 yıldan fazla	17	85,26			
14) Öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	5 yıldan az	25	93,76	4	13,46	,01*
	5-9 yıl	52	86,81			
	10-14 yıl	45	69,50			
	15-19 yıl	19	55,68			
	20 yıldan fazla	17	89,26			

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde 1.maddede yer alan bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretmenlerin kendi alanlarında ne düzeyde kullanabildikleri, 6.maddede yer alan ders anlatımı sırasında kullanılabilir teknolojik araçların kullanımı, 8.maddede yer alan ders içeriğine göre hangi teknolojinin kullanılacağı, 12.maddede yer alan öğrencilerin sınıf içindeki performanslarının nasıl ölçüleceği ve 14.maddede yer alan matematiği sevdirmek için kullanılabilir etkili öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda hangi düzeyde bilgi sahibi olduğuna dair sorulara verilen yanıtlarda 5 yıldan az kıdeme sahip katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

4.maddede yer alan teknolojik gelişmelerin takip edilme düzeyi sorusuna verilen yanıtlarda ise 5-9 yıl arası mesleki kıdemi olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Diğer maddelerde mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Çalışılan okul türü değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı derecede farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çalışılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Katılımcıların derslerinde kullanımına ilişkin yanıtları	BİT	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin alanınızla ilgili nasıl kullanılacağı		Ortaokul	126	83,58	10531,00	1502,00	,02*
		İHO	32	63,44	2030,00		

konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?							
2) Fatih projesi ile ilgili ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	84,31	10623,00	1410,00	,01*	
	İHO	32	60,56	1938,00			
3) Akıllı tahtaların kullanımı konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,00	10836,50	1196,50	,00*	
	İHO	32	53,89	1724,50			
4) Teknolojik yenilikleri ne derece takip edersiniz?	Ortaokul	126	85,97	10832,00	1201,00	,00*	
	İHO	32	54,03	1729,00			
5) Teknolojik araç-gereçlerin (Akıllı tahta, projeksiyon, modeller, powerpoint sunuları vs.) kullanımı olumlu-olumsuz yönleri hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,61	10912,50	1120,50	,00*	
	İHO	32	51,52	1648,50			
6) Ders anlatımınıza yardımcı teknolojik araçların seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	85,12	10725,50	1307,50	,00*	
	İHO	32	57,36	1835,50			
7) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitiminde kullanımının avantaj ve dezavantajları hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,12	10851,00	1182,00	,00*	
	İHO	32	53,44	1710,00			
8) Ders içeriğine uygun teknoloji seçiminde ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,10	10848,50	1184,50	,00*	
	İHO	32	53,52	1712,50			
9) Ders içeriğini zenginleştirmede teknolojiden ne ölçüde faydalanmaktasınız?	Ortaokul	126	84,94	10703,00	1330,00	,00*	
	İHO	32	58,06	1858,00			
10) Öğretme-öğrenme yöntemlerine uygun teknolojileri seçmede ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	85,06	10717,00	1316,00	,00*	
	İHO	32	57,63	1844,00			
11) Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri adına teknolojiden ne ölçüde yararlanırsınız?	Ortaokul	126	85,93	10827,50	1205,50	,00*	
	İHO	32	54,17	1733,50			
12) Öğrencilerin sınıf içi performanslarını nasıl değerlendireceğiniz hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	87,85	11068,50	964,50	,00*	
	İHO	32	46,64	1492,50			
13) Öğrencilerinizde var olan kavram yanlışları hakkında ne ölçüde bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,16	10856,50	1176,50	,00*	
	İHO	32	53,27	1704,50			
14) Öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,35	10880,50	1152,50	,00*	
	İHO	32	52,52	1680,50			
15) Öğrencilerin matematik okuryazarlığı öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yaklaşımlarının seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	86,51	10900,00	1133,00	,00*	
	İHO	32	51,91	1661,00			

16) BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) matematik öğretimine nasıl entegre edilebileceği konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	83,38	10506,50	1526,50	,03*
	İHO	32	64,20	2054,50		
17) Teknoloji Entegrasyon Modelleri (TPAB, SAMR vb.) hakkında ne derece bilgi sahibisiniz?	Ortaokul	126	82,50	10395,00	1638,00	,09
	İHO	32	67,69	2166,00		

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde 17. madde dışındaki tüm maddelerde ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin çalışılan okul türü değişkenine bağlı olarak ortaokul lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle ortaokulda çalışan öğretmenlerin imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde kullanımı daha yüksek düzeydedir. 17.madde olan BİT'in daha özel konusu olan TPAB ve SAMR gibi modellerin kullanımına yönelik soruya verilen yanıtlarda ise okul türü bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Eğitim durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı derecede farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Katılımcıların derslerinde BİT kullanımına ilişkin yanıtları	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması				p
			sd	χ^2			
10) Öğretme-öğrenme yöntemlerine uygun teknolojileri seçmede ne derece bilgi sahibisiniz?	Lisans	131	75,82	2	6,85	,03*	
	Yüksek Lisans	25	100,02				
	Doktora	2	63,75				
16) BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) matematik öğretimine nasıl entegre edilebileceği konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Lisans	131	76,42	2	6,74	,03*	
	Yüksek Lisans	25	98,48				
	Doktora	2	44,25				
	Lisans	131	76,32	2	6,74	,01*	

17) Teknoloji Entegrasyon Modelleri (TPAB, SAMR vb.) hakkında ne derece bilgi sahibisiniz?	Yüksek Lisans	25	100,72
		2	
	Doktora		22,50

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde 10.maddede yer alan öğretme öğrenme yöntemine göre teknoloji seçimi, 16.maddede yer alan BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri)'in matematik derslerinde nasıl kullanılabileceği ve 17.maddede yer alan BİT'in daha özel konusu olan TPAB ve SAMR gibi modellerin kullanımına yönelik sorulara verilen yanıtlarda eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Eğitim durumu değişkeni açısından diğer maddelerde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Daha Önce Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Daha önce hizmet içi eğitim alma değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ders ortamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının anlamlı derecede farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Daha Önce Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Katılımcıların derslerinde BİT kullanımına ilişkin yanıtları	HİE katılma durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
14) Öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ne derece bilgi sahibisiniz?	Katılan	88	71,30	6274,00	2358,00	,01*
	Katılmayan	70	89,81	6287,00		

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde 14.maddede yer alan matematiği sevdirmek için kullanılabilecek etkili öğretim yöntemlerinin seçimi sorusuna verilen yanıtlarda daha önce alanıyla ilgili hizmet içi eğitime katılmayanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Daha önce hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından diğer maddelerde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın kullanılan anket soruları ortaokul matematik öğretmenlerinin bilgi iletişim

teknolojilerine ne düzeyde hâkim oldukları ve bu teknolojileri derslerine ne kadar entegre edebildiklerine yöneliktir. Araştırmanın birinci problemi anket maddelerine verilen cevapların betimsel istatistiğine bakmaktadır. Bulgular incelendiğinde maddeler arasında farklılığın çok fazla olmadığı görülmektedir. Maddelere göre ortalama puanlar 2.28 ile 3.47 arasında değişmektedir. En yüksek puanların akıllı tahtaların kullanımında sahip olunan bilgi düzeyi, öğrencilerin sınıf içindeki performanslarının nasıl ölçüleceği, teknolojideki gelişmelerin takip edilme düzeyi ve öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için teknolojiden ne ölçüde yararlandığı sorularında olması öğretmenlerin genel olarak teknolojiye ilgi duydukları ve takip etmeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan akıllı tahtaları kullanma konusunda ve öğrencilerin sınıf içi performanslarını değerlendirebilme konularında da yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları görülmektedir. En düşük puanların BİT'in daha özel konusu olan TPAB ve SAMR gibi modellerin kullanımı, BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri)'in matematik derslerinde nasıl kullanılabileceği ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımında öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını ölçen sorularda olması öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojisi kavramına ve bu kavramla ilişkili diğer kavramlara yabancı olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri hakkında ve bu teknolojileri derslerinde kullanıma ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin temelde teknolojiye ilgi duydukları, takip ettikleri fakat uygulamaya dönük pek fazla bilgi sahibi olmadıkları ve bu yönde hizmet içi eğitim ihtiyacının olduğu söylenebilir.

Maddeler cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelendiğinde 17 maddenin 16'sında kadınların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani kadınların erkek katılımcılara göre bilgi iletişim teknolojileri konusunda daha çok bilgi sahibi oldukları ve bu teknolojileri erkek katılımcılara göre derslerinde daha çok kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Namlı (2019) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımlarına ilişkin tutumlarına dair yaptığı çalışmada, öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutum gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Toplumumuza bakıldığında da erkeklerin teknolojiye daha çok ilgi duyduğu görülmektedir. Fakat bu araştırmada tam aksi bir sonuç çıkmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretmenlerin kendi branşlarında nasıl kullanacağına dair bilgi düzeyini ölçen soruya verilen yanıtlarda ise cinsiyet bağımsız değişkenine ilişkin anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Başka bir deyişle bilgi ve iletişim teknolojilerini matematik branşında nasıl kullanacakları konusunda erkekler de kendilerini kadınlar kadar yeterli görmektedir.

Maddeler yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise 25 yaş altı öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerine yönelik bilgilerinin ve bu teknolojileri derslerinde kullanmalarına yönelik becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Maddelerin tümünde anlamlı farklılık çıkmasa da sıra ortalamalarına bakıldığında yaş değişkeni arttıkça bilgi iletişim teknolojilerine yönelik bilgi ve becerilerin azaldığı görülmektedir. Benzer olarak Batur ve Uygun (2012) iki neslin teknolojik araçlara bakışını tespit etmeyi amaçladığı çalışmalarında, otuz yaş altı bireylerin teknolojiyi daha fazla kullandıkları ve altmış yaş üstü bireylerde teknolojiye karşı ilgi ve kullanım azlığı olduğu

sonucuna ulaşılmıştır.

Maddeler mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde yaş değişkenine benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. 17 maddenin 6'sında, 5 yıldan az ve 5-9 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Burada meslek hayatında daha tecrübeli olan öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri konusunda yetersiz kaldığı aksine mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu teknolojileri derslerinde kullanmaya yönelik daha çok bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bu yeterlilikler üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. 25 yaş altı öğretmenlerin teknoloji konusundaki bilgi ve becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, yaş ve çalışma yılı arttıkça bu bilgi ve becerilerin azaldığı gözlemlenmiştir. Yaş ve çalışma yılı değişkenleri birlikte ele alınırsa meslek hayatına başladıktan sonra öğretmenlerin belirli aralıklarla yeni teknolojilerin kullanımına ve bu teknolojileri derslerine entegre etmeye yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Maddeler çalışılan okul türü değişkeni açısından incelendiğinde 17. madde dışındaki tüm maddelerde ortaokulda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle ortaokulda çalışan öğretmenlerin imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde kullanımı daha yüksek düzeydedir. Bunun sebebi olarak imam hatip ortaokullarında meslek derslerinin ağır olmasından dolayı öğretmenlerin matematik derslerinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmaya yönelik motivasyona sahip olmaması düşünülebilir.

Maddeler öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde öğretme öğrenme yöntemine göre teknoloji seçimi, BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri)'in matematik derslerinde nasıl kullanılacağı ve BİT'in daha özel konusu olan TPAB ve SAMR gibi modellerin kullanımına yönelik sorulara verilen yanıtlarda eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddeler bilgi iletişim teknolojilerinin en aktif kullanılma durumunu ölçen maddeler olması sebebiyle böyle bir sonucun çıkması olağan görülmektedir. Yüksek lisans eğitimi sırasında bu teknolojileri aktif kullanan öğretmenlerin bu becerilerini derslerin işlenişine de aktardığı görülmektedir. Eğitim durumu doktora seviyesinde olan öğretmenlerin de aynı becerilere sahip olduğu düşünülürse bunun sonuçlara yansımamasına sebep olarak doktora seviyesine sahip sadece 2 katılımcının olması gösterilebilir. Testin diğer 14 maddesinde ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle BİT'in genel kullanım düzeyi lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılaşmamıştır. Benzer olarak Ulaş ve Ceyhun (2010) çalışmalarında eğitim teknolojileri kullanımı açısından sınıf öğretmenlerini incelemiş ve iki yıllık yüksekokul, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gökbulut ve Çoklar (2018) da öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada lisans ve yüksek lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Maddeler daha önce hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre bu değişken incelendiğinde ise sadece bir maddede daha önce alanıyla ilgili hizmet içi eğitime katılmayanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Daha önce hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından diğer maddelerde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum hizmet içi eğitimlerin verimlilik konusunda yetersiz olduğu düşüncesini doğrulamaktadır.

Sonuçlar, ortaokul matematik öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojileri konusundaki yeterliliklerinin belirli alanlarda sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genel olarak teknolojiye ilgi duyduğu ve takip etmeye çalıştığı, ancak bu teknolojileri etkili bir şekilde derslerine entegre edemedikleri görülmektedir. Özellikle Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kavramı ve bu kavramla ilişkili diğer kavramlar konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanma ve bu teknolojileri eğitim ortamlarında kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları çeşitli değişkenlere bağlı olarak araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin yeni teknolojilerin öğrenme ortamında kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitime gereksinim duydukları görülmektedir. Bu bağlamda farklı branşlar için de hizmet içi eğitim ihtiyaçları tespit edilerek öğretmenlere hizmet içi eğitimler planlanabilir. Bu hizmet içi eğitimlerin verimliliğini arttırmak adına çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akdemir, E. (2015). Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi. [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=X-M9ZoIuIoNTj2P7iY13hUxQ6OXNYpa3DNirDTRF62Nwre8S7BttrIgp-aS2fcO>
- Akkoyunlu, B., İşman A. ve Odabaşı, H.F. (2021). *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. Pegem Yayıncılık. <https://depo.pegem.net/9786258044249.pdf>
- Aksu, M. B. (1996). Hizmet içi öğretmen eğitimi ve değerlendirilme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108661>
- Atılğan, D. (2006). İletişim teknolojileri çağında değişen bilgi hizmetleri, 1. Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu: (25-26 May 2006). (Unpublished) [Conference paper]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğmuş, M. ve Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: ondokuz mayıs üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(16), 686-705. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.715457>
- Batur, Z., ve Uygun, K. (2012). İki neslin bir kavram algısı: teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 74-88.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Pegema Yayıncılık.
- Çavuş Ezin, Ç. (2019). Mobil tabanlı bir öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQKldkmQ9Ige3PZbrgEz5R9a9ssBOKyNAfgcy1RjnDHbLaH-rK9cUhnMreA>
- Çelik, B. (2014). Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=gyLHMouPesCvnhRcjQsKaKU1iy6syj-MbZZUOsgZVNX1GLj3e-aLSuYGNUts6da>
- Çetin, M. ve Maral, M. (2021). Yıkıcı liderlik ile algılanan örgütsel engel arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5006-5041. <https://doi.org/10.26466/opus.843064>
- Erişti, B. ve Odabaşı, H.F. (2010). *Öğretmenlikte mesleki gelişim*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gökbulut, B. ve Çoklar, A. N. (2018). Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(4), 280-294.
- Güven, F., Gökmen, S. ve Arzu, H. (2008). *Yetişkin eğitimi kılavuzu*, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, s.45,46.
- Güzel, B. (2020). Türkiye'deki sosyal hizmet uzmanlarının toplumsal cinsiyet algısının belirlenmesi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (16), 82-100. <https://doi.org/10.46218/tshd.825323>
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Gültekin, M., Devenci, H., Kürüm, D., Batmaz, B., Aktaş, B.Ç., Aktay, E.G. ve Kasa, B. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmet içi eğitim gereksinimleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hew, K. & Brush, T. (2006). Integrating Technology Into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations For Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 3(55), 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Kaçar, A. (2019). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegema Yayıncılık.
- Kaleci, F. (2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve etkililiği. [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=as2oTjW5jfr9IKSvmCdJYj0IoPC44bgsB1tBvYo1Ox4CcFWeBwe7aezth4xVgT5R>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Khvilon, E.& Patru, M. (2007). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. (Çeviren: H. F. Odabaşı). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2002).
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2022). The effect of school principals' taking personal initiative and leadership styles on teacher motivation. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 58-91. <https://doi.org/10.34137/jilses.1078097>
- Kocayiğit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 23(8), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. *Health Promotion Practice*, 16(4), 473-475. <https://doi.org/10.1177/1524839915580941>
- Nacar, A. ve Atalmış, E. (2022). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81-100. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.981999>
- NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. NCTM. https://www.rainierchristian.org/NCTM_principles-and-standards-for-school-mathematics.pdf
- Odabaşı, F. (2010). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler*. Nobel Yayınları.
- Özişli, Ö. ve Bağcı, H. (2022). Impact Of Knowledge and Technology Use by Teachers On Job Satisfaction: A Field Study. *Sakarya University Journal of Education*, 3(12), 695-711. <https://doi.org/10.19126/suje.1141774>
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Pepeler, E., Özbek, R., Adanır, O. Y. ve Kılavuz, O. Y. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin meb hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri (muş ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 6(1), 71-83. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08_ezlam_pepeler.pdf
- Pesen, C. (2020). *İlkokullarda matematik öğretimi*. Pegema Yayıncılık.
- Şahin, M. C., ve Namlı, N. A. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tawfeeq, M. (2023). Spss paket programı ile parametrik olmayan testlerin veri kullanarak uygulanması. <https://doi.org/10.52460/issc.2023.008>
- Tükel, Y., Akçakese, A., Yolcu, A. ve Demirel, M. (2022). The effect of nature relatedness on attitude towards ecorecreation. *CBÜ Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 380-394.

<https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1191754>

- Türker, A. ve DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(49), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Ulaş, A. H. ve Ceyhun, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Yelken, T., Tokmak, H., Özgelen, S. ve İncikabı, L. (2013). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları*. Anı Yayıncılık.
- Yeniad M., (2006). Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere web tabanlı bir portal yazılımı geliştirme. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3II4d0cIm_Zd-vYygX2De1iUXOj8x7-7Tm_qmrycZqhDQ
- Yıldırım, R. (2021). Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ve öğretmen adaylarının motivasyonu. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19(4), 35-51. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.958442>

Extended Abstract

Introduction

There is a considerable amount of fear and anxiety among students and adults around the world regarding mathematics. The idea that mathematics is difficult and unlearnable, or that only intelligent people can learn mathematics, is ingrained in most of the people. Considering the reason for this situation, the first thing that comes to mind is that mathematics is a more abstract course than other disciplines. Abstract concepts in mathematics, operations, letter expressions, etc. contains a great mystery for students. At this point, it is important to use information and communication technologies for teaching to be more concrete, clear and associated with daily life. Information Communication Technologies (ICT) is the name given to all communication and technology tools used to access, store, produce and transmit information (Atılğan, 2006).

The most important variable regarding the use of information and communication technologies in learning environments is the professional development of teachers regarding the use of technology (Erişti ve Odabaşı, 2010). In-service training activities have become a necessity for teachers in order to catch up with this era, in which knowledge is advancing at a dizzying pace, and to have the technological competencies that are required in this era (Pepeler vd., 2017).

In-service training is the process of creating desired changes in the behaviors of the

employees, including activities such as developing their professional competencies, adapting to the society they live in, being aware of new developments, motivation, motivation and promotion (Aksu, 1996). A person who finds that his or her current knowledge is insufficient in practice, that he or she has incomplete knowledge of his or her field, or that his or her knowledge and skills have changed rapidly since the day he or she entered the profession, needs lifelong education (Özyürek, 1981). Considering this need in teaching profession, not only subject area but also personal, pedagogical and institutional development education matters (Hakan vd., 2011).

The purpose of this study was to identify the advanced training needs of secondary school mathematics teachers in using ICT in the classroom. In this content; What are the opinions of secondary school mathematics teachers regarding the use of ICT in teaching?; The question was answered. "In-service training needs of secondary school mathematics teachers who use ICT in teaching; Does it differ significantly according to gender, age, years of employment, school type, education level, previous vocational training?"

Method

This study was conducted using a general survey model, one of the quantitative methods for determining the training needs of secondary school mathematics teachers to use ICT in the classroom.

Of the 158 teachers who participated in the study, 84 (53.2%) were female and 74 (46.8%) were male. Looking at the participants, it was observed that there were more female teachers than male teachers. While 50% of the participants were between the ages of 25-34, 38% were between the ages of 35-44, 7.6% were over the age of 45 and 4.4% were teachers with less than 5 years of service, 32.9% were teachers with 5-9 years of service, 28.5% were teachers with 10-14 years of service, 12% were teachers with 15-19 years of service and 10.1% were teachers with more than 20 years of service. 79.7% of the participants worked in secondary schools and 20.3% in imam hatip secondary schools. The educational level of the teachers participating in the study was 82.8% bachelor's degree, 15.9% master's degree and 1.3% doctorate. When the distribution of the participants according to their previous in-service training status was analyzed, 55.4% of the participants were teachers who had previously participated in in-service training in their fields, while 44.6% were teachers who had not participated in in-service training before.

Findings

According to the findings of secondary school mathematics teachers using information and communication technologies in their classes, the average item score ranged between 2.28 and 3.47. The score "How much do you know about using smart boards?" item, the lowest score is "How Much Do You Know About Technology Integration Models (TPAB, SAMR, etc.)?" seen in the article. When a gender-based analysis was made, it was seen that female teachers used information communication technologies more actively. Depending on the age factor, it

was determined that teachers under the age of 25 had more advanced knowledge in certain areas. In terms of professional seniority, it was observed that teachers who had been working for less than 5 years had more advanced knowledge on certain technology use issues. Depending on the type of school they work in, it was determined that teachers working in secondary schools used information and communication technologies more intensively. In terms of education level, it was revealed that teachers with a master's degree had more advanced knowledge on certain technology use issues. In addition, it was observed that teachers who had not participated in this type of training before had more knowledge in certain areas compared to receiving in-service training.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the findings, it was concluded that Mathematics teachers are basically interested in technology, they follow it, but they do not have much knowledge about practice and there is a need for in-service training in this direction. If the variables of age and working year were considered together, it was concluded that after starting their professional life, teachers needed in-service training to use new technologies at certain intervals and to integrate these technologies into their lessons.

4. Sınıf “Sayılar ve İşlemler” Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi*

Adem Doğan¹



Adviye Nida Yıldız²



Özet: İlkokul matematiğinde çok önemli bir yeri olan sayılar, diğer matematik konularının öğrenilmesinde en temel yapı görevini yerine getirmektedir. Matematiğin sarmal bir yapıya sahip olduğu ve konularının birbiri üzerine eklenerek devam ettiği düşünüldüğünde sayılar ve işlemler öğrenme alanının matematik öğretimindeki yeri daha iyi anlaşılacaktır. İlkokul 4.sınıf konularından olan doğal sayılar, doğal sayılarda işlemler, basamak değerleri, kesirler gibi daha birçok konunun tam olarak anlaşılması için gereken kavramsal yapıya sahiptir. Bu nedenlerden araştırmaya konu olarak sayılar ve işlemler öğrenme alanı seçilmiştir. Bu çalışmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanındaki kavram yanılgılarını ve bu konularda yaptıkları hataları incelemek ve bir tasnifinin yapılmasıdır. İlkokul Matematik Öğretim Programında dördüncü sınıf “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına dair 34 kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar eğitim-öğretim süreci içerisinde matematiğe ayrılan ders saatlerinin yaklaşık %56’sını oluşturmaktadır. Çalışmada doğal sayılarda basamak değeri, dört işlem ve kesirler konularındaki kavram yanılgıları analiz edilerek örneklerle açıklanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu dördüncü sınıftan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonuçları pedagojik, epistemolojik ve psikolojik etkenler bağlamında değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ise öğrencilerin daha çok basamak değeri kavramından kaynaklı işlemsel hatalar yaptığı ve bu hataların kaynağı olarak da pedagojik etmenlerin öne çıktığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul matematik, Kavram yanılgısı, Sayılar ve işlemler

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

4 Ekim 2023

Accepted / Kabul Tarihi:

21 Aralık 2023

Page numbers / Sayfa no:

24-41

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Doğan, A. ve Yıldız, A. N. (2024). 4. Sınıf “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 24-41.

¹ Sorumlu Yazar, Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi ademdogan@gmail.com

² Öğretmen, MEB, nidayildiz4446@gmail.com

Examination of Misconceptions in the 4th Grade "Numbers and Operations" Learning Area

Abstract

Numbers, which have a very important place in primary school mathematics, fulfill the most basic structure in learning other mathematics subjects. Considering that mathematics has a spiral structure and its subjects continue by building on each other, the place of learning numbers and operations in mathematics teaching will be better understood. Natural numbers, which are among the 4th grade subjects of primary school, have the conceptual structure required for a full understanding of many other subjects such as operations on natural numbers, place values, fractions. For these reasons, the learning area of numbers and operations was chosen as the subject of the research. The aim of this study was to examine and classify the misconceptions and mistakes made Fourth grade primary school students in the field of "Numbers and Operations" learning. In the Primary School Mathematics Curriculum, 34 learning outcomes regarding the fourth grade "Numbers and Operations" learning area are included. These learning outcomes constituted approximately 56% of the course hours allocated to mathematics in the education process. In the study, misconceptions about place value in natural numbers, four operations and fractions were analyzed and explained with examples. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consisted of 20 students from the fourth grade. Content analysis was performed in the analysis of the data. The results of the study were evaluated in the context of pedagogical, epistemological and psychological factors. When the results were examined, it could be said that the students mostly made operational mistakes due to the concept of place value and pedagogical factors stood out as the source of these mistakes.

Keywords: Elementary school maths, Misconception, Numbers and operations

Giriş

Bireylerde istenilen becerinin gelişmesi için yapılan çalışmaların bütünü eğitimin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Eğitim, hayatın her alanını kapsamaktadır. Geliştirilmek istenen her durum aslında eğitimin birer amacıdır. Eğitimin en temel amaçlarından biri ise; muhakeme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin bireylere kazandırılmasıdır (TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Üst düzey becerilerin kazanımı sistematik, planlı ve düzenli olarak okul programlarında yer alan dersler ile sağlanabilmektedir. Özellikle ilköğretim programlarında yer alan dersler bu üst düzey becerilerin geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu programlardan biri olan matematik, doğrudan problem çözme becerisi ile ilgili olduğu için akıl yürütme, eleştirel düşünme ve ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir (Türkdoğan vd., 2015).

Matematik dersini tam olarak anlayabilmek için öncelikle matematiğin ne olduğu bilinmelidir. "Matematik, örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bir başka deyişle matematik sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Matematik; bilgiyi işlemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir" (MEB: Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Üst düzey becerilerin yoğunlukta olduğu matematik dersi okul kademeleri içerisinde okul öncesinden başlamaktadır. Okula yeni başlayan bir çocuk için matematik; sayı sayma, geometrik şekiller, çeşitli ölçmeler gibi kavramları oluşturmaktadır. Bu kavramlarla birlikte bireyin bilimsel ve

zihinsel gelişimi olgunlaşmaktadır ve matematik öğretiminin temelleri atılmaktadır (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Sayılar insanlığın ilk zamanlarından bu yana önemli bir yer tutmuştur. Sayı kavramı, diğer matematiksel kavramların temelini oluşturmaktadır. İlköğretim düzeyindeki matematiksel konuların tümünde sayılara yer verilmektedir. Sayı kavramı eksiksiz bir şekilde kazandırılabilirse ileride yaşanabilecek pek çok sorunun da önüne geçilmiş demektir (Bukova, 2002 akt. Aydemir, 2008). Bu eksiksiz öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretim programları oldukça önem taşımaktadır.

İlköğretim matematik dersinin önemli bir kısmı sayılar öğrenme alanından oluşmaktadır. Sayılar öğrenme alanı içerisinde öğrencilerin sayıları ve basamak kavramlarını anlamlı olarak kullanabilmeleri, dört işlem kavramı ile tahmin ve zihinden işlem becerileri geliştirebilmeleri, kesirler, yüzdeler ve ondalık kesirler arasındaki ilişkileri kurabilmeleri, örüntülerdeki ilişkileri belirlemeleri ve tüm bu bilgileri gerçek hayat durumlarına uygulayabilmeleri yer almaktadır (MEB, 2009). 2018 yılında yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı'nda sayılar öğrenme alanı sayılar ve işlemler öğrenme alanı şeklinde revize edilmiştir. Matematik Dersi Öğretim Programı sayılar ve işlemler öğrenme alanında, doğal sayılar alt öğrenme alanında; ilköğretim 1. Sınıfta rakam öğretimi ile başlanmaktadır. 4. Sınıfa kadar daha büyük sayılarla birlikte basamak kavramlarının öğretimi gerçekleştirilmektedir. Aynı şekilde 1. Sınıfta toplama ve çıkarma işlemlerinin kavratılması ile başlanıp sınıf seviyesi arttıkça çarpma ve bölme işlemleri ile zihinden işlem yapabilme becerileri öğrencilerden beklenmektedir. Kesirler alt öğrenme alanında da yarım, çeyrek ve bütün kesirlere farkındalık oluşturma ile başlanıp parça-bütün ilişkisi vurgulanarak kesirlere ait terimler tanıtılmaktadır. Sınıf seviyesi arttıkça birim, basit, bileşik ve tam sayılı kesir kavramlarının öğretimi ile basit işlemler ve problemlere yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu öğrenme alanındaki konuların içerisinde çocuklara birçok kavram öğretilmektedir. Kavramların öğrenimi sırasında çocuklarda hatalı öğrenmeler gerçekleşebilir. Bu hatalı öğrenmelere kavram yanılgısı denir.

Kavram (concept), sözcüklerin isim şeklidir ve genelleştirilmiş fikirleri ifade eder. Kavramlama (conception), olaylar zincirinin başlangıcı, soyut düşüncelerin meydana gelişi, orijinal fikir ve planlara atıfta bulunur. Kavram yanılgısı (misconception) ise, eksik veya yanlış şekilde yapılan kavramlama anlamına gelmektedir (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Bireyler hatalarının doğru olduğunu iddia edip sebeplerini açıklıyor ve emin olduklarını söylüyorsa kavram yanılgısının varlığından söz edilebilir. Bütün kavram yanılgıları birer hatadır ancak bütün hatalar kavram yanılgısı değildir (Sarı-Ay, Aydoğdu, 2015). Kavram yanılgıları, yanlış anlamlara dayanan yanlış anlamalar ve yanlış yorumlamalardır. Öğrencilerin rasyonel akıl yürütmelerini engelleyen 'saf teoriler'den kaynaklanmaktadır (Ojose, 2015). Kavram yanılgılarını tespit etmek ve bunları ortadan kaldırmak için ise çözüm aramak oldukça önemlidir çünkü önkoşul olan bilgi ve kavramlar sonraki dersler için bir basamak oluşturur. Bu nedenle matematikte basit bir kavram yanılgısı dahi bir öncekiyle ilgili konularda bazı kavram yanılgılarına neden olabilir (Mehmetlioğlu, 2014).

Kavram yanlışları gibi öğrencilerin yanlış yanıtlar vermelerine neden olan bir diğer durum hatalardır. Hatalar; anlık dikkatsizlikler, yorumlamalarda yapılan yanlışlıklar, öğrenilen konu ile ilgili yetersizlikler ve eksik öğrenmeler gibi nedenlerle meydana gelebilmektedir (Burns, 2007; Cockburn, 2005; Hansen, 2014; Önal ve Aydın, 2018; Ryan ve Williams, 2007). Kaynak vd. (2001) sayı kavramındaki yanlışların belirlenmesi ve giderilmesi konusu ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin birtakım kavram yanlışlarının olduğunu tespit etmişlerdir ve ayrıca lise düzeyindeki öğrencilerde de sayı kavramı konusunda eksiklikler olduğunu belirlemişlerdir. Ketterlin-Geller vd. (2007) "From Arithmetic to Algebra" adlı araştırmalarında öğrencilerin sayılar konusundaki hatalarını belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin tam sayılarla toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerinde yaptıkları hatalar tespit edilmiştir.

Palabıyık (2016) ilköğretim 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin ondalık sayılar konusundaki kavram yanlışlarının ve hatalarının belirlenmesi konulu bir çalışma yapmıştır. Karma yöntem esas alınarak yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin ondalık sayılar konusunda kavram yanlışlarına ve hatalara sahip oldukları tespit edilmiş ve yapılan görüşmelerle kavram yanlışları ve hatalar hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmiştir.

Kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkarak bu araştırmanın amacı 4. sınıf öğrencilerinin sayılar ve işlemler öğrenme alanı içerisindeki kavram yanlışları nedenlerinin tespit edilmesi ve bu kavram yanlışlarının epistemolojik, pedagojik ve psikolojik nedenlerinin bir tasnifinin yapılmasıdır. Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ilköğretim seviyesinde sayılar ve işlemler öğrenme alanına 357 ders saati ayrılmıştır. Bu süre, toplam sürenin %49,58'ini oluşturmaktadır. Ders saatlerinin çoğunluğunu oluşturan sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki kazanımların eksiksiz ve olası kavram yanlışlarından arındırılmış şekilde kazandırılması oldukça önemlidir. Temel eğitim düzeyinde edinilen kavram yanlışları eğitimin diğer kademelerinde de devam edebilmekte ve süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Verilen amaç doğrultusunda bu çalışmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanındaki kavram yanlışlarını ilgili veri toplama aracıyla tespit edilerek bütüncül bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir durumla ilgili ortam, süreç, birey gibi unsurlar bütüncül bir şekilde araştırılır, durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiği ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasında belirli bir zaman diliminde gerçekleşen durumlar kendi bağlamıyla bir bütün olarak ele alınmaktadır. Kesin sınırlarının çizilmesi zor olan, görüşmeler, gözlemler, dokümanlar, raporlar gibi çoklu kaynakları içeren veri toplama araçlarıyla

derinlemesine incelenen durumları tanımlayan bir araştırma yöntemidir. (Yin,1984; Creswell ve Plano Clark, 2007; Yıldırım ve Şimsek, 2013; Göncü, Çetin ve Top, 2018). Durum çalışmaları nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama yöntemleri ile karıştırılabilir iki desende de amaç var olan durumu ortaya koymaktır. Ancak bu iki araştırma deseninin odak noktaları farklılık göstermektedir. İstatistiksel olarak tarama yapan çalışmalardan ziyade durum çalışmalarında belirli bir durumun derinlemesine inceleme vardır (Shuttleworth, 2008; Leymun, vd., 2017).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde öğrenim gören 20 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belirli kriterleri sağlayan durumlar için kullanılmaktadır (Baltacı, 2018). Bu çalışmanın ölçütü, öğrencilerin temel eğitim düzeyinde sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki öğrenmeleri tamamlamış olmaları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin karma olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Literatürdeki çalışmalar ve ders kitapları incelenip ilişkili kazanımlar göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından “Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Kavram Yanılgıları Testi” oluşturulmuştur. Testin geçerliliğinin sağlanması için sorular bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü ile amaca uygun olmayan sorular testten çıkarılmıştır. Test, 14 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Testin içeriğinde dört işlem becerisi, basamak ve sayı değeri, problem çözme ve kesirler ile ilgili sorular yer almaktadır. Testin uygulama süresi ortalama 1 ders saati olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi verilerin içeriğine dair tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff 1980: 25 akt. Koçak ve Arun, 2006). Bu çalışmada da verilerdeki geçerli sonuçların tasnifi yapılmıştır. Araştırmanın verileri “Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Kavram Yanılgıları Testi” ile elde edilmiştir. Verilerin tamamı araştırmacılar tarafından analiz edilerek olası kavram yanılgıları belirlenmiştir. Sonrasında elde edilen durumlara dair örnekler bulgular kısmında yer almaktadır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanındaki kavram yanılgılarının neler olduğuna dair elde edilen bulgulara yer verilecektir. Çalışma grubunun sorulara verdiği cevaplar doğru, yanlış ve boş olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin teste ilişkin yanıtları yer almaktadır.

Tablo 1*Testte yer alan sorulara alınan cevaplar*

<i>Sorular</i>	<i>Doğru</i>	<i>Yanlış</i>	<i>Boş</i>
S1	7	11	2
S2	8	10	2
S3	14	5	1
S4	10	10	0
S5	8	10	2
S6	15	4	1
S7	5	12	3
S8	2	17	1
S9	11	7	2
S10	8	10	2
S11	8	11	1
S12	3	16	1
S13	7	10	3
S14	5	14	1
Toplam	111	147	22

Tablo 1 incelendiğinde yanlış yanıt sayısının doğru ve boş yanıt sayısından fazla olduğu görülmektedir. Özellikle S8 ve S12 kodlu sorularda öğrencilerin büyük çoğunluğu yanlış cevaplar vermişlerdir. En fazla doğru cevaplanan soruların ise S3 ve S6 kodlu sorular olduğu görülmektedir. Çalışmanın içeriğini oluşturan doğal sayılarda basamak değeri, dört işlem ve kesir konularındaki kavram yanlışları sırası ile ele alınarak örneklerle açıklanmıştır.

Doğal Sayılarda Basamak Değerine Yönelik Kavram Yanlışları ve Nedenleri

Öğrencilerin doğal sayılarda işlem yaparken en çok hata yaptıkları konulardan biri basamak değerleri ile ilgili sorulardır. Verilen sayıların içerdiği rakamların her birini toplama işlemi ile birleştirilmiş birer rakam olarak algılanması gibi farklı birçok durum söz konusu olabilmektedir. Böyle hatalar ile öğrenciler basamak değerini göz ardı etmektedir. Tablo 2’de S1 kodlu soruya ilişkin kavram yanlışlarının olası nedenleri belirtilmiştir.

Tablo 2*S1 kodlu soruya ilişkin kavram yanlışlarının olası nedenleri*

Soru	Epistemolojik Nedenler	Pedagojik Nedenler	Psikolojik Nedenler
Bir ambarda bulunan 450 kilogram pirinç 900 gram alabilen poşetlere dolduruluyor. Buna göre, kaç poşet gerekir?	Birim kavramındaki bilgi eksikliği yanlışya neden olmuştur. Öğrenciler kg birimini dikkate almayarak işlem yapmışlardır.	Öğretmenin birim çevirmede yeterli örnek çözmemesi neden olmuş olabilir. Öğretimdeki eksiklik pedagojik neden olabilir.	Öğrenci soruya dikkatini vermeden büyük sayıyı küçük sayıya bölmüş olabilir. Öğrencinin psikolojik durumu ve dikkat esikliği yanlışın

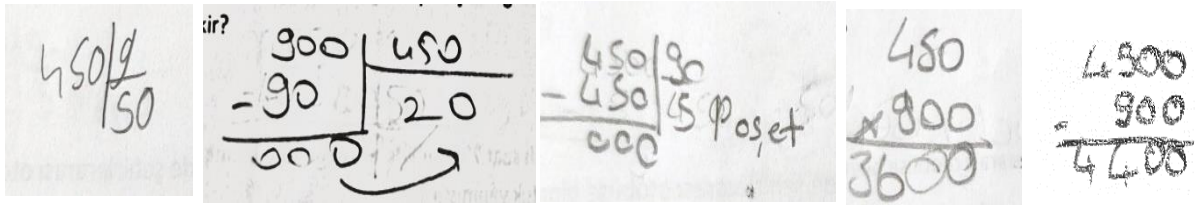
psikolojik nedeni
olabilir.

Tablo 2’de yer alan soru Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Kavram Yanılgıları Testi’nin ilk sorusudur. Veri toplama aracında bu soruya yer verilmesinin esas nedeni öğrencilerin basamak değeri konumundaki hatalarını ve yanılgılarını tespit etmektir. Ayrıca çocuğun birim çevirmedeki yetkinliği de ölçülmüştür. Çalışma grubunda yer alan 20 dördüncü sınıf öğrencisinin 7 tanesi soruyu doğru cevaplamış, 2 tanesi soruyu boş bırakmış, 11 tanesi ise soruya hatalı cevap vermiştir.

Öğrencilere sorulan problem durumuna karşılık, yapmaları gereken işlemi göstermeleri istenmiştir. Elde edilen görseller aşağıda verilmiştir.

Şekil 1

Öğrencilerin S1 kodlu soruya yönelik yapmış oldukları hata örnekleri



Şekil 1’deki örnekler incelendiğinde öğrencilerin sorudaki kilogram ve gram ifadelerini yanlış yorumladıkları veya dikkate almadıkları görülmektedir. İlk örnekteki ve üçüncü örnekteki öğrenciler gram birimini kilograma hatalı çevirdiği için sonucu doğru bulamamışlardır. İkinci örnekte öğrencinin basamak değerini dikkate almayarak gördüğü büyük sayıyı küçük sayıya böldüğü görülmektedir. Bunun temelinde bölme işlemini öğrenirken “Her zaman büyük sayı küçük sayıya bölünür.” algısının oluşması olabilmektedir. Dördüncü ve beşinci örneklerde öğrencilerin probleme dair akıl yürütemediklerinden dolayı soruyu yanlış cevapladıkları görülmektedir.

Çocuk basamak değeri sütunlarının farkında olamayarak, işlem sonucuna yeni bir sütun ekleyerek hata yapmaktadır (Harris, 2000). Öğrencilerin bu tür hesaplamalar yapmaları sayı sisteminin konumsallığına dikkat edilmemesi olarak karakterize edilir. Bu tür hatalar özellikle yeniden gruplandırma gerektiren hesaplama işlemlerinde görülmektedir (Engelhardt, 1977). Sütunlar arası işlem yapma olarak da tanımlayacağımız bu hata türünde öğrenciler basamakları birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmektedirler.

Dört İşlemlerde Yapılan Kavram Yanılgıları ve Nedenleri

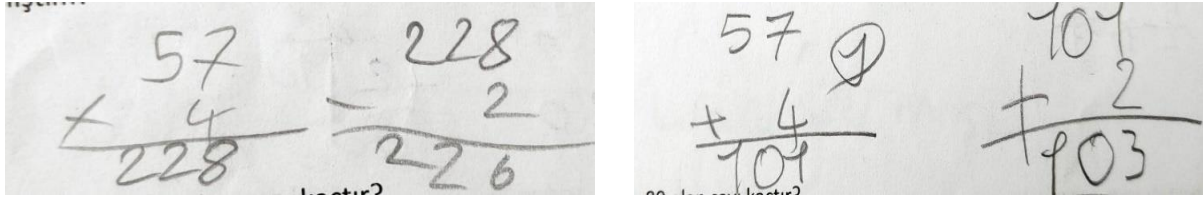
Öğrencinin matematiksel hatalarının kaynaklarından bahsedilirken yaygın olarak yapılan hatalarından biri de dört işlem hatalarıdır. Aşağıda öğrenciler tarafından yaygın olarak yapılan dört işlem hataları örnekleriyle anlatılmaya çalışılmıştır. Tablo 3’te S4 kodlu soruya ilişkin kavram yanılgılarının olası nedenlerine yer verilmiştir.

Tablo 3*S4 kodlu soruya ilişkin kavram yanlışlarının olası nedenleri*

Soru	Epistemolojik Nedenler	Pedagojik Nedenler	Psikolojik Nedenler
Tanesi 57 TL 'den 4 tane gömlek aldım. Satıcı bana 2 TL geriye para verdiği göre ben satıcıya kaç TL vermişim?	Çocuğun problemde akıl yürütme konusundaki eksiklikleri yanlışlığa neden olmuştur.	Öğretmenin geriye para verme konusunda yeteri kadar örnek vermemesi yanlışlığa neden olmuş olabilir.	Öğrencinin okuduğunu anlamadaki becerisi zayıf olduğundan soruyu anlamamış olabilir.

Tablo 3'te yer alan soru Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Kavram Yanılgıları Testi'nin dördüncü sorusudur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç öğrencilerin geriye para verilme problemlerinde akıl yürütmeleri ve doğru sonuca ulaşmalarınıdır. Çalışma grubunda yer alan 20 öğrenciden 10 tanesi doğru cevaplarırken 10 öğrenci de yanlış cevaplamıştır.

Problem durumuna karşı öğrencilerin verdiği bazı cevaplar aşağıda verilmiştir.

Şekil 2*Öğrencilerin S4 kodlu soruya yönelik yapmış oldukları hata örnekleri*

Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin dört işlem konusunda hatalar yaptıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. İlk örneğe bakıldığında öğrencinin geriye verilen para üstünü eklemesi gerekirken çıkardığı görülmektedir. İkinci örnekte ise öğrenci gömlek parası ve adedini çarpması gerekirken toplamıştır. Toplama işlemi yaparken çarpma işlemi yapar gibi 4 sayısını hem 7 ile hem de 5 ile toplayarak sonuç bulmuştur.

Tablo 4*S5 kodlu soruya ilişkin kavram yanlışlarının olası nedenleri*

Soru	Epistemolojik Nedenler	Pedagojik Nedenler	Psikolojik Nedenler
------	------------------------	--------------------	---------------------

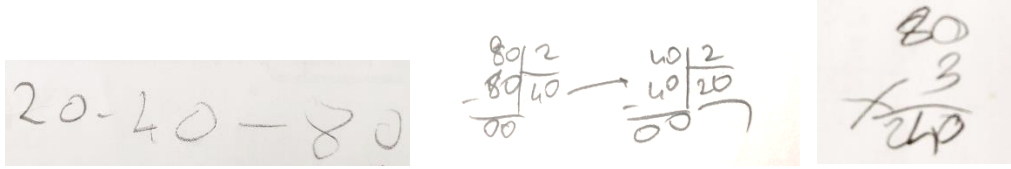
Yarısının yarısı 80 olan sayı kaçtır?	Öğrencinin bilgi eksikliği kavram yanılığısına neden olmuştur.	Öğretmenin somutlaştırmada çalışmalarını yeterli düzeyde yapmaması yanılığa neden olmuş olabilir.	Çocuk «yarısı» yazdığını görünce sadece ona odaklanmış olabilir. Öğrencinin somut işlemler döneminde olması zihninde canlandırmasını zorlaştırmış olabilir.
---------------------------------------	--	---	---

Tablo 4'te yer alan soru Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Kavram Yanılığarı Testi'nin beşinci sorusudur. Veri toplama aracında bu soruya yer verilmesindeki temel amaç öğrencilerin yarım ifadesine odaklanma konusunda yaşadıkları güçlüklerin ve hataların tespit edilmesidir. Çalışma grubunda yer alan 20 dördüncü sınıf öğrencisinden 8 tanesi soruyu doğru cevaplamış, 2 tanesi soruyu boş bırakmış ve 10 tanesi soruya hatalı cevap vermiştir.

Öğrencilerin problem durumuna ilişkin verdikleri bazı cevaplar aşağıda verilmiştir.

Şekil 3

Öğrencilerin S5 kodlu soruya yönelik yapmış oldukları hata örnekleri



Şekil 3'e bakıldığında birinci ve ikinci örneklerde öğrencilerin sorudaki 80 sayısının yarısının yarısını hesapladıkları görülmektedir. Üçüncü örnekte öğrenci, yarısının yarısı ifadesini 3 katı şeklinde yorumlayarak hata yapmıştır. Örnekler incelendiğinde öğrencilerin dört işlem konusunda akıl yürütmede güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Alanyazında öğrencilerin dört işlemi kavramaya geçişte yaşadıkları sorunlar kavram yanılığısı ve hatadan çok güçlük olarak ifade edilmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri ilerleyen yaşlarda bu güçlüklerin pek çoğunun ortadan kalkmasıdır. Dolayısıyla kavram yanılığarı gibi sürekli hata yapmanın söz konusu olmadığı görülmektedir (Bingölbalı ve Özmantar, 2015; Smith vd., 1994; Vergnaud, 1991).

Kesir Konusundaki Kavram Yanılığarı ve Nedenleri

Öğrencilerin yaygın olarak yaptıkları matematiksel hatalardan bir diğeri kesir konusundaki hatalardır. Aşağıda öğrenciler tarafından yapılan kesir konusundaki hatalar örnekleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5*S14 kodlu soruya ilişkin kavram yanlışlarının olası nedenleri*

Soru	Epistemolojik Nedenler	Pedagojik Nedenler	Psikolojik Nedenler
Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri	Öğrencinin aşırı genelleme yapması sonucu oluşan bir kavram yanlışlığı vardır.	Modelleme konusunda öğretmenin eksik görsel örnek vermesinden kaynaklanabilir.	Öğrencinin o anlık psikolojisi veya hazırbulunuşluğu kavram yanlışlığı oluşturmuş olabilir.

Tablo 5'te yer alan soru Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Kavram Yanlışları Testi'nin on dördüncü sorusudur. Sorunun sorulmasındaki temel amaç öğrencilerin kesirleri toplama ve çıkarma konusundaki yanlışlığı ve hatalarını tespit etmektir. Çalışma grubundaki 20 dördüncü sınıf öğrencisinin 5 tanesi soruyu doğru yanıtlamış, 1 tanesi soruyu boş bırakmış, 14 tanesi ise soruya yanlış cevap vermiştir.

Şekil 4*Öğrencilerin S14 kodlu soruya yönelik yapmış oldukları hata örnekleri*

$$\frac{6}{9} + \frac{7}{9} = \frac{3}{19}$$

$$\frac{13}{10} - \frac{5}{10} = \frac{18}{10}$$

$$\frac{13}{10} - \frac{5}{10} = \frac{18}{20}$$

$$\frac{13}{10} - \frac{5}{10} = \frac{8}{0}$$

Şekil 4'teki örnekler incelendiğinde ilk örnekte çocuğun kesirlerin payındaki 6 ve 7 sayıları ile paydasındaki 9'ları topladığı ve elde olarak düşündüğü sayıyı paydaya eklediği görülmektedir. İkinci örnekte çocuk çıkarma işlemi yerine toplama işlemi yapmıştır. Üçüncü örnekte çocuk hem çıkarma işlemi yerine toplama işlemi yaparken paydaları da toplamıştır. Dördüncü örnekte ise çocuğun çıkarma işlemini yaptığı ancak paydaları da çıkardığı görülmektedir.

Tablo 6*S13 kodlu soruya ilişkin kavram yanlışlarının olası nedenleri*

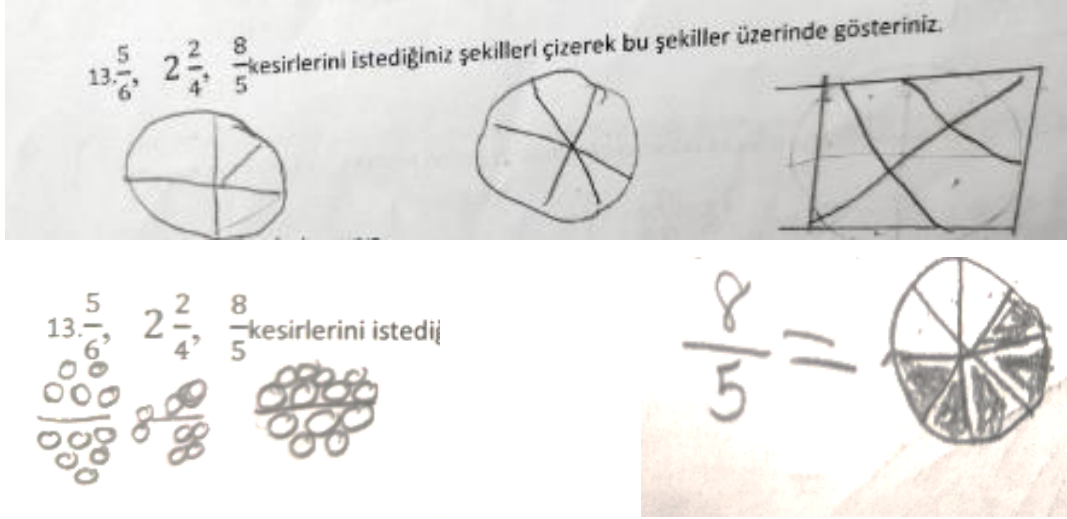
Soru	Epistemolojik Nedenler	Pedagojik Nedenler	Psikolojik Nedenler
Kesirleri model ile gösterme	Öğrencinin aşırı genelleme yapması sonucu oluşan bir kavram yanlışlığı vardır.	Modelleme konusunda öğretmenin eksik görsel örnek vermesinden kaynaklanabilir.	Öğrencinin o anlık psikolojisi veya hazırbulunuşluğu kavram yanlışlığı oluşturmuş olabilir.

Sorunun sorulmasındaki temel amaç öğrencinin kesrin anlamını kavrayıp kavramadığını ölçmektir. Çalışma grubundaki 20 dördüncü sınıf öğrencisinden 7 tanesi soruyu doğru yanıtlamış,

3 tanesi soruyu boş bırakmış, 10 tanesi ise soruyu yanlış yanıtlamıştır.

Şekil 5

Öğrencilerin S13 kodlu soruya yönelik yapmış oldukları hata örnekleri



Şekil 5 incelendiğinde ilk örnekte öğrencinin parçaları birbiriyle eşit büyüklükte olmayan modeller çizdiği görülmektedir. İkinci örnekte öğrencinin kesir gösteriminde gördüğü sayı kadar çizim yaptığı görülmektedir. Üçüncü örnekte öğrencinin bütünü paydaki sayı kadar parçaya ayırdığı ve paydadaki sayı kadarını boyadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin sayılar ve işlemler öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışları tespit edilmiştir. Neshet (1987) öğrencileri “hata yapmanın uzmanı” olarak nitelemiştir. Öğrencilerin uzman oldukları hataların çoğu basit işlem hatasından farklıdır. Bu hataları farklı kılan ve sistematik bir şekilde üreten etken kavram yanlışlığıdır. Dolayısıyla yapılan kavram yanlışlarının bilinmesi hataların anlamlandırılması için son derece önemlidir.

Kaynak vd. (2001) çalışmasında sayı kavramında öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemiştir. Lise düzeyindeki öğrencilerde de sayı konusunda kavram yanlışları olduğunu tespit etmişlerdir. Ketterlin-Geller vd., (2007) yılında yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin tam sayılarla işlemler konusunda birçok yanlışlığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Palabıyık (2016) yılında yaptığı çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusunda yaptıkları hataları ve kavram yanlışlarını belirlemiştir. Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde de diğer çalışmaların sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin sayılar ve işlemler öğrenme alanında kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir.

Karadeniz ve Çalışkan (2023) çalışmalarında 8. sınıf öğrencilerinin çok büyük ve çok küçük sayıların gösterimine ilişkin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarının sonucunda kavram yanlışlarının çoğunlukla aşırı özelleme türünde olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkdoğan vd. (2015) Türkiye’de 1999-2013 yılları arasında kavram yanlışları konusunda yapılan araştırmalar ile ilgili tematik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarının örneklemini Türkçe dilinde yazılan 45 makale oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde kavram yanlışlığı konusunda yapılan çalışmalarda artış görüldüğü ve çalışmaların çoğunlukla kavram yanlışlarının tespiti üzerine yapıldığı gözlemlenmiştir. Kavram yanlışlarını gidermeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada da çeşitli kavram yanlışlarına rastlanılmaktadır.

Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin basamak değeri, sayı değeri, doğal sayılar, matematiksel problemler ve kesirler konularında güçlük yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğu birim çevirerek işlem yapmak yerine büyük sayı ve küçük sayıya odaklanmışlardır. Basamak değeri ve sayı değeri kavramlarını sıkça karıştırdıkları görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin kesirler konusunda birçok kavram yanlışlığı olduğu görülmüştür. Bu kavram yanlışlarının büyük bir kısmı tam sayılar ile ilgili durumların kesirlere de genelleştirilmesi ile gerçekleşmektedir (Bingölbali ve Özmantar, 2015). Öğrenciler temel kavramları tam geliştiremediklerinde bazen tam sayılarda gördükleri bir takım durumları kesirlere de yanlış olarak genelledebilmektedirler (Stavy ve Tirosh, 2000). Karaoğlan Yılmaz vd. (2018) çalışmalarında 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde dijital hikâyelerin etkisini araştırmışlardır. Çalışma 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Görüşmeler ve açık uçlu sorulardan oluşan formlarla toplanan veriler sonucunda dijital hikâyelerin kesirler konusunda öğrenmeye pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Çalışma bağlamında kesirlerdeki yanlışlara bakıldığında öğrencilerin hem pay hem de paydayı toplayıp çıkardıkları görülmektedir. Bileşik kesri modelleme konusunda öğrencilerin çoğu güçlük yaşamaktadır. Öğrenciler bileşik kesirdeki büyük sayıyı payda olarak düşünüp modellerini buna göre çizmişlerdir.

Kavram yanlışlığının oluşmasında okuduğunu anlama ve Türkçe başarısının rolü büyüktür. Öğrencilerin problemi anlamamaları hata yapmalarına sebep olmaktadır. Hataların meydana gelmesini önlemek ve daha büyük yanlışların yaşanmasının önüne geçmek için öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de gelişmesi sağlanmalıdır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Matematik öğretiminde somut modeller daha sık kullanılabilir.
- Öğretmenlerin konularla ilgili daha fazla örnek çözebilmesi için matematik dersinin haftalık ders saatleri artırılabilir.
- Konuların öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlığı göz önünde bulundurularak öğretim yapılabilir.
- Bu çalışma 4. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde de uygulanabilir.
- Çalışmada yalnızca "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanındaki kavram yanlışlığı üzerinde durulmuştur. Diğer öğrenme alanları için de yapılarak çalışma kapsamı genişletilebilir.

Kaynaklar

- Aydemir, T. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programının Sayılar Öğrenme Alanı İçeriğine İlişkin Hazır Bulunuşluk Düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bingölbali, E., Özmantar, M. F. (2015). *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bukova, E. (2002). *Öğrencilerin Sayı Kavramını Anlamasında Karşılaştıkları Güçlükleri Belirlemesi Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Burns, M. (2007). *About Teaching Mathematics: A K-8 Resource* (3rd ed.). Sausalito, CA: Math Solutions.
- Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight*, London: Falmer Press.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Sage.
- Göncü, A., Çetin, İ., & Top, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 85-110.
- Hansen, A. (2014). *Children's errors in mathematics*. Los Angeles: Learning Matters.
- Karadeniz, M. H., & Çalışkan, Y. (2023). Çok Büyük ve Çok Küçük Sayıların Bilimsel Gösterimi ile İlgili Kavram Yanılgıları Nelerdir?. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 10(2), 142-165.
- Karaoglan Yılmaz, F. G., Özdemir, B. G., & Yasar, Z. (2018). Using digital stories to reduce misconceptions and mistakes about fractions: an action study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6), 867-898.
- Kaynak, M., Narlı, S., Körođlu, H., Çelik, A., & Alkan, H. (2001). Matematikte problem kurma ve problem çözme. *IV.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri*, Hacettepe Üniversitesi, 6-8 Eylül 2000, Milli Eğitim Basım Evi: Ankara.
- Ketterlin-Geller, L. R., Jungjohann, K., Chard, D. J., & Baker, S. (2007). From Arithmetic to Algebra. *Educational Leadership*, 65(3), 66-71.

- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Krippendorff K (1980) *Content Analysis: An Introduction to is Methodology*, Sage, Beverly Hills.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F., & Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- MEB, (2005). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları
- MEB, (2009). *İlköğretim matematik dersi (1-5.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Mehmetlioğlu, D. (2014). Misconceptions of elementary school students about comparing decimal numbers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 569-574.
- Nesher, P. (1987). Towards an instructional theory: The role of learners' misconception for the learning of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 7(3), 33-39.
- Ojose, B. (2015). Students' misconceptions in mathematics: analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, 2(72), 30-34. <https://kb.osu.edu/handle/1811/78927>
- Önal, A., & Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanlışları ve hata örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekquad/issue/38280/442698>
- Palabıyık, E. (2016). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusunda hata ve kavram yanlışlarının tespiti ve analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ryan, J., & Williams, J. (2007). *Children's mathematics 4-15: learning from errors and misconceptions*. Maidenhead: Open University Press.
- Sarı Ay, Ö., & Aydoğdu, C. (2015). Maddenin Halleri ve Isı Konusunda Kavram Yanlışlarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30.
- Shuttleworth, M. (2008). Case study research design. 22 Mart 2016 tarihinde <https://explorable.com/casestudy-research-design> adresinden edinilmiştir.
- Smith III, J. P., Disessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A

- constructivist analysis of knowledge in transition. *The journal of the learning sciences*, 3(2), 115-163.
- Stavy, R., & Tirosh, D. (2000). *How Students(mis-)Understand Science and Mathematics*. New York: Teachers Collage Press.
- TTKB. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B., & Danişman, Ş. (2015). Türkiye'de matematik eğitiminde kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 280-283.
- Vergnaud, G. (1991). La Theorie Des Champs Conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, 10(23), 133-170.
- Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Günümüz Matematik Öğretimi ve Yakın Çevre Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(2), 437-442.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design & Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Extended Abstract

Introduction

Numbers, which have a very important place in primary school mathematics, serve as the most basic structure in learning other mathematical subjects. If it is taken into account that mathematics has a spiral structure and that its subjects are added to each other, the place of the learning of numbers and operations in the teaching of mathematics will be better understood. Natural numbers, which is among the 4th grade subjects of primary school, has the conceptual structure required for a full understanding of many other subjects such as operations on natural numbers, place values, fractions. For these reasons, the field of learning numbers and operations was chosen as the subject of the research. The aim of this study was to examine and classify fourth grade primary school students' misconceptions in the field of learning "Numbers and Operations" and the mistakes they made in these subjects. In the primary school mathematics curriculum, 34 learning outcomes are included in the fourth grade learning area 'Numbers and operations'. These Learning outcomes constituted approximately 56% of the lesson hours allocated to mathematics during the education process. In the study, misconceptions about place value in natural numbers, four operations and fractions were analyzed and explained with examples.

Method

In this study, it was aimed to reveal students' misconceptions in the field of learning "Numbers and Operations" in a holistic manner by detecting them with the relevant data collection tool. For this purpose, the case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. In a case study, elements such as the environment, process, and individual related to a situation are investigated in a holistic manner, and how they affect the situation and how they are affected by the situation is revealed (Yıldırım and Şimşek, 2006).

In a case study, one of the qualitative research methods, situations that have taken place over a period of time are discussed as a whole with their context. It is a research method that describes situations in which it is difficult to draw clear boundaries and that are studied in depth with data collection tools that include a variety of sources such as interviews, observations, documents and reports (Yin, 1984; Creswell and Plano Clark, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2013; Göncü, Çetin and Top, 2018). Case studies can be confused with survey methods, which are quantitative research methods, and the aim of both designs is to reveal the existing situation. However, the focuses of these two research designs differ. Rather than statistically scanning studies, case studies involve an in-depth examination of a particular situation (Shuttleworth, 2008; Leymun, Odabaşı, Yurdakul, 2017).

This study was conducted with 20 fourth grade students studying in Kahramanmaraş province in the 2020-2021 academic year. The students participating in the research were determined by the criterion method, which is one of the purposive sampling methods.

Findings

Misconceptions about place value in natural numbers, four operations and fractions, which constituted the content of the study, were discussed in order and explained with examples. The main reason for including questions about the four operations on natural numbers, fractions and place value in the data collection tool is to identify students' mistakes and misconceptions about place value. Additionally, the child's proficiency to convert units was measured. Of the 20 fourth graders in the study group, 7 answered the question correctly, 2 left the question blank and 11 answered the question incorrectly. This was the fourth question of the Misconceptions Test in Learning Numbers and Operations. The purpose of this question is to get the students to think about money-return problems and come to the correct conclusion. While 10 of the 20 students in the study group answered correctly, 10 students answered incorrectly.

"What number is half of half, 80?" The main purpose of including the question in the data collection tool is to identify the difficulties and mistakes students experience in focusing on half-expressions. Of the 20 fourth grade students in the study group, 8 answered the question correctly, 2 left the question blank, and 10 answered the question incorrectly. It is seen that he adds the numbers 6 and 7 in the numerator of the fractions and the numbers 9 in the denominator and adds the number he thinks is obtained to the denominator. In the second example, the child performed addition instead of subtraction. In the third example, the child added the denominators while doing addition instead of subtraction.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the findings obtained from the research, students' misconceptions regarding the field of learning numbers and operations were determined. Nesher (1987) described students as "experts in making mistakes." Many of the mistakes at which students are experts are different from simple procedural errors. The factor that makes these mistakes different and systematically produces them is misconception. Therefore, knowing the misconceptions made is extremely important to make sense of the mistakes.

Kaynak et al. (2001) determined students' misconceptions in the concept of number in their study. They found that high school students also had misconceptions about numbers. Ketterlin-Geller et al., as a result of their research in 2007, revealed that students had many misconceptions about operations with integers. In his study in 2016, Palabıyık determined the mistakes and misconceptions made by 4th and 5th grade students about decimal numbers. When the findings of this study were examined, it was determined that students had misconceptions in the field of learning numbers and operations, similar to the results of other studies.

In their study, Karadeniz and Çalışkan (2023) aimed to reveal 8th grade students' misconceptions regarding the representation of very large and very small numbers. As a result

of their studies, they stated that misconceptions were mostly of the over-specification type. Turkdogan et al. (2015) conducted a thematic study on research on misconceptions in Turkey between 1999 and 2013. The sample of this study consists of 45 articles written in Turkish. When the findings were examined, it was observed that there was an increase in studies on misconceptions and that the studies were mostly conducted on the detection of misconceptions. It was concluded that the number of studies aimed at eliminating misconceptions was limited. Various misconceptions were encountered in this study.

Considering the findings of the research, it was seen that the students had difficulties in place value, number value, natural numbers, mathematical problems and fractions. Most of the students focused on large numbers and small numbers instead of converting units. It was also seen that they often confuse the concepts of place value and number value.

The research has showed that students had many misconceptions about fractions. Most of these misconceptions occur when the situations related to whole numbers are generalized to fractions (Bingölbali and Özmantar, 2015). When students cannot fully develop basic concepts, they sometimes incorrectly generalize some situations they see in whole numbers to fractions (Stavy and Tirosh, 2000). Karaoğlan Yılmaz et al. (2018) investigated the effect of digital stories on eliminating 4th grade students' misconceptions about fractions. The study was conducted with 25 students. As a result of the data collected through interviews and forms consisting of open-ended questions, it was seen that digital stories had a positive effect on learning about fractions. Since misconceptions are very diverse, it is recommended to conduct more and detailed studies on difficult-to-understand topics, especially in mathematics. It can be beneficial to work on misconceptions about numbers, place value, state of zero, fractions and four operations that students have problems with in primary school.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları: Yıldırım İlçesi Örneği

¹Hayrullah Demiraslan



²İlknur Akdeniz



³Taha Karagöz



Özet: Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ait algı düzeylerini belirleyip demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Nicel bir çalışma olan araştırma tarama ve karşılaştırma modellerinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Bursa ilinin Yıldırım merkez ilçesinde devlete ait okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 234 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Okul Müdürleri Yönetim Tarzları Ölçeği” ve katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 25.0 analiz programı kullanılarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş, iki kategorili değişkenler için T-Testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. Anlamlı fark olan grupların belirlenmesi için Post-Hoc (Bonferroni) testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri en çok *iş birlikli yönetim tarzını* en az ise *ilgisiz yönetim tarzını* benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunların yanında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzları cinsiyet, medeni, durum, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Yönetim, Yönetim tarzı

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

21 Kasım 2023

Accepted / Kabul Tarihi:

2 Mayıs 2024

Page numbers / Sayfa no:

42-59

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Demiraslan, H., Akdeniz, İ., & Karagöz T. (2024). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları: Yıldırım ilçesi örneği. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 42-59.

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, MEB, Bursa. Hdemiraslan68@hotmail.com

²Öğretmen, MEB, İstanbul. akdenizilknur@outlook.com.

³Öğretmen, MEB, Bursa, Karagöz.taha25@gmail.com

Management Styles of School Principals According to Teachers' Opinions: The Example of Yıldırım District

Abstract

The purpose of this research is to determine the perception levels of school principals' management styles according to teacher opinions and to reveal whether there are significant differences based on demographic variables. The research, a quantitative study, is designed using survey and comparative models. The population of the research consists of teachers working in state-owned schools in the Yıldırım central district of Bursa province during the second semester of the 2022-2023 academic year. The sample consists of 234 teachers selected using a simple random sampling method. "School Principals' Management Styles Scale" and a "Personal Information Form" containing participants' demographic information were used to collect research data. As a result of the research, it was determined that, according to teachers' opinions, school principals predominantly adopted a collaborative management style and least adopted a laissez-faire management style. Additionally, it was found that school principals' adopted management styles showed significant differences based on gender, marital status, teaching field, and the type of school where the participants worked. In addition, according to teachers' opinions, it was determined that the management styles adopted by school principals showed significant differences according to the variables of gender, marital status, status, branch and type of school.

KeyWords: Management, Management style, School principal

Giriş

Yönetim kavramı günlük hayatta hemen hemen her yerde karşımıza çıkmaktadır. Herbert Simon, iki kişinin olduğu bir yerde bile yönetimin var olduğunu söylemektedir. Yönetim, belli bir amaca ulaşma noktasında elde var olan insan ve nesne gücünün en verimli şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Can, 2014). Elimizde var olan parayı, işi, ilişkilerimizi ve daha bir sürü şeyi yönetmek isteriz. Günlük yaşamımızda sıradan basit işlerde bile yönetime ihtiyaç duyulmaktadır.

İnsanların hayatlarını kolaylaştırmak üzere örgütler meydana gelmişlerdir. Bir örgütün en iyi bir şekilde işlemesi için öncelikle iyi yönetilmesi gerekmektedir. Yönetim örgütü tamamlayan en önemli faktördür. Örgütü istenen hedeflere ulaştırmada yönetime büyük görevler düşmektedir (Karadağ ve ark., 2009). Belirli bir amaç doğrultusunda başta insan olmak üzere maddi ve mali kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanma ve kaynakları etkili kullanma ihtiyacı yönetimi zorunlu kılmaktadır (Cemaloğlu & Şahin, 2017). Yönetimde belirlenen hedefler doğrultusunda üretim unsurlarının etkin ve verimli kullanılması önceliklidir (Şimşek, 2010).

Yönetim işinin eğitime uygulanması eğitim yönetimini; okula uygulanması okul yönetimini ve sınıf içerisinde uygulanması ise sınıf yönetimini meydana getirmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Örgütlerin temel amacı bir ortak hedefe ulaşmak olduğu gibi eğitim yönetiminin de temel amacı eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmesine katkılar sunmaktır (Peker & İnandı, 2011).

Okul yönetimi okullarda meydana gelen tüm olumlu ve olumsuz davranışlarda etkin rol oynamaktadır. Müdürler okul içerisinde olumlu ortamın oluşması adına iletişim, koordine, verimlilik ve bağlılık gibi etkenleri düzenler (Çevik, 2018). Okul yönetiminin yanında sınıf yönetimi de karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içerisindeki yönetim ve işleyiş aslında okul yönetiminin bir yansımasıdır. Bu nedenden dolayı sınıf içerisinde istenilen öğrenme ortamlarının gerçekleşmesi adına okul yönetiminin daha etkili ve verimli olması gerekmektedir (Turan, 2020). Sınıf içerisinde öğrenme işini gerçekleştiren kişi olan öğretmen okul yönetiminin yönetim tarzından etkilenmektedir (Öztabak, 2002). Eğitimde istenilen amaçlara ulaşma noktasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenin okulda daha mutlu ve verimli olmasına katkı sağlamalıdır.

Okul içerisinde müdürlerin sergiledikleri davranışlar yönetim tarzlarını göstermektedir. Öğretmenin işini sevmesi ve daha verimli çalışması okul müdürlerinin yönetim tarzlarına bağlıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin okuldan soğuması ve işlerindeki verimlerinin düşmesi de okul müdürlerinin yönetim tarzlarına bağlıdır. Kahraman (2019) olumsuz ve katı yönetim anlayışına sahip okullarda öğretmenler de bir korkunun, endişenin var olduğunu belirtmektedir. Bu korku ve endişe öğretmeni olumsuz düşüncelere sevk edip işindeki verimin düşmesine yol açacaktır. Tam tersi olumlu ve sıcak bir yönetim tarzına sahip okullarda öğretmenlerde mutluluk iş doyumunu ve verimlilik gibi olumlu duyguların varlığı görülmektedir. Bu okullarda istenilen eğitim çıktıklarına ulaşmak daha kolay olacaktır.

Yönetim Tarzları

Örgüt içerisinde çalışanların istenilen hedeflere ulaşma noktasında yönetimin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Özgür, 2011). Okul içerisinde yönetimi ele alan kişi okul müdürleridir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okulları en üst başarı noktasına ulaştırmak adına göstermiş oldukları davranışların bütününe yönetim tarzı denilmektedir. Okul müdürlerinin yönetim tarzları kendi davranışları sonucunda meydana gelmektedir (Robbins & Judge, 2013). Okul müdürlerinin yönetim tarzları öğretmenlerde belli başlı duygular getirmekte olup bu duygular davranışların şekillenmesinde rol oynamaktadır. Öğretmenlerde meydana gelen davranışlar okul müdürlerinin yönetim tarzlarının algısıdır.

İlgili alanyazı incelendiği zaman okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzları genel olarak altı başlık altında toplanmıştır (Işık, 2022). Okul müdürlerinin yönetim tarzlarına baktığımızda; *karşı koyucu yönetim tarzı ve yönetici davranışları*, *boyun eğici yönetim tarzı ve yönetici davranışları*, *iş birlikli yönetim tarzı ve yönetici davranışları*, *ilgisiz yönetim tarzı ve yönetici davranışları*, *otoriter yönetim tarzı ve yönetici davranışları* ve *demokratik yönetim tarzı ve yönetici davranışları* şeklinde incelenmektedir.

Karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri okul başarısını göz önünde bulundurmamak yerine öğretmen ve eğitim çalışanlarının verimliliğini engellemeye çalıştıkları bir yönetim tarzıdır (Işık, 2022). Üstüner (2016, s.436) karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen yönetici özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yeniliklere ve değişime karşı olma,
- Kurulu düzeninin bozulmasını istemez,
- Var olan kurallara sorgusuz itaat ister,
- Rutin olan davranışları takip etme,
- Olumsuz bir iletişim ortamını meydana getirme,
- Öğretmenlere söz hakkı vermeme onları dinlememe,
- Her olayda çatışmacı kimliğe bürünme,
- Kendi düşünceleri ile hareket etmek yerine başka okul müdürlerini takip ederek onların yolunda gitme,
- Her zaman korku ve güvensizlik içinde olma,
- Yapılan her işin sonunda illa bir problem çıkacak korkusu taşıma.

Boyun eğici yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri her öğretmenini ve çalışanını memnun etmek için çabalarlar. Bu tarz yönetimi benimseyen okul müdürleri karşı tarafı incitmeye çalışırlar (Işık, 2022). Olumsuz bir durum karşısında bile karşı tarafa hayır diyemeyerek onları onaylarlar (Kara ve ark., 2013). Üstüner (2016, s.436) bu yönetim anlayışına sahip okul müdürlerinin okullarındaki problemleri şu şekilde belirtmektedir:

- Okul müdürü herkese karşı sevimli görünmeye çalışır,
- Meydana gelen problemler karşısında bir kararsızlık,
- Karşı tarafın etki altına çok çabuk girme,
- Kimseyi reddedmeden herkesin isteğini yerine getirme,
- Sahip olduğu duygu ve düşünceleri dile getirememe,
- Meydana gelen haksızlıklara ve adaletsizliklere ses çıkaramama,
- Okul içinde güçlü olan grupların yanında yer alıp onların düşüncelerini destekleme.

İş birlikli yönetim tarzını benimseyen yöneticilerde temel amaç her bireyin zincirin bir halkası olarak görülüp beraber karar alınıp uygulanmasına dayanmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri ile olan ilişkilerinde ast-üst ilişkisini kullanmazlar. İş birlikli yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri takım çalışmalarını ön planda tuttıkları için öğretmenlerde motivasyon yüksek olmaktadır (Işık, 2022). Motivasyon olarak yüksek olan öğretmenler daha çok çalışmakta ve başarıya daha yakın olmaktadır. Bu yönetim tarzında ekip ruhuna önem verilip takım çalışmasıyla işler yürür (Koçel, 2014). İşbirlikli yönetim tarzını kullanan okul müdürlerinde şu özellikler görülmektedir:

- Girişkendirler,
- Problemler karşısında ilgisiz kalmayıp çözümleriyle ilgilenirler,
- Öğretmenlerini seven ve onlarla gurur duyan,
- Yeniliğe açıktırlar,
- Kendilerini geliştirme çabası içindedirler,
- Güçlü iletişim becerisine sahiptirler,
- Güvenilir ortamlar oluştururlar,

- Adaletlidirler,
- Ortak karar alırlar.

İlgisiz yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri sahip oldukları güç ve yetkiyi kullanmayıp okulu kendi başına bırakırlar. Bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri kurumlarına yabancı oldukları, bilgi ve tecrübelerde eksiklikler yaşadıkları, elindeki gücü kullanmada özgüvenli olmadıkları görülmektedir (Başaran, 2004). Okul içinde karşılaşılan problemlere çözümler üretmemek, meydana gelen olumsuz davranışları görmezden gelmek ve herkesi nasıl olsa başının çaresine bakar diyerek yalnız bırakmak okulun istenilen hedeflere ulaşmasını engellemektedir (Üstüner, 2016).

Otoriter yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri öğretmenleri çalışan robot gibi görmektedir. Yönetim sürecinde öğretmen sadece üretim aracı olarak görülmektedir (Ergin, 2008). Öğretmenlerin çalışmaları adına sert ve otoriter olurlar. Her zaman gözler öğretmenler üzerinde olur. Bu yönetim tarzı tek bir kişinin kontrolü altında gerçekleşip diğer paydaşların hiçbir önemi bulunmamaktadır. Okul müdürü kendi istediği zaman öğretmenlere ve diğer çalışanlara kararlarını açıklar ancak onlardan kesinlikle herhangi bir fikir alış verişinde olmaz (Başaran, 2004). Yine bu yönetim tarzında korkunun hüküm sürdüğü görülmektedir. Öğretmen ve diğer çalışanlarda ceza ve yasal gücün baskısı bulunmaktadır. Taş (2007) otoriter yönetim tarzını benimseyen okul müdürlerinde görülen davranışları şu şekilde sıralamıştır:

- Okul müdürü öğretmen ve çalışanları tehdit edip, eleştirir.
- Okul yönetiminde tutarsız olan davranışları baskılar.
- Verdiği bir görevin hemen yapılmasını ister.
- Okul içindeki diğer paydaşlara danışmadan işe koyulur.
- Kendisine sorgusuz itaat edilmesini ister ve bu konuda çok hassas olur.
- Yaptığı görevi en üst düzeyde görür.
- Okul müdürü öğretmenlere güvenmez ve bunu çok rahatlıkla karşı tarafa hissettirir.
- Öğretmenlerin ne yapacağını belirlemede kendilerinin sorumlu olduklarını düşünürler.
- Okul içerisinde herkesin çalışmasını sağlayabilir ancak istenilen başarıya ulaşmada yetersiz kalırlar.

Demokratik yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri öğretmene ve yapılan işe önem vermektedir. Bu yönetim tarzında öğretmenler alınan kararlara dâhil olurlar. Okul içindeki herkes bir takım olarak görülür ve yapılan işlerde takım ruhu ön planda tutulur (Işık, 2022). Okul müdürleri yapılan işi denetleme görevini üstlenir (Aytürk, 1999). Okulun istenilen hedeflere ulaşması için okul yönetiminin dikkatli ve doğru kararlar vermesi gerekmektedir. Bu hedeflere ulaşırken ise öğretmenlerin ihtiyaç ve taleplerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Demokratik yönetim tarzı ise bu ihtiyaçlara karşılık vermektedir. Kılınç (2009) demokratik yönetim tarzının okullar için faydalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bu yönetim tarzının kullanıldığı okullarda öğretmenlerde motivasyon ve bireysel verim oldukça yüksek düzeydedir.
- Bu yönetim tarzının kullanıldığı okullarda sıcak iletişim ortamlarının olası sebebiyle

kişiler arası anlaşmazlıklar oldukça düşük düzeydedir.

- Okulun istenilen hedeflere ulaşmasında takım ruhu bilinci bütün öğretmenlerde mevcuttur.
- Okul müdürleri alacağı kararlarda diğer öğretmenlerin de düşüncelerini aldığı için katılımcı yönetim anlayışının var olduğu söylenebilir.
- Bu yönetim anlayışını olduğu ortamlar güvenilir ve özgür ortamlardır.

İlgili alanyazın incelendiği zaman eğitim yönetiminde okul müdürlerinin yönetim stratejileri, takip ettikleri yollar, sergiledikleri davranışlar ve yönetim anlayışları önem arz etmektedir. Okul müdürlerinin eğitim çıktılarını birebir etkilediğini düşündüğümüzde bu konunun ne kadar hassas olduğu göze çarpmaktadır. Okul müdürlerinde var olan yönetim tarzlarını belirlemek ve olumsuz olan yönetim tarzını ortadan kaldırıp olumlu yönetim tarzlarına yönelmek eğitimde istenilen hedeflere ulaşmada kolaylıklar sağlayacaktır. Okul içerisinde müdürlerin sergiledikleri yönetim tarzlarının hangi düzeyde olduğu ve bu düzeylerin bazı demografik değişkenlere göre değişip değişmediği düşüncesiyle okul müdürlerinin yönetim tarzları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problemini “Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kamuya ait olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının hangi düzeyde olduğunu belirleyerek; yönetim tarzlarının düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, brans ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri nedir?
2. Okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Medeni durum,
 - c) Branş,
 - d) Görev yapılan okul türü değişkenleri bakımından görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma için nicel yöntemlerden yararlanılarak tarama ve nedensel karşılaştırma

modellerinde desenlenmiştir. Hedef katılımcılarının belirlenen konu hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için tarama yöntemleri kullanılır (Büyüköztürk vd., 2017). Nedensel karşılaştırma türü araştırma modelinde ise iki ve ya daha fazla grup arasında anlamlı farklılığın sorgulandığı araştırmalardır (Gliner vd., 2015).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Bursa ilinin Yıldırım merkez ilçesinde devlete ait okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrendeki toplam öğretmen sayısı 5.171 olarak tespit edilmiştir. Örneklemi belirlerken basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen evren içerisinde örneklemin rastgele seçilme işlemine basit seçkisiz yöntem denir (Büyüköztürk vd., 2017). Yapılan araştırmanın örneklemini bu yöntem ile seçilen Bursa iline bağlı Yıldırım merkez ilçesinde kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 234 öğretmen oluşturmaktadır. 234 katılımcıya ait demografik özelliklere baktığımızda; katılımcıların 121'i (%51.70) kadın, 113'ü (%48.30) erkek olduğu; 48'i (%20.50) bekar, 186'sı (%79.50) evli olduğu; 8'i (%3.40) okul öncesi öğretmeni, 53'ü (%22.60) sınıf öğretmeni ve 173'ü (%73.90) branş öğretmeni olduğu; 56'sı (%24.00) ilkokullarda, 126'sı (%53.80) ortaokullarda ve 52'si (%22.20) liselerde görev yaptıkları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olan anket formu iki bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, diğer bölümde ise “Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği” bulunmaktadır.

“Kişisel Bilgi Formu”; cinsiyet, medeni durum, branş ve görev yapılan okul türü olmak üzere 4 farklı demografik değişkenden oluşmaktadır.

Okul müdürlerinin yönetim tarzını belirlemek adına Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin amacı okul müdürlerinin kullandıkları yönetim tarzını ortaya çıkarmaktır. Üstüner (2016) geliştirmiş olduğu ölçeğin öncelikle kapsam geçerliliğini test etmiştir. Bu doğrultuda ilgili alanyazında mevcut olan çalışmaları inceleyip yönetim tarzlarını netleştirmiştir. Yapılan testler ve analizler sonucunda ölçek dört boyuttan oluşturulmuştur. Ölçek; *İşbirlikli Yönetim Tarzı (1-2-3-4-5-6-7)*, *Otoriter Yönetim Tarzı (8-9-10-11-12-13-14)*, *İlgisiz Yönetim Tarzı (15-16-17-18-19-20-21)* ve *Karşı Koyucu Yönetim Tarzı (22-23-24-25)* isimleri verilen dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamda 25 maddeden oluşmakta ve içerisinde ters madde bulunmamaktadır. Ölçek üzerinde alınan puanların yüksek olması o yönetim tarzını yüksek şekilde benimsediklerini; tam tersi düşük puanların alınması ise o yönetim tarzını düşük düzeyde benimsediklerini göstermektedir. Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplardan sonra ölçeğin geçerliliğini incelemek adına doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Önceden belirtilmiş ve çerçevesi çizilmiş bir yapının model olarak doğruluğunun ve ölçmek isteneni ne derecede ölçtüğünü test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılır (Çokluk ve ark., 2016). DFA sonucunda bulunan uyum

endekslerine bakıldığında χ^2/sd değeri 1.73, RMSEA değeri .056, SRMR değeri .047, CFI değeri .957 ve TLI değeri .951 bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerden ölçeğin geçerli olduğunu söyleyebiliriz (Kline, 2011).

Doğrulayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Croanbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin *İşbirlikli Yönetim Tarzı* alt boyutu için .947; *Otoriter Yönetim Tarzı* alt boyutu için .882; *İlgisiz Yönetim Tarzı* alt boyutu için .796 ve *Karşı Koyucu Yönetim Tarzı* alt boyutu için .854 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer için yapılan bu çalışmada kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (George & Mallery, 2003).

Verilerin Analizi

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının algı düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada; algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinden oluşturulan veriler SPSS 25.0 istatistik program kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci araştırma sorusunun cevabını bulmak için aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için bağımlı değişken olan yönetim tarzı düzeylerine ait dağılımların normal olup olmadığını bulmak için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Veri toplama aracında bulunan ölçeğin alt boyutları için çarpıklık-basıklık katsayı değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğundan okul müdürlerinin yönetim tarzı algı düzeylerinin normal olarak dağıldığı bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Dağılımlar normal olduğu için parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. İki kategorili değişkenlerde bağımsız örnek T-testi ve iki kategoriden fazla değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farkın belirlenmesi durumunda ise hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit edebilmek için Post-Hoc analizini Bonferroni testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular istatistiksel olarak %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyi kriter olarak ele alınarak analiz edilmiştir. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin boyutları arasında negatif ilişkiler olduğu için toplam puan üretmemiştir. Bu nedenden dolayı analizlerde ölçeğin geneline ait verilere yer verilmemiştir. Analizler ölçeğin boyutları bazında incelenmiştir.

Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ait algı düzeylerini belirleyip, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğine İlişkin Çarpıklık, Basıklık, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Aralık Değerleri

Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık	\bar{x}	ss	Aralık
----------	---	-----------	----------	-----------	----	--------

İşbirlikli Yönetim Tarzı	234	-1.051	.835	3.89	.91	Çoğu Zaman
Otoriter Yönetim Tarzı	234	.678	-.202	2.35	.97	Nadiren
İlgisiz Yönetim Tarzı	234	1.347	1.221	1.80	.74	Hiçbir Zaman
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	234	1.101	.469	1.88	.94	Nadiren

Yukarıda verilen tablo incelendiği zaman ölçeğin alt boyutları için çarpıklık-basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu için okul müdürlerinin yönetim tarzı algı düzeylerinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzı algı düzeyleri 3.89 ortalama ile “Çoğu Zaman” aralığında olduğu bulunmuştur. Buradan okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzlarını kullanmaları yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı algı düzeyleri 2.35 ortalama ile “Nadiren” aralığında olduğu bulunmuştur. Buradan okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzlarını kullanmaları düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzı algı düzeyleri 1.80 ortalama ile “Hiçbir Zaman” aralığında olduğu bulunmuştur. Buradan okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzlarını kullanmaları çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Son olarak okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzı algı düzeyleri 1.88 ortalama ile “Nadiren” aralığında olduğu bulunmuştur. Buradan okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarını kullanmaları düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadın	121	3.85	.96	232	-.670	.250
	Erkek	113	3.93	.84			
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	121	2.37	1.07	232	.273	.019*
	Erkek	113	2.33	.86			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	121	1.76	.70	232	-.878	.237
	Erkek	113	1.84	.79			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	121	1.90	1.01	232	.451	.104
	Erkek	113	1.85	.86			

p<.05 *, p<.01 **

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının cinsiyet değişkenine göre otoriter yönetim tarzında anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir (p<.05).

Tablo 4.3.

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
-------	----------	---	-----------	----	----	---	---

İşbirlikli Yönetim Tarzı	Bekar	48	3.93	.89	232	.339	.734
	Evli	186	3.88	.91			
Otoriter Yönetim Tarzı	Bekar	48	2.21	.95	232	-1.139	.497
	Evli	186	2.39	.97			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Bekar	48	1.64	.50	232	-1.705	.007**
	Evli	186	1.84	.79			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Bekar	48	1.78	.92	232	-.827	.787
	Evli	186	1.90	.94			

p<.05 *, p<.01 **

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının medeni durum değişkenine göre ilgisiz yönetim tarzında anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir (p<.05).

Tablo 4.4.

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	ss	F	p	Post-Hoc (Bonferroni)	Eta-Kare
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Okul Öncesi	8	4.68	.28	17.364	.000**	Sınıf<Okul Sınıf<Branş	Öncesi .130
	Sınıf	53	3.33	.96				
	Branş	173	4.03	.83				
Otoriter Yönetim Tarzı	Okul Öncesi	8	1.50	.46	7.121	.001**	Sınıf>Okul Sınıf>Branş	Öncesi .058
	Sınıf	53	2.69	1.06				
	Branş	173	2.28	.92				
İlgisiz Yönetim Tarzı	Okul Öncesi	8	1.43	.45	5.694	.004**	Sınıf>Branş	.047
	Sınıf	53	2.08	.85				
	Branş	173	1.73	.70				
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Okul Öncesi	8	1.13	.19	14.223	.000**	Sınıf>Okul Sınıf>Branş	Öncesi .109
	Sınıf	53	2.41	1.18				
	Branş	173	1.75	.80				

p<.05 *, p<.01 **

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının branş değişkenine göre iş birlikli yönetim tarzları, otoriter yönetim tarzları, ilgisiz yönetim tarzları ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ait dağılımlarda anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (p<.01).

Tablo 4.5.

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	ss	F	p	Post-Hoc (Bonferroni)	Eta-Kare
İşbirlikli Yönetim Tarzı	İlkokul	56	3.39	.97	19.333	.000**	Ortaokul>İlkokul Ortaokul>Lise	.143
	Ortaokul	126	4.19	.71				

Otoriter Yönetim Tarzı	Lise	52	3.71	.98	11.362	.000**	Ortaokul<İlkokul Ortaokul<Lise	.090
	İlkokul	56	2.61	1.10				
	Ortaokul	126	2.08	.82				
İlgisiz Yönetim Tarzı	Lise	52	2.71	.97	4.998	.007**	Ortaokul<İlkokul	.041
	İlkokul	56	2.04	.85				
	Ortaokul	126	1.68	.64				
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Lise	52	1.84	.80	11.503	.000**	İlkokul>Ortaokul İlkokul>Lise	.091
	İlkokul	56	2.34	1.20				
	Ortaokul	126	1.65	.75				
	Lise	52	1.91	.85				

p<.05 *, p<.01 **

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre iş birlikli yönetim tarzları, otoriter yönetim tarzları, ilgisiz yönetim tarzları ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ait dağılımlarda anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (p<.01).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en çok tercih ettikleri yönetim tarzı iş birlikli yönetim tarzı olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzlarını kullanmaları yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli yönetim tarzından sonra ise okul müdürleri sırasıyla en çok otoriter yönetim tarzını, karşı koyucu yönetim tarzını ve ilgisiz yönetim tarzını benimsedikleri tespit edilmiştir. 21. Yüzyılın gerektirdiği yönetim tarzı olan iş birlikli yönetim anlayışının benimsenmesi beklenen bir sonuçtur. Günümüz eğitim anlayışında insani ilişkilerin olduğu, iletişimin açık, güvenilir ve özgür ortamların olması iş birlikli yönetim anlayışının gerekliliğini göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda da görüldüğü gibi insan faktörünün öne çıktığı yönetim tarzlarının benimsendiği ilgisiz, karşı koyucu gibi yönetim anlayışının çok düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiği zaman yapılan çalışmaların çoğunda okul yöneticilerinin iş birlikli yönetim anlayışını benimsedikleri görülmüştür (Abdurrezzak & Üstüner, 2020; Akçay & Sevinç, 2021; Alanoğlu & Demirtaş, 2020; Argon & Dilekçi, 2014; Baki, 2022; Erten, 2022; Güzelgörür & ark., 2021; İşeri, 2019; Karataş, 2020; Sarı & Yıldız, 2018; Sevinç, 2021; Subaşı, 2022; Yağ, 2019; Yavuz, 2019; Yıldırım, 2022; Yılmaz, 2022). Araştırmanın bu bulgusu diğer araştırmalar ile birlikte ele alındığında alanyazındaki araştırmaların, bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırma sonucunda ilgisiz yönetim tarzı oldukça düşük düzeyde çıkmıştır. Ancak Baki (2022) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzını yüksek düzeyde bulmuştur. Yine bu çalışmada otoriter yönetim tarzı algı düzeyi düşük düzeyde bulunmuş olup benzer sonuçları Abdurrezzak ve Üstüner (2020) ve Kahraman (2019) yapmış oldukları çalışmalarda bulmuşlardır.

Araştırmanın bulguları cinsiyet değişkeni açısından incelendiği zaman; okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Otoriter yönetim tarzındaki bu farklılaşmalara baktığımız zaman kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan kadın

öğretmenlerin okul müdürlerinin daha çok otoriter olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşabilir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha hassas oldukları için okul müdürlerini daha otoriter olarak algılayabilirler. Erkek öğretmen yapısı gereği otoriteyi kendisinde hissetmeyebilir. Ersoy (2009) okul müdürleri genellikle erkek olması sebebiyle erkek öğretmenler ile daha uyumlu olduğunu ifade etmektedir. İlgili alanyazın incelendiği zaman Argon ve Dilekçi (2014), Ergin (2008), Gedik ve Üstüner (2019), Kahraman (2019), Sevinç (2021), Yağ (2019), Yıldırım (2022) ve Baki (2022) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iş birlikli yönetim, ilgisiz yönetim ve karşı koyucu yönetim tarzlarının algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Yılmaz (2022) ise yapmış olduğu araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha otoriter olduğunu bulmuştur. Yine benzer şekilde Baki (2022), İşeri (2019), Subaşı (2022), Şahin (2012), Terzi ve Kurt (2005) ve Yavuz (2019) yapmış oldukları araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha otoriter olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın bulguları medeni durum değişkeni açısından incelendiği zaman; okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzı algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. İlgisiz yönetim tarzındaki bu farklılaşmalara baktığımız zaman evli öğretmenlerin puanları bekâr öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan evli öğretmenlerin okul müdürlerinin daha çok ilgisiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşabilir. Evli öğretmenler çocuk ve aile gibi faktörler sonucunda bazı problemler yaşayabilmektedirler. Örneğin çocuğuna bakacak kimsesi yok ya da çocuğunu okula götürmesi gerekiyor ama o saatte okulda dersi bulunmaktadır. Bu tarz problemler karşısında okul müdürlerinden herhangi bir yardım gelmiyorsa evli öğretmenler okul müdürlerinin ilgisiz yönetim anlayışına sahip olduğunu düşünebilir. Evli olan öğretmen ders programının istediği gibi yapılmasını ya da DYK, destek eğitim ve egzersiz gibi ek ders taleplerinin yerine getirildiği bir okul ortamı istemektedir. Bu istekleri göz ardı edildiği için okul müdürlerinin ilgisiz yönetim anlayışına sahip olduğunu düşünmektedir. İlgili alanyazın incelendiği zaman Subaşı (2022) de öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaştığını bulmuştur. Yine benzer şekilde Sustam (2018) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaştığını bulmuştur.

Araştırmanın bulguları branş değişkeni açısından incelendiği zaman; okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzları, otoriter yönetim tarzları, ilgisiz yönetim tarzları ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ait dağılımlarda anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. İşbirlikli yönetim tarzındaki bu farklılaşmalara baktığımız zaman sınıf öğretmenlerinin puanları okul öncesi ve branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzlarını daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebine baktığımızda ise sınıf öğretmenlerinin aynı sınıfta 4 yıl gibi uzun süre kalmalarından dolayı kendi kabuklarına çekilmeleri gösterilebilir. Otoriter yönetim tarzındaki bu farklılaşmalara baktığımız zaman sınıf öğretmenlerinin puanları okul öncesi ve branş

öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzlarını daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlgisiz yönetim tarzındaki farklılaşmalara baktığımız zaman sınıf öğretmenlerinin puanları branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine nazaran okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzlarını daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Karşı koyucu yönetim tarzındaki farklılaşmalara baktığımız zaman sınıf öğretmenlerinin puanları okul öncesi ve branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarını daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiği zaman Subaşı (2022) yapmış olduğu çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmaların olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın bulguları görev yapılan okul türü değişkeni açısından incelendiği zaman; okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzları, otoriter yönetim tarzları, ilgisiz yönetim tarzları ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ait dağılımlarda anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. İşbirlikli yönetim tarzındaki bu farklılaşmalara baktığımız zaman ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin puanları ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin iş birlikli yönetim tarzlarını daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Otoriter yönetim tarzındaki farklılaşmalara baktığımız zaman ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin puanları ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzlarını daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlgisiz yönetim tarzındaki farklılaşmalara baktığımız zaman ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin puanları ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzlarını daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Karşı koyucu yönetim tarzındaki farklılaşmalara baktığımız zaman ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin karşı koyucu yönetim tarzlarını daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiği zaman Baki (2022), Kahraman (2019), Karataş (2020), Özdoğru (2012), Sarı ve Yıldız (2018), Taş vd., (2007) ve Yılmaz (2022) yapmış oldukları çalışmalarında görev yapılan okul türü değişkenine göre algılanan okul müdürü yönetim tarzı düzeylerinde anlamlı farklılıkların meydana geldiğini tespit etmişlerdir.

Öneriler

- Yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları cinsiyet, medeni durum, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin oluşturduğu bu farklılıkların nedenlerini üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği içerisinde olarak araştırabilirler.

- Düzenli olarak okul müdürlerine yönetim alanına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Üniversiteler öğretmen yetiştirmenin yanında eğitim yöneticilerinin yetiştiği bölümler de açabilirler.
- İş birlikli ve demokratik yönetim anlayışını artırmak adına okul müdürlerine üniversitelerde uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), ss. 151-168. <https://doi.org/10.24315/tred.604753>
- Akçay, P. & Sevinç, H.H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201. <https://doi.org/10.17152/gefad.906997>
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2020). *Bürokratik Okul Yapısı ile Müdür Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 199-213. <https://doi.org/10.9779/pauefd.560610>
- Argon, T. & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6234>
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı-başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri*. Yargı Yayınevi.
- Baki, N. (2022). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okulların sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, İ. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*, Nobel Yayın.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, F. (2017). Birey, örgüt ve yönetim. Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (2. Baskı, s.1-31) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çevik, M. (2018). Jules Henri Fayol. İçinde, Ömer Livvarçin ve Dilek Kurt (Eds.), *Yönetim biliminde 49 insan 49 teori* (s. 237-246), Beta Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş., (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Atıf İndeksi, 001-414.
- Ergin, U. (2008). *Yetkenci yönetim tarzının öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230. Researchgate https://www.researchgate.net/publication/330384772_CINSIYET_KULTURU_ICERISINDE_KADIN_VE_ERKEK_KIMLIGI_Malatya_Ornegi_Woman_and_Man_Identity_in_Gender_Culture_Example_of_Malatya
- Erten, S., (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müdür Yönetim Tarzı Algıları İle Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki*. (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı.
- Gedik, A. & Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzının Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (37), 53-68. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/49722/403401>
- George, D., & Mallery, P., (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 11.0 Update (4th Ed.), Allyn and Bacon.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. Basımdan Çeviri) (Çeviri Edt. Selahattin TURAN). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. & Balı, O. (2021). Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150. Erişim adresi <https://doi.org/10.19160/eijer.867845>
- Işık, C. (2022). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşeri, B. (2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt dna'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü.

- Kara, H., Uzgören, N., & Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 263-284. Dergipark. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2592465>
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (12), 181-200. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/95546f0d-43ad-4f64-b6ed-8580240614c7/content>
- Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, K. (2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, R. B.(2011), *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition), The Guilford Press.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. Baskı), Beta Yayıncılık.
- Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi* 161, 215-230. <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/012.pdf>
- Öztabak, M. Ü. (2002). *Resmi ve özel liselerdeki öğretmenlerin iş tatminleri ile yönetim tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker, S., & İnandı, Y. (2011). Sınıf yönetimi ile ilgili kavramlar ve olgular. İnandı, Y. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 1-26) içinde. Karahan Kitapevi Yayıncılık.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. <https://doi.org/10.20860/ijoses.467606>

- Sevinç, H.H. (2021). *Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Subaşı, A. (2022). *Okul Müdürü Yönetim Tarzları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sustam, Y. (2018). *Yöneticinin yönetim tarzıyla, çalışanlarının kuruma bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, R. (2012). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve çalışanların davranışlarına bakış açısına göre yönetim stillerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, M. Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Kitabevi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education Limited.
- Taş, A. (2007). *Türk yönetim tarzı (örgütlenme, sahiplik, insan kaynakları ve stratejik yönetim boyutlarıyla)* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, A., Çelik, K. & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98. Dergipark. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133009>
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111. Researchgate https://www.researchgate.net/publication/279547219_ilkogretim_okulu_mudurlerinin_yoneticilik_davranislarinin_ogretmenlerin_organize_baglilikina_etkisi
- Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde Şişman, M & Turan, S. (eds). *Sınıf Yönetimi* (6-7). Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (3), 429-457. Toad <https://toad.halileksi.net/olcek/algılanan-mudur-yonetim-tarzi-olcegi/>
- Yağ, T. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile hesap verebilirlik yönelimleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

-
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, M. (2022). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzının İncelenmesi: Karma Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Academics' Perceptions of Their Teaching Practices

Gözde Dinçer¹



Eda Toklu²



Raşit Çelik³



Abstract:

This study investigates academics' perceptions of their teaching practices. To collect data, a sample size of 38 voluntary academics is included with demographics. A group of 9 academics is then selected for semi-structured interviews to obtain data from various samples. Data from the interviews are analysed through percentages and frequencies and discussed thematically. Accordingly, academics perceive their teaching practices as mainly shaped by their methodology, roles and responsibilities, and relational elements. Most academics consider learner-centred strategies as a positive contribution to their teaching practices. However, they seem to be inclined to use teacher-centred practices more. As a result, they struggle to find their own way to combine both focuses. In addition academics prioritize gaining skills over gaining knowledge. Opposingly, most academics prefer to focus on the curriculum content strictly and transfer knowledge in the first place. Researchers, hence, agree that making use of teaching perceptions, especially over prolonged engagement in thinking and a periodical renovation coming out of self-evaluation to reach a personally valued direction are recommendable.

Keywords: Academics' perceptions, Knowledge transfer, Learner-centred teaching practices, Teacher-centred teaching practices,

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

29 Ocak 2024.

Accepted / Kabul

Tarihi:

2 Mayıs 2024

Page numbers / Sayfa no:60-85

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Dinçer, G., Toklu, E. ve Çelik, R. (2024). Academics' Perceptions of Their Teaching Practices. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60– 85.

¹ Corresponding Author, PhD Candidate, Ankara University, Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, gdincer@ankara.edu.tr.

² PhD Candidate, Ankara University, Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, edatoklu@gmail.com

³ Assoc. Prof., Ankara University, Faculty of Education, Philosophical, Social and Historical Foundations of Education rcelik@ankara.edu.tr.

Acknowledgment:

This study has been funded by the Scientific and Technological Research Council of Turkey, through the project 121K056 awarded to Raşit Çelik. The authors would like to thank the Council.

Akademisyenlerin Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları

Özet

Bu çalışma akademisyenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin algılarını araştırmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla öncelikle 38 gönüllü akademisyenden oluşan bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Daha sonra maksimum çeşitlilikte örneklemden verilere ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler için 9 akademisyenden oluşan bir grup seçilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler yüzde ve frekanslara göre analiz edilmiş ve tematik olarak tartışılmıştır. Buna göre akademisyenler, öğretim uygulamalarını, esas olarak metodolojileri, rolleri ve sorumlulukları ile ilişkisel unsurlar tarafından şekillenen bir süreç olarak algılamaktadırlar. Çoğu akademisyen, öğrenci merkezli stratejileri öğretim uygulamalarına olumlu bir katkı olarak görmektedir. Ancak öğretmen merkezli uygulamaları daha fazla kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, her iki odağı birleştirmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca akademisyenlerin bilgi edinmekten ziyade beceri kazanmaya öncelik verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık çoğu akademisyenin, öncelikle müfredat içeriğine odaklanmayı ve bilgiyi aktarmayı tercih ettiği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmacılar, akademisyenlerin kendi bakış açılarından fayda sağlayacakları bir noktaya ulaşmalarında sürece dayalı düşünceliğin ve öz değerlendirmeden kaynaklanan periyodik yenilemelerin işlevselliği konusunda hemfikir olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademisyenlerin algıları, Bilgi aktarımı, Öğrenci merkezli öğretim uygulamaları, Öğretmen merkezli öğretim uygulamaları

Introduction

When it is classroom instruction, deciding what to include and do may need to be clarified by the teacher. The courses indeed include both content and pedagogy instruction, and the struggle to balance these aspects is natural (Myers & Paulick, 2020). As an attempt to provide a single explanation for in-class dynamics, which are indeed a wide array of choices from diverse backgrounds and interests, would not be practical, it is better to be sensitive to contextual factors unique to academics and their teaching-learning environment. How they continue their satisfaction with their environment is a unified perspective on the core factors shaping their experiences. Examining, revealing, and trying to understand their set of related perceptions of their teaching strategies seems to be the safest way. Teaching strategies are, in fact, practices used by the teacher to achieve educational aims focusing on developing the student's intellectual abilities (Amparo et al., 2018). As they are put into practice by teachers in the classroom to establish a quality education system, it is reasonable to benefit from their perceptions (Marsh & Willis, 2003). Moreover, what teachers believe and do is reflected mainly in what they do in class (Bantwini, 2010), both in negative and positive ways. In this case, researching their perceptions about their teaching practices helps get some clues.

Just like all the teaching staff, academics choose from different alternatives through a complex process. Coming from different backgrounds, they may recognize, understand, and emphasize different aspects of education. Hinchman and Lalik (2000) mention that perceptions are shaped by academics' views and their understanding, including professional ones based on experience. Caring for specific needs, the academics choose content and teach

in the most promising way for their students to acquire the knowledge, which is unfortunately not a process without obstacles. All academics then have to face challenges that need to be analyzed and overcome. Sometimes, this may be overwhelming because, as Gulliksen and Hjordemal (2016) mention, it is often a struggle to balance what is practically possible to cover in one course and what is to be left. Furthermore, focusing on skills rather than knowledge is another hard choice. For example, Snow et al. (2005) believe it is imperative for learners to understand the theoretical and empirical underpinnings of literacy development. Honan and Mitchell (2016) instead stress the need to prepare them with the skills, knowledge, and understanding required to work within the complex context of their department. Thanks to the desire for their job and despite the influences or challenges, each academic makes decisions and gives priority to some types of information over others or one form of instruction or assessment over another. As a result of their perceptions, they make their decisions. Their decisions, then, resulting in their teaching practices, should be understood to shed light on the advantages and disadvantages of certain in-class practices.

Teaching practices have long been characterized as based on the assumption that teachers are the only source of information and responsible for teaching-learning. However, today, the practices are known to work well when they are in line with learners' needs. When the practices are used to enhance reasoning for understanding and strengthen problem-solving skills, creativity, and collaboration, they are considered to be effective, and learner-centered practices are confirmed as such (Brodie, 2006). For instance, Walters et al. (2014) state that student-centered instruction promotes students' understanding, deep learning, problem-solving, critical thinking, and communication. Likewise, Kober (2015) confirms that student-centered instructional strategies are preferred to improve students' knowledge construction, conceptual understanding, attitudes toward learning, and higher-order cognitive skills. On the other hand, teacher-centered instruction strategies do not allow students to construct knowledge actively, and they are associated with students' poor performance, according to Mji (2003). Nyaumwe et al. (2004) add that the strategy is characterized by lecture, demonstration, drill, and practice and does not make learners develop a conceptual understanding. In line with these findings, academics, like other teachers, may prefer to focus on their learners' activities and let students construct their knowledge with the help of themselves acting as facilitators. However, there may be a thin line between these two orientations. A learner-centered educational environment may still be teacher-led. In other words, teacher-led learning may not necessarily be the opposite of learner-centered learning (Mji, 2003). The primary motive of this study is to differentiate in absolute terms or to understand the level of intermingling, if any, through more profound engagement with the academics' perceptions of their teaching practices.

Aim of the Study

With the higher aim of shedding light on in-class dynamics, this study is to reveal the framework of academics in their teaching practices. Grounded in findings from interviews and existing literature, an interpretation of factors influencing their practices is targeted in essence. An in-depth look at the process with its small scale of participants is supposed to highlight the importance of understanding contextual factors relevant to their perceptions as understanding

those perceptions is thought to have certain implications for in-class instructional dynamics. In line with the aim mentioned, this study looks for an answer to the research questions below:

- What are the core factors related to academics' teaching practices?
- How do the academics perceive their teaching practices?
- What do the academics do related to their perceptions about their teaching practices?
- How do the academics justify their actions aligned with their perceptions?

Methodology

To align the aim of this study with the research questions and reach the best interpretation of the findings, the research method adopted is qualitative with descriptive analyses. It is based on description as it aims to reveal the perceptions of academics related to their teaching practices. According to Armstrong (1968), perceptions are cases of acquiring beliefs, and they, in turn, are the selective behaviors resulting from some chain of cognitive processes. In other words, perceptions help clarify cognitive organization. A qualitative research approach, accordingly, reflects the complexity of the questions asked as they relate to the purpose of illuminating and interpreting such human-based cognitive data (Kalaycı et al., 2012).

Context of the Study

As a small-scale educational study, it is neither a policy nor an intervention study. Rather than focusing solely on defining concepts, it is targeted at understanding the underlying perceptions of academics' teaching practices. As a result, it is only carried out to describe the teaching practices of academics based on their perceptions. Because the study needs an in-depth and qualitative understanding, the number of participants is limited.

Sampling and Settings

The participants are 9 in number and from faculty with a variety of profiles. Their length of experience, department, university, number of students they have for one course, and titles vary. They were chosen using the non-random purposive sampling method to get maximum variation, and all the participants were volunteers as they had applied for and accepted the study in person. The selection of participants is mainly based on the varying factors mentioned above, including demographics. The participants, then, all have their unique teaching-learning environment. However, one thing they have in common is that they, as academics, are shaped by their experiences in the classroom and their relevant perceptions. This selection has resulted in 9 academics, 34 % of whom are from the foundation and 66% from the state universities. 55% of the participants have a teaching experience of over ten years, whereas 45% vary between 3 and 9 years. Besides, the average number of students they have in one semester for one course only has a broadly varied scale between 3 and 240. Of those 9 participants, 1 is a professor, 1 is an associate professor, 4 are assistant professors, 1 is a research assistant, and finally, 2 are lecturers.

As the objective of qualitative research is to lessen discovery failure, it is essential to realize that there is a point of diminishing return with larger samples, which means more data does not necessarily lead to more information, or it simply leads to the same information being repeated, which is called data saturation (Glaser & Strauss, 1967). This study, accordingly, reaches the appropriate sampling size through the 9 participants as mentioned. Participant profiles, including information related to their faculty, university, title, length of experience, and the average number of students, are detailed in Table 1 to provide a more precise context for the research setting.

Table 1*Participants' Profiles*

	<i>Department</i>	<i>Title</i>	<i>Length of Experience</i>	<i>University</i>	<i>Average Student Number</i>
Participant 1	Forensics Biology	Assoc. Prof.	16 years	State	3
Participant 2	Science Education	Assist. Prof.	10 years	State	120
Participant 3	Architecture	Assist. Prof.	15 years	State	140
Participant 4	School of Foreign Languages (English)	Lecturer	5 years	Foundation	70
Participant 5	Educational Psychology	Lecturer	13 years	Foundation	50
Participant 6	Pediatric Nursing	Assist. Prof.	17 years	Foundation	80
Participant 7	Pharmacognosy	Research Assistant	9 years	State	240
Participant 8	Hyperbaric Medicine	Assist. Prof.	3 years	State	14
Participant 9	Theriatrics Biochemistry	Prof. Dr.	30 years	State	120

Instrument and Procedure

In this study, a semi-structured interview of six main questions is used to investigate the perceptions of academics related to their teaching practices. The research team has begun by reviewing the literature for developing the interview questions about related perceptions. As a result, an academically informative form including demographics and six interview questions has been designed. The form includes the participants' current university, department, title, length of experience in teaching, and the average number of students they have for one course in one semester. The six main questions are targeted at academics' perceptions related to their teaching practices and organized as sections, namely, teaching-learning (1), teacher-learner (2), methodology (3), strategies (4), and assessment (5). In addition, some components that seem to be highly effective in participants' understanding of educational definitions have been asked as relational elements (6).

Data Analysis

With semi-structured interviews of approximately 30 minutes for each, participants have

been required to respond as they are researchers and academics with the idea in mind that their educational environment is their experiential area. Once the data has been gathered, the interviews will be analyzed in three phases, following Miles and Huberman's (1994) recommendation of data reduction, data organization, and verification of conclusions. First, the research team transcribed, read, and reduced the data into relevant ones. Then, the qualitative data have been coded by the researchers separately. Next, operational definitions were identified by all researchers who made use of prolonged engagements through participants (Glesne, 2016). As the codes have been revealed, thematic analyses have been carried out by the researchers. Repetitive analysis and simultaneous processing have also been a part of data verification, something that Miles and Huberman (1994) suggest for more profound and safer analysis. From the whole set of data related to academics' teaching practices, 17 themes, 77 keywords, and 337 codes have been reached.

Results And Findings

The thematic analysis reveals three main categories: teaching-learning (1), methodology (2), and relational elements (3), which are in line with the interview questions. Accordingly, the analyses are presented separately for each category, including their keywords and sub-categories, if any, in terms of frequency and percentages first, followed by themes later.

'Teaching-Learning' Category

The first group of findings is based on participants' perceptions of teaching and learning. The roles of academics and learners are also a part of this group. Participants have a total of 133 codes. 26 codes for teaching, 22 codes for learning, and finally 85 codes for teacher (50 codes) –learner (35 codes) have been produced. The information in terms of frequency and percentage distribution is as follows:

Table 2

Frequency and percentage values regarding teaching–learning

<i>Teaching</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Learning</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Teacher</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Learner</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Knowledge	10	38.46	Process	7	31.81	Characteristics	13	26	High order skills	10	28.57
Methodology	4	15.38	Active use of knowledge	6	27.27	Motivation	12	24	Motivation	10	28.57
Environment	3	11.53	Internalizing	5	22.72	Competence	8	16	Autonomy	5	14.28
Position	3	11.53	Gaining	2	9.09	Guidance	5	10	Awareness	4	11.42
Experience	2	7.69	Experience	1	4.54	Roles	4	8	Knowledge transfer	2	5.71
Awareness	2	7.69	Skills	1	4.54	Knowledge transfer	3	6	Critical skills	2	5.71
Process	1	3.84				Critical skills	3	6	Experience	2	5.71
Abilities	1	3.84				Sign of teaching	2	4			
Total:	26 Codes		Total: 22 Codes			Total: 50 Codes			Total: 35 Codes		

Main Themes for Teaching. In this part of the research, answers to how academics perceive teaching are analysed. The findings are shown in *Table 3* below:

Table 3

'Teaching' codes, keywords, and themes integration

Environment	Arranging teaching environment Setting environment The physical setting is not necessary	Learner Oriented (Theme 1)
Methodology	Appropriate content and its arrangement Transferring the unknown through the appropriate method Transferring terms, cases, and methods to have capable learners Institutional content is not necessary	
Process	Planning a process in which learners can lead their own methodology and conditions	
Awareness	Raising awareness Raising awareness through culture and values of society	Teacher Oriented (Theme 2)
Experience	Letting the learner test things Based on one's entity	
Knowledge	Transferring knowledge Transferring knowledge into an attitude	
Position	Making the learner feel understood Counsellor Guiding	
Abilities	Not helping the learner realize his/her conditions, opportunities, or chances but gain such skills	

Thematic Organization of 'Teaching-Learning' Category

Of the 133 codes produced for the first category (teaching-learning) of the research, a total of 29 keywords are identified (*see Table 2*). 26 codes related to teaching are grouped under 2 main themes with 8 keywords. 22 codes related to learning are grouped under 2 main themes and 6 keywords. Finally, 85 codes related to teacher-learner are grouped under 2 main and 2 sub-themes and 15 keywords.

Learner-Oriented Perceptions. Participating academics have produced 8 well-structured codes (2.35%). Of these codes, 3 keywords are identified as environment, methodology, and process. The most dominant keyword is methodology (15.38 %).

Teacher-Oriented Perceptions. Participating academics have produced 18 well-structured codes (5.29 %). Of these codes, 5 keywords are identified as *knowledge*, *position*, *awareness*, *experience*, and *abilities*. The two most dominant keywords are *knowledge* (38.46 %) and *position* (11.53 %).

It is clear from the findings that academics perceive teaching in two different ways. The first is based on learners while the other is on themselves. To illustrate, participant number 2 defining teaching as learner-oriented, has referred to the concept as *the experience of letting the learner do his/her job*:

I describe teaching as preparing the environment for the learners to create an experience for the person who actually does the learning.

The first group of academics thinks of *teaching* as a process that is to be arranged according to the environmental and methodological needs of learners. Through prolonged engagement, it has become clear that they do not consider themselves as the source of knowledge. In other words, they are only stakeholders. As an outlier, there is even one participant (Participant Number 3) freeing the concept of teaching from any content and methodology.

When the opinions are closely examined, however, it is obvious that most perceptions of *teaching* are placed on the side of the academics themselves, as 5 of the 8 keywords belong to this theme. Acting as a counselor, their abilities and academic experience are important to them. The most favourable perception of this group is simply *transferring the unknown* to the learner. Participant number 9 has mentioned teaching as such:

I think it is to help someone gain awareness about the subject that they have no knowledge of, by any means.

Main Themes for Learning. In this part of the research, the answers to how academics perceive learning are analysed. The findings are shown in *Table 4* below:

Table 4

'Learning' codes, keywords, and themes integration

Process	Learning how to teach High motivation needed to process Process-based Relational process The process of theory changing into practice The process of reaching the target Learners' own efforts and process	Process-Oriented
Internalizing	Internalizing knowledge Defining cause-effect relations Internalizing alone, through observation, inference, or relations Shaping knowledge by hearing, seeing, and doing	(Theme 3)
Experience	Gaining experience	
Active use of knowledge	Using the knowledge actively Adapting the knowledge to life from the source Realizing the necessity of knowledge How to use knowledge Transform from knowledge into behaviour Using knowledge in professional life	Product-Oriented (Theme 4)
Gaining	Gaining knowledge in memory Adding on prior knowledge	
Skills	Gaining skills to use knowledge	

Process–Oriented Perceptions. Academics have produced 13 well-structured codes (3.82 %) for this theme. Of these codes, 3 keywords are identified as *process*, *internalizing*, and *experience*. The most dominant keyword is *process* (31.81 %).

Product-Oriented Perceptions. Participating academics have produced 9 well-structured codes (2.64 %) for the theme. Of these codes, 3 keywords are identified as the *active use of knowledge, skills, and gaining*. The most dominant keyword is the *active use of knowledge* (27.27 %). As can clearly be seen, academics perceive *learning* as either process or product-oriented. What is interesting is the shared significance of both sides. When the opinions are examined, it is realized that the number of keywords in both groups is equal in number. For process-oriented ideas, *learning* is simply a process gained through one's experience. By participant number 3, for example, learning is defined as below:

I can define learning as having experience in a way that will engage processes like problem-solving.

It is important to realize that the process-oriented ideas of academics make sense when the deeper meanings related to learners' internalizing knowledge and gaining learning experience are taken into consideration. For product-oriented ideas, on the other hand, the most favourable definition is that *learning* is a product to be used actively or in real life. According to Participant Number 5, for example,

learning is the active use of what is learned and seeing the benefits of knowledge in life.

Active use of knowledge is the most dominant keyword of this theme and reveals the strong connection between the supporters of themes 2 and 4. Namely, the academics defining teaching as teacher-oriented are also the ones perceiving learning as product-oriented. In other words, they need to transfer what they know professionally to a group of students in an educational setting and then see the results of their student's learning in their real life as a professional product.

Main Themes for Teacher-Learner. As part of this study, the roles of academics and learners from the academics' point of view are inquired. The results have been subjected to analysis and the findings are shown in Tables 5 and 6.

Differentiated Roles. Participating academics have produced 19 well-structured codes (5.58 %) for teachers and 18 codes (5.29 %) for learners' roles. Of these codes, the most dominant keyword for teachers is their *characteristics* (26%) and *high-order skills* for learners (28.57).

Exchanging Roles. Participating academics have produced 14 well-structured codes (4.11

%) for teachers and 12 codes (3.52 %) for learners’ roles. Of these codes, the most dominant keyword is *motivation* (learners [28.57], teachers [24 %]) for both as the keywords are common for this theme.

Table 5

‘Teacher-Learner’ codes, keywords, and themes integration for ‘theme 5’

Although the academics seem to divide into two contradicting groups, it is so important to realize the findings are certainly not categorized this way, especially for these themes.

Teacher		Learner	
Characteristics	Subject-oriented	High-order skills	Analysing and synthesizing
	Cooperative		Thinking and transferring
	Not over-generalizing		Looking for information
	Communicative		Discovering knowledge
	Able to listen Self-improving Disciplined Up-to-date		Reaching information Shaping information Observing Detecting missing points
	Researcher	Experience	Creating own learning experience
Competence	Competent with methodology		Learning through experience and inference
	Competent in the field of study Able to compensate for the missing	Autonomy	Self-efficient Responsible
	Planned for the course Knowledgeable and experienced Knowledgeable with personal, and institutional goals	Awareness	Learning to learn Giving feedback Getting knowledge without external help High-level of awareness
Sign of teaching	Learners saying ‘I can do’		Aware of purpose
	Life skills		May not be aware of the responsibility
Guidance Roles	Guide Exchanging roles		

**Differentiated Roles
(Theme 5)**

```

graph TD
    A[Differentiated Roles (Theme 5)] --> B[Teacher]
    A --> C[Learner]
    
```

Differentiated roles of academics and learners are unique to each other whereas exchanging roles may belong to both groups. Within this categorization, what is primary for academics’ roles is their personalities. The more competent they are in their field, the better they meet the requirements of their profession. Being able to listen, be supportive, be cooperative, and be communicative are their must-have personality traits. By participant Number 9, academics’

roles are perceived in a highly demanding way, such as:

I think a teacher is the one who can remediate any case.

Table 6

'Teacher-Learner' codes, keywords, and themes integration for 'theme 6'

	<i>Teacher</i>	<i>Learner</i>	
Motivation	Enabling learning Trying to reach learners Motivated to teach Struggling for more Patient enough to re-tell Making learners realize the missing parts Internally motivated Enabling motivation in learners	Willing to learn Trying to complete the learning process Curious Active participant in the class Looking for support to learn and use it efficiently Ready for the course Internally motivated Motivating the teacher with efforts Active use of knowledge	<p style="text-align: center;">Exchanging Roles (Theme 6)</p>
Knowledge Transfer	Setting an environment for knowledge transfer Transferring knowledge Teaching how to use the knowledge	Transferring knowledge in professional life	
Critical Skills	Realizing learners Criticizing what and why to teach Giving feedback to all tasks assigned	A critical thinker The one able to criticize	

Learners, on the other hand, are supposed to be *autonomous, have a high level of awareness, and be cognitively skilled* in terms of responsibility and other roles. However, an outlier is not necessary. Even though it is possible for the learners not to be aware of their roles and responsibilities, it is the teacher's responsibility to help raise awareness, according to Participant Number 4.

Motivation is crucial for academics to enable learning and for learners to be active. This study reveals that knowledge transfer is a pillar of teaching practices and is the source of motivation, according to participants. Hence, academics use it to clarify what is unknown to learners, and learners use it in the classroom to be active and in real life. While doing that, both sides should be critical thinkers, which helps academics realize their learners and learners realize themselves. This is a level of high awareness and perceived by participant number 7 as such below:

For me, a learner should realize how and why to internalize knowledge without any superior support.

‘Methodology’ Category

Methodology is the second category obtained through thematic analyses. *The aim and importance of the lesson subject* are among the focuses. Another one is based on *academics’ actions*, and the last 2 are based on the participants’ *justification rationales related to evaluation and re-organization*. Participants have produced a total of 145 codes. 20 codes for the aim and importance of the subject, 64 codes for teaching strategies, 39 codes for evaluation, and 22 codes for re-organization have been produced. Accordingly, a sum of 21 keywords is obtained. The information in terms of frequency and percentage distribution is as follows:

Table 7

Frequency and percentage values regarding methodology

<i>Aim & Importance of the Subject</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Teaching Strategies</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Evaluation</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Re-organization</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Real life	7	35	Instrument	36	56.25	Instrument	22	56.41	Why	10	45.45
Objectives	5	25	Approach	9	14.06	Meaning	11	28.20	When	6	27.27
Reason	2	10	Objectives	9	14.06	Sign of Achievement	6	15.38	What	5	22.72
Ways to convey	2	10	Personality traits	5	7.81				How	1	4.54
Society	1	5	Dynamism	4	6.25						
Order of importance	1	5	Environment	1	1.56						
Critical thinking	1	5									
Media literacy	1	5									
Total:	20		Total:	64		Total:	39		Total:22		
	Codes			Codes			Codes			Codes	

Thematic Organization of Findings for Methodology

Of the 145 codes produced for the second category (methodology) of the research, 21

keywords as concepts are identified (*see Table 7*). 20 codes related to the aim and importance of the subject are grouped under 3 main themes with 8 keywords. 64 codes related to teaching strategies are grouped under 2 main and 2 minor themes with 6 keywords. 39 codes related to the evaluation are grouped under 1 main and 2 minor themes with 3 keywords. Finally, 22 codes for re-organization have produced only 1 main theme with 4 keywords.

Main Themes for the Aim and Importance of the Subject. In this part of the research, the analysis of the codes about the aim and importance of the lesson subject is given.

Table 8

'Aim and Importance of the Subject' codes, keywords, and themes integration

Reality	Reflection on life Related to life functions Active use Capable of using in professional life Making them aware of the need for knowledge in life Life oriented	Based On Real Life (Theme 7)
Reason	Why to learn	
Society	Culturally significant	
Critical Thinking	Being a critical thinker	Based On Skills (Theme 8)
Media Literacy	Important to be able to evaluate media	
Objectives	Effective on evaluation Teaching the subject Justifying the content Parallel with the objectives Making the learners gain background for self-study	Based On In-Class Dynamics (Theme 9)
Ways to convey	Not clear; through discussion Through sample cases	
Order of Importance	Ordering the aims of the subject as the significance	

Aim and Importance of the Subject Based on Real-Life. Participating academics have produced 10 well-structured codes (2.94%). Of these codes, the most dominant keyword is *reality* (35 %).

Aim and Importance of the Subject Based on Skills. Participating academics have produced 2 well-structured codes (0.58 %). Of these codes, the keywords are equally expressed, and they are *critical thinking* (5 %) and *media literacy* (5 %).

Aim and Importance of the Subject Based on In-class Dynamics. Participating academics have produced 8 well-structured codes (2.35 %). Of these codes, the most dominant keyword

is *objectives* (25%).

All the participants acknowledge that the subject they choose for their lessons should be of high importance and add that they think of the relation between the aim and importance of it. From the thematic analysis, it seems that the participants attribute the biggest importance to the connection between class and real life. Participant number 5, for example, has mentioned that:

The materials and resources I use should be functionally useful, that is, useful in a contextual format. I believe there must be something related somewhere in your life. Otherwise, it will be a subject that he will never use, that he will have no interest in his life.

On the contrary, according to a group of participants, deciding what to cover is important because of the pre-set objectives of the course. Participant number 7 has formed a sample as follows:

The aim and importance of a course are surely related. The aim is to teach the content, and sequencing the objectives according to your content is important.

Still, another group of academics take the importance of academic skills and focus on high-order skills of critical thinking and media literacy. To illustrate, Participant Number 4 thinks that:

True content should be justified by learners, not only by me.

Main Themes for the Teaching Strategies. For this part of the research, academics' perceptions of their teaching strategies are given in Table 9.

Pre-determined Teaching Strategies. Participating academics have produced 65 well-structured codes (19.11 %). Of these codes, the most dominant keyword is *instrument* (56.25%) referring to in-class educational tools. The least focused key concept is *environment* (1.56%).

Flexible Teaching Strategies. Participating academics have produced 4 well-structured codes (1.17 %). Of these codes, the only keyword is *dynamism* (6.25%).

Academics are in high need to think about their pre-set educational conditions, such as the curricular objectives and available instruments. From a larger perspective, their personality traits and the teaching approaches they are used to are also primary reasons for their pre-determined teaching strategies. Participant number 4 elaborates on teaching strategies as:

Teaching strategies are my tools to clarify input that exists for a curricular purpose.

Table 9*'Teaching Strategies' codes, keywords, and themes integration*

Approach oriented	Experiences and analysis Constructivist; no certain knowledge Learner-centred Letting self-discovery	Problem-solving Trial-error Proof-based Applied strategies Integrated manner		
Instrument oriented	Experiments Data collection Variety in sampling Role-play Brainstorming Discussion Evaluation Assignment	Case study Instruction & Presentation Repetition Question-answer sessions Debate Group work	Instant feedback Dramatization Clinic training Laboratory Technology based tools Observation Writing questions	Pre-Determined Teaching Strategies (Theme 10)
Objectives oriented	Understanding the content Conceptualizing Visualizing the content Systematizing Concretising Teacher	Planning from general to specific Compensating for the missing Linking with prior knowledge and experience Bridging between subjects Learner		
Based on Personality Traits	Modelling Affected by own Learning	Able to speak more Similar profiles		
Based on Environment	Reducing the affective filters Communicative			
Dynamism	Not pre-set Having alternatives Subjective paradigm Shaped by the group			Flexible Teaching Strategies (Theme 11)

Interestingly, a group of academics realizes that their approach to strategy choosing results from their own learning experiences. For their teaching strategies, the first thing obvious is their flexibility. However, a minority group of participants think teaching strategies are a subjective paradigm and are shaped by learners' profiles all the time, just as in their educational past. Participant number 1 has put forward the case as:

All the methodology I include in my class is based on learners' profiles and are reshaped all the time, even if it means there is no methodology. I do feel safer that way as I experienced such flexibility myself as a learner.

Main Themes for Evaluation. For this part of the research, the academics' evaluation practices are analysed, and the results are shown in Table 10.

Table 10

'Evaluation' codes, keywords, and themes integration

Motive for Evaluation. Participants have produced 39 well-structured codes (11.47 %). The most dominant keyword is *instrument* (56.41%). For the academics whose evaluation practices are process-oriented, the most meaningful parts are *why* and *how to* evaluate learners' success levels as well as *what to use* as the evaluation tool. During this process, the golden rules are to cover all students regardless of their differences in learning styles and to give well-qualified feedback. When it is the product-oriented group of academics, limits seem to be more clear-cut. Limits are certainly within the boundaries of certain subjects and pre-set goals and skills. Moreover, there is a need to compare students and order them, if possible, to make the

	<i>Process</i>	<i>Product</i>		
Meaning	Applied process	Questioning the concepts	Motive For Evaluation (Theme 12)	
	Life Transfer	Comparing students		
	Test of effort and appropriateness	Pre-set & Clear-cut		
Instrument	Internalizing	Based on the subject area		Process - Oriented
	Design/product	Experiment		
	Group work	Open-ended questions		
Sign of Achievement	Project	Presentations		
	Observation forms	Based on the learner profile		
	Peer evaluation	Observation forms		
	Communicative feedback	Reports		
	Covering all the students	Critical thinker		
	Self-evaluation reports	Problem solver		
		Learning		

evaluation as standard as possible. This study also has data to understand whether the academics are open to modifying a part of their evaluation practices. They, in fact, are quite critical of their evaluation process. However, it only depends on the reason that they decide what part to change. For example, one sample from Participant Number 7 explains the change as follows:

I see they get used to it or the exam system expires or sometimes a new technique is needed. For example, I have recently started to use inquiry-oriented techniques in my laboratory practices. I definitely include the guess, observe, and explain the method. My previous ones were more on science process skills because it is our most basic method. But as new models become integrated, I pay attention to using them as well.

Main Themes for Re-Organization. For this part of the research, the data are analysed to

understand under what conditions any teaching practice is re-organized by academics and the results are as below:

Table 11

'Re-organization' codes, keywords, and themes integration

Why	Feedback Course evaluation questionnaires Variety of learners' profiles Consensus with the stakeholders Following the graduates Self-evaluation Based on exam scores	
When	When the content is not motivating When the understanding is hard When things are too repetitive When things are outdated When there is a new method When the questions are not clear	Reasons To Re-Organize (Theme 13)
What	Rubrics Methods Content Instruction strategies	
How	In an organized manner	

Reasons to re-organize. Participating academics have produced 22 well-structured codes (6.47 %). Of these codes, the most dominant keyword is *why* (45.45%) referring to the reasons for re-organization. The time of change is also important for academics. Having a strong reason and at the right time, they seem to be in harmony with any change in their teaching practices. To illustrate, participant number 8, for example, focuses on the strongest reason and the best time as:

Whenever I need to reinforce interaction in my class, I get feedback for possible strategies from my learners and most of the time I re-organize the content.

'Relational Factors' Category

The third category of data is the *relational factors*, which are realized to be shaped by teacher and learner in the first place and by other factors in the second. How they justify their teaching practices by other factors is what is meant by secondary. Participants have produced a total of 59 codes. 30 codes for the successful relationship between teacher and learner, and 29 codes are for other relational factors. Accordingly, a sum of 27 keywords is obtained. The information in terms of frequency and percentage distribution is as follows:

Table 12*Frequency and percentage values regarding relational factors*

<i>Successful Relationship</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Other Relational Factors</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Communicative	1	3.33	Quality of education	2	6.89
Emotional balance	1	3.33	Personal relations	2	6.89
Common interests	2	6.66	Institution	3	10.34
Motivation	4	13.33	Learner	4	13.79
Fault-tolerant	1	3.33	Motivation	6	20.68
Close	3	10	Feedback	3	10.34
Flexible	1	3.33	Teacher	2	6.89
Rapport based	1	3.33	Content	3	10.34
Like father-son	1	3.33	Sign of success	4	13.79
Dynamic	1	3.33			
Like peer relation	1	3.33			
Reciprocal learning	3	10			
Pre-set rules	2	6.66			
In line with the objectives	1	3.33			
EQ	2	6.66			
IQ	1	3.33			
Aware of the other	2	6.66			
Exchanging roles	2	6.66			
Total:	30 Codes		Total:	29 Codes	

Thematic Organization of Findings for Relational Factors

Of the 59 codes produced for the third category (relational factors) of the research, 27 keywords as concepts are identified (*see Table 12*). 18 keywords related to the successful relationship between teacher and learner are grouped under 1 central theme with 2 keywords. 9 keywords related to other relational factors are grouped under 3 main themes.

Main Themes for The Successful Relation Between Teacher and Learner. For this part of the research, the responses focusing on the criteria of a successful relationship between a teacher and a learner are analysed and the results are as shown in Table 13.

Characteristics of a Successful Relationship Between Teacher and Learner. The theme is analyzed into 2 keywords as the *relationship itself* and the *people included*. Participating academics have produced 22 well-structured codes (6.47 %) about the characteristics of the relationship and 9 well-structured codes (2.64 %) about the people included. Of these codes, the most dominant is *motivation* (13.33%).

Table 13*'Successful Relation' codes, keywords, and themes integration*

Characteristics of relation	Communicative In line with the objectives Emotional balance Common interests Motivation Fault-tolerant Close Flexible Rapport based Like father-son Dynamic Like peer relation Reciprocal learning Pre-set rules	Characteristics of a Successful Relationship (Theme 14)
Characteristics of people	EQ IQ Exchanging roles Aware of the other	

Within the relational factors, the most important thing affecting a learner-teacher relationship seems to be *the characteristics of the relationship* itself and, specifically, how *motivating* it is. According to Participant Number 9, the best relationship is represented below:

For example, how a person learns something, how he is motivated to learn, motivation. We can teach a student by giving him candy when he is a small child, but I can't give candy to an older person who has barriers against learning a language. In other words, there needs to be a process, an interaction, which I believe can be successful by finding the sources of motivation and proceeding accordingly.

Participant number 6, for instance, used a *father-son* metaphor, and, another participant (participant number 3) used *peer relation* as a similarity. A deeper analysis of the participants' deciphered interview has revealed that the father-son relation is based on the strict but relaxing nature of a father-son relation and peer relation focuses on understanding the nature of such a friendship. This participant (number 2) thinks that:

a good relationship between a teacher and a learner is one that is not hierarchal.

Supported by good nature, a teacher and a learner may have a successful relationship if they have enough intrapersonal and interpersonal skills such as EQ and awareness of the other self, according to a group of academics. Participant number 8 considers:

a good relationship occurs only when they are the kind of people who know how to criticize and talk to each other.

Main Themes for the Other Relational Factors. For this part of the research, academics' responses are analyzed in terms of other relational factors that are possibly affecting their practices and helping them justify their strategies and the results are shown in Table 14.

Relational Factors Based on People. Participating academics have produced 17 well-structured codes (5 %). Of these codes, the most dominant keyword is *motivation* (20.68%). According to participant number 1, *motivation* is linked with *interest*:

motivation levels of learners increase in line with their interest in a topic.

Relational Factors Based on Conditions. Participating academics have produced 5 well-structured codes (1.47 %). Of these codes, the keywords are almost equally important. They are *institution* (10.34%) and *quality of education* (6.89%). Participant number 5 has focused on the role of an institution in identifying learner profiles and grouping them accordingly, saying that:

The responsibility for understanding the learner differences belongs to the institution. Only then should I be responsible for in-class success.

However, the institution the participant works for has a system of categorizing students according to their levels of proficiency and a placement test, which is the most significant rationale for such an expectation.

Relational Factors Based on the Teaching-Learning Process. Participating academics have produced 7 well-structured codes (2.05 %). Of these codes, the keywords are *signs of success* (13.79%) and *content* (10.34%), and they are highly related according to academics. In addition, within the teaching-learning process, the *content* is observed to be efficient in so many aspects of teaching that even the worries for learners' professional future and society's needs are addressed through it. To exemplify, Participant Number 1 has mentioned:

content that I choose has to be in relation to society's needs in terms of the economy; otherwise, it is not worth mentioning in class.

Table 14

'Other Relational Factors' codes, keywords, and themes integration

Personal Relations	Close relationship and success Aim of the education and relation between teacher-learner
--------------------	---

Learner	Learner profile and aim Learner profile and content Learner responsibility and successful teaching Learner product and successful teaching	
Motivation	Teaching and psychology Motivation and attendance Motivation and relation between teacher-learner Deduction and motivation Motivation and exams Motivation in applied education and teacher profile	Based On People (Theme 15)
Feedback	Oppositions and successful relationship Expressing oneself and successful teaching Problem-solving skills and successful teaching	
Teacher	Disciplined teacher and completion of learning Self-improvement of teacher and feedback	
Quality of Education	Education Faculties' ill-training	Based on Conditions
Institution	Focus on evaluation because of one-way communication Responsible for different learner profiles Differentiating learners according to age	(Theme 16)
Sign of Success	Professional life skills and success Being knowledgeable and success	Based on the Teaching-Learning Process
Content	Objectives and content Content design and feedback Content and learner-centeredness	(Theme 17)

Discussion and Conclusion

The present research examines the perceptions of the participating academics to reveal what is underlying their teaching practices and primarily results in obvious findings when aligned with research questions. It should be noted that to explain such a complex process from a broader perspective, some categories are needed as pillars. The complex structure of perceptions is clearly seen in the multidimensional responses and so in codes produced by the participating academics. They have created a wide array of codes, keywords, and themes related to the categories of this study. A total number of 342 codes are conceptualized in 77 keywords, 17 themes, and 3 categories. The dominant category with the highest number of codes is *methodology*. Besides, the dominant sub-category is the *actions* that the academics take regarding their *teaching strategies*. Core factors about academics' perceptions within the data are obvious in terms of the *teaching-learning process*, *methodological applications*, and *relational elements* influential in classrooms.

Compared to existing literature, this study may contribute with further details at some points. Analysis of participant comments reveals that in the eyes of the academics, the

characteristics of a teacher and classroom dynamics are essential to think about. Commitment to learners and improvement of the educational system are what give academic persistence to carry on. Holding the belief that their perceptions may positively or negatively affect learners, they try to make a difference through their decisions. One obvious finding of the study, in this instance, is about the role of teachers. What Klemm (2007) mentions is related to the role of teachers which is that teachers should not make their learners memorize the knowledge after obtaining it from a single source. Golding (2013) also puts forward that the teacher should be a guide on the way to knowledge, not the role of source and distributor of knowledge. Although this study reveals data supporting Klemm (2007) and Golding (2013), it also puts forward that teachers may sometimes be the only source of knowledge responsible for knowledge distribution as they think themselves to be the most capable people in a class. Thinking of learner-centeredness, academics mainly seem to transfer content to students, while students are passive. Students in a classroom just listen and take notes. This also contradicts Mji (2003) in that placing a teacher at the center of instruction provides very little space for learners' contribution to the teaching and learning process. As a result, it would not be wrong to mention although academics are aware of the importance of learner-centeredness and how they can employ it as a teacher and a teaching strategy, they do not always practice it in classroom situations.

What academics do in line with their perceptions is clear from their methodological applications. As ways to improve teaching practices must also be a discussion point, the use of academics experiences is of benefit. Developing in-class practices allowing learner engagement in learning experiences and designing quality in-class experiences with discussion and reflection enables academics to nurture their learners. It is also clear that academics are inclined to adopt a certain point of view that leads their practices. The related views in this study appear to be process and product-oriented. The differentiating point between these two sides is the connection level of learners' knowledge with their real-life situations. Although it is not possible to claim that process-oriented approaches are ignorant of real-life extensions, they seem to spend all their effort on *how to learn* while the product-oriented approaches do the same for *what for*. The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005) defined an *ability to meet complex demands* as a competency, and it has actually referred to a twenty-first-century skill as a capacity to use knowledge, attitudes, and skills to meet real-life challenges. In line with this transformation of the competency defined here, *what for* seems to be earlier in order of importance. Within this study, the same differentiation between the

points of view is clear within evaluation strategies. The amount of data received for both *how to assess* and *what for* is equal in terms of evaluation. In other words, academics pay attention to both sides when it is the teaching approach and assessment. However, related to real-life extension, as it is another whole concept, more data based on teaching and evaluation strategies may be needed for a deeper understanding.

The comments by the participating academics are in line with the findings of Weibelzahl and Kelly (2005) in terms of the signs that identify the teaching-learning process as successful and they are mainly about professional life. Weibelzahl and Kelly (2005) have written about the ways that course content satisfies students' personal and/or career needs and goals and the level of this satisfaction as being a solid sign of success. Being successful in the workplace is one of the leading signs. Most participating comments, in addition, reveal that having a learner successful in work is an undebatable sign of good in-class practices. To elaborate, the educational outcome is mostly needed if it is in line with the desired behavioural consequence on a social basis. The actions taken by the academics, thus, are justified according to them as long as they help learners improve themselves and become a successful member of the community. In other words, education has the strongest link with society according to academics' perceptions.

Regarding the results of this study, it may be claimed that the ideas of academics need to be based on more engaged experiences and higher levels of exposure to course planning. As it is put forward, 'the way the concept is perceived reflects the approach towards teaching practice itself' (Lunenburg & Ornstein, 2008). In this case, this research, which is on the perceptions of teaching practices, helps get some clues about in-class dynamics and their complex nature, revealing the need for academics to be in more profound engagement with the planning process of teaching practices as well as evaluating and renovating them whenever appropriate.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no competing financial or non-financial interests.

References

- Amparo, A.R., Smith, G., & Friedman, A. (2018). Gender and persistent grade performance differences between online and face-to-face undergraduate classes. In T. Bastiaens, J. Van Braak, M. Brown, L. Cantoni, M. Castro, R. Christensen, G. Davidson-Shivers, K. DePryck, M. Ebner, M. Fominykh, C. Fulford, S. Hatzipanagos, G. Knezek, K. Kreijns, G. Marks, E. Sointu, E. Korsgaard Sorensen, J. Viteli, J. Voogt, P. Weber, E. Weippl & O. Zawacki-Richter (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1935-1939). Amsterdam, Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/184430/>.
- Armstrong, D. A. (1968). *Materialist theory of mind*. Routledge & Kegan Paul. <http://library.lol/main/5DB1BAD6A8BC706E6E7775D044F3C599>
- Bantwini, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province. *International journal of educational development*, 30(1), 83-90. https://www.researchgate.net/publication/222367042_How_teachers_perceive_the_new_curriculum_reform_Lessons_from_a_school_district_in_the_Eastern_Cape_Province_South_Africa
- Brodie, K. (2006). Teaching Mathematics for Equity: learner contributions and lesson structure. *African Journal of Research in Mathematics, Sciences and Technology Education*, 10(1), 13–24.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. 5th ed. Pearson Education.
- Golding, C. (2013) The Teacher as Guide: A conception of the inquiry teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 45:1, 91-110, DOI: [10.1080/00131857.2012.715387](https://doi.org/10.1080/00131857.2012.715387)
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2016). Choosing content and methods: Focus group interviews with faculty teachers in Norwegian pre-service subject teacher education in design, art, and crafts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 1-19. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2014.967809?needAccess=true>
- Hinchman & Lalik (2000). Power-knowledge formations in literacy teacher education: Exploring the perspectives of two teacher educators. *The Journal of Educational Research*:93,3,182-191.<https://doi.org/10.1080/00220670009598706>
- Honan, E., & Mitchell, E. (2016). "Preparing teachers of English and literacy: conflicting expectations." *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 24, no. 3, Oct. 2016, pp. 19+Gale Academic

- OneFile*, link.gale.com/apps/doc/A468771611/AONE?u=anon~85068a4b&sid=googleScholar&xid=77a3ac0b. Accessed 24 Oct. 2022.
- Kalaycı, N., Watty, K., & Hayırsever, F. (2012). Perceptions of quality in higher education: a comparative study of Turkish and Australian business academics. *Quality in Higher Education*, 18(2), 149-167. https://www.researchgate.net/publication/254334857_Perceptions_of_quality_in_higher_education_A_comparative_study_of_Turkish_and_Australian_business_academics
- Kober, N. (2015). *Reaching students: What research says about effective instruction in undergraduate science and engineering*. In available from The National Academies Press at http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18687. <https://doi.org/10.17226/18687>
- Klemm, W. R. (2007). What good is learning if you don't remember it? *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 61-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055665.pdf>
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.O. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Wadsworth, Thousand Oaks.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson Merrill Prentice Hall. http://mehrmoammadi.ir/wp-content/uploads/2021/08/Curriculum_-Alternative-Approac-Colin-J.-Marsh.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd ed. SAGE Publications. <http://library.lol/main/F3B942234A4F871DABBBCE6AC7CA928E>
- Mji, A. (2003). A three-year perspective on conceptions of and orientations to learning mathematics of prospective teachers and first-year university students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 687-698. <https://www.researchgate.net/publication/250891422>
- Myers, J., & Paulick, J. (2020). Examining Decision Making in Higher Education: A Study of Teacher Educators' Choices within Writing Methods Courses. *The Excellence in Education Journal*, 9(1), 5-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1246798>
- Nyaumwe, L., Bappoo, R., Buzuzi, G., & Kasiyandima, O. (2004). Students' perceptions of factors and gender differences that influence their achievement in 'O' level Mathematics in Mashonaland Central Region. *The Zimbabwe Bulletin of Teacher Education*, 13(1), 21-39.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *OECD Annual Report*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/annrep-2005-en>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). Yet Another Report About Teacher Education? In C. E. Snow, P. Griffin, & M. S. Burns (Eds.), *Knowledge to support the teaching of*

reading: *Preparing teachers for a changing world*. CA: Jossey-Bass.
<https://eric.ed.gov/?q=ED498541&id=ED498541>

Walters, K., Smith, T. M., Leinwand, S., Surr, W., Stein, A., & Bailey, P. (2014). *An Up-Close Look at Student-Centered Teaching*. Nellie Mae Education Foundation, 1–8.

Weibelzahl, S. & Kelly, D. (2005). *Adaptation to Motivational States in Educational Systems*. 80-84. In Conference: Lernen, Wissenswertdeckung und Adaptivität (LWA) 2005, GI Workshops, Saarbrücken, October 10th-12th, 2005.
https://www.researchgate.net/publication/221147080_Adaptation_to_Motivational_States_in_Educational_Systems

Psikolojik Danışman Adaylarına Pandemi Döneminde Danışmanlık Becerilerinin Kazandırılması: Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme

Ali Güllü¹



İsmail Yelpeze²



Özet: Psikolojik danışma, ruh sağlığı konusunda yardıma ihtiyacı olanlara sunulan profesyonel bir hizmettir. Bu yardım hizmetini sağlayacak psikolojik danışmanların bir eğitimden geçerek belirli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bu yeterlikler üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) lisans programlarında verilmektedir. Bu çalışmanın amacı, RPD son sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma becerilerini Covid-19 pandemi sürecinde nasıl kullandıklarına ilişkin deneyimleri araştırmaktır. Araştırmanın katılımcıları üç farklı üniversiteden RPD son sınıftaki bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan 62 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Veriler çevrimiçi ortamda Psikolojik Danışma Oturumları İçin Temel Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Bulgulara bakıldığında, psikolojik danışman adaylarının iletişim ve ilişki kurma, danışanı değerlendirme ve müdahale becerileri noktasında kendilerini yeterli hissettikleri bulunmuştur. Katılımcılar ortalama sekiz oturum danışma yapmışlardır. Psikolojik danışman adayları kendi becerilerini artıran etmenler olarak model alma, alınan teorik dersler, süpervizyon, uygulama yapma, alınan okul dışı eğitim, araştırma ve kişilik özellikleri olarak belirtmişlerdir. Engelleyici etmenler olarak; dersin uygulanma biçimi, ulaşılan uygulama sayısı, kuramsal temel kaynaklı, süpervizör, danışma fiziksel ortamı, kaynak eksikliği, terapötik ortam, psikolojik danışma becerileri ve kişisel özellikleri olarak belirtmişlerdir. Danışmanlık becerilerini artırmak için sundukları öneriler ise süpervizör, uygulama imkânı ve sayısı, kuramsal psikolojik danışma becerileri, yüz yüze eğitim, terapötik ortam ve kişilik özelliklerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Danışma becerileri, Pandemi, Psikolojik danışma

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

2 Ekim 2023

Accepted / Kabul Tarihi:

5 Ocak 2024

Page numbers / Sayfa no:

86-103

Suggested APA Citation /Önerilen APA AtıfBiçimi:

Güllü, A. & Yelpeze, İ. (2024). Psikolojik Danışman Adaylarına Pandemi Döneminde Danışmanlık Becerilerinin Kazandırılması: Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme. *Kahramanmaraş Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 86-103.

¹Dr.Öğretim Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, agll20000@gmail.com.

²Sorumlu Yazar, Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ismailyelpeze@gmail.com

Gaining Counseling Skills to Counselor Candidates during the Pandemic Period: An Evaluation of Individual Counseling Practices

Abstract

Counseling is a professional service offered to those who need help with their mental health. Psychological counselors who provide help service are expected to have certain competencies through training. These competencies are given in the guidance and psychological counseling (RPD) undergraduate programs of universities. The purpose of this study was to investigate the experiences of RPD senior students on how they use their psychological counseling skills during the Covid-19 pandemic. The participants of the study consisted of 62 students from three different universities who took the RPD fourth-year individual counseling practice course. The research was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research methods. Data were collected online with the Basic Counseling Skills Scale for Counseling Sessions and open-ended questions created by the researchers. According to findings, it was found that the counselor candidates felt competent in terms of communication and relationship building, client evaluation and intervention skills. Participants had an average of eight sessions of counseling. Psychological counselor candidates stated that the factors that increase their skills were modeling, theoretical courses, supervision, practice, out-of-school education, research and personality. As blocking factors; they stated the way of application of the course, number of applications reached, theoretical basis, supervisor, counseling physical environment, lack of resources, therapeutic environment, counseling skills and personal characteristics. The suggestions they offered to increase their counseling skills consist of supervisor, opportunity and number of practice, theoretical counseling skills, face-to-face training, therapeutic environment and personality.

KeyWords: Counseling skills, Covid-19, Pandemic, Psychological counseling

Giriş

İnsanlar çeşitli psikolojik sorunlar yaşadıklarında bunun üstesinden gelmek için kendi kaynakları yetersiz kaldığında bir profesyonelden yardım almaya ihtiyaç duyabilirler. Psikolojik sağlık hizmeti sunan profesyonellerden biri de psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışma; sorunlarına çözüm bulma, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, çevreye uyum sağlama veya yaşamına anlam katması için bireylere yardım etmeyi amaçlamaktadır (Ekoja, 2008). Danışmanlara yeterli psikolojik destek sunma sorumluluğu olan psikolojik danışmanların çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması için de profesyonel bir eğitim alması gerekmektedir.

Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (CACREP, 2009) ve ACA Etik Kuralları (ACA, 2005), etik ve etkili hizmetlerin sunumunda danışmanların mesleki eğilimlerinin ve davranışlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, psikolojik danışmanların belirli danışmanlık becerilerini ve temel mesleki eğilim ve davranışları tanımlamada zorluklar olduğu da dikkati çekmektedir (Bernard ve Goodyear, 2009).

Psikolojik danışmanların becerileri incelenirken ilk zamanlar sözel tepkilere, sonrasında danışmanların kolaylaştırıcı rolüne odaklanıldığı, daha yakın zamanda ise bunların yanına sözel olmayan tepkilerin de eklenildiği belirtilmektedir (Swank, Lambie, & Witta, 2012). Günümüzde ise psikolojik danışmanlık becerilerine ilişkin çok daha detaylı açıklamaların olduğu görülmektedir. Örneğin Carkhuff (2000), danışma becerilerini; tepki verme, kişiselleştirme ve adım atma olarak gruplandırırken; Egan (1997) danışmanlara sorunlarını belirleme, isteklerini netleştirme ve amaçlarına ulaşabilmeleri için yöntemler geliştirmesine

yardım etme becerileri olarak sınıflamaktadır. Hill ve ark. (2008) bir danışmanlık seansı yürütmek için psikolojik danışmanların keşif becerileri, bilgi ve eylem becerilerine sahip olması gerektiğini, Paw (2008) ise temel becerilere, çeşitli danışmanlık tekniklerine sahip olması ve rehberlik ve danışma sürecinin danışanlarına adil bir şekilde gerçekleştirilebileceğine dair teorileri uygulayabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ivey ve arkadaşlarına (2018) göre temel danışmanlık becerileri şunlardır; soru sorma, gözlem yapabilme, destekleme, açıklama, özetleme, duygu yansıtması, yüzleştirme, yansıtma ve yorumlama. Egan'a (1997) göre, psikolojik danışmanların en temel ihtiyacı, danışma sürecinde etkili olmalarına yarayacak olan etkin dinleme, empatiyle ilişki kurma, saygı, somutluk ve içtenlik gibi becerileri kazanmaktır. Danışmanların bu becerileri kullanabilmesi danışman-danışan arasındaki oluşan ilişkiye bağlıdır. Ancak güvene dayalı bir ilişki oluştuğunda bir çalışma ortamı oluşturulabilir ki bu ilişkiye psikolojik danışmada terapötik ilişki denilmektedir (Gelso ve Carter, 1994). Sonuç olarak psikolojik danışmanların etkili ve etik bir hizmet sunabilmeleri için, terapötik ilişki kurabilme, danışanın sorunlarını kavramsallaştırıp amaç oluşturabilme, sorunların çözümü için etkin müdahale planları geliştirebilme ve doğru zamanda danışma sürecini sonlandırabilme becerilerine sahip olması beklenir.

Psikolojik danışmanlar, uygun danışma becerilerini üniversitelerin ilgili bölümlerinde kazanmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2018 yılında üniversitelere gönderdiği Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) lisans programında hem teorik hem de uygulama içeren dersler olduğu görülmektedir. Çünkü eğitim sisteminin, psikolojik danışman adaylarına mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri her türlü danışmanlık mesleği becerisi kazandırması beklenmektedir (Rust ve ark., 2013). Programda yer alan bazı dersler danışmanlık mesleğine ilişkin bilgi edinmeyi amaçlarken, bazı derslerin beceri kazandırma, bazılarının ise becerileri uygulama gibi amaçlarının olduğu görülmektedir. Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi de psikolojik danışman adaylarının danışma becerilerini gerçek danışma ortamında ilk kez sınadıkları bir derstir. Her ne kadar farklı uygulamalar olsa da bu ders psikolojik danışman adayının gerçek bir danışanla karşılaşması, ona yardım hizmeti vermesi ve dersin sorumlusu öğretim elemanından süpervizyon olarak becerilerini geliştirmesi şeklinde ilerlemektedir. Psikolojik danışman adayları eğer lisansüstü eğitimlerine devam etmezler veya süpervizör eşliğinde uygulamalı terapi eğitimi almazlar ise bu dersten başka, bireyle danışma uygulamalarına ilişkin süpervizyon alacakları başka ders bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu dersin psikolojik danışman adaylarının danışma becerileri kazanma ve geliştirmesi için önemli olduğu açıktır. Çünkü lisans mezuniyeti sonrası çeşitli kurumlarda görev alarak psikolojik danışma mesleğine adım atmaktadırlar. Ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle üniversitelerin uzaktan eğitime geçmiş olması, bireyle psikolojik danışma uygulama dersinin işleyişini de etkilemiştir. Bu durumun en önemli sınırlılıklarından biri, psikolojik danışman adaylarının yüz yüze danışma yürütme imkânlarının azalması ya da ortadan kalkması durumudur. Bu nedenle birçok psikolojik danışman adayı danışma oturumlarını hiç tecrübeleri olmamalarına ve ayrı bir bilgi tecrübe gerektirmesine rağmen çevrimiçi olarak yürütmek zorunda kalmıştır. Nitekim psikolojik danışma uygulamaları için birtakım bilgi ve beceri gerekirken, çevrimiçi uygulamaların kendine özgü başkaca dikkat edilmesi gereken konuları bulunmaktadır. Örneğin terapötik ilişkinin oluşturulması, gizliliğin

sağlanması, etkinliklerin uygulanması gibi konular çevrimiçi psikolojik danışmalarda daha zor olmaktadır. İkinci sınırlı yanı ise yüz yüze süpervizyon alamamış olmalarıdır. Yüz yüze grupla süpervizyon sayesinde psikolojik danışman adayları birbirinden de öğrenebilmekte ve sınıf içi uygulamalarla becerilerini geliştirme fırsatı bulabilmektedirler. Uzaktan süpervizyon sürecinde her öğrenci aynı anda derse katılmadığı için, internet erişimi ve cihazlarının özelliklerinin sınırlılığı nedeniyle akranlarının deneyimlerini öğrenme fırsatlarını da kaybetmektedirler. Sonuç olarak psikolojik danışman adaylarının danışma becerilerini geliştirmesi için önemli bir uygulama dersi olan bireyle psikolojik danışma uygulamalarının Covid-19 pandemi sürecinde nasıl yürütüldüğü, öğrencilerin danışma becerilerini ne kadar geliştirebildikleri, ne tür zorluklarla karşılaştıklarının araştırılması önemli görünmektedir. Süreçteki aksamalar ortaya çıkarıldığında sonraki dönemler için alınabilecek önlemler belirlenebilir. Bu sayede danışman adaylarının eğitimlerinde nitelik olarak iyileştirmeler sağlanabilir.

Bu çalışmanın temel amacı, psikolojik danışman adaylarının danışma becerilerinin düzeyini belirlemek ve bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersinin yürütülmesine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Uzaktan eğitim yoluyla ders alan psikolojik danışman adaylarının ilişki kurma, problemi değerlendirme ve müdahale beceri düzeyleri nasıldır?
2. Uzaktan eğitimin psikolojik danışman adaylarının danışma becerilerini geliştirmelerine katkısı olan etmenler nelerdir?
3. Psikolojik danışma becerilerinin istenilen düzeye çıkarılmasını engelleyen uzaktan eğitim etmenleri nelerdir?
4. Psikolojik danışma becerilerinin istenilen düzeye çıkarılması için psikolojik danışman adaylarının uzaktan eğitim uygulamaları için önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Creswell, 2015). Bu çalışmada da psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında psikolojik danışma becerilerini geliştirme ve uygulama sürecindeki deneyimlerine ilişkin ortak anlam oluşturulmak amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemede ölçüt örneklem ve ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Üç farklı devlet üniversitesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı dördüncü sınıf öğrencileri hedef kitle olarak belirlenmiştir. Örneklem ölçütü “bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersini alıyor olmak” olarak belirlenmiştir. Üniversitelerin ilgili anabilim dalı sosyal medya gruplarına veri toplama formları bağlantısı gönderilmiş ve gönüllü olanların araştırmaya katılması talep edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 16’sı erkek, 46’sı kadın olmak üzere toplam 62 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin toplandığı dönemde tüm üniversiteler uzaktan eğitim ile devam etmekteydi. Hatta sokağa çıkma yasağı da vardı. Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının danışan bulma konusunda zorlandıkları dikkate alınmalıdır. Bunun yanında uzaktan eğitim deneyimi de birçok öğrenci ve öğretim elemanın hayatında ilk kez yer almaya başladığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, nitel veriler için üç açık uçlu soru ve Psikolojik Danışma Oturumları İçin Temel Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği den oluşmaktadır.

Psikolojik Danışma Oturumları İçin Temel Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği

Bu ölçek Hackney ve Cormier’in (2008) Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri kitabından alınmıştır. Ölçme aracının uyarlaması değil sadece dil çevirisi yapılmıştır. Ölçme aracı, süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarını değerlendirme sürecinde kullanmalarına uygun olarak beş bölümden oluşmaktadır. Ancak bu çalışmada psikolojik danışman adayları kendini değerlendireceği için buna uygun olan ilk üç bölüm alınmıştır. Bu bölümler iletişim ve ilişki kurma, danışanı değerlendirme ve müdahale becerilerinden oluşmaktadır. Otuz iki maddeden oluşan bu bölümlerdeki maddeler likert tipinde hazırlanmış ve 1 (geliştirilmesi gerekir) 5 (beklentilerin üzerinde) arasında değerlendirilmektedir. Bu örneklemede yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerleri toplam ölçek için ,95; ilişki ve iletişim kurma boyutu için ,85; danışanı değerlendirme becerileri için ,93 ve müdahale becerileri için ,91 bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu ve Açık Uçlu Sorular

Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra bir dönemde kaç psikolojik danışma oturumu yaptığı, online ve yüz yüze sayıları ve oturumlarda sonlandırma oturumu yapıp yapmadığı sorulmuştur. Ayrıca psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye yönelik deneyimlerini almak için de aşağıdaki açık uçlu sorular sorulmuştur:

- Psikolojik danışma becerilerinizi geliştirmenize katkı sağlayan etmenleri yazınız.
- Psikolojik danışma becerilerinizi istediğiniz düzeyde geliştirmenizi engelleyen etmenleri yazınız.
- Psikolojik danışma becerilerinizi istediğiniz düzeyde geliştirmeniz için nelerin farklı olmasını beklerdiniz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile katılımcıların bireyle psikolojik danışma uygulaması deneyimlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular ve Psikolojik Danışma Oturumları İçin Temel Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği maddeleri çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Araştırma formları bağlantısı üç farklı üniversitede rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinin olduğu gruplarda paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin formu doldurmaları talep edilmiştir.

Verilerin nicel analizinde, psikolojik danışma becerileri ölçeğinden alınan puan ortalamaları üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Puanların ortalamasının altında ya da üstünde olması dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bir araştırmacı analizleri yapmış, sonra diğer araştırmacı ile birlikte içerik ve kod uyumuna bakılmıştır. İki araştırmacının ortak görüşü doğrultusunda kodlar ve temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Psikolojik danışman adaylarının aldıkları bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında bir dönemde yaptıkları bireyle psikolojik danışma oturum sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Yürüttükleri Bireyle Psikolojik Danışma Oturum Sayıları

Oturum Sayıları	En az	En fazla	Ortalama
Yüz yüze oturum sayısı	0	14	4,60
Online oturum sayısı	0	24	3,37
Toplam oturum sayısı	0	24	7,81

Sonlandırma oturumu yapanların sayısı: 52 öğrenci

Tablo 1’de görüldüğü üzere bazı öğrenciler (bir öğrenci) hiç psikolojik danışma oturumu yapmazken 24 psikolojik danışma oturumu yapanlar da bulunmaktadır. Ortalama yaklaşık yedi oturumun dördü yüz yüze, üçü ise çevrimiçi yapılmış görünmektedir. 52 katılımcı ise psikolojik danışma sürecinde sonlandırma oturumu yapmıştır. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine yönelik ölçme aracından aldıkları puanlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Psikolojik Danışma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Psikolojik Danışma Becerileri	En az	En fazla	Ortalama	Ss
İletişim ve ilişki kurma becerisi	3,27	5	4,15	0,47
Danışanı değerlendirme becerisi	2,45	5	3,88	0,59
Müdahale becerisi	2,30	5	3,72	0,63
Temel psikolojik danışma becerileri (toplam)	2,80	5	3,91	0,51

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilişki kurma puan ortalaması 4,15; danışanı değerlendirme puan ortalaması 3,88; müdahale becerileri puan ortalaması 3,72 ve toplam beceri puan ortalaması 3,91 bulunmuştur. Bu değerlerin hepsinin ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyin ilişki kurmada olduğu görülmekte, sonra danışanı değerlendirme ve müdahale becerileri olarak sıralanmaktadır.

Katılımcılarının bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersindeki deneyimlerine yönelik kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Temalar ve Kodlar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar
<i>Katkı Sağlayan Etmeler</i>	Model Alma	▪ Örnek oturum videoları izleme
		▪ İlgili diziler izleme
		▪ Terapötik becerilerin sergilendiği videolar izleme
		▪ Yapılan oturumların videolarını tekrar izleme
Alınan Teorik Dersler		▪ Bireyle psikolojik danışma dersini almış olma
		▪ Alan kitaplardan çok fazla araştırma yapmış olma
		▪ Psikolojik danışma becerilerini içeren kitaplar okuma
		▪ Lisans süresince alınan dersler
		▪ Psikolojik danışma ilke ve tekniklerini içeren kitaplar

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tavsiye edilenden daha fazla okuma ▪ Yardım etme sanatı kitabı, danışmanlık incileri gibi kitaplar
Süpervizyon	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İlk oturumlarda yanlış yaptığım noktalarda süpervizörümün geri bildirimleri ▪ Süpervizörümün tıkanıp gittiğim noktalarda yol göstermesi, ▪ Deşifrelerime aldığım dönütler ▪ Ekip arkadaşlarımdan yaptığı farklı yorumlar ▪ Farklı bakış açılarından problemi görmek ▪ Gerekliğinde sınıf arkadaşlarımdan fikir almam ▪ Akran süpervizörlüğü sayesinde bilgi ve yardım almam
Uygulama Yapma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uygulama yapma ▪ Birden fazla problem alanıyla çalışmak ▪ Daha çok danışanla çalışma
Alınan okul dışı eğitim	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Katıldığım çevrimiçi etkinlikler ▪ Aldığım eğitimler
Araştırma	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuduğum makaleler ▪ Araştırmalardan edindiğim bilgiler ▪ Kuramlara ilişkin araştırma yapma ▪ Profesyonellerin gerçekleştirmiş olduğu oturumların deşifrelerini okuma ▪ Danışma sonlarında fark ettiğim hatalarımı not almam ve doğrularımı öğrenmeye çalışma ▪ Süreç üzerine ve süreçte kullanılacak terapötik teknikler hakkında okumalar yapma
Kişilik özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İnsanları dinlemeyi, onları anlamaya çalışmayı sevmek ▪ Empatik olmak ▪ Hatalarına karşı duyarlı olmak ▪ Kendini geliştirmeye açık olmak ▪
Dersin uygulama biçimi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireysel Psikolojik Danışma Uygulaması dersini çevrimiçi yürütmek ▪ Oturumları çevrimiçi olarak yürütmek ▪ Online yapılan danışmalarda yaşanan teknik sıkıntılar ▪ Danışma ortamının da sanal olması
Engelleyen Etmenler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uygulama öncesi sınıf içi danışma örneği yapılamamasından kaynaklanan uygulama yetersizliği ▪ Pandemi nedeniyle danışan bulmanın zorluğu ▪ Pandemiye danışanı uygulamayı yüz yüze yapmaya ikna etmenin zorluğu ▪ Tek danışanla uygulama yapabildiği olma

Kuramsal temel kaynaklı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duygu ifadelerinde sınırlı bilgiye sahip olma ▪ Aldığım eğitimin yetersiz kalması ▪ Danışanın dirençleri ve bu dirençlerle baş etme konusundaki bilgi eksiklikleri ▪ Kuramsal bilgi yetersizliği
Süpervizör	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Süpervizörün hatalara karşı aşağılayıcı geri dönütleri ▪ Pandemi süreciyle birlikte yeterli süpervizyon desteği alamama ▪ Süpervizyonun verilme zamanlama sınırlılığında dolayı anlık dönüt alamama ▪ Pandemi sebebi ile süpervizöre her an ulaşamama ▪ Sınıf arkadaşlarımın yürüttüğü oturumları izleyememe ▪ Süpervizyonu online alma ▪ Süpervizörle yazarak iletişim kurmanın zorluğu
Danışma fiziksel ortamı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ulaşılabilen ortamın danışma için uygun olmaması ▪ Danışma ortamını dış seslerden yalıtma zorluğu ▪ Çevrimiçi uygulamada ev ortamının danışma için uygun olmaması
Kaynak Eksikliği	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ulaşılabilir bilgi kaynaklarının yetersiz olması ▪ İnternet bağlantı kesintileri
Terapötik Ortam	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danışma oturumlarını yüz yüze yapamama ▪ Danışanların danışma esnasındaki jest ve hareketlerini tam göremiyor olma ▪ Yüz yüze yapılan danışmada her iki tarafın virüs kaygısı nedeniyle odaklanamama ▪ Online oturumlarda danışanın yeterince kendini açmaması ▪ Danışanın isteksizlik benzeri davranışlar sergilemesinden kaynaklı engellenmişlik hissinin yaşanması
Psikolojik Danışma Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Özellikle duygusal anların yaşandığı zamanlarda sempati gösterme, tıkanma ve heyecan duyma ▪ Psikolojik danışma becerilerini yaşamadaki deneyimsizlik ▪ Getirilen sorunlara bakış açılarının umulduğu kadar gelişmemiş olması ▪ Danışma becerilerini okulda derste uygulamalı görmemiş olma ▪ Danışana yanlış bir müdahalede bulunma stresi ve kaygısı
Kişisel özellikler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danışmanın kendi yaşantıları, önyargıları ve kendine güvenmeme ▪ Deneyimsizliğin verdiği tereddüt, çekingenlik, endişe, yetersizlik hissi ve yaşanan heyecan ▪ Danışmanın kendi psikolojik rahatsızlığı, gerçekçi olmayan düşünceleri ▪ Danışanın her zaman danışman rolünü benimseyememesi ▪ Diğer derslerden kaynaklı yaşanan yoğunluk

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pandemi sürecinin danışmana verdiği bıkkınlık hissi
	Süpervizör	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Daha nitelikli bir süpervizör ▪ Süpervizörün daha fazla ilgi göstermesi ▪ Süpervizörün daha olumlu tutum içinde olması ▪ Süpervizyon desteğinin daha etkili olabilmesi ▪ Süpervizyonun ihtiyaç duyulan zamanda verilmesi ▪ Süpervizyona ayrılan sürenin daha uzun olması sayesinde danışman adaylarının ayrıntılı dönütler alabilmesi ▪ Birden çok süpervizörden destek alabilme ▪ Süpervizyonun bireysel ve anında dönüt düzeltme yapılabilecek şekilde olması için süpervizörün destek verdiği danışman aday sayısının çok daha az sayıda olması
	Uygulama imkanı ve sayısının	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Daha fazla uygulama yapabilme imkanı sağlanması ▪ Farklı yaş aralıklarındaki danışanlarla uygulama yapabilme imkanı sağlanması ▪ Rehabilitasyon merkezlerinde ve cezaevlerinde uygulama yapma imkanı sağlanması ▪ Uygulamalı eğitimlerin ücretsiz olarak verilmesi ▪ Danışma uygulamaları için üniversitenin danışma odaları imkanının sağlanması ▪ Zorunlu tutulan oturum sayısının daha az kişi sayısının artırılması ▪ Danışma ortamının ev yerine daha profesyonel bir ortamın sağlanması ▪ İhtiyaç duyulan kaynaklara ulaşımın sağlanması ▪ Ortam olarak danışma odasında bu dersi yapmak isterdim çünkü evde danışan anlattıklarının duyulacağından
<i>Psikolojik Danışman Adayının Önerileri</i>		
	Kuramsal psikolojik danışma becerileri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danışman adaylarının daha fazla alan taraması için yönlendirilmesi ▪ Daha çok kitap okuma, daha çok video izlemeye yönlendirilmesi ▪ Etik dersini bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinden önce verilmesi ▪ Teknikler, uygulamalar ve beceriler hakkında daha geniş bilgi verilmesi ve uygulama imkanı sağlanması ▪ Model yoluyla öğrenmenin sağlanması ▪ Uygulamalı eğitim seminerlerine katılma imkanı
	Yüz yüze eğitim	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Üniversitelerin açılması ▪ Yüz yüze danışma yapabilme ▪ Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini yüz yüze alma ▪ Derste, deşifreler üzerine daha ayrıntılı dönüt alabilme ▪ Derste hocamızın eşliğinde örnek uygulamalar yapma ▪ Yüz yüze eğitim seminerlerine katılabilme

Terapötik ortam	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Online danışma yerine gerçek terapötik ortamın olumlu etkisinin oluşabilmesi için uygulamanın profesyonel ortamda yapılmasının sağlanması ▪ Üniversitenin psikolojik danışma odalarının kullanıma açılması
Kişilik özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danışman adaylarının kendi psikolojik sorunlarının üstesinden gelme ve terapötik sürece yansıtma konusunda öğretim üyelerinin eğitim vermesi ▪ Danışma sürecinde daha rahat olma ve kendine güven konusunda öğretim üyelerinin eğitim vermesi

Tablo 3’te görüldüğü üzere nitel verilerin analizi sonucunda üç ana tema ve 22 alt tema ortaya çıkmıştır. Birinci ana tema “katkı sağlayan etmenler”, ikinci ana tema “engelleyen etmenler” ve üçüncü ana tema “psikolojik danışman adaylarının önerileri” olarak isimlendirilmiştir.

Birinci ana tema altında; model alma, alınan teorik dersler, süpervizyon alma, uygulama yapma, okul dışı eğitim alma, araştırma ve kişilik özellikleri olmak üzere yedi alt temanın olduğu görülmektedir. Bu temalar içinde özellikle pandemi sürecinde izlenen örnek psikolojik danışma videoları, diziler ve süpervizörlerden alınan geri bildirimlerin en çok katkı sağlayan kodlar olduğu gözlenmiştir. Her bir alt temaya ilişkin örnek kodlar:

“Örnek oturum videoları izleme, psikolojik danışma ilke ve tekniklerini içeren kitaplar, süpervizörümün tıkanıp gittiğim noktalarda yol göstermesi, birden fazla danışanla, birden fazla problem alanıyla çalışmak, aldığım eğitimler, kuramlara ilişkin araştırma yapma, insanları dinlemeyi, onları anlamaya çalışmayı sevmek.”

Engelleyen etmenler ana teması altında; dersin uygulama biçimi, ulaşılan uygulama sayısı, kuramsal temel kaynaklı, süpervizör, danışma fiziksel ortamı, kaynak eksikliği, terapötik ortam, psikolojik danışma becerileri ve kişisel özellikler olmak üzere dokuz alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar içinde; “oturumları çevrimiçi olarak yürütmek, pandemi nedeniyle danışan bulmanın zorluğu, kuramsal bilgi yetersizliği, pandemi sebebi ile süpervizöre her an ulaşamama, ulaşılabilen ortamın danışma için uygun olmaması, internet bağlantı kesintileri, danışanların danışma esnasındaki jest ve hareketlerini tam göremiyor olma, özellikle duygusal anların yaşandığı zamanlarda sempati gösterme, tıkanma ve heyecan duyma, danışmanın kendi yaşantıları, önyargıları ve kendine güvenmeme” gibi kodlar ön plana çıkmaktadır.

Nitel bulgulardan ortaya çıkan üçüncü tema psikolojik danışman adaylarının önerileridir. Önerilere ilişkin ana tema altındaki alt temalarda yer alan kodlarda katılımcıların bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersinde psikolojik danışma becerilerini iyileştirici etmenler belirtmişlerdir. Bu ana tema altında; süpervizör, uygulama imkanı ve sayısı, kuramsal psikolojik danışma becerileri, yüz yüze eğitim, terapötik ortam ve kişilik özellikleri olmak üzere altı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar altında da “süpervizyona ayrılan sürenin daha uzun olması, daha fazla uygulama yapabilme imkanı sağlanması, teknikler, uygulamalar ve

beceriler hakkında daha geniş bilgi verilmesi ve uygulama imkanı sağlanması, derste hocamızın eşliğinde örnek uygulamalar yapma, üniversitenin psikolojik danışma odalarının kullanıma açılması ve danışma sürecinde daha rahat olma ve kendine güven konusunda öğretim üyelerinin eğitim vermesi” gibi kodlar yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi kısıtlamaları döneminde rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersindeki deneyimleri araştırılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma oturum sayılarının onlinedan daha fazla yüz yüze yaptıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler gerçek danışanla hiç oturum gerçekleştirmezken, yüz yüze 14 ve online 24 danışma oturumu gerçekleştiren adayların olduğu da dikkati çekmektedir. Daşçı ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmada 255 RPD son sınıf öğrencisi bir dönemde ortalama 5 danışma oturumu (1-23 arasında değişen) gerçekleştirmişlerdir. Bu bulgular, okullara göre veya süpervizörlere göre oturum sayılarının değiştiğini göstermektedir.

Psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Yeterlik alanları içerisinde ise ilişki kurma becerilerinde psikolojik danışman adayları kendilerini en yetkin hissederken, danışanı değerlendirme konusunda biraz daha az yeterli, müdahale becerilerinde ise en az yeterli hissettikleri bulunmuştur. Korban'ın (2018) yaptığı çalışmada okul psikolojik danışmanları kendi becerilerini orta düzeyde olarak algılamışlardır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde psikolojik danışmanlar ve adayları, kendilerini danışmanlık becerileri konusunda yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın nitel verileri ile yapılan içerik analizinde psikolojik danışman adayları psikolojik danışma becerilerini iyileştirici birçok unsurdan bahsetmişlerdir. İlk olarak önceki dönemlerde aldıkları teorik derslerin çok destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda özellikle psikolojik danışma ilke ve teknikleri, psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma kuramları, kurum deneyimi ve okullarda RPD uygulamaları gibi derslerin uygulamaya hazırladığı söylenebilir. Ancak bu derslerin içeriğinin nasıl yapıldığına ve yürütüldüğüne ilişkin ortak bir yapının olmamasına yönelik eleştiriler de bulunmaktadır (Meydan, 2014). Özellikle uygulama öncesi beceri geliştirmeye yönelik derslerin sürelerinin uzatılması gerektiği de dikkati çekmektedir (Hill ve ark., 2007).

Okul dışı alınan eğitimlerin ve öğrencilerin kendi kişilik özelliklerinin süreci yönetmelerinde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar psikolojik danışma uygulaması ile ilgili video veya filmler izlemenin fayda sağladığını belirtilmiştir. Öz-Soysal ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmada okul psikolojik danışmanları mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için üniversite eğitimine ek olarak özel kurslara, hizmet içi eğitimlere ve yazılı kaynaklara başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda psikolojik danışma oturumu örnek kayıtlar oluşturularak öğrencilerin izlemesi sağlanabilir. Bunun yanında sınıfta örnek oturumlarda yapılabilir. Öğrencilerin talep ettiği üzere uygulama yapmak onların becerilerini deneme fırsatı sunmanın yanında yanlışlarını görüp düzeltme imkanı da getirmektedir.

Süpervizyon desteği kapsamında, yanlış yaptıklarında süpervizörden geribildirim almanın destekleyici olduğu görülmüştür. Süpervizörün yanı sıra akranlarını paylaşımları ve uygulamaları ile de becerilerini artırdıkları görülmektedir. Literatüre bakıldığında akran geribildirimlerini çok işlevsel bulanlar olduğu gibi, akranların gülme, yardımcı olmama gibi davranışlarını da engelleyici olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Aladağ, 2014). Bu bulgular doğrultusunda, süpervizörün yapıcı ve destekleyici geribildirimleri önemli görünmektedir. Süpervizyon hizmeti akran süpervizyonu olarak sunulabilir ve olumlu geribildirim vermeleri sağlanırsa öğrencilerin birbirlerinden de öğrenme sağlayacakları açıktır. Son olarak daha fazla okuma yapmaya ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Gerek kuramsal temel, gerekse beceriler ve danışanın getirdiği konu ile ilgili okumalar yapmanın kendi yetkinliklerini artırdığı görülmektedir.

İkinci ana tema kapsamındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, bireyle psikolojik danışma uygulamaları sürecinde kendilerini sınırlandıran veya engelleyen faktörlerin en başında gelen iki konunun danışma sürecini danışanlarıyla yüz yüze yapamama ve ihtiyaç duydukları anlarda süpervizyon alamama olarak belirttikleri görülmektedir. Psikolojik danışmayı online olarak yürütmek, yüz yüze yürütmekten farklıdır ve ayrı beceriler gerektirmektedir. Pandemi dönemindeki kısıtlamalar nedeniyle zorunlu olarak yürütülen uzaktan psikolojik danışma için alt yapının oluşturulamaması söz konusudur. Uygun cihazlar, internet erişim sınırlığı, ev ortamındaki dikkat dağınıcılar ve başkaları tarafından duyulma gibi riskler nedeniyle psikolojik danışmayı uygun şekilde yürütememe söz konusu olabilmektedir. Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atik (2021) yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanlar online psikolojik danışmalarda danışanların beden dilini görme, uygun tepkiler verme, güven ilişkisi oluşturma gibi konularda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda süpervizyon hizmeti veren kişiyle iletişim de e-mail ya da mesajlaşma ile sağlanabileceği için her zaman ulaşılması ve ihtiyaç duyulduğunda dönüt alınabilmesi de zorlaşmış görünmektedir. Süpervizyon süreci kadar, süpervizörün tutumu da engelleyici olarak algılanmaktadır. Nitekim bazı katılımcılar süpervizörün aşağılayıcı geribildirim vermelerini engelleyici etmen olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde süpervizörün eleştirel geribildirim vermesi ve süpervizörü hayal kırıklığına uğratmaktan dolayı da kaygı yaşadıklarını belirten psikolojik danışman adayları bulunmaktadır (Özteke-Kozan, 2018). Uzaktan süpervizyon eğer yazılı olarak veriliyorsa bu hem anlaşılmayı güçleştirmekte hem de yoğun bir mesajlaşma trafiğine sebep olabilmektedir.

Diğer bir zorlanmanın da danışan bulmak olduğu görülmüştür. Psikolojik danışman adayları yüz yüze eğitim sırasında kampüs içerisinde duyurular yaparak yardım arayan öğrencilere ulaşabilirken, uzaktan eğitim nedeniyle bu imkanları ortadan kalkmıştır. Bu da onların danışan bulmalarını zorlaştırmış olabilir. Büyükgöze-Kavas'ın (2011) yaptığı çalışmada psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma sürecinde danışan bulmak ve onların danışmaya devamlarını sağlamak en çok zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Buna karşın pandemi sürecinde uzaktan psikolojik danışma sayesinde daha fazla popülasyona ulaştıkları için kolay danışan bulunduğunu söyleyen psikolojik danışmanlar da bulunmaktadır. Bu çalışma grubunun yüksek lisans ve doktora öğrencisi olduğu ve okul psikolojik danışmanı

olarak çalıştıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atik, 2021). Kuramsal bilgi eksikliği, model uygulamaları görememe, kendini yetersiz hissetme nedeniyle de zorlandıkları görülmektedir. Öz-Soysal ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada okul psikolojik danışmanları lisans döneminde derslerin teoriye dayalı olduğundan, uygulamaların ve süpervizyonun yetersiz kaldığından şikayet etmişlerdir. Etkili süpervizyonun hem bireysel gelişimi hem de mesleki gelişimi sağladığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Bu bağlamda, psikolojik danışman adaylarının önceki yıllarda daha fazla okuma yapmaları sağlanabilir. Aynı zamanda önceki uygulama dersleri ve bu bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında daha fazla pratik yaptırılıp dönütler verilmesi onların becerilerini artırabilir. Kendini yetersiz hisseden, kendine güvenmeyen öğrencileri de motive edip, desteklenmesi uygun görünmektedir.

Bu sayılan temalarla ilgili sık gözlenen ifadeler ise; “danışanın dirençleriyle baş etme konusundaki bilgi eksikliklerim olduğunu gördüm, aldığım eğitimin yetersiz kalması, pandemi sürecinde danışanın endişe ve korkularından dolayı danışanları danışma yapmaya ve bu süreci yüz yüze gerçekleştirme teklifinin danışanlardan tarafından reddedilmesi” olmuştur.

Psikolojik danışman adayları, danışma için uygun olmayan ortamlarda danışma yapma zorunda kaldıklarından profesyonel bir terapötik ortamın iyileştirici etkisinden yararlanamamış olmaları, ihtiyaç duyduğu bazı kaynaklara ulaşamamaları ve bazı kişilik özelliklerinin süreci yönetmelerinde olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları, “deneyimsizliğin verdiği tereddüt, çekingenlik, endişe, yetersizlik hissi ve yaşanan heyecan, kendi psikolojik rahatsızlığım ve gerçekçi olmayan düşüncelerim” ifadelerini kullandığı görülmüştür.

Üçüncü ana temada psikolojik danışman adayları, psikolojik danışma becerilerini iyileştirmek için önerilerde bulunmuşlardır. Bu incelemede önerilerin, dersin teorik ve uygulama kısımlarının yüz yüze yapılması önerisi en çok tekrarlananlardan ilk sırada yer alırken, daha az sayıda oturum daha çok danışan anlayışıyla dersin uygulama kriterlerinin belirlenmesi gerektiği ikinci sıra sıklığına sahiptir. Bu kapsamda alınan cevap örnekleri “bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini yüz yüze alma, derste hocamızın eşliğinde örnek uygulamalar yapma” şeklindedir. Bu öneriler, adayların daha fazla danışan tipi ve problem konusu görmek şeklinde yorumlanabilir. Eğitimin yüz yüze olmasıyla sınıf içi örnek uygulamalar sayesinde öğrencilerin becerileri görerek-model alarak-uygulayarak öğrenmeleri sağlanacağı için daha verimli olacağını düşünmüşlerdir.

Süpervizyonların ihtiyaç duyulduğunda yapılması, yine süpervizörlerin danışman adaylarına daha anlayışlı ve sıcak davranmaları gerektiği konuları sık tekrarlanan önerilerdendir. Bu önerilerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir; “süpervizörün daha olumlu tutum içinde olması, süpervizyon desteğinin daha etkili olabilmesi, süpervizyonun ihtiyaç duyulan zamanda verilmesi ve süpervizyona ayrılan sürenin daha uzun olması sayesinde danışman adaylarının ayrıntılı dönütler alabilmesi.” Büyükgöze-Kavas’ın (2011) yaptığı çalışmada psikolojik danışman adayları, süpervizörlerin karşılıklı konuşmaya açık olmasını

beklediklerini söylemişlerdir. Aladağ'ın (2014) çalışmasında da psikolojik danışman adayları süpervizyon hizmetlerinin yetersiz olduğunu söylediklerinde bunu süpervizörün anlayışla karşılama sonrasında rahatlama yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim nedeniyle süpervizöre ulaşmanın güç olması, anlık dönütler alınmaması, dönütlerin sıklıkla yazılı olarak verilmesi verimliliği düşürmüş olabilir.

Diğer öneriler bu dersin verildiği dönemden önce kuram bilgisi, teknik ve beceri kazandıran teorik ve uygulamalı derslerin sayısının ve ders saatinin artırılması, psikolojik danışma uygulaması için öğrencilere daha profesyonel ortamların sağlanması önerileri izlemektedir. “Online danışma yerine gerçek terapötik ortamın olumlu etkisinin oluşabilmesi için uygulamanın profesyonel ortamda yapılmasının sağlanması ve üniversitenin psikolojik danışma odalarının kullanıma açılması” önerilerini yazan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Öz-Soysal ve ark. (2016) okul psikolojik danışmanlarının lisans düzeyinde iken daha fazla uygulama ve süpervizyon olan derslerin olması gerektiğini bulmuşlardır. Yine uzaktan eğitim nedeniyle psikolojik danışma yapılan ortamlar standarda uygun olmadığından, psikolojik danışman adayları terapötik ilişki kurmakta zorlanmış ve kendilerini güvende hissetmemiş olabilirler.

Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu danışma sürecini yönetmesine engel olabilen bir takım kişisel sorunlarının üstesinden gelmesinde yardım edilmesi gerekliliği ve iyi bir psikolojik danışman özelliklerinin kazandırılmasına daha fazla önem verilmesi de diğer öneriler olarak kaydedilmiştir. Örneğin öneriler bölümünde iki öğrencinin “kendi psikolojik sorunlarım varken ve bu sorunları sürece bulaştırmamayı beceremiyorken nasıl sağlıklı bir danışma yapabilirim” şeklinde bir zorlantı içerisinde olduğu görülmektedir. Psikolojik danışman adaylarının önce kendi psikolojik sağlıkları korunmalı, aksi halde diğerlerine fayda sağlamak yerine zarar verme riski ortaya çıkmaktadır. Bunun sorumluluğu şüphesiz süpervizöre aittir.

Bu çalışmanın bulguları bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersini yürüten uygulayıcılar için de önemli doğurgular içermektedir. İlk olarak, psikolojik danışman adaylarının teorik olarak daha donanımlı hale getirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. İkinci olarak uygulama becerilerini bu dersi almadan önce sınanması ve yeterliğin artırılması önemli görünmektedir. İlerleyen yıllarda uzaktan psikolojik danışma hizmeti verme olasılığına karşın, öğrencilerin bu konuda da yetkinliği artırılmalıdır. Son olarak -ancak daha az önemli olduğu için değil- süpervizyon hizmeti verirken daha ulaşılabilir olma, destekleyici olma ve sınıf ortamında örnek uygulamalar yapma gibi öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada pandemi döneminde psikolojik danışmanlık öğrencilerinin uygulama dersi deneyimleri araştırılmıştır. Öğrenciler becerilerini geliştirmek için farklı kaynaklara başvurmuşlardır. Buna rağmen uzaktan eğitimin sınırlı kaldığı da dikkati çekmiştir. Alana önemli katkısının yanında bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak çalışmanın örnekleme devlet üniversitesindeki PDR öğrencileri ile sınırlı olduğu için sonuçların genellenmesinde bu husus dikkate alınmalıdır. Bunun yanında veriler öz bildirim ölçekleri ile

toplandığından, sonraki çalışmalarda görüşme, gözlem gibi farklı veri kaynakları da kullanılması önerilmektedir. Sonraki araştırmalarda bireyle psikolojik danışma uygulamaları ve grupla psikolojik danışma uygulamaları gibi derslerin yüz yüze ve uzaktan yürütülmesine ilişkin faydalar ve sınırlılıklar karşılaştırılabilir.

Araştırmanın etik izinleri

Araştırmada öncelikle Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Sayı: E-72321963-020-149227) gerekli izin alınmıştır. Uygulama formlarının ön bölümünde uygulamaya ilişkin açıklama ve bilgilendirilmiş onam formu yer almıştır. Katılımcıların kimliğini açıklayıcı hiçbir veri talep edilmemiştir.

Kaynakça

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428-475.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Pearson.
- Büyüköze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432
- CACREP Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Programların Akreditasyonu Konseyi (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) Standartları (2009). Retrieved October 12, 2010, from <http://67.199.126.156/doc/2009%20Standards.pdf>.
- Carkhuff, R. R. (2000). *The art of helping in the 21st century*. U.S.A.: Human Resource Development Press, Inc.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). (2009). 2009 standards. Retrieved from <http://www.cacrep.org/2009standards.html>.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M Bütün & S. B. Demir). Sisyasal Yayın Dağıtım.
- Daşçı, E., Atik, G., Aşçıoğlu-Önal, A., Çelik, E.G. ve Güç, E. (2017). Psikolojik Danışman Adayları İçin Öz-Farkındalık ve Yönetim Stratejileri Ölçekleri: Türkçe formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. IV. International Eurasian Educational Research Congress içinde (s.1544-1546). Pamukkale Üniversitesi.
- Egan, G. (1997). *Kişilerarası ilişkiler kurmada ve kişisel yardım hizmetini vermede sistematik bir model* (Çev. Ed. F. Akkoyun). Form Ofset.
- Ekoja, O. C. A., G.M, *Rural Youth extension programme and counseling as means of*

- eradicating gang delinquency in youths in Nigeria. *Journal of the Nigeria Society for Educational Psychologist* 2008, 6, 100-107.
- Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141. DOI: 10.17755/esosder.306932
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). Psikolojik Danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı (Çev. T. Ergene ve S. Aydemir-Sevim). Mentis Yayıncılık
- Hill, C. E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., & Wallace, C. (2008) Helping skills training for undergraduates: Outcomes and prediction of outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (3), 359-370.
- Hill, E. C., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapists: Experiences of novice trainees in a beginning graduate class. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 434-449.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2018). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. 8 ed.; Independence, KY: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1994). Components of the psychotherapy relationship: Their interaction and unfolding during treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 296–306. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.3.296>
- Rust, J. P., Raskin, J. D., & Hill, M. S. (2013). Problems of professional competence among counselor trainees: Programmatic issues and guidelines. *Counselor Education and Supervision*, 52(1), 30-42.
- Koçyiğit Özyiğit, M. ve Erkan Atik, Z. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: #evdekal Deneyimi. *Başkent University Journal of Educaiton*, 8(1), 253-274.
- Korban, İ. (2018). Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin psikolojik danışma becerilerini yordama düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(3), 110-123.
- Nwokolo, C., Counseling teachers towards the effectiveness of new trends in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2009, 1, 1029–1032.

Öz Soysal, F. S. , Uz Baş, A. & Aysan, F. (2016). Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri . Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 6(46), 53-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42744/515914>

Özteke Kozan, H. İ. (2018). Psikolojik Danışman Adaylarının Danışma Uygulamasına Yönelik Kaygıları: Nitel Bir Yaklaşım. OPUS International Journal of Society Researches, 9(16) , 109-137 . DOI: 10.26466/opus.476077

Paw Eng See, N. M. I. S. A. (2008). Lukisan sebagai proses diagnosis dan intervensi rawatan dalam sesi kaunseling. Jurnal PERKAMA, (Kuala Lumpur: Persatuan Kaunseling Malaysia), 14.

Swank, J. M., Lambie, G. W., & Witta, E. L. (2012). An exploratory investigation of the Counseling Competencies Scale: A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors. Counselor Education and Supervision, 51(3), 189-206.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf