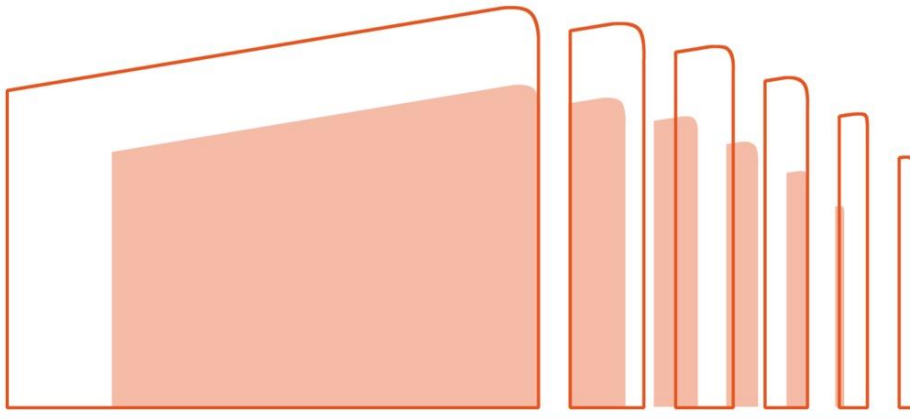




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

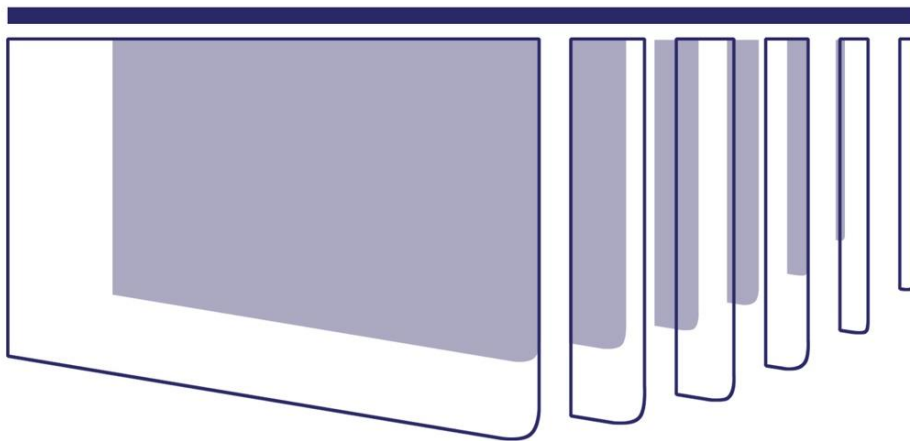


ISSN : 1307 - 4474



25(3), 2024

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Osman Ferda Beytekin
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör
Prof. Dr. Tank Kışla

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi Beril Ceylan
Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan

Editör Kurulu

Prof. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Kemal Altıparmak	Temel Eğitim Bölümü
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Yüksel Deniz Arıkan	Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğitimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Prof. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Doç. Dr. Derya Orhan Gökşun	Öğretim Teknolojileri
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Hanife Kahraman	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

İstatistik Editörü
Prof. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu
Doç. Dr. Elif Kübra Demir

Türkçe Redaksiyon Editörleri
Araş. Gör. Ezgi Toprak

İngilizce Redaksiyon Editörü
Öğr. Gör. Dilek Canlier
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Yazım Editörleri
Araş. Gör. Tuğçe Yıldız
Araş. Gör. Aslıhan Ayar
Araş. Gör. İlayda Gör

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım
Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)
Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Yazışma Adresi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/egeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

Publication Language
Turkish and English

Owner of the Journal
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Osman Ferda Beytekin
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editor-in-Chief
Prof. Tank Kışla

Assistant Editors
Assist. Prof. Beril Ceylan
Assist. Prof. Selda Şan

Editorial Board

Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Kemal Altıparmak	Primary Education
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Yüksel Deniz Arıkan	Computer And Instructional Tech. Ed.
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Assoc. Prof. Derya Orhan Gökşun	Instructional Technologies
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Hanife Kahraman	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

Statistical Editor
Prof. Tahsin Oğuz Başokçu
Assoc. Prof. Elif Kübra Demir

Turkish Language Proofreading Editors
Research Assist. Ezgi Toprak

English Language Proofreading Editor
Inst. Dilek Canlier
Inst. Zehra Esin Yücel

Copy Editors
Research Assist. Tuğçe Yıldız
Research Assist. Aslıhan Ayar
Research Assist. İlayda Gör

Cover, Logo and Graphic Design
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database
Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Correspondence Address
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, Izmir, Turkey.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/egeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Danışma Kurulu

Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hayriye Kayı-Aydar	Arizona Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Aydoğın Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdiñ Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Sabri Kocakölah	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya

Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Assoc. Prof. Hayriye Kayı-Aydar	University of Arizona, USA
Prof. Aydoğın Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Erdiñ Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Uğur Kale	West Virginia University, USA
Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. M. Sabri Kocakölah	Balıkesir University, Turkey
Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, USA
Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, USA
Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

Cilt 25 – Sayı 3 için Hakem Listesi
(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

List of Reviewers for Volume 25 – Issue 3
(Published with the consent of the reviewers.)

Evrin Erol	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Evrin Erol	Kütahya Dumlupınar University
Ceyhun Kavrayıcı	Anadolu Üniversitesi	Ceyhun Kavrayıcı	Anadolu University
Şefika Melike Çağatay	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Şefika Melike Çağatay	Çanakkale Onsekiz Mart University
Seçil Yücelyiğit	TED Üniversitesi	Seçil Yücelyiğit	TED University
Özge Metin Aslan	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Özge Metin Aslan	Alanya Alaaddin Keykubat University
Abdullah Faruk Kılıç	Trakya Üniversitesi	Abdullah Faruk Kılıç	Trakya University
İlhan Koyuncu	Adıyaman Üniversitesi	İlhan Koyuncu	Adıyaman University
Öner Uslu	Ege Üniversitesi	Öner Uslu	Ege University
Sevil Orhan Özen	Uşak Üniversitesi	Sevil Orhan Özen	Uşak University
Eylem Ezgi Ahıskalı	Balıkesir Üniversitesi	Eylem Ezgi Ahıskalı	Balıkesir University
Pınar Kanık Uysal	Ordu Üniversitesi	Pınar Kanık Uysal	Ordu University
Samet OKUMUŞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Samet OKUMUŞ	Recep Tayyip Erdoğan University
Emine Ferda Bedel	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Emine Ferda Bedel	Çanakkale Onsekiz Mart University
Onur Dönmez	Ege Üniversitesi	Onur Dönmez	Ege University
Nilüfer Atman Uslu	Dokuz Eylül Üniversitesi	Nilüfer Atman Uslu	Dokuz Eylül University
Şeyhmus Aydoğdu	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Şeyhmus Aydoğdu	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Mahmut Çitil	Gazi Üniversitesi	Mahmut Çitil	Gazi University
Erhan Şahin	Gazi Üniversitesi	Erhan Şahin	Gazi University
Ayşe Öztürk Samur	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Ayşe Öztürk Samur	Aydın Adnan Menderes University
Alev Ateş Çobanoğlu	Ege Üniversitesi	Alev Ateş Çobanoğlu	Ege University
Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi	Çağlayan Dinçer	Ankara University
Yasemin Kahyaoğlu Erdoğmuş	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yasemin Kahyaoğlu Erdoğmuş	Dokuz Eylül University
Atilla ÖZDEMİR	Süleyman Demirel Üniversitesi	Atilla ÖZDEMİR	Süleyman Demirel University
Mehmet Emin Bakay	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	Mehmet Emin Bakay	İzmir Katip Çelebi University

İçindekiler

Kariyer Engelleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Duygusal Tükenmişliğin Aracı Rolü [Araştırma Makalesi] Aydan Ordu ve Şirin Yörük	151-166
Zenginleştirilmiş Oyun Ortamında Meraklı -Çocuk e-Twinning Projesine İlişkin Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Görüşleri [Araştırma Makalesi] Sinem Erenur Ünal ve Belma Tuğrul	167-185
Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Mental İyi Oluş Arasında Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Sıkışmışlık Hissinin Seri Aracı Rolü [Araştırma Makalesi] Süleyman Akçıl, Beste Erdiç, Engin Karaduman ve Yusuf Akyl	186-197
İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılığı, Okuduğunu Anlama ve Anlatma Becerilerinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Hülya Kodan	198-212
COVID-19 Salgınında Uzaktan Öğretmen Eğitimi: Deneyimler ve Öneriler [Araştırma Makalesi] Hatice Hanım Erol ve Semra Tican Başaran	213-236
Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitimine Yönelik Bir İnceleme [Araştırma Makalesi] Yeliz Tunga, Berkan Çelik ve Kürşat Çağiltay	237-259

Table of Contents

The Mediating Role of Emotional Burnout in the Relationship Between Career Barriers and Organizational Silence [Research Paper] Aydan Ordu and Şirin Yörük	151-166
Early Childhood Educators' Opinions on the Curious-Child e-Twinning Project in an Enriched Play Environment [Research Paper] Sinem Erenur Ünal and Belma Tuğrul	167-185
The Serial Mediating Role of Difficulties in Emotion Regulation and Entrapment between Intolerance of Uncertainty and Mental Well-Being [Research Paper] Süleyman Akçıl, Beste Erdiç, Engin Karaduman and Yusuf Akyl	186-197
Examining the Reading Fluency, Reading Comprehension, and Retelling Skills of Primary School Students [Research Paper] Hülya Kodan	198-212
Remote Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Experiences and Recommendations [Research Paper] Hatice Hanım Erol and Semra Tican Başaran	213-236
An Examination of Teachers' Teaching Methods and Techniques Training at Undergraduate Level [Research Paper] Yeliz Tunga, Berkan Çelik and Kürşat Çağiltay	237-259

Kariyer Engelleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Duygusal Tükenmişliğin Aracı Rolü *

Aydan Ordu¹ ve Şirin Yörük^{2**}

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide duygusal tükenmişliğin aracı rolünü ortaya koymaktır. Bu kapsamda kariyer engellerinin işe bağlı duygusal tükenmişliği ve örgütsel sessizliği, işe bağlı duygusal tükenmişliğin örgütsel sessizliği yordama durumları incelenmiştir. Ardından da kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide duygusal tükenmişliğin aracı rolü ele alınmıştır. Ölçme aracı olarak İnandı ve Gılıç (2021) tarafından geliştirilen Kariyer Engelleri Ölçeği; Van Dyne ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen ve Kahya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Sessizlik Ölçeği; Wharton (1993) tarafından geliştirilen ve Günay (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel, kesitsel bir nicel araştırma olarak tasarlanmış ve Uşak ilinde görev yapan 307 öğretmen ile yürütülmüştür. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi Pearson korelasyon analizi ile yapılmıştır. Ayrıca Proses Macro ile aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek için Sobel Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda üç değişkenin de birbirleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu; kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide işe bağlı duygusal tükenmişliğin kısmi olarak aracılık ettiği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler

Kariyer
Kariyer engelleri
Örgütsel sessizlik
Duygusal tükenmişlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
30 Ocak 2024
Kabul Tarihi
08 Ağustos 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

The Mediating Role of Emotional Burnout in the Relationship Between Career Barriers and Organizational Silence *

Abstract

The purpose of this study is to investigate the mediating role of emotional burnout in the relationship between career barriers and organizational silence, based on teacher opinions. In this context, the predicting effect of career barriers on job-related emotional burnout and organizational silence, and the predicting effect of job-related emotional burnout on organizational silence were examined. Then, the mediating role of emotional burnout in the relationship between career barriers and organizational silence was discussed. As a measurement tool, the Career Barriers Scale developed by İnandı and Gılıç (2021); Organizational Silence Scale, developed by Van Dyne et al. (2003) and adapted to Turkish by Kahya (2013), and Job-Related Emotional Burnout Scale, developed by Wharton (1993) and adapted to Turkish by Günay (2021), were used in the study. The research was designed as a correlational, cross-sectional quantitative survey and conducted with 307 teachers working in Uşak province. Pearson correlation analysis was performed to investigate the relationship between continuous variables, and mediation analyses were also performed with the Process Macro. Sobel Test was used to test the significance of the mediation effect. As a result of the analyses, it was concluded that all three variables were significantly related to each other; job-related emotional burnout partially mediates the relationship between career barriers and organizational silence.

Keywords

Carrier
Carrier barriers
Organizational silence
Emotional burnout

Article Info

Received
January 30, 2024
Accepted
August 8, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Ordu, A. ve Şirin, Y. (2024). Kariyer Engelleri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Duygusal Tükenmişliğin Aracı Rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(3), 151-166. doi: <https://doi.org/10.12984/egced.1428221>

* Bu çalışma, 20-23 Eylül 2023 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen EduCongress Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur [This study was presented as an oral paper at the EduCongress conference held in Ankara between September 20-23, 2023.]

¹ Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, Türkiye, e-posta: akursunoglu@gmail.com

² UŞAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Uşak, Türkiye, e-posta: sirin_arslan@yahoo.com

** Corresponding Author / Sorumlu Yazar



Extended Abstract

Introduction

Career barriers, organizational silence, and emotional burnout are concepts that are often encountered in the workplace. The obstacles that a person encounters in their work life which prevent them from progressing up the career ladder can lead to dissatisfaction and, as a result, emotional burnout. In addition, people may consciously choose to remain silent at work, by not expressing their feelings, thoughts, and suggestions about their workplaces, when they are exposed to negative situations at work due to career barriers or other reasons. It can be said that there is a complex relationship between the concepts of career barriers, organizational silence, and emotional burnout, and these concepts can affect each other. In this study, it was considered important to reveal the relationships between career barriers and emotional burnout, which are thought to be important in the silence of teachers. Therefore, the aim of this study is to reveal the mediating role of emotional burnout in the relationship between career barriers and organizational silence. In line with the purpose of the research, the research model and hypotheses have been determined. In this context, the separate effects and indirect effect of career barriers, as an independent variable, and work-related emotional burnout, as a mediating variable, on organizational silence, as a dependent variable, will be investigated. In addition, the effect of career barriers on burnout will be examined. Finally, the combined effect of career barriers and work-related emotional burnout on organizational silence will be examined.

Method

The research is designed as a correlational, cross-sectional quantitative survey. The population of the research consists of teachers working in public schools in Uşak province during the 2022-2023 academic year. The scale was applied to 332 teachers in the sample. The scale forms that were filled in incorrectly were excluded and the data for the sample group of 307 teachers were tested using statistical methods. The Career Barriers Scale, developed by İnandı & Gılıç (2021) to determine the career barriers perceived by teachers, consists of 29 items and five dimensions. The Organizational Silence Scale was developed by Van Dyne et al. (2003) and adapted to Turkish by Kahya (2013). The scale consists of three subscales and 15 items. Finally, the Job-Related Emotional Burnout Scale developed by Wharton (1993) and adapted to Turkish by Günay (2021) was used in the study. The scale consists of six items in a single dimension. The data obtained in the study were analyzed using the SPSS 25.0 program. Pearson correlation analysis was conducted to examine the relationship between continuous variables. Mediation analyses were also performed using Process Macro regression analysis. The Sobel Test was used to test the significance of the mediation effect.

Findings

According to the findings, career barriers have a statistically significant and positive effect on job-related emotional burnout ($\beta = 0.495, p < 0.05$). According to the findings, cCareer barriers explain 24% of the variance in job-related emotional burnout ($F = 99.243, p < 0.05$). According to the results of the regression analysis showing the separate effects of career barriers and job-related emotional burnout on organizational silence, career barriers have a statistically significant and positive effect on organizational silence ($\beta = 0.420, p < 0.05$). It was found that career barriers explain 17% of the variance in organizational silence ($F = 65.324, p < 0.05$). It was also found that job-related emotional burnout has a statistically significant and positive effect on organizational silence ($\beta = 0.415, p < 0.05$). Job-related emotional burnout explains 17% of the variance in organizational silence. ($F = 63.586, p < 0.05$). Finally, it is seen that career barriers and job-related emotional burnout, when included together in the regression analysis, significantly and positively affect organizational silence. (Career barriers $\beta = 0.284$, job-related emotional burnout $\beta = 0.275; p < 0.05$). Career barriers and job-related emotional burnout together explain 23% of the variance in organizational silence ($F = 46,258, p < 0.05$). In summary, it was found that the total effect of career barriers on organizational silence was $\beta c = 0.420$, and that this effect decreased significantly to $\beta c' = 0.284$ when the mediating variable of job-related emotional burnout was included in the research model. This decrease indicates partial mediation (Baron, & Kenny, 1986). When the effect values are examined, the total effect is 0.2317, the direct effect is 0.1566, and the indirect effect, which is the difference between the two, is calculated as 0.0751. Since the lower and upper limit values of the confidence interval do not include zero, it can be said that the indirect effect is significant (Preacher, & Hayes, 2008).

Discussion and Conclusion

It is seen how important it is for teachers to be satisfied with their careers and to perceive that they face various barriers in their careers. According to London (2014), individuals who perceive that they face too many career barriers are like a grain of sand in a storm. They can be tossed around in this challenging process. Teachers who perceive that their career goals are being blocked, whether due to individual or environmental factors, may experience emotional fatigue. Indeed, perceived career barriers can reduce employees' levels of happiness. (Kanten

et al., 2019). Perceived career barriers by teachers can reduce their job satisfaction and increase their stress levels (Inandı, et al., 2022). Teachers who are not satisfied with their careers may experience a decrease in their life satisfaction (Tortumlu, & Uzun, 2021). This, in turn, can lead to experiencing emotional burnout in their work and consciously choosing not to express their true opinions on many issues, choosing to remain silent. Various regulations can be made by policymakers to prevent teachers from perceiving career barriers. Providing opportunities for professional development, creating a fair and effective performance evaluation system, improving working conditions, and providing guidance on career development could be included in these regulations. The study's finding that emotional burnout plays a partial mediating role indicates that there may be other mediating variables in the relationship between the two variables. Therefore, other variables can be added to the established model in future studies. This research has some limitations. Firstly, the scales applied in the study were collected through self-report based on teachers' statements. Secondly, a province geographically close to the researchers was selected by using the convenience sampling method in the study.

Giriş

Her anlamda çok hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde, örgütler için insan kaynaklarından yararlanmak çok daha önemli hale gelmiştir. Artan rekabet koşullarında örgütler etkili olabilmek için çalışanların bilgi, yetenek ve deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanmalıdır. Gerek örgütün başarısı ve bu başarının sürdürülebilirliği gerekse çalışanların motivasyonu için çalışanların kararlara dahil edilmesi gerekmektedir. Bu süreçte ise çalışanların bilgi, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri gerekmektedir. Çalışanların sessiz kalması örgütün sağlığı ve başarısı için önemli bir tehdit faktörü olabilir. Bu nedenle örgütsel sessizliğe neden olabilecek faktörleri ele almak örgütsel sessizliği anlamak ve sessizlik davranışlarını azaltmak için önemlidir.

Çalışanlar işleri ve örgütleri hakkındaki duygu, deneyim, düşünce, algı ve tutumlarını çeşitli kanallar aracılığı ile iletişim kurarak ifade etmektedirler. Ancak bir örgütteki pek çok çalışan, yönetim politikaları veya başka nedenlerden dolayı duygularını veya düşüncelerini herhangi bir şekilde ifade edemeyebilir. Çalıştıkları örgütün işlevi veya dezavantajları hakkında yorum yapmaktan kaçınabilir. Çalışanların sorunlara yönelik öneri, fikir ya da bilgilerini üstlerine iletebilmesi, o örgütün performansı ve hatta hayatta kalması üzerinde çok büyük etkilere sahip olabilir. Çalışanlar bazen seslerini duyurabilirken bazen de sessizliğe bürünerek bilgi, duygu ve düşüncelerini saklı tutabilir (John ve Manikandan, 2019).

Örgütsel sessizlik; çalışanların örgütü ile ilgili bir fikri, önerisi, riskli konularla ilgili endişesi, uygulanabilir farklı bir düşüncesi olduğunda sesini çıkarmama, fikrini paylaşmama eğilimini ifade eder (Milliken ve diğer., 2003; Van Dyne ve diğer., 2003). Örgütsel sessizlik, örgütün çalışanlarının örgütün amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacak yeteneğe sahip olmasına rağmen örgüt hakkında gerçek görüşlerini ifade etmekten kaçındığı bilinçli bir karardır. Bu durum yeni fikirlerin geliştirilmesi, yeteneklerin sergilenmesi ve görüş paylaşımını olumsuz etkileyerek negatif bir örgütsel atmosfere neden olur. Çalışanların sessizliği örgütlerde karar alma süreci, örgütsel değişim ve gelişmenin önünde potansiyel olarak tehlikeli bir engeldir. Kusurlu ürünlere, düşük morale ve zarara yol açan yanlış planlanmış projelerin yapılmasına neden olabilir. Devamsızlık, işten ayrılma ve düşük doyuma neden olarak örgüte zarar verebilir. Sadece örgütlerde değil çalışanlar üzerinde de yıkıcı etkileri vardır. Bilişsel uyumsuzluğa, motivasyon, doyum ve bağlılığın düşmesine neden olabilir (Bagheri ve diğer., 2012; Morrison ve Milliken, 2000; Perlow ve Williams, 2003; Pinder ve Harlos, 2001).

Van Dyne ve diğerleri (2003), örgütsel sessizliği “razı olma sessizliği”, “savunma sessizliği” ve “sosyal sessizlik” olmak üzere üç grupta ele almışlardır. Razı olma sessizliği ya da kabullenici sessizlikte çalışanlar mevcut duruma boyun eğmişlerdir ve konuşmaya dahil olmaya ya da durumu değiştirmeye yönelik çaba göstermeye istekli değillerdir. Bilinçli olarak pasif ve isteksiz davranırlar. Örneğin bir çalışan, açıkça konuşmanın anlamsız olduğu ve bir fark yaratma ihtimalinin düşük olduğu inancına dayanarak değişime yönelik fikirlerini saklı tutabilir. Savunma sessizliği, bireyin korkuya dayalı olarak ve kendini korumak için ilgili fikir, bilgi veya görüşlerini saklamasıdır. Çalışanın, kendini dış tehditlerden korumayı amaçlayan kasıtlı ve proaktif davranıştır. Razı olma sessizliğine kıyasla, savunma sessizliği daha proaktiftir. Çalışan alternatiflerin farkındadır ve alternatifleri değerlendirir. Ardından da o anda en iyi kişisel strateji olarak fikir, bilgi ve görüşlerini saklama yönünde bilinçli bir karar verir. Son olarak sosyal sessizlik diğer çalışanlara veya örgüte fayda sağlamak amacıyla, fedakârlık veya işbirliği güdülerine dayalı olarak işle ilgili fikir, bilgi veya görüşleri saklamak olarak tanımlanabilir. Savunma sessizliğindeki gibi, sosyal sessizlik de çalışanların farkındalığını ve bilinçli olarak karar vermeyi içerir. Ancak savunma sessizliğinden farklı olarak sosyal sessizlik, açıkça konuşmanın yaratılabileceği olumsuz kişisel sonuçlardan duyulan korkudan ziyade başkaları için duyulan endişeden kaynaklanır.

Knoll ve Van Dick'e (2013) göre, çalışan sessizliği pasif bir durum değil, sessizlik davranışlarının altında yatan motivasyonlara dayalı olarak değerlendirilebilen çok yönlü bir kavramdır. Örgütsel sessizlik ile ilgili çalışmalara bakıldığında örgütsel sessizliğin pek çok nedeni olabilir. Alan yazın incelendiğinde sessizliğin mobing (Gül ve Özcan, 2011; Kaygın ve Atay, 2014; Öztürk ve Cevher, 2016), liderlik tarzları (Erol ve Köroğlu, 2013), otoriter liderlik (Duan, Bao, Huang ve Brinsfield, 2018), güçlendirici liderlik (Hassan ve diğer., 2019), örgütsel adalet (Önder, 2017; Tan, 2014), örgütsel bağlılık (Önder, 2017), örgütsel güven (Fard ve Karimi, 2015) gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmüştür. Milliken ve diğerleri (2003) yapmış oldukları araştırmada örgütsel sessizliğin nedenlerini bireysel özellikler, örgütsel özellikler ve yönetimle ilişkiler olarak belirtmişlerdir. Lu ve Xie (2013) ise sessizliğin nedenlerini bireysel faktörler, liderlik ve örgütsel faktörler, meslektaş faktörü ve kültür faktörü olmak üzere dört başlıkta ele almışlardır. Çalışanların yaşadığı tükenmişlik duygusu sessizliğe yol açan bireysel nedenler arasında sayılabilir. Aktaş ve Şimşek'e (2015) göre çalışanlar iş hayatının talepkâr koşullarına yetişemediklerini düşündüklerinde; kendilerini başarısız ve güçsüz hissetmekte, işlerini anlamsız bulmakta ve işlerine ya da hayata yönelik idealist duygularını kaybetmektedirler. Bunun sonucunda da işleri ve örgütlerini iyileştirmeye yönelik bilgi ve düşüncelerini bilinçli olarak saklayarak sessiz kalabilirler. Bu çalışmada örgütsel sessizliği açıklamak için ele alınan değişkenlerden biri duygusal tükenmişliktir.

Tükenme kavramı Berger tarafından ilk olarak sağlık çalışanlarının yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakma durumlarını açıklamak üzere ortaya atılmıştır (Freudenberger, 1974). Daha sonra Maslach ve Jackson uzun süren

iş stresinin tükenmişliğe yol açtığını belirtmiş ve Maslach; tükenmişliği profesyonel iş hayatındaki kişilerin mesleklerinin anlam ve amacından uzaklaşması, işi gereği hizmet verdiği kişiler ile yeterli bir şekilde ilgilenmemesi biçiminde tanımlamıştır (Maslach ve Jackson, 1986).

Tükenmişliğin; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarıda düşme hissi olmak üzere üç alt boyutu vardır. Freudenberger (1974) tükenmişlik için sadece duygusal tükenmişlik üzerinde dururken Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin alan yazındaki üç boyutunu ortaya koyan teorisyenlerdir. Duyarsızlaşma; bireyin çevresindekilerle olan iletişimi ile ilgilidir. Kişilerarası ilişkilerde bozulma sonucu örgütte işe dönük eylemlerde bozulma ve iş gereği muhatap olduğu kişilere karşı olumsuz tutum sergilemesi şeklinde ortaya çıkabilir (Maslach ve diğer., 2001). Duyarsızlaşma, bireyin bu olumsuz ortamdan kendini soyutlamaya çalışması olarak ortaya çıkan bir savunma durumudur. Birey duyarsızlaşma davranışı ile psikolojik olarak daha az etkilenmek adına diğer kişilerle arasına bir sınır koyar (Maslach ve Goldberg, 1998). Bireysel başarıda düşme boyutu; bireyin kendisi ve yeterlilikleri ilgili olumsuz düşünceler geliştirmesi, kariyerinde ilerleyemeyişini yetersizliğine bağlayarak çaresizlik hissine kapılması durumudur. Bu çalışmada ele alınan duygusal tükenmişlik ise tükenmişliğin temel bireysel stres boyutunu temsil etmektedir. Bireyin işten dolayı duygusal ve fiziksel kaynaklarının tükendiği ve yorulduğu hissini ifade eder (Maslach ve diğer., 2001). Bu boyut tükenmişlik ile ilgili en fazla dile getirilen duygu durumudur (Shirom, 1989). Duygusal tükenmenin en önemli sebebi çalışma şartlarının ağır olması, iş arkadaşları ile olumsuz ilişkiler ve iş yükünün çok olmasıdır. Duygusal tükenmede kişiler kendilerini enerjisiz hissetmekte ve enerjilerini geri kazanmak için bir sebep bulamamaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998). Duygusal tükenmişlik, tükenmişliğin içsel sürecine karşılık gelmektedir (Arı ve Bal, 2008). Maslach'ın geliştirdiği tükenmişlik modelinde tükenmişliğin üç boyut olarak ele alınmasına rağmen bu boyutlar içerisinde en temel boyutun duygusal tükenmişlik olduğu belirtilmektedir (Seidler ve diğer., 2014). Öğretmen tükenmişliğine ilişkin pek çok çalışmada yalnızca duygusal tükenmeye odaklanıldığı görülmüştür (Arens ve Morin, 2016). Bu nedenlerle de bu çalışmada tükenmişliğin duygusal tükenmişlik boyutu ele alınmıştır.

Örgütler genellikle çalışanların duygusal tükenmesi nedeniyle olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktadır. Özellikle çalışanların belirli duyguları sergilemesini gerektiren örgütler bu konuda daha da dikkatli olmalı; duygusal tükenmişliğin olası sonuçlarının farkında olmalı ve çalışanların tükenmesini önlemek için harekete geçmelidir (Kenworthy ve diğer., 2014). Çalışanlar örgütsel ve bireysel nedenlerle tükenmişlik yaşayabilir. Potansiyel olarak tükenmişliğe neden olabilecek örgütsel nedenler arasında (1) ödül eksikliği (2) aşırı ve modası geçmiş politikalar ve prosedürler, yoğun tempolu işler ve yakın denetim sonucunda çalışanların kontrol duygusunun zayıflaması (3) açıkça belirlenmiş beklentilerin ve iş sorumluluklarının eksikliği ve (4) destek gruplarının veya birbirine bağlı çalışma gruplarının olmayışı sayılabilir. Bazı bireysel özellikler de genellikle bu örgütsel koşullarla etkileşime girerek çalışan tükenmişliğine neden olabilir. Bu bireysel özellikler ise idealist beklentiler, idealist iş ve kariyer hedefleri, kişisel başarının düşük olmasından kaynaklı kişisel sorumluluk olarak belirtilmiştir. Çalışanların işlerine ve kariyerlerine yönelik gerçekçi olmayan beklentileri tükenmişliğe neden olabilir. Performansa engel olan örgütsel koşullar yalnızca idealist beklentileri olan çalışanları rahatsız eder. Her şeyin mümkün olduğunu düşünen bir çalışan, tükenmişliğin doğal hedefi haline gelir. Kariyerleri ortasında kriz yaşayan çalışanlarda tükenmişlik görülebilir (Jackson ve Schuler, 1983). Bu durumda kariyerlerinde engellendiğini düşünen çalışanların da tükenmişlik yaşaması muhtemeldir.

Örgütsel sessizliği açıklamak için ele alınan bir diğer değişken kariyer engelleridir. Türk Dil Kurumu (TDK) kariyeri "*Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık*" şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2024). Bir bireyin işine ilişkin rollerinin sırası ya da biçimi olarak da tanımlanan kariyer sözcüğü geleneksel olarak, sadece profesyonel ve yönetsel rolleri işgal edenler için kullanılırken; sözcüğün iş rolleriyle ilişkili herkes için kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca, kariyer sözcüğü, iş rollerinde yukarı doğru hareketi ve ilerlemeyi de kastetmektedir. Kariyer aynı zamanda "*bireyin yaşam boyu öğrenme ve çalışmadaki gelişimi*" (Collin ve Watts 1996) açısından daha geniş bir şekilde kavramsallaştırılabilir ve bu nedenle gönüllü çalışmaları ve diğer yaşam deneyimlerini de içerir (Torrington ve diğer., 2005: 410).

Kariyer kavramı ile yakından ilişkili bir kavram olan kariyer başarısı gerek örgütler gerek çalışanlar açısından oldukça önemli bir kavramdır. Son yıllarda, kariyer başarısı kavramı nesnel ve öznel başarı kavramlarından ayrılamaz hale gelmiştir. İlki, kişinin kariyer başarısını değerlendirmede nesnel olarak ölçülen standartları vurgularken (örneğin, maaş, terfi veya istihdam durumu) ikincisi kendi kriterlerine ve değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen işle ilgili ve yaşam hedefi başarılarına vurgu yapmaktadır (Judge ve diğer., 1995). Kariyer gelişimi odaklı çalışanlar daha tatmin edici işler ortaya çıkarırlar (Pathardikar ve diğer., 2016). Ayrıca, kariyerlerindeki ilerleme ve hedeflerine ulaşmada olumlu duygular geliştirirler. Kariyer gelişimi odaklı çalışanlar, yüksek kariyer hedefleri belirleme eğilimindedir ve başarıya ulaşma konusunda çaba sarf ederler (Kim ve Beehr, 2017). Öznel kariyer başarılarını elde etmek için motivasyonları yüksektir. Kariyer gelişimi odaklı çalışanlar genellikle net bir kariyer planı yapar ve hedefi vardır, bu da onları potansiyel olarak kariyer başarısına yol açacak bilgi edinmeye daha açık hale getirir (Lakshmi ve Sumaryono, 2019). Aynı durumun öğretmenler için de benzerlik gösterdiği söylenebilir. Guskey (1985), kariyer gelişimi odaklı öğretmenlerin öğretmeyi daha çok sevdikleri gibi,

öğretmede daha etkili olduklarını ve zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında kendilerine daha çok güvendiklerine vurgu yapar. Kariyer gelişimi ve kariyer gelişiminde kullanılan yeni yöntemler öğretmenlerin memnuniyetini ve bağlılığını artırır. Ancak çalışanların kariyer gelişimlerini ilerletmeye yönelik çabalarına rağmen, kariyerlerinde çeşitli zorluklarla ya da engellerle başa çıkmak durumunda kaldıklarının da göz ardı edilemeyecek bir durum olduğu söylenebilir (Guskey, 1985).

Swanson ve Woitke (1997), kariyer engellerini “*bireyin içinde veya çevresinde kariyer gelişimini zorlaştıran olaylar veya koşullar*” olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde Ng ve Feldman (2014: 170) “*bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmada karşılaştıkları engeller*” olarak tanımlamaktadır. Bu engellerin kaynağı değişkenlik gösterebilir. Bunlardan bazıları bireysel ve bazıları da çevreseldir. Ancak kariyer engellerinin hepsi bireylerin kariyer hedeflerini başarıyla gerçekleştirmeleri için kaynaklarını azaltmaktadır (Ng ve Feldman, 2014). Bireyin kendisinden kaynaklanan ve bireysel kariyer engelleri olarak ifade edilen engeller fiziksel ya da ruhsal elverişsizlik, kendine güven eksikliği, kararsızlık, düşük performans, yetersiz uzmanlık ya da eğitim şeklinde sıralanabilir. Bireyin dışında gelişen unsurlardan kaynaklanan örgütsel ya da çevresel kariyer engelleri ise tükenmişlik ve stres, gözden düşme, engellenme, örgüt kültürü ve politikalar, mentor eksikliği, teknolojik değişimler, sınırlı kariyer fırsatı olarak ifade edilmiştir (Bozkurt, 2019). Çalışanlarda güçlü duygulara neden olabilen kariyer engelleri algısının yıkıcı sonuçları olabilir. Kariyerlerinde engellendiğini düşünen çalışanlar kendilerine ne olduğu konusunda emin olmayabilirler. Kariyer engelleriyle karşı karşıya kalan çalışanların bir kısmı bilgiyi dikkatli ve objektif bir şekilde işlerler. Bu bireyler hayal kırıklığı, öfke, hüsrana ve bir dizi başka duygunun ötesine geçebilirler. Süreci iyi yönetemeyen çalışanlar ise duygulardan bunalar, yön bulamayıp bocalayabilir ve toparlanmaları uzun zaman alabilir (London, 1998).

Kariyer engelleri algısı çalışanların mesleklerinde tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir (İnandı, 2009). Alan yazında kariyer beklentileri, kariyer doyumu, kariyer uyumu gibi kariyer ile ilgili kavramlarla tükenmişlik arasındaki ilişkiyi doğrulayan çeşitli çalışmalar (Becker ve diğer., 2006; İnandı, 2009; ve diğer. ve Hayward, 2007; Sakal, 2020) mevcuttur. Bunun yanı sıra kariyer beklentisi nedeniyle çalışanlar normal bir durumda kabul edemeyeceği olumsuzluklara bireysel çıkarları nedeniyle sessiz kalarak işlerine devam edebilirler (Demir, 2014). Örgütlerde psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmeyen çalışanlar statülerine ya da kariyerlerine zarar gelebileceğini düşündükleri için çekimser davranabilir (Qin, ve diğer., 2014). Buradan hareketle bu çalışmada örgütsel sessizliği açıklamak için kariyer engelleri ve duygusal tükenmişlik değişkenleri ele alınmıştır. Kariyer engelleri, örgütsel sessizlik ve duygusal tükenmişlik kavramları arasında karmaşık bir ilişki olduğu söylenebilir. Alan yazında bu üç değişkeni birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu ilişkilerin ele alınması hem kuramsal hem de uygulama açısından yararlı olabilir. Kuramsal açıdan öğretmenlerin sessizlik davranışlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayarak mevcut literatüre yeni bakış açıları kazandırabilir. Uygulama açısından ise öğretmenlerin duygusal tükenmişliğini ve sessizlik davranışlarını önlemeye yönelik stratejiler geliştirilmesi konusunda politika yapıcılar ve uygulayıcılara faydalı olabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın modeli ve hipotezleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımlı değişken olan örgütsel sessizlik üzerinde bağımsız değişken olan kariyer engelleri ve aracı değişken olan işe bağlı duygusal tükenmişliğin ayrı ayrı etkisi ve dolaylı etkisi araştırılacaktır. Bunun yanı sıra kariyer engellerinin tükenmişliği yordamasına bakılacaktır. Son olarak kariyer engelleri ve işe bağlı duygusal tükenmişliğin birlikte örgütsel sessizliği yordama durumu incelenecektir. Araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıda belirtilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel çalışmada, araştırmacı belirli bir zamanda veri toplar. Kesitsel çalışmalar mevcut tutumları, inançları, görüşleri veya uygulamaları ölçmesi ve kısa sürede bilgi sağlaması açısından avantajlıdır (Creswell, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Kolayda ya da uygun örnekleme (convenience sampling) ile belirlenen 332 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Kolayda örneklemede araştırmacı katılımcıları çalışmaya istekli ve hazır olanlardan yani gönüllülük esasına dayalı olarak seçer (Creswell, 2012). Çalışma grubundaki hatalı doldurulan ölçek formları ve aykırı uç değerler veri setinden çıkarıldıktan sonra 153'ü (%49.8) kadın, 154'ü (%50.2) erkek toplam 307 öğretmenden oluşan çalışma grubuna ilişkin veriler istatistikî yöntemlerle test edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Kariyer Engelleri Ölçeği”, “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ve “İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin algıladığı kariyer engellerini belirlemek için İnandı ve Gılıç (2021) tarafından geliştirilen “Kariyer Engelleri Ölçeği”, 29 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ailevi engeller, ekonomik engeller, siyasi/sendikal engeller, yönetimden kaynaklı engeller ve yükseköğretimde bürokratik engeller olarak adlandırılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçek hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayılarına bakıldığında, ölçeğin tamamı .93, yönetimden kaynaklı engeller .93, siyasi-sendikal engeller .86, ailevi engeller .86, yükseköğretimde bürokratik engeller .78 ve ekonomik engeller .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Puan arttıkça öğretmenlerin kariyer engellerini daha çok algıladıkları söylenebilir.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Van Dyne ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilmiş ve Kahya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek razı olma sessizliği, savunma sessizliği ve prososyal sessizlik olmak üzere üç alt boyuttan ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte Hiçbir zaman (1), çok nadir (2), bazen (3), genelde (4) ve her zaman (5) olmak üzere beşli derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa katsayıları Kahya (2013) tarafından razı olma sessizliği .88, savunma sessizliği .88, prososyal sessizlik .80 ve ölçeğin geneli için .74 olarak rapor edilmiştir.

Son olarak araştırmada Wharton (1993) tarafından geliştirilen ve Günay (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçekte altı madde yer almaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçek İş yerinde asla bu şekilde hissetmiyorum (1) ile Her gün bu şekilde hissediyorum (5) arasında derecelendirilmiştir. Günay (2021), İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeğinin güvenilirliğine yönelik Cronbach alfa katsayısını .90 olarak rapor etmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmış, ayrıca Process Macro regresyon analizi ile aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Aracılık rolünün anlamlılığını test etmek için Sobel Testi uygulanmıştır.

Tablo 1

Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	Ort	Ss	1	2	3
Kariyer Engelleri Ölçeği (1)	3.40	0.69	1		
Örgütsel Sessizlik Ölçeği (2)	2.97	0.74	0.420**	1	
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği (3)	3.06	1.06	0.495**	0.415**	1

**p<0.01

Tablo 1'deki betimsel analiz sonuçları incelendiğinde ortalama ve standart sapma değerleri Kariyer Engelleri Ölçeği için 3.40 ± 0.69 ; Örgütsel Sessizlik Ölçeği için 2.97 ± 0.74 ; İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği için 3.06 ± 1.06 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ise Kariyer engelleri ve örgütsel sessizlik arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki vardır ($r=0,420$; $p=0,000$). Kariyer engelleri ve işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki çıkmıştır ($r=0,495$; $p=0,000$). Örgütsel sessizlik ve işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki bulunmuştur ($r=0,415$; $p=0,000$).

Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Güvenirlikler

	Alfa değeri
Kariyer Engelleri Ölçeği	0.929
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	0.917
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği	0.920

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ölçeklerin güvenilirlikleri Cronbach Alpha Katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Kariyer Engelleri Ölçeği için alfa katsayısı 0.93; Örgütsel Sessizlik Ölçeği için 0.92; İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında ölçekler, yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilebilir (Tavşancıl, 2005:19).

Tablo 3

Ölçeklere İlişkin Normallik Değerleri

	Basıklık	Basıklık SH	Çarpıklık	Çarpıklık SH	Normallik
Kariyer Engelleri Ölçeği	0.301	0.277	-0.213	0.139	Normal
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	-0.399	0.277	-0.316	0.139	Normal
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği	-0.816	0.277	-0.078	0.139	Normal

Araştırmada verilerin normal dağılım durumunu belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının -0.816 ile 0.301 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin ± 2.0 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2010). Ayrıca regresyon analizinin varsayımlarından Durbin-Watson, tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır (tablo 4). Durbin-Watson değeri 1.5-2.5 aralığında (Kalaycı, 2010) çıktığı için gözlem verilerinde saptanan hataların birbiriyle ilişkili olmadığı yani bu varsayımın karşılandığı söylenebilir. VIF değerleri 10'un altında olduğu ve tolerans değerleri 0.10'dan büyük çıktığı için çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir (Hair, ve diğer., 1998).

Etik Konular

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden önce, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplama için Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış ve çalışma gönüllü katılımcılarla yürütülmüştür.

Bulgular

Process Macro regresyon analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Birinci model kariyer engellerinin işe bağlı duygusal tükenmişliği yordama durumunu göstermektedir. İkinci modelde ise ayrı ayrı sadece kariyer engellerinin örgütsel sessizliği yordama durumu; işe bağlı duygusal tükenmişliğin örgütsel sessizliği yordama durumunu göstermektedir. Üçüncü model ise kariyer engellerinin ve işe bağlı duygusal tükenmişliğin örgütsel sessizliği yordama durumunu birlikte değerlendirmektedir.

Tablo 4'teki model 1'de kariyer engellerinin işe bağlı duygusal tükenmişliği yordamasını gösteren regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde kariyer engellerinin işe bağlı duygusal tükenmişliği istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olarak yordadığı görülmektedir ($\beta = 0.495$, $p < 0.05$). Kariyer engelleri işe bağlı duygusal tükenmişlikteki değişimin % 24'ünü açıklamaktadır ($F = 99.243$, $p < 0.05$).

Model 2'de kariyer engelleri ve işe bağlı duygusal tükenmişliğin ayrı ayrı örgütsel sessizliği yordama durumunu gösteren regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre kariyer engelleri örgütsel sessizliği anlamlı olarak ve pozitif yönde yordamaktadır ($\beta = 0.420$, $p < 0.05$). Kariyer engellerinin örgütsel sessizlikteki değişimin % 17'sini açıkladığı bulunmuştur ($F = 65.324$, $p < 0.05$). İşe bağlı duygusal tükenmişliğin de örgütsel sessizliği pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($\beta = 0.415$, $p < 0.05$). İşe bağlı duygusal tükenmişlik örgütsel sessizlikteki değişimin % 17'sini açıklamaktadır ($F = 63.586$, $p < 0.05$).

Tablo 4

Kariyer Engelleri ve Örgütsel Sessizlik İlişkisinde İşe Bağlı Duygusal Tükenmişliğin Aracılık Rolü

Model 1								
Bağımsız	Bağımlı	B	S.H.	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	2.984	1.572		1.898	0.059		
Kariyer Engelleri	İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik	0.156	0.016	0.495	9.962	0.000	1.000	1.000

F-istatistiği=99.243; p-değeri=0.000; Düzeltilmiş $R^2 = 0.243$; Durbin-Watson=1.943

Tablo 4 (Devam)

Kariyer Engelleri ve Örgütsel Sessizlik İlişkisinde İşe Bağlı Duygusal Tükenmişliğin Aracılık Rolü

Model 2								
Bağımsız	Bağımlı	B	S.H.	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	Örgütsel Sessizlik	21.666	2.882		7.518	0.000		
Kariyer Engelleri		0.232	0.029	0.420	8.082	0.000	1.000	1.000
F-istatistiği=65.324; p-değeri=0.000; Düzeltilmiş R ² =0.174; Durbin-Watson=1.593								
Sabit	Örgütsel Sessizlik	31.131	1.772		17.569	0.000		
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik		0.729	0.091	0.415	7.974	0.000	1.000	1.000
F-istatistiği=63.586; p-değeri=0.000; Düzeltilmiş R ² =0.170; Durbin-Watson=1.599								
Model 3								
Bağımsız	Bağımlı	B	S.H.	β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit		20.228	2.802		7.220	0.000		
Kariyer Engelleri	Örgütsel Sessizlik	0.157	0.032	0.284	4.910	0.000	0.754	1.325
İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik		0.482	0.101	0.275	4.751	0.000	0.754	1.325
F-istatistiği=46.258; p-değeri=0.000; Düzeltilmiş R ² =0.228; Durbin-Watson= 1.617								

Son olarak model 3'te kariyer engelleri ve işe bağlı duygusal tükenmişliğin birlikte regresyon analizine dahil edildiğinde örgütsel sessizliği anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir (kariyer engelleri $\beta = 0.284$, işe bağlı duygusal tükenmişlik $\beta = 0.275$; $p < 0.05$). Kariyer engelleri ve işe bağlı duygusal tükenmişlik bir arada örgütsel sessizlikteki değişimin % 23'ünü açıklamaktadır ($F = 46,258$, $p < 0.05$). Özetle; kariyer engellerinin örgütsel sessizlik üzerindeki toplam etkisinin $\beta c = 0.420$ olduğu ve aracı değişken olan işe bağlı duygusal tükenmişlik araştırmanın modeline dahil edildiğinde bu etkinin $\beta c' = 0.284$ 'e anlamlı olarak düştüğü tespit edilmiştir. Bu azalma kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermektedir (Baron ve Kenny, 1986).

Tablo 5

Etki Değerleri

	Etki	S.H.	t	p	Alt sınır	Üst sınır
Toplam etki	0.2317	0.0287	8.0823	0.000	0.1753	0.2881
Doğrudan etki	0.1566	0.0319	4.9104	0.000	0.0938	0.2194
Dolaylı etki	0.0751	0.0178			0.0421	0.1120

Tablo 5' teki değerlere göre toplam etki 0.2317 iken, doğrudan etki 0.1566 ve ikisinin farkı olan dolaylı etki 0.0751 olarak hesaplanmıştır. Güven aralığı alt ve üst sınır değerleri sıfırı içermediği için dolaylı etkinin anlamlı olduğu söylenebilir (Preacher ve Hayes, 2008). Ayrıca aracılık rolünün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Sobel Testi yapılmıştır ve aracılık rolünün anlamlı ($z = 6,189$, $p < 0,05$) olduğu bulunmuştur.

Tablo 6
Hipotezler

Hipotez	B (Std.)	Durum
H1. Kariyer engelleri örgütsel sessizliği yordamaktadır.	c= 0.420	Kabul
H2. Kariyer engelleri işe bağlı duygusal tükenmişliği yordamaktadır.	a=0.495	Kabul
H3. İşe bağlı duygusal tükenmişlik örgütsel sessizliği yordamaktadır.	b=0.415	Kabul
H4. İşe bağlı duygusal tükenmişliğin kariyer engelleri ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide aracılık rolü vardır.	c'=0.284	Kabul

Araştırmanın bulgularına göre, araştırma kapsamında geliştirilen tüm hipotezlerin (H1, H2, H3, H4) desteklendiği görülmektedir. Tablo 6'da bu durum özetlenmiştir. Sonuç olarak kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide duygusal tükenmişliğin kısmi aracılık rolü oynadığı görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide duygusal tükenmişliğin aracı rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar üç değişkenin de birbirleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu; kariyer engelleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide duygusal tükenmişliğin aracı rolünün olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar öğretmenlerin algılarına göre, kariyer engellerinin örgütsel sessizliği öngörebildiğini göstermektedir. Kariyer geliştirme sürecinde engellerle karşılaştığını düşünen öğretmenlerin okullarında sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Çalışanlar işini kaybetmek, kariyer hedeflerini gerçekleştirememek gibi korkuları yüzünden örgütleriyle ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşmamayı tercih edebilirler. Bu sessizlik de örgütsel düzeyde sorunlara yol açabilir (Karagöz ve Uzunbacak, 2020). Nitekim Turunç ve Alkan (2020) çalışmalarında kariyer memnuniyetinin örgütsel sessizliği anlamlı olarak negatif yönde etkilediğini bulmuşlardır. İnandı ve diğerleri (2017) kadın öğretmenlerle yaptıkları çalışmada kariyer engellerinin örgütsel sessizlik üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Xu ve diğerleri (2022) kariyer arzusu ya da hedefine (career calling) sahip çalışanlarda daha az sessizlik davranışı bulunduğunu belirtmişlerdir. Çalışanların davranışsal açıdan sergiledikleri örgütsel sessizliğin temelinde çıkara dayalı bireysel beklentileri de olabilir. Kariyer beklentisi nedeniyle normalde birçok olumsuzluğu kabul etmeyen çalışanlar, kişisel çıkarları nedeniyle sessiz kalarak işlerine devam edebilir. Bu durum örgütteki iklimin bozulmasına yol açabilir. Kişisel çıkar beklenti ve isteklerin gerçekleştirilmesiyle ilgili amaçların yarattığı sessiz kalma davranışları sadece bireyi değil örgütü de olumsuz etkileyebilir (Demir, 2014). Bu sonuçlardan hareketle; kariyerinden memnun olmayan, kariyerinde birtakım engellere maruz kaldığını düşünen öğretmenlerin okullarında bir takım olumsuz tecrübeler yaşayabileceği; bu tecrübelerin de öğretmenlerin sessizlik davranışı göstermesine yol açabileceği söylenebilir. Bu duruma yol açan nedenlerden biri öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizliği tecrübe etmeleri olabilir. Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin herhangi bir durum ya da olay karşısında sürekli başarısızlığa uğraması ya da istenmeyen durumlara karşılaşmasıyla, hiçbir şeyin bir fark yaratmayacağına inanması ve gelecekte karşılaşılabileceği benzer durumlarda da başarıya ulaşmanın mümkün olmadığını düşünmesidir (Aktan ve Yay, 2016). Öğretmenler de kariyerlerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları engeller karşısında çok fazla başarısız olmuşlarsa, çaba göstermenin gereksiz olduğunu düşünüp sessiz kalmayı tercih edebilirler. Öğretmenlerin gösterdiği sessizlik davranışı onların iş doyumunu ve motivasyonunu, performanslarını düşürebilir. Ayrıca, okul içindeki iletişimi zayıflatarak sorunların zamanında ve etkili bir şekilde ele alınmasını engelleyebilir. Öğretmenler kariyerinde geri plana atıldıklarını hissettiklerinde yenilikçi fikirlerini paylaşmaktan çekinebilir. Bu durumda ise okuldaki potansiyel reformlar engellenmiş olur.

Araştırmadaki bir diğer sonuç, kariyer engellerinin işe bağlı duygusal tükenmişliği yordadığıdır. Bireylerin kariyerlerine ilişkin anlam arayışına cevap bulamamaları veya çelişki yaşamaları ve umutsuz olmaları tükenmişliklerini artıracaktır (Sakal 2020). Nitekim Cordes ve Dougherty (1993) yukarıya doğru kariyer hareketi daha fazla olan bireylerin daha az tükenmişlik yaşayacağını ileri sürmüşlerdir. İnandı (2009) kadın öğretmenlerle yaptığı çalışmada kariyer engellerinin mesleki tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Sakal (2020) benzer şekilde, öğretmenlerin kariyer doyumlarının tükenmişliği yordadığını bulmuştur. Doğanülkü ve Kırdök (2021) de öğretmenlerde kariyer uyumluluğu ve kariyer kararı pişmanlığının tükenmişliği anlamlı düzeyde yordadığını bulmuşlardır. Becker ve diğerleri (2006) sağlık sektöründe yaptıkları çalışmada kariyer doyumunu ile tükenmişlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Sağlık alanında tükenmişlik ve kariyer doyumunu ilişkisini ele alan pek çok çalışma (Rao ve diğer., 2020; Shanafelt ve diğer., 2009; Shanafelt ve diğer., 2014) bulunmaktadır. Bir örgütte çalışanlara kariyer olanakları sunmak, tükenmişlikle mücadele etmede kullanılan önemli bir araçtır. Çünkü geleceğe yönelik beklentileri ve ilerleme imkânı olan çalışanların motivasyonu artacaktır. Kariyer planlamasını doğru yapmayan örgütlerde ise çalışanların işe yabancılaşması, tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır (Sabuncuoğlu, 2000). Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Kuramı'na göre bireyleri motive

eden doğuştan gelen ilişki, yeterlik ve özerklik olmak üzere üç psikolojik ihtiyaç vardır. İlişki, bireyin ait olma ve ilişki kurma duygusuyla ilgilidir. Yeterlilik, bireyin başarılı olabileceği ve gelişebileceğine ilişkin inancıyla ilgilidir. Özerklik ise bireyin davranışlarındaki inisiyatif ve sahiplenme duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2020). Öğretmenler, kariyer süreçlerinde özerkliklerini ve yeterliliklerini tehdit eden engellerle karşılaştıklarında duygusal tükenmişlik yaşayabilirler. Kariyer engelleri öğretmenlerin okullarında daha fazla stres yaşamalarına ve/veya işlerinden daha az doyum almalarına neden olabilir. Yaşadıkları bu stres ve/veya doyumsuzluk da tükenmişliğe yol açabilir. Sürekli olarak yüksek stres altında çalışmak duygusal tükenmişliği tetikleyebilir. Benzer şekilde işinden doyum alamayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamaları olası bir durumdur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, işe bağlı duygusal tükenmişlik örgütsel sessizliği yordamaktadır. Araştırmamızın sonuçlarına paralel olarak Aktaş ve Şimşek (2015) kamu kurumlarında yaptıkları araştırmada, çalışanların duygusal tükenmişliğinin örgütsel sessizlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu rapor etmişlerdir. Kahya (2015) akademisyenlerle gerçekleştirdiği çalışmada tükenmişlik ve örgütsel sessizlik arasında bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Ancak araştırmamızdaki bulgudan farklı olarak örgütsel sessizliğin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Benli ve Cerev (2015), Yıldırım (2019) turizm sektöründe yaptıkları çalışmalarında tükenmişlik ile örgütsel sessizlik ya da sessizliğin boyutları arasında anlamlı bir ilişkiler bulmuşlardır. Eryılmaz Ballı ve Önder (2019) öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında duygusal tükenmişliğin kabullenici ve korunmacı sessizliği pozitif yönde anlamlı olarak yordadığını belirtmişlerdir. Yurt dışındaki alan yazın incelendiğinde Tharya ve diğerleri (2021) sivil toplum kuruluşlarında gerçekleştirdikleri çalışmada, Darabi ve Moradi (2023) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, Kassandrinou ve diğerleri (2023) ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada araştırmamıza paralel bulgular raporlamışlardır. Araştırmamızın bulguları doğrultusunda işe bağlı duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. İşlerinde duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenler düşüncelerini, endişelerini veya yenilikçi fikirlerini ifade etme konusunda daha az istekli olabilirler. Bu isteksizlik sessizlik davranışlarına yol açabilir. Nitekim duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin kendilerini enerjisiz hissetmeleri ve enerjilerini geri kazanmak için bir sebep bulamamaları (Maslach ve Goldberg, 1998) sonucunda stres yaşamaları kaçınılmazdır. Yaşadıkları stres sonucunda mevcut duruma boyun eğerek sessiz kalmaları olasıdır. Zaten duygusal anlamda işlerine yönelik enerjileri azalan öğretmenler, ek çaba göstermekten kaçınma eğiliminde olarak sorunları dile getirmede isteksiz davranabilirler. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler kendilerini daha az güvende ve daha savunmasız hissedebilir, bu da psikolojik güvenlik duygularını azaltabilir. Kahn'a (1990) göre, psikolojik güvenlik bireyin kendi imajı, statüsü ve kariyerini olumsuz etkileyeceğinden korkmadan, kendini ortaya koyabilmesi ve gösterebilmesidir. Kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmeyen öğretmenler yaşadıkları korku ve stresten dolayı endişelerini veya fikirlerini dile getirmemeyi seçebilir. Yıldırım (2019) tükenmişlik ve sessizlik ilişkisinin Weiss ve Cropanzano'nun (1996) Duygusal Olaylar Kuramı ile açıklanabileceğini dile getirmiştir. Bu kurama göre bireylerin örgütlerinde karşılaştıkları olumsuz olaylar ya da deneyimler onların duygu durumlarını etkiler, bu da tutumlarına yansır.

Araştırmada son olarak, öğretmenlerin algılarına göre, kariyer engelleri ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide işe bağlı duygusal tükenmişliğin aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin kariyerlerinden memnun olma durumlarının ve kariyerlerinde çeşitli engellerle karşılaştıkları yönündeki algılarının ne denli önemli olduğu görülmektedir. London'a (2014) göre kariyer engellerinin fazla olduğunu düşünen bireyler fırtınadaki bir kum tanesi gibidir. Bu zorlu süreçte oradan oraya savrulabilirler (Ulaş ve Kızıldağ, 2019). Bireysel ya da çevresel nedenlerle kariyer hedeflerinin engellendiğini düşünen öğretmenlerin duygusal açıdan enerjileri düşebilir. Nitekim algılanan kariyer engelleri çalışanların mutluluk düzeyini azaltmaktadır (Kanten, Yeşiltaş ve Akdağ, 2014). Öğretmenler tarafından algılanan kariyer engelleri onların iş doyumunu düşürebilir ve stres düzeylerini artırabilir (İnandı, Yaman ve Ataş, 2022). Kariyerinden memnun olmayan öğretmenlerin yaşam doyumları azalabilir (Tortumlu ve Uzun, 2021). Bu durum ise onların işlerinde duygusal olarak tükenmelerine ve pek çok konuda bilinçli olarak gerçek görüşlerini dile getirmemelerine, sessiz kalmalarına yol açabilir. Öğretmenler kariyerlerinde engellerle karşılaştıklarında bu engelleri aşamayacaklarını düşünerek fiziksel ya da duygusal kaynaklarının tükendiğini hissedebilir. Duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenler mesleklerine ve/veya örgütlerine karşı duyarsızlaşabilir, motivasyonları azalabilir. Bu nedenlerle de sessizlikleri artabilir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin kariyer engelleri algısının oluşmaması için politika yapıcılar tarafından çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Mesleki gelişim fırsatları sunmak, adil ve etkili performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kariyer gelişimi konusunda rehberlik verilmesi bu düzenlemeler arasında yer alabilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleriyle başa çıkmalarına yardımcı olacak stratejiler, mentorluk programları ve açık iletişim kanalları oluşturmak sessizlik kültürünü ortadan kaldırabilir. Ayrıca duygusal tükenmişliğin azaltılması ya da önlenmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmada duygusal tükenmişliğin kısmi aracılık rolünü oynaması, iki değişken arasındaki ilişkide başka aracı değişkenlerin de olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda, kurulan modele başka değişkenler (iş doyumunu, güven vb.) ilave edilebilir.

Bu araştırma sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. İlk olarak araştırmada uygulanan ölçekler öz bildirim yoluyla öğretmenlerin beyanına dayalı toplanmıştır. İkincisi, araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmacılara coğrafi olarak yakın olan bir il seçilmiştir. Ancak bu örneklem türü olasılıksız olduğu için sonuçların tüm evrene genellenmesi güvenilir değildir. Bu nedenle bir sonraki çalışmalarda bulguların tüm öğretmenlere genellenebileceği örneklem türlerinin seçilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak aramızda çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu kısımda Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 17.10.2023 tarihli ve E-93803232-622.02-436030 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Aktan, C. C. ve Yay, S. (2016). Öğrenilmiş çaresizlik ve değişime karşı pasif direnç. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(2), 58-71.
- Aktaş, H. ve Şimşek, E. (2015). Bireylerin örgütsel sessizlik tutumlarında iş doyumunu ve duygusal tükenmişlik algılarının rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 205-230. doi:10.17130/ijmeb.2015.11.24.529
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813.
- Arı, S. G. ve Bal, Ç. E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1): 131-148.
- Bagheri, G., Zarei, R., & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence (basic concepts and its development factors). *Ideal Type of management*, 1(1), 47-58.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Becker, J. L., Milad, M. P., & Klock, S. C. (2006). Burnout, depression, and career satisfaction: Crosssectional study of obstetrics and gynecology residents. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 195(5), 1444-1449. doi: 10.1016/j.ajog.2006.06.075
- Benli, A. ve Cerev, G. (2017). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik ilişkisi: Turizm çalışanları örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 411-433.
- Bozkurt, Ö. (2019). Kariyer engelleri ve kariyer sorunları. E. Kaygın ve Y. Zengin (Eds.), *Kariyer: Temel kavramlar, yönetimi, güncel konular* (s.63-74). Eğitim Yayınevi.
- Collin, A., & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 385–398.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Darabi Emarati, A., & Moradi, H. (2023). Analyzing the effect of job burnout on organizational commitment with the mediation of teachers' organizational silence. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 78-93. doi: 10.22034/jiera.2023.385345.2916
- Demir, M. (2014). İşgörenlerin adalet algılamaları kapsamında sessizlik davranışının kariyer beklentisi ile ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1095-1113. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2904
- Doganülkü, H. A., & Kirdök, O. (2021). The moderating role of career decision regret in the effect of career adaptability on burnout. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 319-330.
- Duan, J., Bao, C., Huang, C., & Brinsfield, C. T. (2018). Authoritarian leadership and employee silence in China. *Journal of Management & Organization*, 24(1), 62-80.
- Erol, G. ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 45-64.
- Eryılmaz Ballı, F. ve Önder, E. (2019). Öğretmen algılarına göre tükenmişliğin örgütsel sessizliği yordama düzeyi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 447-462. doi:10.21764/mauefd.622604
- Fard, P. G., & Karimi, F. (2015). The relationship between organizational trust and organizational silence with job satisfaction and organizational commitment of the employees of university. *International Education Studies*, 8(11), 219-227.
- Freudenberger, H. (1974) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th Edition). Boston: Pearson.

- Guskey, T. R. (1985) Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57- 60.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 107-134.
- Günay, A. (2021). İşe bağlı duygusal tükenmişlik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(1), 142-149. doi: 10.35379/cusosbil.828921
- Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Hassan, S., DeHart-Davis, L., & Jiang, Z. (2019). How empowering leadership reduces employee silence in public organizations. *Public Administration*, 97(1), 116-131.
- İnandı, Y. (2009). The barriers to career advancement of female teachers in Turkey and their levels of burnout. *Social Behaviour and Personality*, 37(8), 1143-1152.
- İnandı, Y. ve Gılıç, F. (2020). Öğretmenlerin kariyer engelleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 15-31.
- İnandı, Y., Gün, M. E. ve Giliç, F. (2017). The study of relationship between women teachers' career barriers and organizational silence: Viewpoint of women and men teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 542-556.
- İnandı, Y., Yaman, Ş. ve Ataş, M. (2022). The relation between career barriers faced by teachers & level of stress and job satisfaction. *Participatory Educational Research*, 9(2), 240-260.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel*, 60(2), 58-68.
- John, S. P., & Manikandan, K. (2019). Employee silence: A meta-analytic review. *International Journal of Indian Psychology*, 7(1), 354-366.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48(3), 485-519. doi:10.1111/j.1744-6570.1995.tb01767.x
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Kahya, C., (2013). *Dönüştürücü liderlik ve etkileşimci liderlik anlayışları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkide örgütsel güvenin rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kahya, C. (2015). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 523-546.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanten, P., Yeşiltaş, M. ve Akdağ, G. (2014). Kariyer engellerinin mutluluk üzerindeki etkisinde kariyer motivasyonunun rolü: Otel işletmelerinde kadın iş görenler üzerine bir uygulama. *15. Ulusal Turizm Kongresi*, 13-16.
- Karagöz, Ş. ve Uzunbacak, H. H. (2021). İşte var olamamanın örgütsel sessizlik üzerine etkisi: turizm sektöründe bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1941-1957.
- Kassandrinou, M., Lainidi, O., Mouratidis, C., & Montgomery, A. (2023). Employee silence, job burnout and job engagement among teachers: The mediational role of psychological safety. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1). doi: 10.1080/21642850.2023.2213302
- Kaygın, E. ve Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi- Kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 95-113.
- Keeton, K., Fenner, D. E., Johnson, T. R., & Hayward, R. A. (2007). Predictors of physician career satisfaction, work-life balance, and burnout. *Obstetrics & Gynecology*, 109(4), 949-955. doi: 10.1097/01.AOG.0000258299.45979.37
- Kenworthy, J., Fay, C., Frame, M., & Petree, R. (2014). A meta-analytic review of the relationship between emotional dissonance and emotional exhaustion. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(2), 94-105.
- Kim, M., & Beehr, T.A. (2017). Directing our own careers, but getting help from empowering leaders. *Career Dev. Int.* 22, 300-317.

- Knoll, M., & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle ... ? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349–362. doi: 10.1007/s10551-012-1308-4
- Lakshmi, P. A. V., & Sumaryono, S. (2019). Kesuksesan karier ditinjau dari persepsi pengembangan karier dan komitmen karier pada pekerja millennial. *Gajah Mada Journal of Psychology (GamaJoP)*, 4(1), 57-75.
- London, M. (1998). *Career barriers: How people experience, overcome, and avoid failure*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- London, M. (2014). *Career barriers: How people experience, overcome, and avoid failure*. New York: Psychology Press
- Lu, J., & Xie, X. (2013). Research on employee silence behavior: A Review based on Chinese family enterprise. *Asian Social Science*, 9(17), 47.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74. doi: 10.1016/S0962-1849(98)80022-X.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397 PMID:11148311
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. doi: 10.2307/259200
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2014). Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 169-179.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669-686.
- Öztürk, U. C. Cevher, E. (2016). Sessizlikteki mobbing: Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 71 – 80.
- Pathardikar, A.D., Sahu, S., & Jaiswal, N.K. Assessing organizational ethics and career satisfaction through career commitment. *South Asian Journal of Global Business Research*, 5(1), 104–124.
- Perlow, L. A., & Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Harvard Business Review*, 81(5).
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rao, S., Ferris, T. G., Hidrue, M. K., Lehrhoff, S. R., Lenz, S., Heffernan, J., ... & Del Carmen, M. G. (2020). Physician burnout, engagement and career satisfaction in a large academic medical practice. *Clinical Medicine & Research*, 18(1), 3-10.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Qin, X., Drenzo, M. S., Xu, M., & Duan, Y. (2014). When do emotionally exhausted employees speak up? Exploring the potential curvilinear relationship between emotional exhaustion and voice. *Journal of Organizational Behavior*, 35(7), 1018–1041. doi:10.1002/job.1948
- Sabuncuoğlu Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sakal, Ö. (2020). Kariyer tatmini ve tükenmişlik: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(71), 4543-4553.

- Shanafelt, T. D., Balch, C. M., Bechamps, G. J., Russell, T., Dyrbye, L., Satele, D., ... & Freischlag, J. A. (2009). Burnout and career satisfaction among American surgeons. *Annals of Surgery*, 250(3), 463-471.
- Shanafelt, T. D., Gradishar, W. J., Kosty, M., Satele, D., Chew, H., Horn, L., ... & Raymond, M. (2014). Burnout and career satisfaction among US oncologists. *Journal of Clinical Oncology*, 32(7), 678.
- Seidler, A., Thinschmidt, M., Deckert, S., Then, F., Hegewald, J., Nieuwenhuijsen, K., Riedel-Heller, S. G. (2014). The role of psychosocial working conditions on burnout and its core component emotional exhaustion—a systematic review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 9(1), 1-13.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper ve I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp 25-48). New York: Wiley.
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment of women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462.
- Tan, Ç. (2014). Organizational justice as a predictor of organizational silence. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1190-1202.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tharya, H., Kassim, E., Amuna, Y. A., & Aqel, A. (2021). Does organizational silence in NGOs affected by job burnout?. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 5(5), 31-40.
- Torrington, D., Hall, L., & Taylor, S. (2005). *Human resource management* (6th ed.). Harlow: FT Prentice Hall.
- Tortumlu, M. ve Uzun, K. (2021). Öğretmenlerin yaşam doyumları ile kariyer tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1314-1325.
- Turunç, Ö. ve Alkan, Z. (2020). Liderlik tarzlarının örgütsel sessizliğe etkisinde kariyer memnuniyetinin rolü: eğitim sektöründe bir çalışma. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-107.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024) *Türk Dil Kurumu Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Ulaş, Ö. ve Kızıldağ, S. (2019). Kariyer Engelleri Ölçeği'nin (KEÖ) geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 182-196.
- Van Dyne L, Ang S, Botero IC (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies* 40(6):1359-1392.
- Wharton, A.S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and occupations*, 20(2), 205-232.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Xu, Y., Chen, K., & Feng, M. (2022). Can career calling reduce employee silence? The mediating role of thriving and the moderating role of inclusive leadership. *Current Psychology*, 1-15. doi:10.1007/s12144-022-04002-0
- Yıldırım, M. (2019). Tükenmişlik ve örgütsel sessizlik ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 358-371.

Zenginleştirilmiş Oyun Ortamında Meraklı -Çocuk e-Twinning Projesine İlişkin Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Görüşleri *

Sinem Erener Ünal**¹ ve Belma Tuğrul²

Öz

Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim Dönemi'nde; XXX Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı "Oyun Araştırmaları" dersi kapsamında planlanan "Zenginleştirilmiş Oyun Ortamında Meraklı Çocuk (ZOOM-Ç)" isimli e-Twinning Projesine etkin katılım sağlayan erken çocukluk eğitimcilerinin projeye ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma grubunu projeye aktif katılım sağlayan ve amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş 28 erken çocukluk eğitimcisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel perspektifli bir çalışma olup; araştırmada nitel araştırma metodlarından biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır Öğretmen görüşlerinin derinleştirilmesine incelenilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metaforik algı formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veri analizi sürecine açık kodlama yapılarak başlanmıştır. Eksensel kodlama ile erken çocukluk eğitimcilerinin yanıtları doğrultusunda ana temalar ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Son aşamada seçici kodlama ile kodlara son hali verilmiştir. Araştırma ile açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarında yer almasının çocuklar, eğitimciler ve ebeveynler açısından oldukça olumlu yanları olduğu görülmüştür. Açık uçlu materyallerin eğitim ortamına entegre edilmesinin çocukların oyun ve oyuncak seçimlerinde değişiklik oluşturduğu anlaşılmıştır. Açık uçlu materyallerin kaliteli oyun deneyimleri sağlayarak, çocukların oyunlarında açık uçlu materyalleri tercih etme eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Erken çocukluk eğitimi
Açık uçlu materyaller
Erken çocukluk eğitimcisi
e-Twinning

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
27 Nisan 2024
Kabul Tarihi
30 Eylül 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Early Childhood Educators' Opinions on the Curious-Child e-Twinning Project in an Enriched Play Environment *

Abstract

The research aims to reveal the views of early childhood educators who actively participated in the e-Twinning Project named "Curious Child in Enriched Play Environment (ZOOM-Ç)" planned within the scope of XXX University Preschool Education Doctoral Program "Play Research" course in the 2021-2022 Academic Year. The study group consists of 28 early childhood educators who actively participated in the project and were selected through purposive sampling. Data were collected through a semi-structured interview form and a metaphorical perception form in order to examine teachers' views in depth. The data analysis process started with open coding. With axial coding, main themes and sub-themes were revealed in line with the responses of early childhood educators. In the last stage, the codes were finalized with selective coding. The study revealed that the inclusion of open-ended materials in educational environments has very positive aspects for children, educators and parents. It was understood that the integration of open-ended materials into the educational environment led to changes in children's choice of games and toys. It was concluded that open-ended materials provided quality play experiences and increased children's tendency to prefer open-ended materials in their play.

Keywords

Early childhood education
Open-ended materials
Early childhood educator
e-Twinning


Article Info


Received
April 27, 2024
Accepted
September 30, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Erener Ünal, S. ve Tuğrul, B. (2024). Zenginleştirilmiş Oyun Ortamında Meraklı -Çocuk E-Twinning Projesine İlişkin Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(3), 167-185. doi: <https://doi.org/10.12984/egced.1474564>

* Bu makale 2021-2022 Eğitim Öğretim Dönemi'nde; İstanbul Aydın Üniversitesi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, "Oyun Araştırmaları" dersi kapsamında planlanan "Zenginleştirilmiş Oyun Ortamında Meraklı Çocuk (ZOOM-Ç)" isimli e-Twinning Projesi'nden üretilmiştir. [This article was produced from the e-Twinning Project titled "Curious Child in Enriched Play Environment (ZOOM-Ç)" planned within the scope of the "Play Research" course in the Preschool Education Doctoral Program at İstanbul Aydın University in the 2021-2022 academic year.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, Türkiye, sinemunal@stu.aydin.edu.tr

²  İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye, belmatugrul@outlook.com



Extended Abstract

Introduction

Open-ended materials can be used in many areas and allow children to experiment through play (Nicholson, 1971). They are defined as interactive materials such as cardboard, shells, tires, sand, pom-poms that children can manipulate without limits (Gull et al., 2019). Research has shown that open-ended materials benefit children's development (Bairaktaova et al., 2011; Guyton, 2011; Kiewra & Veselack, 2016; Segatti et al., 2003; Shabazian & Li Soga, 2014). Open-ended materials can support the emergence of inspiring ideas and support children to take action in line with these ideas. They can help children use symbolic skills to generate different scenarios in their play. It can promote self-esteem, emotional well-being and resilience. It can develop children's higher-order mental processes (Drew & Rankin, 2004; Mundy & Newell, 2007; Pellegrini & Bjorklund, 2004; Pepler & Ross, 1981; Schaefer, 2016; Whitebreard et al., 2012). It has been claimed that open-ended materials that enrich children's play experiences are a foundation for the development of creativity, problem solving and divergent thinking skills (Beaudin, 2021; Beloglovsky & Dally, 2015). Although research on the use of open-ended materials outdoors and their impact on children is limited, it is included in the literature (Beaudin, 2021).

The aim of the study is to investigate the use of open-ended materials, to emphasize the importance of self-reporting practices and real practices, and to reveal the perceptions and opinions of the educators involved in the project regarding the implementation of the project and its reflections in practice.

Method

The research was designed as action research, which is one of the qualitative research methods. Büyüköztürk et al. (2010) stated that it is possible for graduate students to conduct action research in order to contribute to their field of study and to increase the quality of their work. Similarly, Anagün (2008) mentioned that rather than academicians only being subject matter experts and evaluating educators as a source of information in educational environments, they can get the chance to eliminate the gap between theory and practice by being directly involved in the process by turning action research into an opportunity (p. 71-72). This study was structured as action research because ZOOM-C is implemented in real schools and classrooms within a systematic process with the aim of promoting professional development and increasing the quality of education. Also, one of the researchers is both a postgraduate student and an early childhood educator who is also one of the founders and implementers of this project.

Findings

The study showed that the inclusion of open-ended materials in educational environments yields very effective and positive aspects for both children, educators and parents. As a result of the integration of open-ended materials and enriched play environment, which is a new concept for educators, a high-quality educational process and results were encountered. When open-ended materials were included in the educational environments and early childhood education program, there were radical changes in children's toy choices. Children preferred open-ended materials instead of ready-made and structured toys and children's educational environment became more fun; original designs emerged, and waste began to be perceived as recyclable materials.

The opinions of the educators who participated in the study revealed that open-ended materials provide children with a free and comfortable educational environment, that open-ended materials are a sustainable educational approach due to their free and easy accessibility, that they support children's development in all areas of development, and that open-ended materials address all areas of development as well as all activity areas in the preschool education program.

Discussion and Conclusion

Based on the findings, open-ended materials can be made an indispensable part of the education program. After the integration of open-ended materials into the early childhood program, informative meetings can be held with families and educators who are not informed about the subject. While designing educational environments, learning environments with open-ended materials can be set up. Open-ended material centers can be created both inside and outside the classroom and can be included in the official preschool education program. MoNE and universities can work together to plan dissemination activities and process evaluation meetings for the inclusion of open-ended materials in educational environments. Quantitative or qualitative research can be conducted with larger participant groups. In addition to the views of teachers, research can be conducted with the views of parents and children.

Giriş

Zenginleştirilmiş Oyun Ortamında Meraklı- Çocuk projesi Türkiye'nin 35 ilinde, 267 öğretmen ile uygulanmıştır. Proje ile açık uçlu serbest materyallerin eğitim ortamının doğal bir üyesi haline getirilmesi, açık uçlu materyaller ile eğitim ortamının zenginleştirilmesi ve güçlendirilmesi, çocukların bütüncül gelişimlerinin desteklenmesi, problem çözme, yaratıcı, farklı ve esnek düşünebilme, strateji geliştirebilme, motor becerileri etkili kullanımı, sosyal- duygusal beceriler, çocukların oyuna ve oyun ile oluşan öğrenme fırsatlarına erişiminin sağlanması, ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar arasındaki olumlu ilişkilerin oyun yoluyla güçlendirilmesi, çocukların yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanarak açık uçlu materyaller ile tasarımlar gerçekleştirmesine fırsat sağlanması amaçlanmıştır. Eğitimin her alanında kullanılan oyun çocuklar için yaşamı öğrenme aracıdır ve erken çocukluk eğitiminin temelidir. Erken çocukluk döneminde uygun ve etkili oyun uygulamaları, çocukların başarılı bir biçimde gelişmeleri ve büyümeleri için ihtiyaçları olan becerilerin kazandırılmasında oldukça önemlidir. Bu nedenle çocuklara oyun imkanları sunulmalı ve eğitim ortamları oyun ile zenginleştirilmelidir (Emslie ve Mesle, 2009). Okullarda çocukların gelişimlerini destekleyen oyun materyalleri, çocukların eğitim ortamlarına dahil edilerek zenginleştirilmiş oyun ortamları oluşturulmalıdır (Ramazan, 2013). Projenin amaçlarına ulaşabilmesi için çocukların ilgi, gereksinim ve beklentileri ön plana alınarak oyun ve açık uçlu materyaller ile eğitim ortamları zenginleştirilmiştir. Çocukların ilgi, yetenek ve yeterliliklerinin farkına varması için onlara olabildiğince farklı etkinlikler ve zengin öğrenme yaşantıları sunulmuştur.

Açık uçlu materyallerin dahil olduğu oyun ortamları genellikle çocukların fikirlerine, ilgi alanlarına ve isteklerine saygı duyulan, tüm disiplinlerden bilgileri içeren düzenli, tanımlanabilir bir müfredata genişletildiği için sonraki tüm öğrenmeler için sıçrama tahtası olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2023). Neill'a (2013) göre; açık uçlu materyaller çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini serbest bırakarak, etraflarındaki dünyayı sonsuz şekillerde değiştirmelerini sağlamaktadır. Eğitim ortamlarındaki materyaller ne kadar açık uçlu olursa, çocukların yaratıcılık ve buluşçuluk düzeyleri o kadar artmaktadır. Petersen'a (2014) göre ise, eğitim ortamlarında açık uçlu materyal kullanmak çocukların yaratıcılığını ve özgüvenini geliştirir. Çocuklar açık uçlu materyaller ile oynarken daha az baskı hissederler. James'e (2012), açık uçlu materyallerin özgürleştirici yapısı çocuklara fikirlerini ve ulaşmak istedikleri hedefleri için uygulama fırsatı verirken, çocukların oyun deneyimlerinin geliştiğini söylemiştir. Casey ve Robertson'a (2017) göre; açık uçlu materyaller çocuklara zengin bir oyun ortamı oluşturarak ihtiyaçları olan kaynakları sunmaktadır.

Açık uçlu malzemeler, daha fazla alanda kullanılabilir ve çocukların oyun yoluyla deney yapmalarına olanak tanır (Nicholson, 1971). Çocukların sınırsızca manipüle edebildikleri karton, kabuklar, lastikler, kum, ponponlar gibi materyaller olarak tanımlanmaktadır (Gull ve diğer, 2019). Açık uçlu materyallerin çocukların oyun alanlarına girmesi, onlara çok az veya hiç talimat verilmemesi, çocuklara nesnelere istedikleri şekilde etkileşim kurma fırsatı sunar. Çocukları çevrelerini keşfetmelerine, oyun sırasında risk almalarına, güven ve motivasyon geliştirmelerine teşvik edebilir (Casey ve Robertson, 2016). Eğitim ortamlarında açık uçlu materyallerin farklı oyun türlerine uygulanması her çocuğun oyun oynama hakkına sahip olduğu ilkesinden doğmuştur. Çocuğun liderliğindeki oyun, oyun deneyimlerinin kalitesini artırmaktadır. (Fjortoft & Sageie, 2000; Maxwell ve diğer, 2008).

Açık uçlu materyallerin kullanımında bir tek doğru ya da yanlış yoktur (Shabazian ve diğer, 2014). Bazı çalışmalarda açık uçlu materyaller, basit olan ve çocuklara yaratıcı oyun konusunda ilham verebilecek doğal materyallerle ilişkilendirilmektedir (Shabazian & Li Soga, 2014). Benzer şekilde, Kiewra ve Veselack (2016) öngörülmuş bir kullanımı olmayan açık uçlu materyalleri tanımlamış ve bu materyalleri yapraklar, meşe palamudu, ağacın bölümleri (dal, çubuk ve kütük), kum, çamur gibi doğal materyaller ve esnek parçalarla ilişkilendirmiştir. Tüm bu malzemeler, doğaları gereği önceden belirlenmiş bir amaca sahip değildir ve çocukların oyun oynaması için pek çok olanak sunarlar. Dahası, açık uçlu yapıları nedeniyle birden fazla şekilde kullanılabilirler (Segatti ve diğer, 2003, s. 13). Çocukların oyun deneyimlerini zenginleştiren açık uçlu materyallerin yaratıcılık, problem çözme ve farklı düşünme becerileri için gelişimsel bir temel olduğu iddia edilmiştir (Beaudin, 2021; Beloglovsky & Dally, 2015).

White'a (2010) göre; öğretmenler açık uçlu materyalleri günlük akışlarına dahil etmeli ve ortamın açık uçlu materyaller açısından zengin olmasını sağlamalıdır. Bunun için çocuklar bu materyalleri istedikleri gibi kullanmakta özgür olmalıdır, çünkü bu öğrenme ve gelişim sürecini zenginleştirmenin önemli bir parçasıdır (Casey ve Robertson, 2016; Daly ve Beloglovsky, 2015). Araştırmacılar, oyunun ilerlemesini kolaylaştırmada öğretmenlerin önemli rolüne ve oyun ile yarım kalan kısımlar arasındaki ilişkiye dair içgörü kazanmak için sürekli mesleki gelişimin önemine dikkat çekmektedir (McInnes ve diğer, 2011). Öğretmenler tüm faaliyetlerin merkezinde yer almakta ve birçok şeyi kontrol etmektedirler. Etkinliklerden ve okul zamanı boyunca çocuklarla ilgili her şeyden sorumludurlar. Çocukların ihtiyaçlarına gün içerisinde ortaya çıktıkça cevap vermelidir (Spodek, 1985). Wilcox-Herzog ve Ward (2004) yaptığı bir çalışmada; öğretmenlerin çocuklarla etkileşimi ve sınıf içi uygulamalara ilişkin fikir ve istekleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri onların niyetlerinin yordayıcısıdır. Öğretmenler eğitimsel değişimin merkezinde yer almaktadır (Schmidt &

Datnow, 2005). Birçok eğitim yeniliği durumunda öğretmenlerin yenilikleri okul ya da hükümet tarafından sunulduğu şekliyle almaları ve amaçlandığı gibi uygulamaları beklenir (Luttenberg, ve diğer, 2011). Öğretmenler uygulamalarını değiştirmelerini gerektiren bir yenilikle karşı karşıya kaldıklarında, bir öğrenme süreci başlar (Shirrell ve diğer, 2018; Vandenberghe, 1984). Öğretmenlerin bireysel ve kişilik özellikleri yaşantı deneyimleri açısından farklılık gösterdiğinden, öğrenmeleri de farklılık gösterecektir. Çalıştıkları okulların etkisi olduğu gibi, ön bilgileri de çevrelerini (okulu) nasıl algıladıklarını ve yenilikleri nasıl yorumladıklarını etkiler (Allen & Penuel, 2015). Öğretmenlerin duyguları özellikle öğretmenlerin kendi sınıf uygulamaları söz konusu olduğunda, öğrenme sürecinde etkin rol oynar (Ketelaar ve diğer, 2012). Ayrıca, öğretmenler gibi paydaşlarla çeşitli çalışmaların yapılması, açık uçlu materyallerin kullanımının yaygınlaştırılması açısından önemlidir. Açık uçlu materyaller ile oynama fikrine aşına olmak öğretmenlerin bakış açılarıyla bağlantılıdır (Spencer ve diğer, 2019). Casey ve Robertson'a (2016) göre çocuklar bazı zamanlarda açık uçlu malzemeleriyle vakit geçirirken rehberliğe veya desteğe ihtiyaç duyabilirler. Böyle zamanlarda bazı eğitimcilerin yaşadıkları güçlükler çocukların oyun veya aktiviteleri için yeni fırsatlar oluşturabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sadece görüşleri değil uygulamaları da çok önemlidir. Eğitimcilerin pozitif görüşleri söz konusu olduğunda sınıfta yapılan etkinliklerin etkisi artmakta ve çocukların gelişimleri için olumlu etkilere sahip sınıf iklimine dönüşebilen durumlar ortaya çıkmaktadır (McInnes ve diğer, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve uygulamalarının gözlemlenmesi, açık uçlu materyallerin farklı etkinliklerde nasıl kullanıldığına dair veri sağlayacaktır.

Çalışmada öğretmen görüşlerine açık uçlu materyallerin çocukların farklı gelişim alanlarına etkisinin incelenmesinde başvurulmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma alan yazında özellikle öğretmenlerin temel alındığı bir çalışma olması ve öğretmenlerin bizzat projenin içinde uygulayıcı olarak yer almalarından kaynaklı önemli bir çalışmadır. Çalışma ile açık uçlu materyallerin kullanımını araştırmak, proje sürecinde uygulayıcı olarak yer almış eğitimcilerin ZOOM-Ç projesine yönelik algı, düşünce ve görüşlerini ortaya koymak ve gerçek uygulamaların önemini vurgulamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması ile ilgili tanımlara bakıldığında Johnson (2005), eylem araştırmasını öğretimin kalitesini arttırmak ve geliştirmek amacıyla okul ve sınıflarda gerçekleştirilen bir araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Costello (2007) ise eylem araştırmasını bireylerin mesleki eylemleri ile ilgili araştırma yapmaları ve değişime yönelik harekete geçmelerine dayalı sistematik bir süreç olarak tanımlamıştır. Eylem araştırması konusunda en kapsamlı tanımlamayı Mills (2003) "Öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde, okullarda ve sınıflarda ne olduğunu tanımlamak ve yapılan eğitimsel girişimlerin etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullanılarak olumlu değişikliğin hedeflendiği araştırma süreci" olarak yapmıştır. (s. 4) Eylem araştırmalarının sadece öğretmenler ve yöneticiler şeklinde sınırlandırılmasına yönelik olarak Büyüköztürk ve diğerleri (2010) lisansüstü öğrencilerin de çalışma yaptıkları alana katkı sağlamak ve yapılan işin niteliğinin artırılması için eylem araştırmaları yapmalarının mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Anagün (2008), akademisyenlerin sadece konu uzmanı olarak ve eğitim ortamlarında eğitimcileri bilgi kaynağı olarak değerlendirmelerinden ziyade eylem araştırmalarını fırsata çevirerek doğrudan sürece dahil olarak teori ve uygulama arasındaki boşluğu giderme şansı elde edebileceklerine değinmiştir (s. 71-72). ZOOM-Ç projesinin gerçek okullarda ve sınıflarda uygulanmış bir proje olması, projenin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve eğitimin niteliğinin artırılmasına dönük hedefleri, sistematik bir süreç dahilinde projenin uygulanması, araştırmacıların birinin lisansüstü eğitim öğrencisi ve aynı zamanda erken çocukluk eğitimcisi olması, projenin kurucularından ve uygulayıcılarından olması gibi sebeplerden yola çıkılarak bu çalışma eylem araştırması olarak yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

ZOOM-Ç Projesi 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Türkiye'nin 35 ilinde, 267 erken çocukluk eğitimcisi ile uygulanmıştır. Çalışma grubu, var olan durumun derinlemesine araştırılmasına imkân sağlayacağı düşünülen proje katılımcılarından amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Projeye etkin katılım sağlayan gönüllü 28 erken çocukluk eğitimcisi çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1
Çalışma Grubu

Çalışma Grubu	f	%
Yaş		
18-25	4	14,3
26-30	2	7,1
31-35	11	39,3
36-40	7	25
41-45	3	10,8
45 ve üzeri	1	3,5
Eğitim Durumu		
Lisans	19	67,9
Yüksek Lisans	9	32,1
Okul Türü		
Bağımsız Anaokulu	12	42,9
Anasınıfı	15	53,6
Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	1	3,5
Kıdem Yılı		
0-5 Yıl	11	39,3
6-10 Yıl	2	7,1
11-15 Yıl	8	28,6
16-20 Yıl	3	10,7
20 Yıl ve üzeri	4	14,3
Çalışılan Grup		
49-60 Ay	8	28,6
61-72 Ay	20	71,4
Toplam	28	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %14,3'ü 18-25 yaş aralığında, %7,1'i 26-30 yaş aralığında, %39,3'ü 31-35 yaş aralığında, %25'i 36-40 yaş aralığında, %10,8'i 41-45 yaş aralığında, %3,5'u ise 45 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %69,7'si lisans mezunu, %32,1'i yüksek lisans mezunudur. Çalışılan okul türü değişkenine bakıldığında öğretmenlerin %42,9'unun bağımsız anaokullarında, %53,6'sının anasınıflarında, %3,5'inin de meslek liselerine bağlı uygulama anaokullarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise %39,3'ünün 0-5 yıl arasında, %7,1'inin 6-10 yıl arasında, %28,6'sının 11-15 yıl arasında, %10,7'sinin 16-20 yıl arasında, %14,3'ünün ise 20 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metaforik algı formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının son hali ve metaforik algı formu için okul öncesi eğitim alanında görevli iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda eğitimcilere; zenginleştirilmiş oyun ortamının tanımı, proje sonrası çocukların oyuncak seçimindeki farklılıklar, projenin çocukların gelişimine etkisi, projenin ilginç, keyifli, zor, kolay ve etkili yanları, açık uçlu materyallerin hangi etkinliklerde kullanıldığı ve çeşitleri, projenin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Metaforik algı formunda ise "ZOOM-Ç Projesi, gibidir. Çünkü;....." sorusuna yanıt aranmıştır.

Veri Toplama Süreci

Proje sona erdikten sonra projeye dair bilimsel bir araştırma yapılacağı duyurulmuştur. Gönüllü öğretmenlerle projenin araştırma süreci başlatılmıştır. Projenin bütün aşamalarını yerine getirmiş 28 eğitimci; katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve online olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde eğitimcilere araştırmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık üç ay boyunca devam etmiştir. Araştırmanın etik izni için İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi sürecine açık kodlama yapılarak başlanmıştır. Açık kodlamadan hareketle araştırmacının belirlediği bir tema ile eksensel kodlama ortaya çıkmaktadır. Eksensel kodlama, kategorilerin birbirine bağlandığı ve kategoriler arasındaki ilişkiyi inceleyen kodlama şeklidir (Corbin ve Strauss, 2008). Eksensel kodlama ile erken çocukluk eğitimcilerinin yanıtları doğrultusunda ana temalar ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Son aşamada seçici kodlama ile kodlara son hali verilmiştir ve kodlama süreci tamamlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmada Creswell ve Miller tarafından üzerinde durulan inandırıcılık stratejileri yer almaktadır. (Creswell ve Miller, 2000). Uzun süreli katılım ve gözlem; alan içinde katılımcılara güven oluşturmayı, araştırma alanında hâkim olan kültürü öğrenmeyi ve araştırmacılar ya da bilgi veren kişiler tarafından ortaya çıkabilecek yanlış bilgilerin kontrolünü sağlamaktadır (Creswell, 2018). Çalışmada araştırmacı bir erken çocukluk eğitimcisidir. Projenin kurucularından ve uygulayıcılarındandır. Projenin tüm süreçlerinde yer almıştır. Uygulayıcı ve araştırmacı kimlikleri ile projede yer aldığından uzun süredir araştırma alanının içinde yer almıştır.

Araştırmanın geçerliğine etki eden unsurlardan biri de veri toplama araçlarının çeşitliliğidir. Bu çalışmada veri toplama araçları açısından çeşitlilik sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve metaforik algı formu kullanılmıştır.

Araştırmacıda, araştırmanın geçerliğini arttırmak için sorgulamalar yapan “şeytanın avukatı” rolünde üç dış denetçi bulunmaktadır. Dış denetçiler İstanbul Aydın Üniversitesi’nde farklı bölümlerde görev yapan akademisyenlerden oluşmuştur. Dış denetçilerden araştırma hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir (Creswell, 2018).

Güvenirlik ise; teorik kodlama ve veri temelli kodlama sonucunda elde edilen kodların, nitel kodlayıcılar arası tutarlığı bakarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlık her üç araştırma sorusunun sonunda araştırmacılar tarafından ortaya konan kodların “Kohen’s Kappa Katsayımın” hesaplanması yoluyla güvenilirlik sağlanmıştır. Cohen’in Kappa değeri her zaman 0 ile 1 arasında değişir; 0 iki değerlendirici arasında hiç uyuma olmadığını, 1 ise iki değerlendirici arasında mükemmel uyuma olduğunu gösterir (Bobbitt, 2021). Kohen’s Kappa Sayısı’nın her iki araştırma sorusu için 0,8 ve üzeri sonuçlar elde edilene kadar kodlayıcılar arasında müzakereler devam etmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Sorumlu yazar İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü “Okul Öncesi Eğitimi” bölümünde doktora öğrencisi olup; MEB’e bağlı bir anaokulunda okul müdürlüğü yapmaktadır. İkinci yazar İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğretim üyesidir. Sorumlu yazar ve ikinci yazar makale sürecinin tüm aşamalarına eşit olarak katkı sunmuşlardır.

Etik Konular

Görüşme öncesinde eğitimcilere araştırmanın içeriği, amacı, araştırmadaki rolleri ve araştırma süreci hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Onam formu öğretmenler tarafından imzalanmıştır. Görüşmeler sırasında verdikleri yanıtların kayıt altına alınacağı, ses kayıtlarının ve video görüntülerinin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı söylenmiştir. Veri analizi yapılırken öğretmenlerin gerçek kimlikleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Bulgular

Zenginleştirilmiş Oyun Ortamına İlişkin Görüşler

Tablo 2

Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Zenginleştirilmiş Oyun Ortamına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Zenginleştirilmiş Oyun Ortamı	Zengin Uyarıcı Çevre	15	42,9
	Açık Fikirlilik	12	34,2
	Materyal Çeşitliliği	8	22,9
	Toplam	35	100

Eğitmenler “Zenginleştirilmiş Oyun Ortamını”, zengin uyarıcı çevre; özgür ve rahat bir ortam, yapılandırılmamış oyun ve eğlenerek öğrenme olarak tanımlarken; açık fikirliliği yaratıcılık, merak uyandırma, hayal gücü olarak; materyal çeşitliliğini ise bol materyal ve açık uçlu materyal olarak tanımlamışlardır.

Ö8; “Çocukların yaratıcılıklarını herkes için ulaşılabilir materyallerle zenginleştiren ve eğlenceli kılan zamanlar yaratma fırsatı olarak tanımlıyorum. Sınıfta kurduğum ZOOM-Ç merkezinin zümremden dönütü de aynen böyle “seneye tüm oyuncakları kaldırıp bu tarz materyaller koyalım.” şeklinde oldu. Önümüzdeki yıl sınıfımızı bu şekilde yapılandıracağız.” diyerek zenginleştirilmiş oyun ortamını tanımlamıştır. Ö17 ise “Açık uçlu materyallerle yaratıcılıklarını zenginleştiren ve hayallerindeki ürünleri ortaya koymak için fırsat sağlayan eğlenceli oyun ortamı” şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

Oyuncak Seçiminde Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin Görüşler

Öğretmenler çocukların oyuncak seçiminde farklılık olup olmadığına yönelik soruya %96,4 oranında evet yanıtı vermişlerdir. Evet yanıtını veren öğretmenlerin yanıtlarını derinleştirmeleri istenmiştir.

Tablo 3

Çocukların Oyuncak Seçimindeki Farklılık

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Oyuncak Seçimindeki Farklılıklar	Materyal tercihi değişikliği	9	40,9
	Oyuncağa bakış açısı	7	31,8
	Materyalleri farklı şekilde kullanma	4	18,2
	ZOOM-Ç merkezinde vakit geçirme	2	9,1
	Toplam	22	100

Eğitimciler proje sonrasında çocukların materyal tercihlerinin değiştiğini ($f=9$) materyal olarak oyuncaklar yerine açık uçlu, yapılandırılmamış ve doğal materyalleri tercih etmeye başladıklarını; çocukların oyuncağa bakış açılarının değiştiğini ($f=7$) artık oyuncak olarak sadece hazır oyuncakları değil her şeyi oyuncak olarak görmeye başladıklarını; sınıf içi ve dışında materyalleri farklı biçimlerde kullanmaya başladıklarını ($f=4$); çocukların sınıflarındaki merkezlerden biri haline gelen ZOOM-Ç merkezinde vakit geçirmeyi sevdiğini ($f=2$) ifade etmişlerdir.

Ö16; “Kesinlikle farklılık oldu. Oyuncak olmayan her materyali çok kolay bir şekilde değerlendirebiliyorlar. Kartonlardan saat veya akıllı bileklikler yapıp haberleşme aracı olarak kullanıp oyun oynuyorlar. Legolardan kürek yapıp madencilik oynuyorlar. Pipet ve plastik şişelerden ağaç ve çiçekler yapıyorlar. Böyle onlarca örnek verebilirim. ZOOM-Ç bir sınıf artık bizim okulumuzda. Böyle bir alternatifleri var. A4 kağıtları yerine kartonlara resim yapıyorlar. Hem tasarruf yapıyorlar, hem geri kazanım hem de tüketimi azaltma. Kolilerden ev, kutulardan ve tahta bloklardan ofis yapıp dakikalarca oynuyorlar. Birbirleriyle olan iletişimleri de güçlendi. Yaratıcılık zaten inanılmaz.” şeklinde konuyla ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Ö22 ise; “Özellikle doğa materyallerin de oyuncak olabileceğini, çeşitli kutu kapak vb. materyallerin oyun aracı olarak kullanılabilirliğini gözlemledim. Artık materyallerin sadece sanat ve müzik etkinliğinde değil; her başlığa uyan oyun etkinliklerinde de kullanılabilirliğini, çocukların bu projeden sonra sınıfta hazırlanan ZOOM-Ç merkezinde ilgiyle oyun kurduklarını görmek, onlarda bu farkındalığı oluşturmak çok keyifliydi.” şeklinde aktarımda bulunmuştur.

ZOOM-Ç Projesinin “En”lerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Projenin en ilginç, en keyifli, en zor, en kolay ve en etkili yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4

ZOOM-Ç Projesinin En Keyifli Yanları

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
En Keyifli Yanlar	Oyun oynamak	11	42,3
	Yaratıcı düşünme becerisi gelişimi	7	26,9
	Duygusal beceri gelişimi	6	23,1
	Doğayla iç içe olmak	2	7,7
	Toplam	26	100

Öğretmenler projenin en keyifli yanlarını çocukların açık uçlu materyaller ile oyun oynarken daha çok eğlenmeleri ($f=3$), çocukların oyunlarının daha eğlenceli bir hale gelmesi ($f=5$), uzun süre sıkılmadan oyun oynamaları ($f=3$) şeklinde belirtmişlerdir. Çocukların proje sürecinde duygusal becerilerinin geliştiği; süreçten heyecan duydukları ($f=2$), mutlu oldukları ($f=1$), iş birliğine dayalı olarak oynadıkları ($f=3$) erken çocukluk eğitimcileri tarafından ifade edilmiştir. Duygusal becerilerinin yanı sıra çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştiği erken çocukluk öğretmenlerince belirtilmiştir. Açık uçlu materyalleri kullanarak farklı tasarımlar gerçekleştirdiklerini ($f=4$), özgün ürünlerin ortaya konulduğu ($f=2$) ve çocukların hayal güçlerini kullanmalarına katkı sağladığı ($f=1$) yönünde öğretmen görüşleri alınmıştır. Ayrıca çocukların doğayla iç içe olmalarının ($f=2$) projenin en keyifli yanı olduğuna yönelik görüşler de mevcuttur.

Ö6; “En keyifli yanı örnek olmaması. Bir şeye bakarak yapılmaması. Her şeye saygı duyulması.” derken; Ö7; “En keyifli kısmı çocukların zaman içerisinde şu parçadan şu olabilir mi öğretmenim gibi dönüşler almak resimlerinde farklı ve yaratıcı ürünlerin ortaya koyduklarını görmek.” demiştir.

Tablo 5

ZOOM-Ç Projesinin En İlginç Yanları

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
En İlginç Yanlar	Özgün ürünler	13	44,9
	Dinamik proje süreci	7	24,1
	Diğer oyuncaklara talebin azalması	6	20,7
	Ailelerin ilginç materyal desteği	3	10,3
	Toplam	29	100

Öğretmenler projenin en ilginç yanlarını açık uçlu materyaller ile orijinal ürünlerin ortaya konması ($f=8$) ve çocukların atıklardan farklı tasarımlar oluşturmaları ($f=5$) şeklinde ifade etmişlerdir. Dinamik proje sürecinin çocuklara özgürlük alanları oluşturduğunu ($f=4$), proje sürecinin sürprizlerle dolu olduğunu ($f=3$) söylemişlerdir. Sınıf içinde yer alan yapılandırılmış oyuncaklara ilginin azaldığını ($f=6$), ve ailelerden gelen açık uçlu materyallerin oldukça ilginç olduğunu ($f=3$) belirten eğitimciler de olmuştur.

Ö12; “Bu projenin en ilginç yanı çocukların 2 tane materyalden 5 tane orijinal icat çıkarılabilmesi” derken; Ö14; “En ilginç yanı çöpe attıklarımızın oyuncuğa dönüşmesi”; Ö19; “En ilginç yanı bir sonraki adımı tahmin edemiyorum, Tamamen sürprizlerle dolu bir proje” diyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 6

ZOOM-Ç Projesinin En Zor Yanları

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
En Zor Yanlar	Geleneksel anlayışın kalıplarından çıkmak	13	42
	Açık uçlu materyallerin depolanması	10	32,2
	Velileri projeye dahil etmek	8	25,8
	Toplam	31	100

Öğretmenler projeye dair en zorlandıkları durumun proje mantığına alışmak olduğunu ifade etmişlerdir. Geleneksel anlayışın kalıplarından çıkmak ($f=6$), çok sayıdaki açık uçlu materyali bütünleştirerek etkinliklere dahil etmek ($f=3$) ve uygulama aşamasında projeyi yapabilir miyim kaygısı ($f=4$) öğretmen görüşlerinde yer almıştır. Açık uçlu materyallerin saklanması ve depolanması ($f=10$) öğretmenlerin zorlandıkları bir başka husus olmuştur. Öğretmenler, ebeveynleri projeye aile katılım etkinlikleri ile dahil etmekte ($f=8$) zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ö8; “En zor tarafı fiziksel olarak yetersiz sınıf ortamlarında materyaller için depolama alanı bulmak, gruplayarak saklamaya çalışmak ve sınıfın başka bir sınıf ile paylaşılmasından kaynaklı zorluklar yaşıyorum.”; Ö16; “En zor yanı başta alışmak projenin mantığına alışmaktı. Genellikle proje öncesinde açık uçlu materyallerin sınıf ortamında yer almaması, çocukların alışkın oldukları oyuncakları bırakarak açık uçlu materyallere yönelmeye başlamaları proje başında geçiş dönemi olduğu için zor gelmişti. Ama şimdi çocuklar legolar, bloklar ya da bebeklerin yerine açık materyaller ile zaman geçirmeyi tercih ediyor.” diyerek yaşadığı zorluklardan bahsetmiştir.

Tablo 7

ZOOM-Ç Projesinin En Kolay Yanları

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
En Kolay Yanlar	Materyallere erişim kolaylığı	20	55,5
	Çocukları projeye dahil etmek	7	19,4
	Açık uçlu materyaller ile tasarım	5	14
	Açık uçlu materyaller ile oyun	4	11,1
	Toplam	36	100

Öğretmenler projenin en kolay yanının her şeyin materyal olarak kullanılabilmesi ($f=9$), materyal temininin oldukça kolay olması ($f=7$) ve düşük maliyet ($f=4$) şeklinde ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin projeye katılımının zor olduğu yönünde görüş belirtmelerine rağmen, çocukların projeye katılımlarının ve adapte olmalarının kolay olduğu ($f=7$), açık uçlu materyaller ile tasarım fikri bulmanın ($f=5$) ve açık uçlu materyaller ile oyun oynamanın ($f=4$) da projenin en kolay yanlarından olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır.

Ö23; “En kolay yanı sınıftaki tüm çocukların etkinliğe katılımdaki istekliliği, kurulan farklı oyunlarda sınıftaki tüm çocukların yer alıp deneyimleme fırsatı bulabilmeleri”; Ö27, “Açık uçlu materyallerin temini ve bulunması kolay olduğu için projenin etkinlik çeşitliliği artmaktadır. Ayrıca bu materyaller için herhangi bir ücret gerekmemesi projenin en kolay yanlarından biri” demiştir.

Tablo 8

ZOOM-Ç Projesinin En Etkili Yanları

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
En Etkili Yanlar	Yaratıcı düşünme becerisi gelişimi	13	48,1
	Oyun tercihlerinin farklılaşması	8	29,7
	Oyuncak tercihlerinin farklılaşması	6	22,2
	Toplam	27	100

Öğretmenler projenin en etkili yanının çocukların hayal gücü ve yaratıcılığını desteklemesi ($f=7$), farklı düşünme becerilerini geliştirmesi ($f=6$), çocukların kalıplaşmış oyuncaklara ilgisinin azalması ($f=6$) proje ile çocukların eğlenerek- oynayarak öğrenmeleri ($f=5$) ve çocukların oyunlarının doğaçlama olarak gelişmeye başlaması ($f=3$) diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Ö25; “En etkili yanı kesinlikle projenin yaratıcılığı ön plana çıkarması”; Ö27, “Projenin en etkili yanı kalıplaşmış oyuncaklara olan talebin azalması oldu. Çocuklar özgür bir ortamda eğlenerek ve oynayarak yapılandırılmamış materyaller ile oyun oynadılar.”; Ö2, “Çocukların projede kullanılan açık uçlu materyaller ile farklı düşünme becerileri ve yaratıcılıkları gelişmiştir. Materyalleri birden fazla şekilde kullanmaya başladılar.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Açık Uçlu Materyallerin Çocukların Gelişimlerine Nasıl Katkı Sağladığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 9

Açık Uçlu Materyallerin Çocuk Gelişimine Katkısı

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Açık Uçlu Materyallerin Çocuk Gelişimine Katkısı	Bilişsel Düşünme Becerilerine Katkısı	46	74,2
	Sosyal- Duygusal Gelişime Katkısı	10	16,1
	Bütüncül Gelişime Katkısı	6	9,6
	Toplam	62	100

Proje sonrasında açık uçlu materyallerin çocukların gelişimlerine nasıl katkı sağladığına yönelik eğitimi yanıtları incelendiğinde 3 tema oluşmuştur. Temalar bilişsel gelişime, sosyal duygusal gelişime ve bütüncül gelişime katkısı olarak sıralanmıştır. Bilişsel gelişim teması yaratıcı düşünme ($f=17$), üretkenlik ($f=9$), farklı düşünme becerileri ($f=6$), hayal gücü ($f=6$), merak duygusu ($f=5$), odaklanma ($f=2$), araştırmacılık ($f=1$); sosyal-duygusal gelişim teması öz güven ($f=6$), iş birlikçi oyun oynama ($f=4$); bütüncül gelişim teması ise; doğaya ilgi ($f=3$), tüm gelişim alanları ($f=2$), günlük yaşam becerileri ($f=1$) şeklindedir.

Ö5; “Proje çocukların merak duygularını uyurarak farklı ve yaratıcı düşüncelerini sağlayıp, bakış açılarını genişletti ve daha üretken olmalarını sağladı.”; Ö6, “Hayata daha gerçekçi hazırlıyor, oynama süreleri çok daha uzun oluyor. Çevre farkındalığı ve yaratıcılığı artıyor.”; Ö13, “Çocuklar üç tane artık materyalden bozarak çok yeni icatlar yapıyorlar, o kadar yaratıcılar ki bazen oluşturdukları projelere bakarken bu benim aklıma asla gelmezdi diyerek hayret ediyorum.”; Ö17, “Tüm gelişim alanlarına sonsuz katkı sağladığına inanmaktayım. Zaten projemizin hedeflerinde de bunlar yer alıyordu. Bence hedeflenenden fazlasına ulaşıldı. Özellikle sosyal duygusal ve iletişim becerilerine inanılmaz katkı sağladı.”; Ö23; “Üretebilen, düşünebilen, is birliği kurabilen, paylaşımcı, özgüvenli bireyler olmasına katkı sağladığını düşünüyorum.”; Ö25, “Çok daha yaratıcı, etkinlikler de dikkat yoğunlukları yüksek, oyunlara, oyuncaklara ve diğer öğrenme süreçlerinde daha seçici, üretken, hiç bir artık materyali atmayıp değerlendirme önerisiyle gelen bir gelişim gösterdiler.” demiştir.

Eğitim Ortamlarında Kullandıkları Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 10

Eğitim Ortamında Sıklıkla Kullanılan Materyaller

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Eğitim Ortamlarında Kullanılan Materyaller	Açık uçlu materyaller	69	79,3
	Doğal materyaller	18	20,7
	Toplam	87	100

Öğretmenler proje sonrası açık uçlu ve doğal materyalleri eğitim ortamlarında kullanmaya başladıklarını, eğitim ortamlarında açık uçlu materyal olarak kapaklar, borular, kutuları, mandalları, tuvalet kağıdı rulolarını, blokları, şişeleri, düğmeleri, kumaş parçalarını, farklı ip türlerini, bardakları, farklı boyutlardaki kapları, pipetleri, şönileri, boncukları, misketleri, mantar tıpları, CD’leri, farklı kalınlıktaki kabloları, straforları, lastikleri, atık kağıtları, çubukları, legoları kısaca her şeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Doğal materyal olarak ise yapraklar, kozalaklar, dal parçaları, kum, taş vb. materyalleri eğitim ortamlarına dahil ettiklerini söylemişlerdir.

Ö12; “Bütün kapaklar, kozalak, dallar, taşlar, yaprak, kapaklar, kumaşlar, düğmeler, tahta parçaları, renkli ipler, yoğurt kapları vb...”; Ö15; “Her gün hepsini kullanıyoruz. Seçimleri çocuklar yapıyor her zaman (Kozalak, dal parçaları, kâğıt rulo ve borular, kâğıt ve plastik şeffaf bardaklar, tahta bloklar, legolar, kablolar (renkli ve farklı uzunluklarda), straforlar, cam şişeler (risk almak en sevdiğim), karton kutular, kumaşlar, ipler, mandallar...” diye cevap vermiştir.

Tablo 11

Açık Uçlu Materyallerin Kullanıldığı Okul Öncesi Etkinlikleri

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Açık Uçlu Materyallerin Kullanıldığı Okul Öncesi Etkinlikleri	Sanat Etkinliği	14	20
	Oyun Etkinliği	11	15,7
	Serbest Zaman Etkinliği	10	14,3
	Matematik Etkinliği	9	12,9
	Fen Etkinliği	8	11,4
	Tüm Etkinlikler	6	8,6
	Türkçe Dil Etkinliği	4	5,7
	Müzik Etkinliği	4	5,7
	Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	3	4,3
	Drama Etkinliği	1	1,4
Toplam		70	100

Öğretmenlerin açık uçlu materyalleri en çok sanat etkinliğinde kullandıkları, ikinci olarak oyun etkinliğinde, üçüncü olarak da serbest zaman etkinliğinde kullandıkları görülmüştür. Açık uçlu materyalleri en az kullandığı okul öncesi etkinliği ise drama olarak belirlenmiştir.

ZOOM-Ç Projesinde Erken Çocukluk Eğitimcilerinin En Severek Uyguladıkları Proje Teması

Tablo 12

Erken Çocukluk Eğitimcilerinin En Severek Uyguladıkları Proje Teması

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
En Severek Uygulanan Proje Teması	Okul Dışarıda	9	32,1
	Serbest Tema	8	28,6
	Çocuk Dostu Şehirler	4	14,3
	Denge	3	10,7
	Bizi Birbirimize Bağlayan Köprüler	3	10,7
	Hayatımızı Kolaylaştıran İcatlar	1	3,6
	Toplam	28	100

Öğretmenlerin %32,1'i Okul Dışarıda, %28,6'sı Serbest tema, %14,3'ü Çocuk Dostu Şehirler, %10,7'si Denge, %10,7'si Bizi Birbirimize Bağlayan Köprüler, %3,6'sı ise Hayatımızı Kolaylaştıran İcatlar temasını en severek uyguladıkları proje teması olarak belirtmişlerdir.

ZOOM-Ç Projesinin Güçlü Yanlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 13

Projenin Güçlü Yönleri

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Projenin Güçlü Yanları	Çocuk merkezli olması	13	38,3
	Üst düzey düşünme beceri gelişimi	8	23,5
	Açık uçlu materyal	6	17,7
	Aile etkileşiminin artmasına katkısı	4	11,7
	Sürdürülebilirlik ve uygulanabilirlik	3	8,8
	Toplam	34	100

Öğretmenler projenin en güçlü yanlarını projenin çocuklara özgürlük alanı tanıdığı ($f=5$), çocuk odaklı olduğu ($f=3$), çocukların düşünmesine ve denemesine fırsat tanıdığı ($f=3$) ve çocukların eğlenerek proje dahil olmaları ($f=2$) olarak sıralanmıştır. Çocukların yaratıcılık ($f=6$) ve hayal gücü ($f=2$) gibi üst düzey düşünme becerilerini desteklediği, açık uçlu materyallerin ($f=6$) projenin ana etkinlik materyali olmasının projeyi güçlendirdiği de eğitimciler tarafından söylenmiştir. Ailelerin farkındalıklarının arttığı, aileler ile etkileşim olduğu, projenin sürdürülebilir ve uygulanabilir olmasının da projeyi güçlü kıldığı gelen yorumlar arasındadır.

Ö5; “Çocuklara özgürlük tanınması, hayal gücünü desteklemesi, çocuk odaklı olması, basamaklıp olmaması, sürekli yenilenebilir olması”, Ö17; “Yapılandırma olmadan tüm anasınıflarında uygulanabilir olması, materyallere ulaşım kolay ve her kesimden öğrenciye hitap ediyor olması”, Ö24; “Çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşünce becerilerini doğrudan etkilemesi, ebeveyn öğretmen ve çocuk arasında olumlu etkileşim kurmayı sağlamak, okul öncesi eğitimin niteliğini arttırmak” şeklinde görüşlerini beyan etmişlerdir.

ZOOM-Ç Projesinin Zayıf Yanlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 14

Projenin Zayıf Yönleri

Tema	Alt Temalar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Projenin Zayıf Yanları	Projenin Zayıf Yönü Yok	6	42,9
	Depolama Alanı İhtiyacı	3	21,4
	Öğretmen Eğitimleri	3	2,14
	Ebeveynlerin Projeye Dair Algısı	2	14,3
	Toplam	14	100

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu projenin zayıf yanının olmadığını söylemiştir. Fakat açık uçlu materyallerin saklanması için depolama alanlarının kısıtlı olmasını, öğretmen eğitimlerinin kısıtlı sürelerde ve uzaktan olmasını projenin zayıf yönü olarak gören öğretmenler de olmuştur. Öğretmen eğitimleri için daha uzun süreli, sistematik bir planlama yapılabileceğine yönelik görüşler de mevcuttur. Projenin ailelere açıklanması ve uygulanış amacına aileleri inandırmakta zorlanan öğretmenler olmuştur. Aslında bu durum projenin değil de öğretmenlerin projeyi ebeveynlere anlatırken yaşadıkları yetersizlikten kaynaklanmıştır.

ZOOM-Ç Projesi Hakkında Erken Çocukluk Eğitimcilerinin Metaforik Algıları

ZOOM-Ç projesi hakkında 24 geçerli metafor üretilmiştir. Metaforlar doğa, doğal kaynaklar, eylem, eğlence, üretim, eşya, zaman- mekân ve diğer olmak üzere sekiz grupta toplanmıştır.

Tablo 15

Erken Çocukluk Eğitimcileri Tarafından Oluşturulan Metafor Kategorileri

Kategoriler	Metafor (Frekans)	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Frekansı	Yüzde (%)
Doğa olarak ZOOM-Ç Projesi	Dört mevsim (1), Gökkuşluğu (1), Ağaç (2), Kartopu (1), Temiz Hava (1)	5	6	25
Doğal Kaynak olarak ZOOM-Ç Projesi	Nehir (1), Su (1), Okyanus (1), Deniz (1)	4	4	16,6
Eylem Olarak ZOOM-Ç Projesi	Gülümsemek (1), Yeni Bir Ülkede Kaybolmak (1), Hayal Dünyasına Yolculuk (1)	3	3	12,5
Eğlence Olarak ZOOM-Ç Projesi	Lunapark (1), Uçan balon (1)	2	2	8,3
Üretim Olarak ZOOM-Ç Projesi	Kâğıt (1), Bit Pazarı (1), Geri Dönüşüm Fabrikası (1)	3	3	12,5
Eşya Olarak ZOOM-Ç Projesi	Ecza dolabı (1), Terazi (1)	2	2	8,3
Zaman ve Mekân Olarak ZOOM-Ç Projesi	İnsanlığın ilk dönemleri (1), Gezegen (1)	2	2	8,3
Diğer	Aile (1), Çocuğun Yüz Dili (1)	2	2	8,3
	Toplam	23	24	100

Kategori 1. Doğa olarak ZOOM-Ç Projesi

“Doğa” kategorisinde Dört mevsim (1), Gökkuşluğu (1), Ağaç (2), Kartopu (1) ve Temiz hava (1) olmak üzere beş metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç projesini doğada yer alan unsurlara benzetmişlerdir. Kategoriyile ilgili metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM- Ç Projesi;

Dört mevsim gibidir. Çünkü, sürekli değişir ve içinde barındırdığı güzellikler ve gizemler yaşanmadan bilinmez.” (Ö5)

“Gökkuşluğu gibidir. Çünkü; içinde bütün renkleri barındırır.” (Ö9)

“Ağaç gibidir, çünkü her gecen gün büyüyor.” (Ö14)

“Gövdesi toprağa bağlı güçlü bir ağaç gibidir. Çünkü yılların birikimi ve yeni oluşumlar bir aradaydı.” (Ö18)

“Kar topu gibidir. Çünkü; nasıl bir ürün ortaya çıkacağını bilmeden son projede ailelerle dev bir kartopu olduk.” (Ö20)

“Temiz havada gibidir. Çünkü; temiz havaya hepimizin ihtiyacı vardır.” (Ö12)

Kategori 2. Doğal Kaynak olarak ZOOM-Ç Projesi

“Doğal Kaynak” kategorisinde Nehir (1), Su (1) Okyanus (2), Deniz (1) olmak üzere dört metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç Projesini doğal kaynaklara benzetmişlerdir. Kategoriyile ilgili metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM-Ç Projesi;

“Nehir gibidir. Çünkü; içine giren çocukları zenginleştirerek başka bir yere ulaştırır.” (Ö4)

“Deniz gibidir. Çünkü; çok çeşitlidir.” (Ö16)

“Okyanus gibidir. Çünkü; ucu bucağı sınırı yoktur.” (Ö22)

“Su gibidir. Çünkü çocuğun zihni ile şekillenir. (Ö6)

Kategori 3. Eylem Olarak ZOOM-Ç Projesi

“Eylem” kategorisinde Gülümsemek (1), Yeni Bir Ülkede Kaybolmak (1), Hayal Dünyasına Yolculuk (1) olmak üzere üç metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç Projesini eylemlere benzetmişlerdir. Metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM-Ç Projesi;

“Gülümsemek gibidir. Çünkü tüm çocuklar yaratıcılığı kullanıyor.” (Ö1)

“Yeni bir ülkede kaybolmak gibidir. Çünkü; her sokakta başka bir şey keşfedersiniz ve kaybolmaktan mutlu olursunuz.” (Ö7)

“Hayal dünyasına yolculuk gibidir. Çünkü; etrafındaki her şeyle hayal dünyadaki oyun, oyuncak vs. özgün bir şekilde yapabilirsin.” (Ö17)

Kategori 4. Eğlence Olarak ZOOM-Ç Projesi

“Eğlence” kategorisinde Lunapark (1), Uçan balon (1) olmak üzere iki metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç Projesini eğlenceli unsurlara benzetmişlerdir. Metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM-Ç Projesi;

“Lunapark gibidir. Çünkü; içinde hep bir eğlence vardır.” (Ö3)

“Uçan balon gibidir. Çünkü; sizi istediğiniz her yere götürebilir.” (Ö10)

Kategori 5. Üretim Olarak ZOOM-Ç Projesi

“Üretim” kategorisinde Kâğıt (1), Bit Pazarı (1), Geri Dönüşüm Fabrikası (1) olmak üzere üç metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç projesini üretim kavramına benzetmişlerdir. Metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM-Ç Projesi;

“Boş bir kâğıt gibidir. Çünkü; o kâğıttan her şey yapılabilir.” (Ö2)

“Bit pazarı gibidir. Çünkü; içinde yok yok istediğin her şeyi bulabilirsin.” (Ö11)

“Geri dönüşüm fabrikası gibidir. Çünkü; her şey çöp değildir.” (Ö23)

Kategori 6. Eşya Olarak ZOOM-Ç Projesi

“Eşya” kategorisinde Ecza dolabı (1) ve Terazi (1) olmak üzere iki metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç Projesini eşyalara benzetmişlerdir. Metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM-Ç Projesi;

“Ecza dolabı gibidir. Çünkü; en mutsuz, en keyifli çocuğum orada rahatlıyor yaralarını sarıyor birbirlerinin yaralarına merhem olmalarını sağladım.” (Ö21)

“Terazi gibidir. Çünkü; çok dengeli ve kararında bir projeydi.” (Ö18)

Kategori 7. Zaman ve Mekân Olarak ZOOM-Ç Projesi

“Zaman ve Mekân” kategorisinde İnsanlığın ilk dönemleri (1) ve Gezegen (1) olmak üzere iki metafor üretilmiştir. Öğretmenler, ZOOM-Ç Projesini zaman ve mekân unsurlarına benzetmişlerdir. Metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM-Ç Projesi;

“İnsanlığın ilk yıllarındaki dönem gibidir. Çünkü; birçok ilginç icatlar o zamanlarda keşfederek ve yaratıcılıkları ön planda olan insanların fikirleri ile ortaya çıkmıştır.” (Ö13)

“Keşfedilmeyen bir gezegen gibidir. Çünkü; çocuklar tarafından keşfedilmeye bekleyen bir düşünce ortamıdır.” (Ö15)

Kategori 8. ZOOM-Ç Projesi İçin Üretilen Diğer Metaforlar

“Diğer” kategorisinde Aile (1), Çocuğun Yüz Dili (1) olmak üzere iki metafor üretilmiştir. Metaforlar ve geliştirilme nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

ZOOM- Ç Projesi;

“Aile gibidir. Çünkü; her şeyi birlikte yaptık.” (Ö8)

“Çocuğun yüz dili gibidir. Çünkü her yaş ve gelişim özelliğindeki çocuklara onların doğasını bozmadan hitap etmektedir.” (Ö19)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile; açık uçlu materyallerin kullanımını araştırmak, proje sürecinde uygulayıcı olarak yer almış olan erken çocukluk eğitimcilerinin ZOOM-Ç projesine yönelik algı, düşünce ve görüşlerini ortaya koymak ve gerçek uygulamaların önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinin sonunda açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarında yer almasının çocuklar, eğitimciler ve ebeveynler açısından oldukça etkili ve olumlu yanları olduğu görülmüştür. Eğitimciler için yeni bir kavram olan açık uçlu materyal ve zenginleştirilmiş oyun ortamı kavramlarının entegrasyonu sonucu yüksek kalitede bir eğitim süreci ve sonuçları ile karşılaşmıştır. Eğitim ortamlarının ve erken çocukluk eğitim programının içine açık uçlu materyal dahil edildiğinde çocukların oyuncak seçimlerinde köklü değişiklikler olduğu, çocukların hazır ve yapılandırılmış oyuncaklar yerine açık uçlu materyalleri tercih ettikleri, çocukların eğitim ortamlarının daha eğlenceli hale geldiği, özgün tasarımların ortaya çıktığı, atıkların geri dönüştürülebilir malzemeler olarak algılanmaya başladığını, açık uçlu materyallerin çocuklara özgür ve rahat bir eğitim ortamı hazırladığı, açık uçlu materyallerin ücretsiz ve kolay erişebilir olmasından kaynaklı sürdürülebilir bir eğitim anlayışı olduğu, çocukların gelişimlerini bütün gelişim alanlarında desteklediği, açık uçlu materyallerin bütün gelişim alanlarına hitap ettiği gibi okul öncesi eğitim programında yer alan bütün etkinlik alanlarına da hitap ettiği öğretmen görüşleri ile ortaya konmuştur.

Neill (2013) açık uçlu materyallerin çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklediğini, eğitim ortamlarında ne kadar fazla açık uçlu materyal bulunursa çocukların yaratıcılık ve buluşçuluk düzeylerinin artacağını ifade ederken; Petersen (2014) eğitim ortamlarında kullanılan açık uçlu materyallerin çocukların yaratıcılığını ve özgüvenini geliştirdiğini, çocukların açık uçlu materyaller ile oynarlarken kendilerini özgür hissettiklerini belirtmiştir. James (2012) ise açık uçlu materyallerin çocukların oyun ortamlarını zenginleştirdiğini; Casey ve Robertson (2017) ise açık uçlu materyallerin çocuklar için zengin bir oyun ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Proje uygulayıcısı öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler de zenginleştirilmiş oyun ortamını yaratıcılık ve bolca açık uçlu materyalin yer aldığı, özgür, rahat, yapılandırılmamış oyunun hâkim olduğu, çocukların eğlenerek öğrendikleri bir eğitim ortamı olarak tanımlamışlardır.

Shabazian ve Li Soga (2014) açık uçlu materyallerin kullanımında tek bir doğru ya da yanlış olmadığını ifade etmiştir. Açık uçlu materyalleri çocuklara yaratıcı oyun konusunda ilham olabilecek doğal materyaller ile ilişkilendirmişlerdir. Kiewra ve Veselack (2016) materyalleri yapraklar, meşe palamudu, ağacın bölümleri (dal, çubuk ve kütük), kum, çamur gibi doğal materyaller ve esnek parçalarla ilişkilendirmiştir. Segatti ve diğerleri (2003) ise açık uçlu materyallerin doğaları gereği çocuklara oyun oynamaları için pek çok fırsat sunduğunu ve birden fazla şekilde kullanıma uygun olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde proje sonrasında görüşlerini bildiren öğretmenler de çocukların her şeyi oyuncak olarak görmeye başladıklarını, materyalleri kendi kullanım şekillerini dışında kullanmaya başladıklarını, oyun ve oyuncak seçimlerinin yapılandırılmış materyaller yerine açık uçlu materyallerden oluşmaya başladığını, doğal materyallerden oyuncak yapmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Açık uçlu materyallerin sınıf içinde, oyun ve aktivite alanlarında çocukların oynamak isteyeceği önemli araçlar olduğunu söylemişlerdir.

Daly ve Beloglovsky'e (2015) göre; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki tür oyun vardır. Yapılandırılmış oyunda, erken yaştaki çocukların kurallara ve yönergelere uymaları ve eğitimcinin rehberliğini takip etmeleri gerekirken, yapılandırılmamış oyunda, çocuklar kendi ilgi alanları dahilinde performans sergilemekte özgürdür ve oyun için herhangi bir yönerge veya talimat bulunmamaktadır. Açık uçlu materyaller yaratıcılığı ve hayal gücünü çoğu modern hazır oyuncaktan daha fazla tetiklemekte; daha fazla beceri ve yetkinlik geliştirmektedir. Proje katılımcısı öğretmenler projenin en keyifli yanının çocukların orijinal ürünler ortaya koymaları, atık materyallerin tasarım ürünleri haline gelmesi, çocukların özgür olması, projenin sürprizlerle dolu olması ve ailelerden gelen ilginç açık uçlu materyaller olarak belirtmişlerdir. Projenin en kolay yanları her şeyin materyal olarak kullanılması ve temin edilmesi, düşük maliyet, tasarım fikirleri bulmak, çocukların projeye adaptasyonu; projenin en etkili yanı ise hayal gücü ve yaratıcılığı desteklemesi, kalıplaşmış oyuncaklara talebin azalması, farklı düşünme becerilerinin gelişimi olarak ifade etmişlerdir. Lester ve Maudsley (2007) çocuklar açık

uçlu oyuna katılım sağladıklarında daha çok eğlence ve yaratıcılığa önem vermekte; herhangi bir talimat olmadığında bir çocuk oyun zamanı boyunca farklı yönlerde öğrenmeler için sonsuz olasılıkların peşinden gidebilmektedir. Araştırmaya katılan eğitimciler de çocukların yapılandırılmış oyuncaklar yerine açık uçlu materyallere yönediklerini ve bu durumun da yaratıcılık ve hayal gücünü desteklediğini, çocukların ZOOM-Ç merkezinde zaman geçirmeyi sevdiklerini söylemişlerdir.

Curtis ve Carter'a (2005) göre; çocuklara açık uçlu materyalleri deneyimleme fırsatı sağlandığında çocukların hayal güçleri, keşfetme duyguları, açık uçlu materyalleri kullanarak yeni icatlar yapmak için bu malzemeleri yeniden düzenleme istekleri artmaktadır. Engelen ve diğerleri'ne (2018) göre ise, açık uçlu materyaller ile oynanan yaratıcı oyun deneyimleri arttıkça çocukların yaratıcı düşünme becerileri gelişmekte, sosyal ve fiziksel beceri gelişimleri de olumlu etkilenmektedir. Fikirler ilham verebilir, onları koruyabilir ve harekete geçirebilir, çocukların oyun sırasındaki fikirlerini senaryolara dönüştürebilmek için sembolik beceriler kullanmalarını destekleyebilir, sosyal etkileşimli ortak bir oyun alanına çekebilir, öz saygıyı, duygusal dayanıklılığı teşvik edebilir, çocukların üst düzey zihinsel süreçlerini geliştirebilir (Drew ve Rankin, 2004; Mundy ve Newell, 2007; Pellegrini ve Bjorklund, 2004; Pepler ve Ross, 1981; Schaefer, 2016; Whitebread ve diğer., 2012). Açık uçlu materyallerin iraksak ve yakınsak düşünmeyi, hayal gücünü ve problem çözme becerilerini teşvik ettiği Howe ve diğerleri (2022) tarafından bulunmuştur. Bu nedenle açık uçlu materyaller çocukların oyun ve öğrenmelerini destekleme de önemlidir. Projeye katılım sağlayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde benzer görüşler ortaya koydukları görülmektedir. ZOOM-Ç projesine katılan öğretmenler açık uçlu materyallerin çocuk gelişimine katkısını yaratıcılık, üretkenlik, farklı düşünme becerileri, hayal gücü, özgüven, merak, iş birliği oyun oynama, doğaya ilgi, odaklanma becerisi, günlük yaşam becerileri ve sosyal beceriler şeklinde sıralamışlardır. Açık uçlu materyallerin üretkenlik ve farklı düşünme becerisi gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Eğitimcilerin bu görüşlerinin literatür temelli olduğu görülmektedir.

Gevşek parçalar, ağırlıklı olarak açık uçlu ve çok yönlü kullanılabilen çeşitli malzemeleri bir arada içerir. Oyunda daha fazla esneklik ve uyarlanabilirlik sunar. Çeşitli şekillerde birleştirilebilir, düzenlenebilir ve değiştirilebilir. Çocukların benzersiz yapılar, tasarımlar veya senaryolar oluşturmaya olanak tanır. Çocuklara nesnelere çeşitli şekillerde nasıl kullanılabileceği konusunda daha fazla seçenek sunar. Hayal gücüne dayanarak dönüştürebilir ve yeniden kullanabilirler. Çocuklara nesne ve keşif oyunlarında esneklik ve uyarlanabilirlik için daha fazla fırsat verir, çünkü gevşek parçaları etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını bulmaları, farklı kombinasyonlarla denemeler yapmaları ve zorlukların üstesinden gelmeleri gerekir. Diğer nesnelere genellikle daha önceden belirlenmiş bir kullanıma sahiptir ve problem çözme ihtiyacını sınırlar. Gevşek parçalar, çocuklara diğer nesnelere kıyasla daha fazla özgürlük, esneklik ve açık uçlu olasılıklar sunarak, çocukların oyun deneyimlerinin benzersiz bileşenleri haline gelirler (Scott-McKie ve Casey 2017). Özellikle yapıcı oyun sırasında akranlarla iş birliğini ve sosyal etkileşimi teşvik eder. İşbirlikçi inşa, ne inşa edecekleri ve nasıl inşa edecekleri gibi alıcı ve ifade edici dili kullanarak ortak hedefler oluşturmalarını ve belirlemelerini gerektirir (Vriens-van Hoogdalem ve diğer, 2016).

Oyuncaklar ve materyaller, çocuklar için oyun aracılığıyla dünyayı ve çevrelerini keşfederken onlara eşlik ederler. Piaget (1962) oyunu, görüntüleri transfer ederek senaryolar oluşturmak amacıyla sembolik becerileri kullanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt: Garwood, 1982). Shabazian ve Li Soga (2014) çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde farklı özelliklere sahip oyuncakların ve materyallerin önemine değinmiştir. Oyunun çocukların gelişimine sağladığı katkıdan bahsetmişlerdir. Oyun veya etkinlikler sırasında, açık uçlu materyaller, nesnelere veya oyuncaklar çocukların oyunlarına dahil etmek isteyecekleri önemli araçlardır. Açık uçlu materyaller, çocukların başlangıçta oyun için tasarlanmamış, sınırsızca manipüle edilebilen açık uçlu ve etkileşimli materyallerle oynaması olarak tanımlanmaktadır (Gull ve diğer, 2019). Yapılandırılmamış oyun materyalleri; eski kartonlar, kutular, kavanoz kapakları, taşlar, mandallar, kumaşlar, ipler gibi materyallerle oynarken ya da bir şeyler planlarken çocuklar bağımsız bir şekilde aktivitelerini devam ettirebilir (Petersen, 2014). Örneğin; bir kutu bazı zamanlarda ev olabilir, aynı şekilde deniz ya da bir uçağa da dönüşebilir. Önemli olan, çocuğun o kutuya nasıl bir anlam yüklediğidir. Sahip olduğumuz doğa; dallar, çam kozalakları, kabuklar, taşlar, yapraklar, çiçekler ve diğer doğal nesnelere gibi açık uçlu materyallerle doludur (Swadley, 2021). Araştırmaya dahil olan öğretmenler kullandıkları açık uçlu materyalleri doğal materyaller, kapaklar, borular, kutular, mandal, tuvalet kâğıdı, bloklar, şişeler, düğmeler, kumaş parçaları, ipler, bardaklar, pipet, boncuk vb. olarak belirtmişlerdir.

Curtis ve Carter (2005); çocuklara ilgi çekici malzemeler, malzemelerle geçirecekleri yeterli zaman, deneyimleri için fırsat ve icat etme olanakları sunulduğunda esnek bir eğitim programı sunulduğunda çocukların daha kalıcı ve etkili öğrendiklerini belirtmişlerdir. Erken çocukluk eğitimi müfredatında, çocukların açık uçlu materyaller kullandıklarında, ilhamlarını ortaya çıkaran bir şey yaratmak için kullanılan materyaller her zaman orijinal şekilden veya özelliklerinden farklı bir şey yarattıkları gözlemlenmiştir (White ve Stoecklin, 2014). Araştırmadaki eğitimciler açık uçlu materyalleri okul öncesi eğitim programında yer alan tüm etkinliklerde kullandıklarını söylemişlerdir.

Öneriler

Bulgulardan yola çıkılarak; açık uçlu materyaller eğitim programının vazgeçilmez bir parçası haline getirilebilir. Açık uçlu materyallerin erken çocukluk programına entegrasyonundan sonra konu ile ilgili bilgi sahibi olmayan ailelere ve eğitimcilere bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Eğitim ortamları tasarlanırken açık uçlu materyallerin depolanabileceği eğitim ortamlarının oluşturulması sağlanabilir. Sınıf içi ve dışı ortamlarda açık uçlu materyal merkezleri oluşturulabilir ve resmi okul öncesi eğitim programına dahil edilebilir. MEB ve üniversiteler birlikte çalışarak açık uçlu materyallerin eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik yaygınlaştırma çalışmaları ve süreç değerlendirme toplantıları planlayabilir. Daha geniş katılımcı grupları ile nicel ya da nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin görüşlerinin yanında ebeveyn ve çocukların görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında bu araştırmaya etki edebilecek mali olan ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Mali Destek

Makalemizde sunduğumuz çalışma için herhangi bir kamu ya da özel kuruluştan mali bir destek alınmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'nun 28.03.2024 tarihinde 2024 /02 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.*

Kaynakça / References

- Allen, C. D., & Penuel, W.R., (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal Of Teacher Education*, 66, 136–149. [doi:10.1177/0022487114560646](https://doi.org/10.1177/0022487114560646)
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bairaktarova, D., Demetra, E., Aikaterini, B., & Sean, B. (2011). Early engineering in young children's exploratory play with tangible materials. *Children Youth and Environments*, 21, 212–35. <https://doi.org/10.1353/cye.2011.0014>
- Beaudin, H. (2021). *One person's junk is a teacher's treasure: learning with loose parts. exchange*. Washington: Exchange Press Book. <http://www.exchangepress.com/article/one-persons-junk-is-a-teachers-treasure-learning-with-loose-parts/5024683>
- Beloglovsky, M., & Daly, L. (2015). *Early learning theories made visible*. St. Paul:Redleaf Press.
- Bobbitt, Z. (2021). *Cohen's kappa statistic: definition & example*. Statology. <https://www.statology.org/cohens-kappa-statistic/>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016) *Loose parts play: A toolkit*. Inspiring Scotland, Edinburgh. <https://www.inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Loose-Parts-Play-web.pdf>
- Casey, T., & Robertson, J. (2017). *Resources for playing – providing loose parts to support children's play: A toolkit*. Play Wales. <https://play.wales/wp-content/uploads/2023/03/loose-parts-toolkit.pdf>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd Ed.). California: Sage Publications.
- Costello, P. (2007). *Action research*. London:Continuum Books.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (4nd Ed.). California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Curtis, D., & Carter, M. (2005). Rethinking early childhood environments to enhance learning. *YC Young Children*, 60(3), 34-38.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts: Inspiring play in young children*. St. Paul:Redleaf Press.
- Drew, W. F., & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *YC Young Children*, 59(4), 38-45.
- Emslie, A., & Mesle, C. R. (2009). Play: The use of play in early childhood education. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 2(2), 1-26.
- Engelen, L., Wyver, S., Perry, G., Bundy, A., Chan, T. K. Y., Ragen, J., Bauman, A., & Naughton, G. (2018). Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 86-95. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>
- Fjortoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analysis of a natural landscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Garwood, S. G. (1982). Piaget and play: Translating theory into practice. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(3), 1-13.
- Gull, C., Bogunovich, J., Levenson, S. G., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: A scoping review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6, 37–52.

- Guyton, G. (2011). *Using toys to support infant-toddler learning and development*. Bank Street. <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=faculty-staff>
- Howe, N., JLeach, J., & DeHart, G. (2022). "This is a mailbox, right?": Associations of play materials with siblings' and friends' shared meanings during pretend play. *Journal Of Early Childhood Research* 20, 80–92.
- James, D. (2012). *Survey of the impact of Scrapstore PlayPod in primary schools*. Children's Scrapstore PlayPod, Issue. D. J. Ltd. <https://static1.squarespace.com/static/5af18f19f793926c5c8fc498/t/5b1e92df1ae6cf9e5535dbd3/1528730360039/CSS+Head+Teachers+Report+-+Branded.pdf>
- Johnson, A.P. (2005). *A short guide to action research*. Boston: Pearson Publishing.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H.P.A. & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4, 70–95.
- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). *Play, naturally: A review of children's natural play*. London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.
- Luttenberg, J., Veen, K. van, & Imants, J. (2011). Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.630746>
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36-63. <https://doi.org/10.1353/cye.2008.0025>
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870>
- Mills, G.E. (2003). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. California: Sage Publications.
- Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 269–74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Neill, P. (2013). Open-ended materials belong outside too. *High Scope*, 27(2), 1-8.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62(2), 30–34.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D.F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15, 23–43. <https://doi.org/10.1007/s12110-004-1002-z>
- Pepler, D. J., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202–1210. <https://doi.org/10.2307/1129507>
- Petersen, E. (2014). *Creating with open-ended materials*. Retrieved from. <http://www.earlychildhood.com>
- Ramazan, O. (2013). *Oyun etkinlikleri II: Çocuk ve oyun* (R. Zembat, Ed.). Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Schaefer, R. (2016). Teacher inquiry on the influence of materials on children's learning. *YC Young Children*, 71, 64–73.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949–965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Scott-McKie, L., & T. Casey. (2017). *Play types toolkit. Bringing more play into the school day*. Play Scotland. <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf>
- Segatti, L., Brown-DuPaul, J., & Keyes, T.L. (2003). Using everyday materials to promote problem solving in toddlers. *Young Children*, 58, 12.

- Shabazian, A. N., & Li Soga.C. (2014). Infants and toddlers: making the right choice simple: Selecting materials for infants and toddlers. *YC Young Children*, 69, 60–65.
- Shirrell, M., Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2018). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education*, 45(4), 599–613. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452784>
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J. L. D., Cawley, J., Rehman, L., ... & Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*, 6(4), 461.
- Spodek, B. (1985). Early childhood education's past as prologue: Roots of contemporary concerns. *Young Children*, 40(5), 3–7.
- Swadley, G. (2021). Any which way: Loose parts play in the library. *Children and Libraries*, 19(1), 21. <https://doi.org/10.5860/cal.19.1.21>
- UNICEF. (2023). *What is free play and why should you encourage it at home?* <https://www.unicef.org/parenting/child-care/what-is-free-play#:~:text=Free%20play%20is%20when%20children,the%20plot%2C%E2%80%9D%20explains%20Zaman>
- Vandenbergh, R. (1984). Teacher's role in educational change. *British Journal of In-Service Education*, 11(1), 14–25. <https://doi.org/10.1080/0305763840110103>
- Vriens-van Hoogdalem, A. G., de Haan, D. M. P., & Boom, J. (2015). The role of language ability in young children's cooperation during play and collaborative interactions. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1491–1504. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1108312>
- White, J. (2010). Loose parts and flexible thinking. *Early Education Journal*, 82, 13-15.
- White, R. & Stoecklin, V. (2014). *Children's outdoor play and learning environments*. Returning to Nature. www.whitehutchinson.com
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Toy Industries of Europe. <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

The Serial Mediating Role of Difficulties in Emotion Regulation and Entrapment between Intolerance of Uncertainty and Mental Well-Being

Süleyman Akçıl¹, Beste Erdiñç², Engin Karaduman³ and Yusuf Akyl^{*4}

Abstract

Mental health is a subject that has been extensively researched by mental health experts. It is essential for individuals to give priority to their mental well-being in order to live productive lives. Individuals may face unforeseeable circumstances, a range of emotions, such as feeling trapped, and situations that demand emotional self-regulation at any stage of their lives. An individual's mental health is contingent upon their capacity to uphold a heightened state of well-being despite encountering challenging circumstances. The current study aims to look into the mediating role of difficulties in emotion regulation and entrapment in the relationship between intolerance of uncertainty and mental well-being. The current study's data were collected from 427 volunteer participants, including 316 women and 111 men. The mediation analysis was conducted using Structural Equation Modeling (SEM). According to the findings, difficulties in emotion regulation and entrapment served as serial mediators between intolerance of uncertainty and mental well-being. The model posits that intolerance of uncertainty positively correlates with emotion dysregulation and a sense of being stuck, while both emotion dysregulation and feeling stuck negatively correlate with mental well-being. Tolerance of uncertainty may enhance mental well-being by facilitating emotional regulation and preventing feelings of stagnation.

Keywords

Intolerance of uncertainty
Difficulties in emotion regulation
Entrapment
Mental well-being

Article Info

Received
July 16, 2024
Accepted
November 14, 2024
Article Type
Research Paper

Belirsizliğe Tahammülsüzlük ile Mental İyi Oluş Arasında Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Sıkışmışlık Hissinin Seri Aracı Rolü

Öz

Ruh sağlığı, ruh sağlığı uzmanları tarafından kapsamlı olarak araştırılan bir konudur. Bireylerin üretken bir yaşam sürebilmeleri için ruhsal iyilik hallerine öncelik vermeleri elzemdir. Bireyler hayatlarının herhangi bir aşamasında öngörülemez durumlarla, kapana kısılmış hissetmek gibi bir dizi duyguyla ve duygusal özenetim gerektiren durumlarla karşılaşabilirler. Bir bireyin ruh sağlığı, zorlu koşullarla karşılaşmasına rağmen yüksek bir iyi olma halini sürdürme kapasitesine bağlıdır. Bu çalışma, belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğüne ve sıkışmışlık hissini aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Mevcut çalışmanın verileri 316 kadın ve 111 erkek olmak üzere 427 gönüllü katılımcıdan toplanmıştır. Aracılık analizi Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, duygu düzenleme güçlüğü ve sıkışmışlık, belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasında aracılık rolü üstlenmiştir. Modele göre, belirsizliğe tahammülsüzlük duygu düzenleme güçlüğü ve sıkışmışlık hissini olumlu olarak; duygu düzenleme güçlüğü ve sıkışmışlık hissi ise olumsuz olarak mental iyi oluşu yordamaktadır. Belirsizlik karşısında hoşgörülü olmanın, insanların duygularını kolayca düzenleyebilmelerini ve sıkışmış hissetmekten kaçınmalarını sağlayarak potansiyel olarak daha yüksek düzeyde mental iyi oluşa yol açtığı ileri sürülebilir.


Anahtar Sözcükler


Belirsizliğe tahammülsüzlük
Duygu düzenleme güçlüğü
Sıkışmışlık hissi
Mental iyi oluş


Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
16 Temmuz 2024
Kabul Tarihi
14 Kasım 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Citation: Akçıl, S., Erdiñç, B., Karaduman, E. & Akyl, Y. (2024). The Serial Mediator Role of Difficulties in Emotion Regulation and Entrapment between Intolerance of Uncertainty and Mental Well-Being. *Ege Journal of Education*, 25(3), 186-197. doi: <https://doi.org/10.12984/egeefd.1510661>

¹  Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Zonguldak, slymnakcil@gmail.com

²  Yıldız Teknik Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul, besteerdinc00@gmail.com

³  Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, engin.karaduman@beun.edu.tr

* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

⁴  Avcılar Anadolu Lisesi, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, yusufakyil430@gmail.com



Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

İnsanoğlunun geleceği bilme kapasitesindeki sınırlılıklar belirsiz durumlarla karşı karşıya kalmalarını kaçınılmaz bir hale getirebilir. Belirsizlik bireyler için kolay kabul edilemeyen bir konumda olabilmektedir. Öngörülemez bir geleceğin bireyleri kaygılandırması söz konusu olabilir. Bu durumda bireyler belirsizliğe karşı tahammülsüz olabilmekteledir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, bireylerin olumsuz bir olayın gerçekleşme olasılığına dikkat etmeksizin bu olayın gerçekleşme olasılığını kaçınılmaz olarak görme eğilimlerini ifade etmektedir (Carleton ve diğer., 2007). Belirsizliğe tahammülsüzlük anksiyete ve depresyonla ilişkili bir kavramdır (Jensen ve diğer., 2016). Olası olumsuz olaylara karşılaşıma durumunu yaşayabilecek bir ruh hali, kaygı yaşayan bireylerin belirsiz durumlara karşı tahammülsüzlük sergileyebileceği kabul edilmektedir (Barlow, 2004). Öngörülemez ve belirsiz durumlara ayak uydurabilmek bireylerin değişken yaşam koşullarıyla baş edebilmelerine yardımcı olabilir. 21.yüzyılda bireylerin sürekli değişen koşullara uyum sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin eylemlerinin öngörülemeyen sonuçlara yol açabilmesi de mümkündür. Ayrıca eylemleri sonrasındaki stratejileri ve seçenekleri etkileyebileceği durumlarda bireylerin karar verme ve harekete geçmeleri de gerekmektedir (Binkley ve diğer., 2012). Bireyler kötü hissettiklerinde ve olumsuz durumlardan kaçma girişimleri engellendiğinde; harekete geçme ve kaçma arzusunu temelinde bulunduran sıkışmışlık ortaya çıkmaktadır (Gilbert ve Allan, 1998). Sıkışmışlık hissi, belirsizliğe tahammülsüzlük gibi depresyon ve anksiyete ile ilişkili bir kavramdır (Gilbert ve diğer., 2002). Yaşamda her olay tam bir belirsizlik içermez, bu nedenle sıkışmış hisseden ve belirsizlik karşısında toleransı olmayan bireylerin kaygılı ve depresif olduklarına dikkat edildiğinde belirsiz durumlara karşı tahammülsüz olan bireylerin aynı zamanda sıkışmışlık hissedebilecekleri de düşünülebilir.

Psikoloji biliminin odaklandığı konular arasında hem mental sağlığı korumak hem de daha iyi bir hale getirmek yer almaktadır. Kişisel, toplumsal ve ekonomik gelişim için bir gereklilik olarak mental sağlık aynı zamanda bir insan hakkıdır. Mental sağlık; insanların yaşamın stresleriyle başa çıkabilmelerini, yeteneklerinin farkına varabilmelerini, iyi öğrenip iyi çalışabilmelerini ve toplumlarına katkıda bulunabilmelerini sağlayan bir mental iyi oluş durumudur (WHO, 2022). Mental iyi oluş ise mutluluğun öznel deneyimi, yaşam memnuniyeti ve olumlu psikolojik işlevsellik kapsamında başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı ve kendini gerçekleştirmeyi ifade eder (Stewart-Brown ve Janmohamed, 2008; Ryan ve Deci, 2001). Bireylerin belirsizliğe tahammülsüz olduklarında daha düşük seviyede iyi oluşa sahip oldukları bilinmektedir (Geçgin ve Sahraç, 2017). Zira duyguları düzenleyebilmenin bireylerin duygularını fark edebildikleri, gereken duygusal tepkileri duruma uygun ve esnek bir şekilde verebildikleri anlamına geldiği düşünüldüğünde karşılaşılan zorlu olaylarla duygusal olarak daha iyi bir şekilde başa çıkabilmeleri sonucunda daha fazla iyi olma hali hissetmelerine yol açtığı düşünülebilir. Ek olarak sıkışmışlık hissini iyi oluşu yordaması söz konusudur (Cheon, 2011). Bireylerin hareket etme ve kaçış isteğinin gerçekleşmeyeceği ve başarısız bir mücadele deneyiminden kaynaklanan sıkışmış hissetmesi onları intihar ile karşı karşıya bırakacak ciddiyette olumsuz bir durum olup, iyi oluşun düşük olması riskini beraberinde getirebilir. Ayrıca sıkışmışlık hissi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve duygu düzenlemenin ilişkili olduğu depresyon, anksiyete ve intihar kavramları iyi oluş ile negatif yönde ilişkilidir (Malone ve Wachholtz, 2018; Qian, 2021). Literatürden edinilen değerli bilgiler sonucunda ilgili kavramların ikiye ayrı ayrı araştırmalarda bir arada incelendiği veya ayrı araştırmalarda benzer kavramlarla ilişkili buldukları görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle mevcut araştırmada psikoloji biliminin ruh sağlığını koruma ve güçlendirme misyonuna hizmet etmesi ümidiyle duygu düzenleme güçlüğü ve mental iyi oluş arasındaki ilişkide belirsizliğe tahammülsüzlük ve sıkışmışlığın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmaya dair veriler kolay örneklem yöntemi ile ve çevrimiçi olarak (internet ortamında form hazırlanarak) toplanmıştır. Çevrimiçi toplanan veriler sosyal medya aracılığı ile duyurularak yapılmıştır. Toplamda 316 (%74) kadın ve 111 (%26) erkekten oluşan 427 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılardan gönüllü olduklarına dair katılımı onam formu doldurmaları istenmiştir. Yaş ortalamaları 25.78 sd (8.09) olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu üniversite eğitimini tamamlayanlardandır (n:223, %52.2). Katılımcıların %74.7'si orta seviye sosyoekonomik düzeye sahiptir.

Araştırmanın analiz kısmında veriler toplandıktan sonra SPSS, JASP ve AMOS programlarından yararlanılarak ilk olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, mental iyi oluş, duygu düzenleme güçlüğü ve sıkışmışlık kavramlarının SPSS programı ile betimsel istatistiklerine ve normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Daha sonra JASP programı ile güvenilirlik analizlerine ve tekrar SPSS programı ile korelasyon analizleri yapılmıştır. Kavramlar arası ilişkilerin anlamlı çıkması ile ileri istatistik yöntemi olan Yapısal Eşitlik Modellemesine geçilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında kavramlar arasında çıkan anlamlı sonuçlar neticesinde YEM (yapısal eşitlik modellemesi) uygulanmıştır. Uygulama iki aşamalı olarak yapılmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük, mental iyi oluş, duygu

düzenleme gücü ve sıkışmışlık değişkenlerinin ölçüm modeline bakıldığında 4 tane gizli değişken ve 10 tane gözlenen değişken bulunmaktadır. Ölçüm sonuçlarına göre ise $\chi^2/sd= 4.61$, $GFI= .963$, $CFI= .980$, $NFI= .969$, $TLI= .968$, $RFI= .952$, $IFI= .980$, $SRMR= .0306$ ve $RMSEA= .065$ olarak uyum indekslerine göre uygundur. Faktör yükleri ise .77 ile .95 arasında değişmektedir. Bu durum gözlenen değişkenlerin gizli değişkenleri anlamlı şekilde temsil ettiği söylenebilir.

Ölçüm sonrası yapısal modelde katılımcıların belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasında duygu düzenleme gücü ve sıkışmışlığın aracılık rolü olan modele bakılmıştır. Öncelikle belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasında duygu düzenleme gücü ve sıkışmışlığın kısmi aracı olduğu modele bakılmıştır. Kısmi aracı modelde belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasında doğrudan yol bulunmaktadır ve ek olarak duygu düzenleme gücü ve sıkışmışlık aracılık etmektedir. Ancak bu modelde uyum değerleri iyi çıkmasına rağmen belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasındaki yol anlamsız çıkmıştır. Uyum değerleri ve anlamlılık değeri Tablo 3'te belirtilmiştir. Kısmi aracı model sonrası tam aracı model denemesi yapılmıştır. Tam aracı modelde ise belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasında doğrudan yol bulunmamaktadır ve ek olarak duygu düzenleme gücü ve sıkışmışlık aracılık etmektedir. Uyum değerleri tam aracı modelde kabul edilebilir ve istenilen düzeydedir. Anlamlı bir sonuçta bulunmuştur. Hem kısmi aracının hem de tam aracının değerleri tablo 3'te belirtilmiştir. Kısmi aracı modelin anlamsız çıkması durumunda tam aracı model araştırma için tercih edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Ana hipotez kapsamında yapılan analizler ise belirsizliğe tahammülsüzlük ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme gücü ve sıkışmışlığın seri aracılar olduğunu göstermiştir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırma kapsamında ele alınan kavramların daha önce yapılmış çalışmalarda ikişerli olarak ele alındığı görülmüştür (örn. Cai ve diğer., 2018; Cheon, 2011). Daha geniş kapsamda bu kavramların üçünün bir arada ele alınmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarına göre; duygu düzenleme gücünün belirsizliğe tahammülsüzlük ile depresyon, anksiyete ve stres gibi mental sağlık sorunları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bilinmektedir (Godara ve diğer., 2023). Mental sağlığın daha iyi anlaşılıp korunması ve geliştirilmesi adına yapılan bu araştırma kapsamında ele alınan kavramların ihmal ve istismar gibi insan hayatını tehdit eden bir konu ile ilişkili oldukları bilinmektedir (Kelek ve diğer., 2022; Moscardini ve diğer., 2022; Ong ve Thompson, 2019). Kendi aralarındaki ilişkiler ve ilgili kavramların farklı araştırmalarda benzer kavramlarla olan ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırma sonucunda elde edilen kavramlar arası ilişkilerin başka araştırmalarca da desteklendiği görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle, yaşamın belirsizlik içermesi ve buna bireylerin tahammül gösterememelerinin duygu düzenleme gücü yaşamaları ve sıkışmışlık hissetmeleri dolayısıyla mental iyi oluşlarının olumsuz bir halde olması beklenebilir. Belirsizlik karşısında tahammül edebilmeyi bireyler, daha kolay bir şekilde duygu düzenleme ile yapabilir. Böylece bireyler daha düşük düzeyde sıkışmışlık hissederek yüksek düzeylerde iyi oluşa sahip olabilirler.

Sonuç olarak araştırma sonuçları belirsizliğe tahammülsüzlüğün mental iyi oluşu dolaylı olarak duygu düzenleme gücü ve sıkışmışlık vasıtasıyla yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun, farklı kavramlar ile aracılık ilişkilerine bakan ve boylamsal yapıdaki gelecek araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Introduction

Humans' limited ability to predict the future may force them to confront uncertain situations. Individuals may find it difficult to accept uncertainty. Individuals may be concerned about the future because it is unpredictable. In this case, people may become intolerant of uncertainty. Individuals with an intolerance of uncertainty tend to see the possibility of a negative event as unavoidable without considering the possibility of its occurrence (Carleton et al., 2007). Intolerance of uncertainty is linked to anxiety and depression (Jensen et al., 2016). It is recognized that individuals who experience anxiety as a future-oriented mood expressing preparation for potential negative events may exhibit intolerance toward uncertain situations (Barlow, 2004). Individuals who can adapt to unpredictable and uncertain situations may find it easier to cope with changing life circumstances. In the twenty-first century, people must adapt to constantly changing conditions. Individual actions may also have unpredictable consequences. Individuals must also make decisions and act when their actions may have an impact on future strategies and options (Binkley et al. 2012). When people feel defeated and their attempts to escape negative situations are thwarted, entrapment emerges, which is based on the desire to act and escape (Gilbert & Allan, 1998). Entrapment, like intolerance for uncertainty, is linked to depression and anxiety (Gilbert et al., 2002). Because every event in life lacks complete certainty, it is reasonable to assume that individuals who feel entrapped and intolerant of uncertainty are anxious and depressed.

Entrapment is described in the integrated motivational-volitional (IMV) model of suicidal behavior. This model associates suicide with defeat and entrapment (O'Connor, 2011). According to O'Connor and Kirtley (2018), feeling entrapped as a result of the perception that the desire to escape is blocked by the individual who feels defeated leads to suicide. In addition to the theoretical explanation, quantitative research results show a strong link between entrapment and suicidality (Trachsel et al., 2010). Another concept linked to suicidal thoughts is emotion regulation (Hatkevich, 2019). Entrapment can be experienced either internally or externally. Individuals experiencing external entrapment believe they are unable to receive help or support from their surroundings. Individuals who experience internal entrapment believe they are emotionally incapable of dealing with adversity. Individuals who feel entrapment may struggle with emotion regulation, given its intrinsic dimension and the similarity to suicide. Emotion regulation refers to neural, cognitive, and behavioral/actional processes that maintain, strengthen, or weaken emotional stimulation and the associated tendencies for feeling, motivation, cognition, and action (Izard et al., 2011). Emotion regulation enables people to recognize, understand, and accept emotions, control impulsive behaviors in the face of negative emotions, act in a goal-oriented manner, and be emotionally flexible by employing the appropriate strategy for the situation. Difficulties in emotion regulation refer to a lack of these abilities (Gratz & Roemer 2004). Individuals must regulate their emotions in a variety of situations, including their daily lives, social relationships, and exposure to various events and news. Difficulties in emotion regulation may lead to additional difficulties in the face of intolerable situations, such as uncertainty, which individuals may frequently encounter. Çutuk (2021) and Kennedy et al. (2021) found a link between difficulty regulating emotions and intolerance of uncertainty. Inadequate or dysfunctional emotion regulation can negatively impact well-being (Gross & Muñoz, 1995), despite its importance for adaptive functioning. Psychological science aims to both maintain and improve mental health. Mental health is a human right due to its importance in personal, social, and economic development.

Mental health allows people to handle life's challenges, recognize their talents, learn and work well, and contribute to their communities (WHO, 2022). Happiness, life satisfaction, positive psychological functioning, positive relationships, and self-actualization are all subjective experiences of mental well-being (Stewart-Brown & Janmohamed, 2008; Ryan & Deci, 2001). Individuals with a low tolerance for uncertainty report lower levels of well-being (Geçgin & Sahraç, 2017). Given that being able to regulate emotion implies that individuals can recognize their emotions and respond to them in an appropriate and flexible manner, it is possible that they can cope better emotionally with the difficult events they encounter, leading to a sense of well-being. Furthermore, Cheon (2011) found that entrapment predicts well-being. When people feel trapped as a result of an unsuccessful struggle experience in which their desire to move and escape is not realized, it is a serious negative situation that can lead to suicide and a low level of well-being. Furthermore, depression, anxiety, and suicide, which are associated with entrapment, intolerance of uncertainty, and emotion regulation, have a negative impact on well-being (Malone & Wachholtz, 2018; Qian, 2021). As a result of the valuable information obtained from the literature, it is observed that related concepts are examined in pairs in the same studies or in separate studies. Based on all of this, the current study seeks to investigate the mediating role of intolerance of uncertainty and entrapment in the relationship between difficulties in emotion regulation and mental well-being, with the hope that psychology can contribute to the mission of protecting and strengthening mental health. The hypotheses to be investigated in this context are as follows:

H1. There is a mediating role of difficulties in emotion regulation between intolerance of uncertainty and mental well-being.

H2. There is a mediating role of elements of entrapment between intolerance of uncertainty and mental well being.

H3. There is a serial mediating role of difficulties in emotion regulation and entrapment between intolerance of uncertainty and mental well-being.

Method

Research Design

This study, which examines whether difficulties in emotion regulation and entrapment mediate the relationship between intolerance of uncertainty and mental well-being, was designed with quantitative method.

Participants

The study's data was collected using the convenience sampling method and online. The data collected online was made public via social media. Data were collected from 427 participants, including 316 (74%) women and 111 (26%) men. Participants were asked to sign a participant consent form indicating that they had volunteered. The average age was calculated as 25.78 sd (8.09). The majority of the participants were university graduates (n = 223, 52.2%). In terms of socioeconomic status, many participants were in the middle (n = 319, 74.7%). Table 1 provides detailed information about participant characteristics.

Table 1

Descriptive information of the participants

	Frequency	%
Gender		
Female	111	26
Male	316	74
Education level		
High school	188	44
Bachelor degree	223	52.2
Graduate	16	3.7
Marital status		
Married	76	17.8
Single	351	82.2
Socio-economic status		
Very low	22	5.2
Low	67	15.7
Middle	319	74.7
High	19	4.4
Very high	-	-

Data Collection Instruments

Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale. Tennant et al. (2007) developed a scale to assess the mental health of adults. The scale was adapted into Turkish by Demirtaş and Baytemir (2019). Cronbach's alpha coefficients were calculated to be 0.84 and 0.86. The scale's fit values ($\chi^2/sd = 1.58$; $p < .05$; RMSEA = 0.06; SRMR = 0.04; NFI = 0.97; CFI = .99; GFI = .96; AGFI = .91) were acceptable. The scale is a 7-item Likert scale with positive statements ranging from never to always.

Difficulties in Emotion Regulation Scale-8. Penner et al. (2022) created the original scale to assess adults' difficulty with emotion regulation. Ekşi and Erik adapted the Turkish version in 2023. The scale has eight items and four sub-dimensions: "goal," "impulse," "non-acceptance," and "strategy." The internal consistency values for the scale's sub-dimensions ranged from .68 to .77, while the overall internal consistency value was .87. The fit indices were acceptable, with $\chi^2/df=3.05$, NFI=.964, CFI=.976, TLI=.951, and RMSEA=.075. The scale's response options are five-point Likert types. Higher scores indicate greater difficulty in emotion regulation.

Entrapment Scale Short-Form (E-SF). De Beurs et al. (2020) created a scale to measure the degree of adult entrapment. Türk et al. (2024) carried out the study on adaptation in Turkish. Consequently, the scale's Cronbach's alpha coefficient is 0.88. There is only one dimension and four items on the scale. The Likert scale is five points, and responses on a scale of 0–4 fall between "0 = not at all suitable for me" and "completely suitable for me." The

lowest and maximum scores on the scale are 0 and 16, respectively. The person's sense of entrapment is evidently growing as the scores rise.

Intolerance of Uncertainty Scale. A scale was created by Carleton et al. (2007) to measure how intolerant adult individuals are of uncertainty. The scale was translated into Turkish by Sariçam et al. (2014). The computed Cronbach's alpha coefficient was 0.88. The fit values of the scale were found to be satisfactory with $\chi^2 = 147.20$, $df = 48$, $RMSEA = .073$, $CFI = .95$, $IFI = .95$, $GFI = .94$, and $SRMR = .04$. A high tolerance for uncertainty is indicated by high scores on the scale. Two sub-dimensions of the 12-item scale are "prospective anxiety" and "inhibitory anxiety." The Likert scale has five points. The scale has a total score range of 12 to 60. A high level of intolerance for uncertainty is indicated by rising scores.

Data Analysis

After collecting the data, the study's analysis section examined descriptive statistics and normal distributions of the concepts of intolerance of uncertainty, mental well-being, difficulties in emotion regulation, and entrapment using SPSS, JASP, and AMOS programs. The JASP program was then used to conduct reliability analyses, followed by SPSS for correlation analyses. When the relationships between the concepts were discovered to be significant, the advanced statistical technique of Structural Equation Modeling was used. The Amos program was used to model structural equations and measure additional parameters. ML (Maximum Likelihood) estimation method was used in the tested model. In the first stage, latent variables for the variables were developed, and the measurement model was tested by examining the relationship between these latent variables (Kaplan, 2001; Kline, 2011). Hu and Bentler (1999) considered the goodness of fit recommendations of SEM results within the measurement framework. In this context, chi-square, CFI, NFI, TLI, RFI, IFI, RMSEA, and SRMR values were used as a foundation. In terms of values, the chi-square test is expected to be less than 5, GFI, CFI, NFI, TLI, RFI, and IFI values are expected to be greater than .90, and SRMR and RMSEA values are expected to be less than .08 (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2001). Because the measurement fit values were adequate, the second measurement phase was initiated. Furthermore, to determine which SEM model is the best, the significance level, AIC and ECVI values, and the chi-square difference test were all examined. According to Browne and Cudeck (1993), the model with the lowest ECVI and AIC values was preferred. The parceling method was applied because mental health and entrapment are unidimensional in SEM. The parceling method, according to Nasser-Abu Alhija and Wisenbaker (2006), helps scales show a normal distribution, increases reliability, and decreases the number of observed variables. Two dimensions were produced by the parceling method: entrapment and mental health. Bootstrapping was employed to support the study and raise the mediation test's significance (Preacher and Hayes, 2008). By using the bootstrap value, the bootstrapping procedure produced a confidence interval and raised the sample count to 5000. This confidence interval's lack of a zero indicates that the mediation is likely to be significant.

Ethical Issues

The research was approved by 'Zonguldak Bülent Ecevit University Human Research Ethics Committee' (Institutional Registration Date and Number: 04.06.2024/457210). All participants voluntarily filled out the consent form.

Results

Descriptive statistics and correlation analysis are included in this section. Subsequently, the results of the measurement model and the structural model are presented. In the last stage, the results of the bootstrapping process are presented.

Table 2

Descriptive statistics for concepts

	N	M	SD	S	K	Mc	Cr	G	1	2	3
1-Difficulty in Emotion Regulation	427	20.00	7.19	.221	-.490	.903	.901	.896	-		
2-Mental Well-Being	427	24.63	4.90	-.387	.573	.837	.833	.827	-.47**	-	
3-Intolerance of Uncertainty	427	40.14	9.50	-.255	-.002	.904	.903	.907	.46**	-.20**	-
4-Entrapment	427	7.52	4.31	.058	-.698	.874	.870	.849	.57**	-.47**	.42**

**p<.001, M: Mean; S: skewness; K: Kurtosis; Mc: McDonald's ω ; Cr: Cronbach's α ; G: Guttman's λ_6

Finney and DiStefano (2006) suggest that variables should meet normality criteria of ± 2 for skewness and ± 7 for kurtosis. Table 2 shows a normal distribution for Skewness (-.387 to .058) and Kurtosis (-.698 to .573). Table-2 reveals significant positive relationships between intolerance of uncertainty and difficulties in emotion regulation

($r: .46 p < .001$), intolerance of uncertainty and entrapment ($r: .42 p < .001$), and difficulties in emotion regulation and entrapment ($r: .57 p < .001$). However, there were significant negative correlations between mental well-being and difficulties with emotion regulation ($r: -.47 p < .001$), entrapment ($r: -.47 p < .001$), and intolerance of uncertainty ($r: -.20 p < .001$). There are four latent variables and ten observed variables in the measurement model for intolerance of uncertainty, mental well-being, difficulties with emotion regulation, and entrapment. The measurement results show χ^2/SD : 4.61, GFI.963, CFI.980, NFI.969, TLI.968, RFI.952, IFI.980, SRMR.0306, and RMSE.065. Factor loadings ranged from 0.77 to 0.95. This means that the observed variables provide a meaningful representation of the latent variables.

The post-measurement structural model examined how participants' intolerance of uncertainty and mental health were related and how challenges with emotion regulation and entrapment played a mediating role. First, we examined a model in which the association between mental health and intolerance of uncertainty was mediated by issues with emotion regulation and entrapment. According to the partial mediation model, there is a direct correlation between mental health and an intolerance for uncertainty, with challenges with emotion regulation and entrapment serving as additional mediators. The association between intolerance of uncertainty and mental health was not significant, despite the model's good fit values. The fit and significance values are displayed in Table 3. A full mediation model was assessed after the partial mediation model. According to the full mediation model, challenges with emotion regulation and entrapment also contribute to mental health, and there is no direct correlation between an intolerance of uncertainty and mental health. Acceptable and desired fit values were obtained from the fully-mediated model. An important finding was made. The values for partial and full mediation are displayed in Table 3. The full mediation model was selected for the study in case the partial mediation model did not show statistical significance. Figure 1 displays the path coefficients for this model.

Table 3
Fit values for the models

	N	CMIN /DF	GFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	ECVI	p
PMM	427	2.802	.963	.969	.952	.980	.968	.980	.065	.030	133.24	.313	.102
FMM	427	2.790	.962	.968	.952	.979	.969	.979	.065	.033	133.71	.314	.000

** $p < .001$ PMM: Partial Mediator Model, FMM: Full Mediator Model

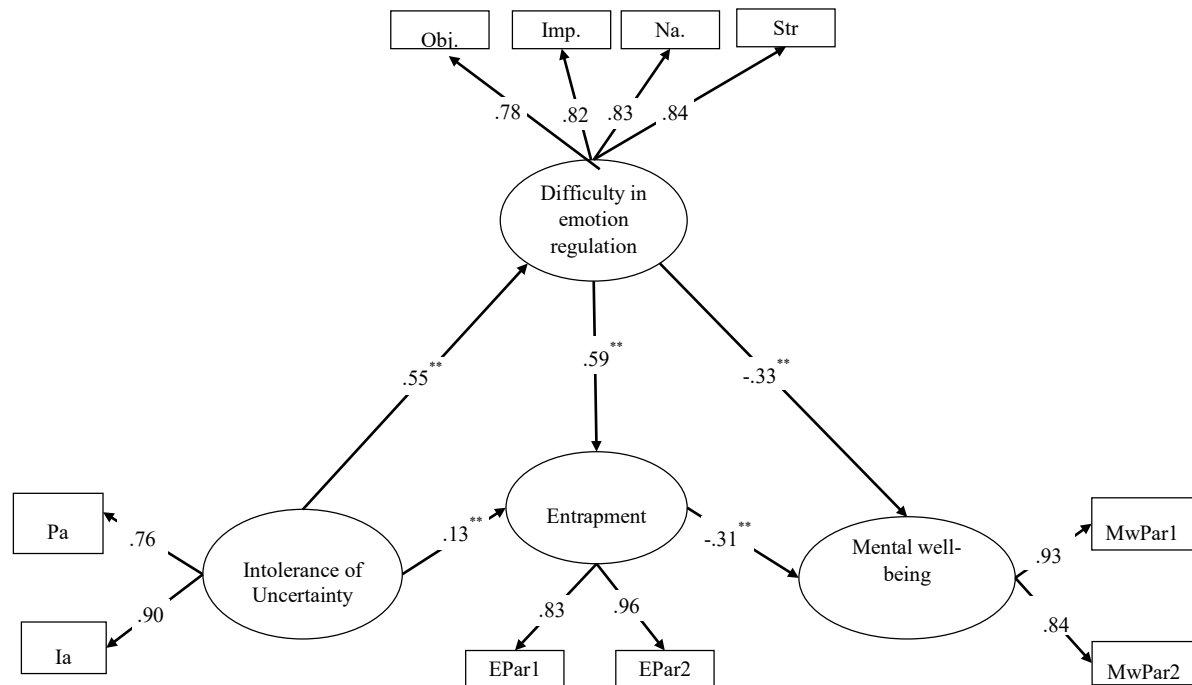


Figure 1. Standardised factor loadings for the fully mediated structural model. Note. N = 427; ** $p < .001$; Epar parcels of entrapment; Obj: objective; Imp: impulse; Na: non-acceptance; Str: strategy; Pa: prospective anxiety; Ia: inhibitory anxiety; MwPar parcels of mental well-being

After bootstrapping to strengthen the study, it was concluded that the path coefficients of intolerance of uncertainty predicting mental well-being indirectly through difficulties in emotion regulation and entrapment were significant. The results related to this are presented in Table 4. Considering all these results, it can be stated that difficulties in emotion regulation and entrapment play a full and serial mediating role between intolerance of uncertainty and mental well-being. In other words, intolerance of uncertainty predicts mental well-being indirectly through difficulties in emotion regulation and entrapment.

Table 4

Direct and indirect effects on variables.

Path	Coefficient	95% CI	
		LL	UL
IU → DER → Mental Well-Being	-.283	-.352	-.219
IU → E → Mental Well-Being	-.263	-.340	-.188
IU → DER → E → Mental Well-Being	-.321	-.393	-.254

IU: Intolerance of Uncertainty; DER: Difficulty in Emotion Regulation; E: Entrapment
 CI confidence interval, LL lower limit, UL upper limit

Conclusion

Well-being can be defined as an individual's physical, mental, social, and environmental state. Each dimension interacts with the others, and its importance varies from person to person. A difference in an individual's well-being can cause behavioral changes or reflect on performance (Kiefer, 2008). Treating or eliminating mental illness does not result in a mentally healthy population. A strategy that focuses solely on mental illness can only reduce mental illness, not improve mental health (Keyes, 2007). With this approach, the current study hopes to contribute to a better understanding of mental health. Individuals may struggle with uncertainty and be less tolerant. In these difficult situations, they may struggle to regulate their emotions and may feel trapped. As a result, individuals may experience decreased mental well-being. Although it is known that related concepts have been investigated in different studies in pairs, there is no research in the literature that addresses all of these concepts simultaneously. As a result, the current study investigated the role of difficulties in emotion regulation and entrapment in the relationship between intolerance of uncertainty and mental well-being. The hypotheses tested in this direction are discussed in light of existing literature.

First, the mediating role of difficulties in emotion regulation in the relationship between intolerance of uncertainty and mental well-being was investigated, and it was discovered to be fully mediated. This means that intolerance of uncertainty predicts well-being indirectly via difficulties with emotion regulation. According to the findings, intolerance of uncertainty is positively associated with difficulties in emotion regulation, while difficulties in emotion regulation are negatively associated with well-being. In support of the current study's findings, a previous study found that intolerance of uncertainty and limited access to emotion regulation strategies are positively related (Ouellet et al., 2019). Furthermore, emotional intelligence is linked to well-being via specific cognitive emotion regulation strategies (Extremera et al., 2020). These studies show that intolerance of uncertainty is associated with emotion regulation, which is associated with well-being. In addition, a study found that intolerance of uncertainty and emotion regulation are negatively related, with a partial mediation of emotion regulation between intolerance of uncertainty and spiritual well-being (Yilmaz & Satici, 2024). The fact that spiritual well-being, as a type of well-being, is associated with the variables discussed in the current study lends support to the hypothesis. From this perspective, it is understood that people who are not tolerant of uncertainty struggle with emotion regulation and thus feel less well-being.

Another hypothesis was tested: the role of entrapment in mediating the relationship between intolerance of uncertainty and mental health. Analysis revealed that entrapment plays a full mediating role. In other words, intolerance of uncertainty indirectly predicts well-being because it has a positive relationship with entrapment and a negative relationship with well-being. Entrapment is known to have a negative impact on positive mental health and well-being (Teismann & Brailovskaia, 2020). Entrapment also predicts depression, both directly and through hopelessness (Choi & Shin, 2023). A similar situation applies to the intolerance of uncertainty. Research has shown that intolerance of uncertainty is linked to hopelessness and depression (Andrews et al., 2023; Demirtas & Yildiz, 2019). In addition, intolerance of uncertainty and entrapment have been linked to anxiety in separate studies (Arbona et al., 2021; Griffiths et al., 2014). All of these findings are consistent with those of the current study. Individuals with uncertainty intolerance are expected to have lower levels of mental well-being due to feelings of entrapment.

Analyses conducted within the scope of the last hypothesis revealed that difficulties in emotion regulation and entrapment served as serial mediators in the relationship between intolerance of uncertainty and mental well-being.

When the literature was reviewed, it was discovered that the concepts addressed in this study were addressed in pairs in previous studies (e.g., Cai et al., 2018; Cheon, 2011). According to the findings of a study that examined three of these concepts in a broader context, difficulties with emotion regulation mediate the relationship between intolerance of uncertainty and mental health problems such as depression, anxiety, and stress (Godara et al., 2023). It is known that the concepts addressed in the scope of this research, which is being conducted to better understand, protect, and improve mental health, are related to a life-threatening issue such as suicide (Kelek et al., 2022; Moscardini et al., 2022; Ong & Thompson, 2019). Considering the relationships among themselves as well as the relationships of related concepts with similar concepts in different studies, it is clear that the interconceptual relationships discovered in the current study are supported by other studies. Based on all of this, it is reasonable to expect that life is full of uncertainty, and individuals' inability to tolerate it may cause them to struggle with emotion regulation and feel trapped, resulting in a negative state of mental health. Being tolerant in the face of uncertainty demonstrates that people can better regulate their emotions. As a result, people can have high levels of well-being while feeling less trapped.

Discussion

The study's findings revealed that difficulties in emotion regulation and entrapment play a serial mediation role in the relationship between intolerance of uncertainty and mental well-being. In other words, intolerance of uncertainty predicts mental health through difficulties in emotion regulation and entrapment. Individuals' high intolerance of uncertainty has been identified as a factor that may contribute to lower levels of mental well-being due to greater difficulties in emotion regulation and feelings of entrapment. In the literature, intolerance of uncertainty is a quantitative model that explains the relationship between mental health, difficulties with emotion regulation, and entrapment. Being intolerant of life's variability and unpredictability can make conditions difficult for people and contribute to emotional regulation issues. Furthermore, it could indicate that the feeling of entrapment is more intense. As a result, one could argue that it has a negative impact on mental health. At this point, programs that teach individuals to be tolerant of uncertain situations can help them have fewer difficulties with emotion regulation and entrapment. Emotion regulation interventions are known to be effective in teaching and developing emotion regulation skills (Moore et al., 2022). Individuals can participate in group counseling or practice emotion regulation skills during individual counseling sessions. Individuals may find it easier to regulate their emotions, and they may feel less trapped. As a result, it may have some impact on people's well-being.

Limitations and Future Research

It is important to acknowledge the limitations of the research findings, despite their significant contributions to the field. First and foremost, the data for this study were gathered using self-report-based measurement tools, despite the fact that no research in the literature addresses the concepts examined in the scope of the current study collectively. This shows that the variables that can be explained by the data are limited to those that fall within the measurement tools' range. Future research may use a range of methods in addition to self-report-based measuring instruments (e.g. observation, interview, peer assessment, etc.). An additional constraint pertains to the research methodology. Because of the cross-sectional nature of the sample and the nature of the quantitative method, care should be taken when interpreting the cause-and-effect relationship, even though the study employed structural equation modeling, which can yield robust results from quantitative methods, and bootstrapping to increase the number of samples to 5000. Longitudinal and experimental studies are necessary to fully reveal these causal orders, even though the structural equation model predicts that difficulties in emotion regulation and entrapment lead to mental health and that intolerance of uncertainty leads to those difficulties. The study's scope being limited to the variables listed is another drawback. It is possible to look into the mediating role of different concepts between mental health and the intolerance of uncertainty. Tolerating uncertainty may require different dispositions in different people. Research can now be done to assist people in adjusting to uncertain circumstances. However, it is possible to create programs that advance wellbeing. Emotional control and decision-making abilities can be taken into consideration when discussing entrapment. Programs based on mindfulness can be employed at these stages (Sanilevici et al., 2021).

Declaration of Competing Interest

As authors, we declare that there is no financial or non-financial conflict of interest that may affect this research.

Funding

As authors, we declare that we have not received any financial support from any public, commercial or non-profit organisation in relation to this research.

Ethics Committee Permission Information: This research is carried out with the permission obtained with the 457210 (Protocol No: 715) numbered decision of the Zonguldak Bülent Ecevit University Human Research Ethics Committee board in 04/06/2024.

References / Kaynakça

- Andrews, J. L., Li, M., Minihan, S., Songco, A., Fox, E., Ladouceur, C. D., Mewton, L., Moulds, M., Pfeifer, J. H., Harmelen, A. V. & Schweizer, S. (2023). The effect of intolerance of uncertainty on anxiety and depression, and their symptom networks, during the COVID-19 pandemic. *BMC Psychiatry*, 23(1), 261-273. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04734-8>
- Arbona, C., Fan, W., Phang, A., Olvera, N., & Dios, M. (2021). Intolerance of uncertainty, anxiety, and career indecision: A mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(4), 699-716. <https://doi.org/10.1177/10690727211002564>
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford press.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 17-66. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993) Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Cai, R. Y., Richdale, A. L., Dissanayake, C., & Uljarević, M. (2018). Brief report: Inter-relationship between emotion regulation, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 316-325. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3318-7>
- Carleton, R. N., Norton, M. P. J., & Asmundson, G. J. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Cheon, S. H. (2011). The relationship among perceived entrapment, depression and subjective well-being of women as family caregivers caring for dementia elderly. *Korean Journal of Women Health Nursing*, 17(3), 285-293. <https://doi.org/10.4069/kjwhn.2011.17.3.285>
- Choi, H., & Shin, H. (2023). Entrapment, hopelessness, and cognitive control: A moderated mediation model of depression. *Healthcare*, 11(8), 1065-1077. <https://doi.org/10.3390/healthcare11081065>
- Çutuk, Z. A. (2021). Mediating role of emotion regulation processes in the relationship between cognitive flexibility and intolerance to uncertainty. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(2), 150-161. <https://doi.org/10.51865/JESP.2021.2.17>
- De Beurs, D., Cleare, S., Wetherall, K., Eschle-Byrne, S., Ferguson, E., O'Connor, D. B., & O'Connor, R. C. (2020). Entrapment and suicide risk: the development of the 4-item Entrapment Scale Short-Form (E-SF). *Psychiatry Research*, 284, 112765. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112765>
- Demirtaş, A. S., & Baytemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 689-701. <https://doi.org/10.17755/esosder.432708>
- Demirtaş, A. S., & Yıldız, B. (2019). Hopelessness and perceived stress: The mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 32(3), 259-267. <https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00035>
- Ekşi, H., & Erik, C. (2023, 20-21 July). *Difficulties in emotion regulation scale-8: Adaptation to Turkish* [Paper Presentation]. 2st International Congress of Educational Sciences and Linguists, Warsaw, Poland. https://www.icssietcongress.com/files/ugd/2a6f60_a246f8a809bd4a9dbb739a725c8cc4a4.pdf
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111. <https://doi.org/10.3390/su12052111>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Second Course*, 269-314.
- Geçgin, F. M., & Sahranç, Ü. (2017). The relationships between intolerance of uncertainty and psychological well-being. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 739-756. <https://doi.org/10.19126/suje.383737>
- Gilbert, P., & Allan, S. (1998). The role of defeat and entrapment (arrested flight) in depression: An exploration of an evolutionary view. *Psychological Medicine*, 28(3), 585-598. <https://doi.org/10.1017/S0033291798006710>

- Gilbert, P., Allan, S., Brough, S., Melley, S., & Miles, J. N. V. (2002). Relationship of anhedonia and anxiety to social rank, defeat and entrapment. *Journal of affective disorders*, 71(1-3), 141-151. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(01\)00392-5](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(01)00392-5)
- Godara, M., Everaert, J., Sanchez-Lopez, A., Joormann, J., & De Raedt, R. (2023). Interplay between uncertainty intolerance, emotion regulation, cognitive flexibility, and psychopathology during the COVID-19 pandemic: A multi-wave study. *Scientific Reports*, 13(1), 9854. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-36211-3>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <http://dx.doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4>
- Griffiths, A. W., Wood, A. M., Maltby, J., Taylor, P. J., & Tai, S. (2014). The prospective role of defeat and entrapment in depression and anxiety: A 12-month longitudinal study. *Psychiatry Research*, 216(1), 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.01.037>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Hatkevich, C., Penner, F., & Sharp, C. (2019). Difficulties in emotion regulation and suicide ideation and attempt in adolescent inpatients. *Psychiatry Research*, 271, 230-238. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.038>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (2011). Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- Jensen, D., Cohen, J. N., Mennin, D. S., Fresco, D. M., & Heimberg, R. G. (2016). Clarifying the unique associations among intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 45(6), 431-444. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1197308>
- Kaplan, D. (2001). *Structural equation modeling*. Sage.
- Kelek, Ş., Uçar, M. S., Yıldırım, N. H., & Düşünceli, B. (2022). Mediating role of coronavirus anxiety in the relationship between intolerance of uncertainty and suicide probability during COVID-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 12(3), 522-544. <https://doi.org/10.19126/suje.1057831>
- Kennedy, C., Deane, F. P., & Chan, A. Y. (2021). Intolerance of uncertainty and psychological symptoms among people with a missing loved one: Emotion regulation difficulties and psychological inflexibility as mediators. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 21, 48-56. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.05.006>
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Kiefer, R. A. (2008). An integrative review of the concept of well-being. *Holistic Nursing Practice*, 22(5), 244-252. <https://doi.org/10.1097/01.HNP.0000334915.16186.b2>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Malone, C., & Wachholtz, A. (2018). The relationship of anxiety and depression to subjective well-being in a mainland Chinese sample. *Journal of Religion and Health*, 57, 266-278. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0447-4>
- Moore, R., Gillanders, D., & Stuart, S. (2022). The impact of group emotion regulation interventions on emotion regulation ability: A systematic review. *Journal of Clinical Medicine*, 11(9), 2519. <https://doi.org/10.3390/jcm11092519>
- Moscardini, E. H., Oakey-Frost, D. N., Robinson, A., Powers, J., Aboussouan, A. B., Rasmussen, S., Cramer R.J., & Tucker, R. P. (2022). Entrapment and suicidal ideation: The protective roles of presence of life meaning and reasons for living. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 52(1), 14-23. <https://doi.org/10.1111/sltb.12767>
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_3

- O'Connor, R. C. (2011). Towards an integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour. *International handbook of suicide prevention: Research, Policy and Practice, 1*, 181-198.
- O'Connor, R. C., & Kirtley, O. J. (2018). The integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 373*. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>
- Ong, E., & Thompson, C. (2019). The importance of coping and emotion regulation in the occurrence of suicidal behavior. *Psychological Reports, 122*(4), 1192-1210. <https://doi.org/10.1177/0033294118781855>
- Ouellet, C., Langlois, F., Provencher, M. D., & Gosselin, P. (2019). Intolerance of uncertainty and difficulties in emotion regulation: Proposal for an integrative model of generalized anxiety disorder. *European Review of Applied Psychology, 69*(1), 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2019.01.001>
- Qian, G. (2021). Associations of suicide and subjective well-being. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 84*(1), 103-115. <https://doi.org/10.1177/0030222819880091>
- Penner, F., Steinberg, L., & Sharp, C. (2023). The development and validation of the difficulties in emotion regulation Scale-8: Providing respondents with a uniform context that elicits thinking about situations requiring emotion regulation. *Journal of Personality Assessment, 105*(5), 657-666. <https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2133722>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sanilevici, M., Reuveni, O., Lev-Ari, S., Golland, Y., & Levit-Binnun, N. (2021). Mindfulness-based stress reduction increases mental wellbeing and emotion regulation during the first wave of the COVID-19 pandemic: a synchronous online intervention study. *Frontiers in Psychology, 12*, 720965. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720965>
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A. & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal, 1*(3), 148-157.
- Stewart-Brown, S., & Janmohamed, K. (2008). Warwick-Edinburgh mental well-being scale. *User guide. Version, 1*(10.1037).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th. ed.). Boston: Pearson Education.
- Teismann, T., & Brailovskaia, J. (2020). Entrapment, positive psychological functioning and suicide ideation: A moderation analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 27*(1), 34-41. <https://doi.org/10.1002/cpp.2403>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of life Outcomes, 5*, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Trachsel, M., Krieger, T., Gilbert, P., & Grosse Holtforth, M. (2010). Testing a german adaption of the entrapment scale and assessing the relation to depression. *Depression Research and Treatment, 2010*(1), 501782. <https://doi.org/10.1155/2010/501782>
- Türk, N., Yasdiman, M. B., & Kaya, A. (2024). Defeat, entrapment and suicidal ideation in a Turkish community sample of young adults: An examination of the Integrated Motivational-Volitional (IMV) model of suicidal behaviour. *International Review of Psychiatry, 1-14*. <https://doi.org/10.1080/09540261.2024.2319288>
- World Health Organization. (2022, June 17). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yılmaz, F. B., & Satici, S. A. (2024). Childhood maltreatment and spiritual well-being: intolerance of uncertainty and emotion regulation as mediators in Turkish sample. *Journal of Religion and Health, 63*(3), 2380-2396. <https://doi.org/10.1007/s10943-023-01965-7>

Examining the Reading Fluency, Reading Comprehension, and Retelling Skills of Primary School Students*

Hülya Kodan**1

Abstract

This study investigates the reading fluency, reading comprehension, and retelling skills of 135 typically developing primary school students in the 2nd, 3rd, and 4th grades. It aims to evaluate their current levels and examine the relationships among these skills. The study was conducted using a relational survey design, which is one of the quantitative research methods. Data for the study were collected through narrative texts, reading comprehension, and retelling forms appropriate for each grade level. Audio recordings were taken to determine the students' reading fluency and retelling levels, while their reading comprehension levels were assessed in written form. Statistical software was used for data analysis. The results indicated that a significant portion of the students demonstrated instructional-level reading fluency, reading comprehension, and retelling skills. Moreover, a positive and significant relationship was found between the students' reading fluency and their reading comprehension and retelling skills. Based on these results, the retelling technique was used as an assessment tool in this study. However, it is recommended that it be employed as a teaching tool to develop students' retelling skills. Additionally, various methods and techniques can be utilized to improve students' reading fluency and retelling skills.

Keywords

Reading fluency
Reading comprehension
Retelling skills
Primary school

Article Info

Received
May 20, 2024
Accepted
November 08, 2024
Article Type
Research Paper

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılığı, Okuduğunu Anlama ve Anlatma Becerilerinin İncelenmesi*

Öz

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan, toplam 135 tipik gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama ve anlatma düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri her sınıf düzeyine uygun öyküleyici metinler, okuduğunu anlama ve anlatma formları aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlatma düzeylerini belirlemek için ses kaydı alınmış, okuduğunu anlama düzeyleri ise yazılı olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde istatistik programından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile okuduğunu anlatma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmada yeniden anlatım tekniği bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Ancak, öğrencilerin yeniden anlatma becerilerini geliştirmek için bir öğretim aracı olarak kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okuma akıcılığı ve yeniden anlatma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi belirtilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Akıcı okuma
Okuduğunu anlama
Okuduğunu anlatma
İlkokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
20 Mayıs 2024
Kabul Tarihi
08 Kasım 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Citation: Kodan, H., (2024). Examining the Reading Fluency, Reading Comprehension, and Retelling Skills of Primary School Students. *Ege Journal of Education*, 25(3), 198-212. doi: <https://doi.org/10.12984/egjeed.1487290>

* Makalenin bir bölümü 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [A part of the article was presented as an oral presentation at the 19th International Classroom Teacher Education Symposium.]

** Corresponding Author / Sorumlu Yazar

¹ Bayburt University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, hulyakodan@bayburt.edu.tr



Genişletilmiş Türkçe zet

Giriş

Günümüz dünyasında kişisel bağımsızlık etkin okuma becerisiyle mümkündür. Bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi, akademik gelişimlerini destekleyebilmeleri için okuma önemlidir. Akyol (2018), okumayı; okuyucunun n bilgilerini kullandığı, yazar ve okuyucu arasında aktif iletişime dayalı, belirli bir yöntem ve amaca göre düzenlenmiş bir ortamda gerçekleştirilen dinamik bir anlam yaratma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma süreci harf veya sembollerin algılanmasıyla başlar, kelime ve cümlelerin anlamlandırılmasıyla devam eder. Bu süreçte metindeki bilgiler okuyucunun n bilgileriyle bütünleştirilir (Güneş, 2009).

Okuduğunu anlamının gelişimi, kod çözmenin otomatikliği ve dil yeteneklerinin artışıyla ilişkilidir (Hoffman, 2009). Schwanenflugel ve diğerleri (2006) akıcı okumanın okuduğunu anlamayı desteklediğini ifade ederken, Bellinger ve Diperna (2011) sesli akıcı okuma beceri puanlarının okuduğunu anlamının yeterli bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okuma gelişimini izlemek ve müdahaleler sağlamak için okuduğunu anlamının doğru bir Şekilde değerlendirilmesi gereklidir (Cao ve Kim, 2021). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında öncelikle öğrencilerin okuma düzeylerinin tespit edilebilmesi için okuma hızı, yanlış okunan kelime sayısı, kelime tanıma yüzdeleri gibi kriterler incelenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin tespitinin ardından da okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemenin diğer bir yöntemi de okuduğunu anlatmayı değerlendirmektir. Bu sayede, öğrencilerin metin bilgilerini özümleme ve yapılandırma yetenekleri daha kapsamlı bir Şekilde ortaya konulabilir.

Okuduğunu anlatma hem bir ğretim stratejisi hem de bir değerlendirme aracı olarak uygulanabilir. Okuduğunu anlatma, metin bilgilerini özümleme ve yapılandırma yeteneğini değerlendirir. Bu strateji, öğrencilerin dikkatlerini metni bütünsel bir biçimde yeniden yapılandırmaya yönlendirir (Gambrell, ve diğer., 1991). Yeniden anlatmayla ilgili temel varsayım; okuyucunun metin bilgilerini özümsemesi ve yeniden yapılandırması hakkında bir çaba gösterdiği ve dolayısıyla bu durumun da anlamayı yansıtığıdır (Cohen ve diğer., 2009). Çocukların hikyeleri yeniden anlatmaya teşvik edilmesi, hikyeleri hatırlama ve ana yapısal unsurları anlama becerilerini geliştirir (Morrow, 1985b). Yeniden anlatma, öğrencilerin yazılı metinleri ne kadar anladıklarını değerlendirmek için bir ölçüt olabilir. Ancak, yeniden anlatma, öğrencinin anlama düzeyini değerlendirmek için kullanılabilir ancak tek başına yeterli olmayabilir (Cao ve Kim, 2021). Bu nedenle araştırmada öğrencilerin okuma sürecindeki akıcılık, metinleri anlama ve bu anladıklarını ifade etme yeteneklerini bir bütün olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ilkokul ğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma düzeylerinin kendi sınıf düzeylerine uygun hikyeler aracılığıyla belirlenmesidir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf ğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Creswell'e (2016) göre tarama modeli, seçilen örneklem üzerinden evren genelindeki eğilimleri ve tutumları nicel olarak betimlemeye olanak tanır. Bu çalışmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki müdahale olmaksızın incelenmiştir (Büyüköztürk ve diğer. , 2009). Bu çalışmada ilkokul ğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma düzeylerini belirlemek (2021-2022 eğitim ğretim yılı gz dönemi) ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçıyla tarama modelinden yararlanılmıştır.

Örneklem

Araştırma, Bayburt ili Merkez ilçesindeki üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin devam ettiği bir ilkokulda, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, nörolojik, fiziksel, zihinsel sorunları veya özel öğrenme güçlüğü bulunmayanve tipik gelişim gösteren 2, 3 ve 4. sınıftan toplam 135 ğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma düzeylerini değerlendirmek amaçıyla; Karasu ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen 4. sınıf için "İpek Ormanda", 3. sınıf için "Ömer ve Güvercin" ve 2. sınıf için "Gamze ve Arkadaşı" metinleri kullanılmıştır. Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri (İnformal Okuma Envanteri), ğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uygulanmıştır. Okuduğunu anlama ve anlatma formları Karasu ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiştir. Metinlere uygun hazırlanan okuduğunu anlama soruları metinle doğrudan ilişkili dört açık uçlu soru, çıkarım gerektiren dört kapalı uçlu soru ve önceki bilgi ve deneyimlere dayanan iki soru içermektedir. Okuduğunu anlatma formu ise öğrencilerin anlatılarını karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere üç alanda toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının (%65, n=30) hatalı okuduğu kelime sayılarının 3-23 arasında değiştiği, kelime tanıma yüzde oranlarının %91-98 arasında olduğu dolayısıyla okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretim düzeyi; bir öğretmen veya yetişkin desteğiyle istenilen nitelikte okuma ve anlamının gerçekleşebileceğini ifade eder (Akyol, 2016). Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına yazılı olarak verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin %63'ünün (n=29) 100 puan üzerinden 89-51 puan aralığında oldukları görülmektedir. Aynı zamanda metni yeniden anlatma puanlarının ise %78'inin (n=36) 89-51 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün (%53, n=25) hatalı okudukları kelime sayısının 3 ile 17 arasında değiştiği ve kelime tanıma oranlarının %91 ile %98 arasında olduğu, dolayısıyla okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunun bir öğretmen veya yetişkin yardımına ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları incelendiğinde ise %92'sinin (n=43) 50-110 kelime arasında yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına yazılı olarak verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin %79'unun (n=37) 100 puan üzerinden 89-51 puan aralığında oldukları görülmektedir. Aynı zamanda metni yeniden anlatma puanlarının ise %62'sinin (n=29) 89-51 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (%64, n=27) hatalı okuduğu kelime sayılarının 2-11 arasında değiştiği, kelime tanıma yüzde oranlarının %91-98 arasında olduğu dolayısıyla okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına yazılı olarak verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin %76'sının (n=32) 100 puan üzerinden 89-51 puan aralığında oldukları görülmektedir. Aynı zamanda metni yeniden anlatma puanlarının ise %66'sının (n=28) 89-51 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .297, p < .05$) gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı ile kelime tanıma yüzdeleri arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .668, p < .01$) tespit edilmiştir. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma yüzdesi ile okuduğunu anlatma ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ($r = .362, p < .05; r = .444, p < .01$) belirlenmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlatma, okuduğunu anlama ve kelime tanıma yüzdeleri arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ($r = .305, p < .05; r = .321, p < .05; r = .491, p < .01$) saptanmıştır. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve anlatma arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = .448, p < .01$) görülmektedir. Bunun yanı sıra, bu öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri ile okuduğunu anlatma arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .374, p < .05$) tespit edilmiştir. Okuma hızı ile okuduğunu anlatma ($r = .280, p > .05$) ve okuma hızı ile okuduğunu anlama ($r = .212, p > .05$) arasında ise zayıf düzeyde pozitif ama anlamlı olmayan ilişkiler bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma düzeylerini belirlemek ve bu beceriler arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma bulgularına göre, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin öğretilmiş düzeyde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin akıcı rehber desteğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma hızlarının, sınıf seviyeleri arttıkça yükseldiği gözlemlenmiştir. Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017), düşük okuma performansına sahip 3. sınıf öğrencilerinin ortalama okuma hızını 39.23, yüksek performans gösterenlerin ise 98.23 kelime olarak belirlemiştir. Mevcut çalışmada 3. sınıf öğrencilerinin ortalama okuma hızı 80.37 olarak bulunmuş ve bu değer düşük ve yüksek performanslı öğrenciler arasında bir denge oluşturduğu söylenebilir. Babayiğit'in (2019) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin sesli okuma hızları yarıyıl öncesi ve sonrası değerlendirilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinde okuma hızı 74'ten 85 kelimeye, üçüncü sınıfta 89'dan 93 kelimeye, dördüncü sınıfta ise 86'dan 99 kelimeye yükselmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızının, okuduğunu anlama ve kelime tanıma düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. 3. sınıf öğrencilerinin ise akıcı okuma bileşenlerinden kelime tanıma ve okuma hızının, okuduğunu anlama ve anlatma ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerinden kelime tanıma düzeyi ile okuduğunu anlatma arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Daha hızlı ve doğru okuyan çocukların daha az akıcı okuyan çocuklara oranla okudukları metni daha iyi anladıkları söylenebilir (Roberts ve diğ., 2005). Kayıran ve Ağaçıran (2018), birinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama ile okuma hızı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulmuştur. Akyol ve Baştuğ (2015), 3. sınıf öğrencilerinde doğru okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki tespit ederken, Başaran (2013) akıcı okumanın, okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Elli dört çalışmanın incelendiği meta sentez çalışmasında, yeniden anlatmanın standartlaştırılmış okuduğunu anlama ölçümleriyle orta düzeyde, kod

çözme ve akıcılıkla da düşük düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Reed ve Vaughn, 2012). Bellinger ve Diperna (2011), akıcılığa dayalı yeniden anlatım ile okuma anlama puanları arasında düşük düzeyde bir korelasyon bulmuş ve bunun okuma anlama becerilerinin güçlü bir göstergesi olmayabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgu, okuma akıcılığı ile anlama ve ifade becerileri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçları, ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin genel olarak öğretim seviyesinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca akıcı okuma bileşenlerinden kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı ve okuma hızları ile okuduğunu anlama ve anlatma arasında ilişkilerin olduğu genel sonucuna varılabilir. Bu genel sonuç bağlamında çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri yazılı sorular ve sözlü yeniden anlatma yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Sadece öyküleyici metinlerin kullanılması çalışmanın sınırlılığı olarak görülmekte, gelecekte bilgilendirici metinlerin dahil edildiği boylamsal çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca, yeniden anlatımın değerlendirme aracı olarak kullanıldığı bu yöntemin öğretim aracı olarak da incelenmesi tavsiye edilmektedir.

Introduction

The main criterion for achieving personal independence in today's world is knowing how to read effectively. Reading has important functions for individuals to adapt to social life and supports academic development. There are various definitions of reading in the literature. Akyol (2018) defines reading as a dynamic process of constructing meaning, which relies on active and effective communication between the author and the reader. This process utilizes prior knowledge and occurs within a structured environment, guided by suitable methods and objectives. Reading is the process of making sense of words and sentences by concentrating one's attention, starting with the perception of letters or symbols. In this process, prior knowledge and the information in the text are integrated and reinterpreted (Güneş, 2009). Considering these definitions, it is seen that the sense-making dimension of reading is particularly emphasized.

Comprehension, according to the National Reading Panel (2000), is a fundamental aspect of reading that encompasses phonemic awareness, phonetics, vocabulary, and fluency. Various studies have focused on the concepts of comprehension and reading fluency, which are among the basic elements of reading (Akyol & Kayabaşı, 2018; Arabacı, 2022 ; Çankal & Aktaş, 2019; Kaya & Yıldırım, 2018; Sağlam et al., 2020). Fluency serves as a convenient bridge between word recognition and reading comprehension, as readers can read fluently and then follow the text better (Polloway et al., 2014). Fluent reading is characterized by both accuracy and automaticity, which are fundamental components crucially linked to the primary objective of reading: comprehension. For beginning readers, the correlation between the number of words read correctly while reading aloud and comprehension was found to be significantly higher compared to successful readers. However, fast and accurate word recognition does not always result in high levels of comprehension, nor does less accurate word recognition necessarily indicate poor comprehension (Paris et al, 2005). This may reflect the fact that beginning readers devote all or most of their attention to sounding out words correctly, leaving less time and resources to think about the meaning (Florit & Cain, 2011; Paris et al., 2005). There is a link between fluency and text comprehension. If readers do not read words correctly, they cannot grasp the author's intended meaning, and misread words can lead to misinterpretation of the text. Poor automaticity in word reading or slow, laborious movement through the text challenges the reader's capacity to construct the meaning of the text (Hudson et al., 2005). In a study conducted with adolescents taking the PISA exam, it was found that not all – or even most – of the adolescents who participated in the study were slow readers, yet they performed poorly in reading comprehension. The reason for their low performance might be unrelated to decoding difficulties; slow readers can still succeed in reading comprehension tasks (Torppa et al., 2020). Understanding text involves multiple cognitive processes, including attention, memory, critical analysis, inferencing, and visualization, alongside motivation factors such as reading purpose, interest, and perceived competence. A reader's knowledge base, encompassing vocabulary, subject matter, linguistic understanding, and comprehension strategies, as well as prior experiences, significantly influences reading (RAND, 2002). Low reading comprehension performance may stem from these factors. Reading comprehension develops with the automatization of decoding and improvements in cognitive and linguistic abilities (Hoffman, 2009). Moreover, fluency is strongly linked to comprehension, as fluent reading has been shown to enhance understanding (Schwanenflugel et al., 2006), and oral reading fluency scores are considered reliable indicators of comprehension (Bellinger & Diperna, 2011). Monitoring students' reading progress is essential for accurately assessing comprehension and implementing timely interventions (Cao & Kim, 2021). Accordingly, this study evaluated reading fluency through criteria such as reading speed, word recognition accuracy, and misread words, followed by assessments of comprehension levels.

Various methods are available to assess reading comprehension, each with distinct advantages and limitations. Common techniques include fill-in-the-blank sentences, true-or-false questions, sentence verification, multiple-choice questions, and open-ended questions (Cain & Oakhill, 2006). Schools often rely on question-based assessments, complemented by informal tools such as recall, retelling, informal reading inventories, think-aloud protocols, sentence verification, and classroom performance evaluations (Leslie & Caldwell, 2009). In this study, reading comprehension was assessed using questions and informal evaluation through retelling.

Retelling, or expression, serves as both a teaching strategy and an assessment tool, allowing students to verbally reconstruct information from texts, reorganize knowledge, and present a holistic understanding (Gambrell et al., 1991). Retelling assumes that readers assimilate and reconstruct textual information, reflecting comprehension (Cohen et al., 2009). While retelling measures students' understanding of texts, it alone cannot fully capture reading comprehension (Cao & Kim, 2021). Common evaluation methods assign scores based on aspects such as the total number of words, idea units, story structure elements, and overall quality (coherence, accuracy, and clarity) (Cao & Kim, 2021). Scoring challenges arise due to a lack of consensus, with methods including total words retold, percentage of content words, and percentage of idea units (Fuchs et al., 1988). This study assessed retelling skills using the scoring of idea units. Students' reading fluency, comprehension, and retelling levels were evaluated using narrative texts, as these are easier for children to understand and elaborate on than informational texts (Best et al., 2008; Kucer, 2014; Olson, 1985). Narrative texts promote comprehension through familiarity

with story components, which improve with age (Whaley, 1981). Encouraging retelling enhances recall and understanding of structural story elements (Morrow, 1985b). In this study, the aim was to determine the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of primary school students using stories appropriate for their grade levels. In line with this general goal, the following questions were asked:

1. What are the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of fourth-grade primary school students?
2. What are the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of third-grade primary school students?
3. What are the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of second-grade primary school students?
4. Is there a significant relationship between each of the reading fluency components of second-grade primary school students and their reading comprehension and retelling levels?
5. Is there a significant relationship between each of the reading fluency components of third-grade primary school students and their reading comprehension and retelling levels?
6. Is there a significant relationship between each of the reading fluency components of fourth-grade primary school students and their reading comprehension and retelling levels? Method (Style 2)

Method

Research Design

A relational survey model was used in this study, which aimed to determine the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of primary school students in the second, third, and fourth grades. Survey models provide a quantitative or numerical description of the tendencies, attitudes, or opinions in the general population through studies conducted on samples selected from a specific population (Creswell, 2016). In studies where relational screening is used, the relationship between two or more variables is examined without intervening in any way (Büyüköztürk et al., 2009). In this study, a screening model was employed to assess the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of primary school students in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Additionally, the study aimed to explore the relationships among these variables.

Sample

This study was conducted at a primary school in Bayburt's central district with voluntary participation. After informing the school administrator, teachers were briefed on the study's aims and procedures. The school primarily serves students from an upper socioeconomic background, and 135 second, third, and fourth graders participated. Students with neurological, physical, or mental issues, or specific learning disabilities, were excluded. Table 1 presents the students' demographic details.

Table 1
Students' Demographic Information

Grade level	Gender	n	Total	%
Fourth grade	Female	26	46	34.08
	Male	20		
Third grade	Female	29	47	34.81
	Male	18		
Second grade	Female	21	42	31.11
	Male	21		
Total			135	100.00

A total of 135 students, 76 of whom were female and 59 were male, participated in the study. Forty-six of the students were in the fourth grade, 47 were in the third grade, and 42 were in the second grade. The reason for not including first-grade students was that they are still in the stage of acquiring their first reading and writing skills. At the time of this study, students in the first grade were still learning letters.

Data Collection Instruments

This study aimed to assess students' reading fluency, comprehension, and expressive skills. Narrative texts suitable for each grade level were employed for evaluation purposes. In order to determine the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of the students, the texts "İpek Ormanda" (İpek in the Forest) for the fourth grade, "Ömer ve Güvercin" (Ömer and the Pigeon) for the third grade, and "Gamze ve Arkadaşı" (Gamze and Her Friend) for the second grade were used.

To assess students' reading fluency and comprehension levels, the Informal Reading Inventory, originally developed by Ekwall and Shanker (1988) and later adapted into Turkish by Akyol (2003), was utilized. The texts, reading comprehension questions and retelling forms used in this study were developed by Karasu et al. (2013). To determine the suitability of the texts, validity and reliability studies were conducted in terms of criteria such as sentence structures, word types, text structures, age, cultural characteristics, and suitability for grade levels. Reading comprehension forms containing questions about the texts were used to determine students' reading comprehension levels while students' retelling levels were evaluated using retelling forms.

Detailed information on the measurement of students' reading fluency, reading comprehension, and retelling levels is presented below.

Miscue Analysis Inventory. The Miscue Analysis Inventory is used to determine readers' reading and comprehension levels. These levels are assessed by analyzing word errors made during oral reading and by evaluating responses to comprehension questions after silent reading. Errors while reading aloud include errors such as skipping, adding, repeating, misreading, and inverting. The frequencies and types of reading errors made by students while reading were determined with this inventory. This inventory identifies three reading levels. An evaluation is made based on the word recognition percentages obtained by dividing the number of correctly read words by the total number of words in the text. According to this evaluation, if the word recognition rate of the reader is 99% or above, it is considered to reflect an independent reading level, while 91-98% is an instructional level and below 90% is an anxiety level (Akyol, 2018).

Reading Speed. Students were given texts appropriate for their grade levels and asked to read them aloud. Students' voices were recorded during these readings. The number of words that students read in 1 minute was determined. The goal here was to obtain data on whether they were reading at the appropriate speed. Güneş (2009) stated that by the end of the academic year, second-grade students should read 80 words per minute, third-grade students should read 100 words per minute, and fourth-grade students should read 120 words per minute, the numbers of words read by the students per minute were compared.

Reading Comprehension. After reading aloud, students also silently read narrative texts appropriate for their grade levels. They were told that they would be asked comprehension questions about the texts after reading. Students were given reading comprehension forms after silent reading. The reading comprehension questions in the study consisted of four open-ended questions directly related to the text, four closed-ended questions that required inference, and two questions based on prior knowledge and experiences (Karasu et al., 2013). Open-ended questions refer to queries whose answers can be directly located within the text, whereas closed-ended questions imply answers that are not explicitly stated in the text but can be inferred. Finally, questions based on past knowledge and experience are questions that students can answer by blending their existing knowledge with the information that they have read.

Retelling. Students were also asked to retell the texts that they had read. The Reading Retelling Form developed by Karasu et al. (2013) was used to evaluate students' retellings. The form allows students to evaluate narratives in three areas: characters, main events, and details, with a total of 100 points. Characters are scored out of 25 points, main events out of 50 points, and details out of 25 points. Students' oral retellings are evaluated on a total of 100 points. In cases where there is missing information in the descriptions of characters and events, half of the points indicated in the rubric are computed.

Data Collection Process

Before implementing the study, necessary approvals were obtained from the Bayburt University Ethics Committee, the Ministry of National Education, school administrators, and all participants involved. Data were collected from the participating students in a suitable classroom environment conducive to quiet and focused work. Throughout the data collection process, students were explicitly informed that the study was not an examination or a competition, and that the data gathered would not be utilized for assessment purposes. It was emphasized that the results obtained would remain confidential, would only be used within the context of the study, and would not be disclosed to any third parties. It was also stated that the voice recordings of the students would be used for better data analysis. Students were told that participation was voluntary and that they could withdraw from the study at any time. In the data collection process, first, a text appropriate for their grade level was read by the students one by one. Audio recordings were taken during the readings. Then the students were asked to read silently once more, and after reading, they were asked to answer the reading comprehension questions in writing. Finally, they were asked to retell the text verbally. The data obtained from the students were examined by researcher who was an expert in the relevant field and two classroom teachers. The analyses were converted into descriptive statistical data using the Miscue Analysis Inventory.

Data Analysis

The Miscue Analysis Inventory was used to analyze the reading aloud of the texts applied in this study. The data obtained from the inventory are presented as descriptive statistical data below. Detailed information about the reading fluency, reading comprehension, and retelling skill levels of the students participating in the study is also presented below. To ensure the reliability of the research, the reading comprehension questions and retelling forms were scored separately by the researcher and two classroom teachers. In quantitative studies, the intraclass correlation coefficient is used to assess the consistency of raters' evaluations among a group of objects (Field, 2009; 2005). The average ICC value for retelling and reading comprehension was measured to be excellent for reading comprehension; ICC = 0.97 (0.93–0.97) with a 95% confidence interval, $F(134, 134) = 56.037, p < .001$. The Cronbach's alpha value was also found to be .98, indicating high reliability. For retelling; ICC = 0.98 (0.97–0.98) with a 95% confidence interval, $F(134, 134) = 32.292, p < .001$. The Cronbach's alpha value was also found to be .98, indicating high reliability.

Findings

The first sub-problem of the study was “What are the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of fourth-grade primary school students?” In order to answer this question, the text “İpek Ormanda,” which consists of 239 words, was read aloud by fourth-grade students and audio recordings were analyzed. The number of errors made by the students, the number of words read per minute, and their word recognition percentages are shown in Table 2.

Table 2

Data On The Reading Levels Of Fourth-Grade Primary School Students

Number of misread words			Words read per minute			Percentage of word recognition			Reading level		
0-2 errors	3-23	24 and above	70-120 words	50-70 words	30-50 words	99-100%	98-91%	90% and below	Independent	Instructional	Frustration
8	30	8	39	6	1	8	30	8	8	29	8

Table 2 shows that 65% (n=30) of students misread 3 to 23 words, with word recognition rates between 91% and 98%, indicating instructional-level reading. At this level, teacher or adult support is needed for effective reading and comprehension (Akyol, 2018). Additionally, 85% (n=39) of students read 70–120 words per minute, aligning with grade-level expectations for fourth graders (Akyol et al., 2014).

After assessing reading levels, students silently read “İpek Ormanda” and completed a 10-question Reading Comprehension Form. They then retold the text, with their responses recorded and evaluated against comprehension criteria. Data on reading comprehension and retelling skills are presented in Table 3.

Table 3

Data On Reading Comprehension and Retelling Levels of Fourth-Grade Primary School Students

Reading comprehension score			Retelling score		
90 and above	89-51	50 and below	90 and above	89-51	50 and below
1	29	16	-	36	10

Table 3 reveals that 63% (n=29) of students scored 51–89 out of 100 on the written reading comprehension questions, while 78% (n=36) scored in the same range for verbal retelling. These findings suggest that students' verbal retelling skills are more advanced than their written skills.

Table 4

Data On the Reading Levels of Third-Grade Primary School Students

Number of misread words			Words read per minute			Percentage of word recognition			Reading level		
0-2 errors	3-17	18 and above	50-110 words	30-50 words		99-100%	98-91%	90% and below	Independent	Instructional	Frustration
14	25	8	43	4		14	25	8	14	25	8

The second sub-problem of this study examined the reading fluency, comprehension, and retelling levels of third graders. For this purpose, students read aloud the 177-word text “Ömer ve Güvercin,” and audio recordings were analyzed. Table 4 presents data on reading errors, words read per minute, and word recognition percentages.

Table 4 shows that 53% (n=25) of students misread 3–17 words, with word recognition rates between 91% and 98%, indicating instructional-level reading and the need for teacher support. Additionally, 92% (n=43) read 50–110 words per minute, aligning with grade-level expectations for third graders (Akyol et al., 2014). However, four students read below grade-level speed.

After assessing reading levels, students silently read “Ömer ve Güvercin” and completed a 10-question Reading Comprehension Form. They then retold the text, with their responses recorded and evaluated based on comprehension criteria. Data on reading comprehension and retelling skills are presented in Table 5.

Table 5

Data on Reading Comprehension and Retelling Levels of Third-Grade Primary School Students

Reading comprehension score			Retelling score		
90 and above	89-51	50 and below	90 and above	89-51	50 and below
1	37	9	1	29	17

When Table 5 is examined, it is seen that 79% of the students (n=37) fell in the range of 89-51 points out of 100 points when their written answers to the reading comprehension questions were evaluated. At the same time, it was determined that 62% (n=29) of their scores for retelling the text were in the range of 89-51 points. Considering these findings, it can be said that, unlike the fourth-grade students, these students’ written retelling skills are more developed than their verbal retelling skills.

The third sub-problem of the study was “What are the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of second-grade primary school students?” In order to answer this question, the text “Gamze ve Arkadaşı,” which consists of 122 words, was read aloud by second-grade students and audio recordings were analyzed. The number of errors made by the students, the number of words read per minute, and their word recognition percentages are shown in Table 6.

Table 6

Data on The Reading Levels of Second-Grade Primary School Students

Number of misread words			Words read per minute		Percentage of word recognition			Reading level		
0-1 errors	2-11	12 and above	30-80 words	under 30 words	99-100%	91-98%	90% and below	Independent	Instructional	Frustration
9	27	6	41	1	9	27	6	9	27	6

Table 6 shows that 64% (n=27) of students misread 2–11 words, with word recognition rates between 91% and 98%, indicating instructional-level reading and the need for teacher support. Additionally, 98% (n=41) read 30–80 words per minute, aligning with grade-level expectations for second graders (Akyol et al., 2014). Only one student read below grade level.

After assessing reading levels, students silently read “Gamze ve Arkadaşı” and completed a 10-question Reading Comprehension Form. They then retold the text, with responses recorded and evaluated based on comprehension criteria. Data on reading comprehension and retelling skills are presented in Table 7.

Table 7

Data on Reading Comprehension and Retelling Levels of Second-Grade Primary School Students

Reading comprehension score			Retelling score		
90 and above	89-51	50 and below	90 and above	89-51	50 and below
5	32	5	1	28	13

Table 7 shows that 76% (n=32) of students scored 51–89 out of 100 on written reading comprehension, while 66% (n=28) scored in the same range for verbal retelling. These findings indicate that students’ written retelling skills were more developed than their verbal skills.

Reading fluency components, including word recognition percentage and words read per minute, were analyzed to determine students’ reading levels. Data on these components and reading levels are presented in Table 8.

Table 8

Data on Reading Fluency Components According to Grade Levels

Grade level	Variables	Min.	Max.	Mean	SD	N
Second grade	Words read per minute	28.0	122.0	66.33	18.36	
	Percentage of word recognition	71.0	100.0	95.16	5.39	42
	Reading level	1.0	3.0	1.92	0.60	
Third grade	Words read per minute	37.0	128.0	80.17	18.90	
	Percentage of word recognition	75.0	100.0	94.04	6.22	47
	Reading level	1.0	3.0	1.85	0.69	
Fourth grade	Words read per minute	33.0	116.0	85.41	17.81	
	Percentage of word recognition	84.0	100.0	95.0	4.42	46
	Reading level	1.0	3.0	2.0	0.55	

Table 8 shows that words read per minute increase with grade level, while third-grade word recognition percentages are slightly lower than those of second and fourth grades but remain above 94% across all levels.

The study's fourth sub-problem examined the relationship between fourth graders' reading fluency components and their reading comprehension and retelling levels. Pearson correlation analysis was conducted, and the results are presented in Table 9.

Table 9

Data on The Correlations Between Reading Fluency Components and Reading Comprehension and Retelling for Fourth-Grade Students

Variables	Retelling	Reading comprehension	Word recognition	Reading speed
Retelling	-			
Reading comprehension	.175	-		
Word recognition	.069	.247	-	
Reading speed	.018	.297*	.668**	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 9 shows a weak positive significant correlation between reading speed and comprehension ($r = .297$, $p < .05$) and a moderate positive significant correlation between reading speed and word recognition ($r = .668$, $p < .01$).

The fifth sub-problem explored the relationship between third graders' reading fluency components and their comprehension and retelling levels. Pearson correlation results are presented in Table 10.

Table 10

Data on the Correlations Between Reading Fluency Components and Reading Comprehension and Retelling for Third-Grade Students

Variables	Retelling	Reading comprehension	Word recognition	Reading speed
Retelling	-			
Reading comprehension	.274	-		
Word recognition	.362*	.444**	-	
Reading speed	.305*	.321*	.491**	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 10 reveals moderate positive and significant correlations between third-grade students' word recognition percentage and both retelling and reading comprehension ($r = .362$, $p < .05$; $r = .444$, $p < .01$). Similarly, moderate positive correlations were found between reading speed and retelling, reading comprehension, and word recognition percentages ($r = .305$, $p < .05$; $r = .321$, $p < .05$; $r = .491$, $p < .01$).

For the sixth sub-problem, which examined the relationship between second-grade students' reading fluency components and their reading comprehension and retelling levels, Pearson correlation analysis was conducted. Table 11 presents the Pearson correlation coefficients between these variables.

Table 11

Data on The Correlations Between Reading Fluency Components and Reading Comprehension and Retelling of Second-Grade Students

Variables	Retelling	Reading comprehension	Word recognition	Reading speed
Retelling	-			
Reading comprehension	.448**	-		
Word recognition	.374*	.235	-	
Reading speed	.280	.212	.099	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 11 shows a moderate positive and significant correlation between reading comprehension and retelling ($r = .448$, $p < .01$) and between word recognition percentages and retelling ($r = .374$, $p < .05$). However, weak and non-significant correlations were found between reading speed and both retelling ($r = .280$, $p > .05$) and reading comprehension ($r = .212$, $p > .05$).

Conclusion and Discussion

This study aimed to examine the reading fluency, reading comprehension, and retelling levels of primary school students and the relationships between these variables. The first three sub-problems focused on identifying students' levels of these skills by grade. Findings revealed that reading fluency, comprehension, and retelling were generally at an instructional level across grades. Reading speed (words per minute), word recognition percentage, and misread words were assessed to measure fluent reading. Results showed that as grade levels increased, reading speed also improved, with word recognition and misread words remaining at an instructional level. Similar findings were reported in Babayiğit's (2019) study, which compared oral reading speeds of primary students before and after a semester. Second-grade students' speeds increased from 74 to 85 words per minute, third graders from 89 to 93, and fourth graders from 86 to 99. The lower speeds in Babayiğit's study are attributed to measurements taken early in the semester. Overall, the present study aligns with Babayiğit's findings. Seçkin Yılmaz and Baydık (2017) compared third-grade students with and without low reading performance, finding average reading speeds of 39.23 and 98.23 words per minute, respectively. In this study, the average reading speed for third-grade students was 80.37, balancing students with low and good reading performance. Similarly, Büyükalın Filiz and Boz (2019) reported an average reading speed of 92.8 words per minute for fourth-grade students. Baş et al. (2023) found that fourth graders, who were third graders during the COVID-19 pandemic, had reading speeds below grade level, a trend also reflected in this study. Güneş (2009) recommended reading speeds of 80, 100, and 120 words per minute for second, third, and fourth graders, respectively, by the end of the academic year. It is anticipated that students may reach these levels by year's end.

In the remaining three sub-problems, the study examined the relationship between reading fluency components and students' reading comprehension and retelling skills across different grade levels. Findings indicated that among fourth-grade students, reading speed showed a positive and significant relationship with reading comprehension and word recognition levels. For third-grade students, both word recognition and reading speed were positively and significantly related to reading comprehension and retelling. Lastly, among second-grade students, a positive and significant relationship was found between word recognition and retelling ability, as well as a moderate positive and significant relationship between reading comprehension and retelling skills. Based on all these results, it can be said that children who read faster and more accurately understand the text better than those who read less fluently (Roberts et al., 2005). Riedel (2005) identified that reading speed and accuracy are strong predictors of reading comprehension in a study conducted with 1,518 first-grade students. Kayıran and Ağaçkırıan (2018) found a moderate positive and significant relationship between reading comprehension and reading speed among first-grade students. Baştuğ and Keskin (2012), in their study with fifth graders, reported a positive, moderate relationship between fluent reading skills and reading comprehension. Akyol and Baştuğ (2015) demonstrated a significant relationship between reading accuracy and reading comprehension success in third-grade students. Similarly, Başaran (2013) stated that reading fluency is an indicator of reading comprehension. These findings align with the results of the present study. Reed and Vaughn (2012) reviewed 54 studies on retelling as an indicator of reading comprehension, focusing on inter-rater reliability, validity, its relationship with decoding or fluency, comparisons between students with and without learning disabilities, and text variations. They concluded that retelling is moderately related to reading comprehension but has a low relationship with decoding and fluency, aligning with this study's findings. Similarly, Aşıkcan and Bakkaloğlu (2023) found a low positive correlation between reading comprehension and reading accuracy but a high positive correlation with reading speed among Syrian students. Kucer (2009) stated that reading speed strongly correlates with comprehension. The current findings suggest that reading fluency components significantly influence comprehension and retelling skills, though this may not always hold true. Applegate et al. (2009) noted that students with high reading performance faced difficulties in reading comprehension in their study involving fourth graders. This finding suggests that reading speed or word recognition percentage is not the sole predictor of reading comprehension.

Bellinger and Diperna (2011) found a low correlation between fluency-based retelling tasks and reading comprehension, suggesting that fluency-based retelling may not strongly indicate comprehension skills. This aligns with the current study's findings on the relationship between reading fluency components, comprehension, and retelling skills. Similarly, Hagtvet (2003), in a study with 9-year-olds categorized by decoding proficiency, found that poor decoders scored lower than average and proficient decoders in retelling and fill-in-the-blank tasks, highlighting a strong link between decoding and comprehension. Miller and Keenan (2009) observed that children with weak word analysis skills focus more on central than peripheral text information, suggesting a connection between vocabulary knowledge and retelling. Gambrell et al. (1985) demonstrated that verbal retelling enhances comprehension, recall, and the transfer of learning to subsequent texts. Liu et al. (2024) compared students' reading comprehension, retelling, and motivation using augmented reality and printed books, finding that augmented reality books improved retelling by aiding memory, narrative understanding, and content retention. Morrow (1985a) observed that kindergarten children struggled with initiating, sequencing, and completing stories, highlighting the need for repetition and guidance in retelling. Similarly, Kocaarslan's (2019) study with second graders found a positive and moderately significant correlation between reading fluency and retelling, consistent with this study's findings. Mäkinen et al. (2018) found a relation between retelling and reading skills in Finnish students. Lin (2010), in an experimental study with Chinese students learning English, showed that using the retelling technique significantly improved reading comprehension compared to a control group. Students using retelling excelled in identifying main and specific ideas, connecting text parts, and recalling details. Retelling indicates that a reader or listener assimilates textual information and reconstructs the text; thus, it reflects comprehension. It helps the reader or listener see how the parts of the text are interrelated and intertwined with their own experiences of the text (Morrow, 1989). Han (2005) found that using retelling as a reading comprehension strategy improved comprehension in English as a second language students, supporting the correlation between retelling and comprehension. Cohen et al. (2009) examined the relationship between text types, fluency, and retelling among third graders and adults. Their results showed that the fastest readers excelled in retelling, frequently repeating dialogue sentences, highlighting the complex relationship between fluency and retelling.

The results of the current study indicate that primary school students' reading fluency, reading comprehension, and retelling skills are generally at an instructional level. It has been determined that as students' grade levels increase, their reading speeds also rise, and that the components of reading fluency significantly impact reading comprehension and retelling skills. Notably, a positive and significant relationship has been found between reading speed and reading comprehension, as well as word recognition among fourth-grade students. Additionally, among third-grade students, a positive and significant relationship exists between the components of reading fluency—word recognition and reading speed—and reading comprehension and retelling. Furthermore, a moderate relationship has been observed between word recognition and retelling skills among second-grade students. These findings suggest that the practice of retelling contributes to the enhancement of reading comprehension and retelling, highlighting the relationship between reading fluency and students' overall reading abilities. Based on the results presented here, the following recommendations are proposed: various methods and techniques can be utilized to improve students' reading fluency and retelling skills. In this study, students' reading fluency and reading comprehension levels were revealed using a written form and through verbal retelling. Narrative texts appropriate for the considered grade levels were used to determine the reading levels of the students. This can be considered as a limitation of the study. Therefore, it may be recommended to conduct longitudinal studies in which informative texts are used in future studies. Furthermore, the retelling technique was used as an evaluation tool in this study. It may also be recommended to conduct research in which retelling is used as a teaching method

Declaration of Competing Interest

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethics Committee Permission Information: It is declared that the ethics committee approval required for the research was obtained from the ethics committee of Bayburt University with the decision numbered 2021/161 on 22.10.2021 and ethical rules were followed in all processes of the research.

References / Kaynakça

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kayabasi, Z. (2018). Improving the reading skills of a students with reading difficulties: An action research. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 43(193), 143-158. DOI: 10.15390/EB.2018.7240
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. & Baştuğ, M. (2015). The effect of structured fluent reading method on the fluent reading and reading comprehension skills of third grade primary school students. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 125-141.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J. & Modla, V. B. (2009). She's my best reader; she just can't comprehend: studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(2), 512-521. DOI:10.1598/RT.62.6.5
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(2), 365-388.
- Aşıkcan, M. & Bakkaloğlu, S. (2023). Investigation of reading fluency and reading comprehension levels of fourth-grade Syrian primary schhol students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(4), 2231-2259.
- Babayiğit, Ö. (2019). Investigation of the reading speeds of primary school students before and after the half term. *Ordu University Journal of Social Science Research*, 9(2), 327-334.
- Baş, Ö., Sirem, Ö., Akyol, H. & Gök, B. (2023) Investigation of reading skill development of primary school students in the covid 19 process, *Reading & Writing Quarterly*, 39(4), 300-317, DOI:10.1080/10573569.2022.2103055.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2277-2290. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 227-244.
- Bellinger, J. M., & DiPerna, J. C. (2011). Is fluency-based story retell a good indicator of reading comprehension?. *Psychology in the Schools*, 48(4), 416-426. DOI: 10.1002/pits.20563
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164. DOI: 10.1080/02702710801963951
- Büyükalan Filiz, S. & Boz, İ. (2019). The study of the relationship between the fluent reading levels and non-routine problem solving success of primary school 4th graders. *International Journal of Field Education*, 5 (1), 57-70.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708. DOI:10.1348/000709905X69807
- Çankal, A. O. ve Aktaş, E. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 11 (1), 85-114.
- Cao, Y. & Kim, Y. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension?. *Educational Research Review*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375>
- Cohen, L., Krustedt, R.L. & May, M. (2009). Fluency, text structure and retelling: a complex relationship. *Reading Horizons*, 49 (2), 101-124.
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R. & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33, 605-634. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09972-5>

- Creswell, J.W. (2016). *Nicel yöntemler, araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çeviri Ed.). Eğiten Kitap. (Orjinal çalışma 4. baskıdan çevrilmiştir.)
- Field, A. (2005). Interclass Correlation. In Everitt, B. S. & Howell, D. C. (Eds.) *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. (948-954). John Wiley & Sons, Ltd, Chichester
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Florit, E. & Cain, K. (2011). The simple view of reading: is it valid for different types of alphabetic ortographies?. *Educ Psychol Rev*, 23, 553-576. DOI 10.1007/s10648-011-9175-6.
- Fuchs LS, Fuchs D, & Maxwell L (1988). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20–28. doi: 10.1177/074193258800900206
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. & Kapinusi B. A. (1991). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers. *The Journal of Educational Research*, 84 (6), 356-362. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941816>
- Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R. & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78 (4), 216-220. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220671.1985.10885604>
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence fort he importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.
- Han, J. A. (2005). *Retelling as an effective reading comprehension strategy for young ESL learners* (Master of arts). Iowa State University.
- Hoffman, J. V. (2009). In search of the “simple view” of reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension*, 54-66.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerde cinsiyet nasıl bir rol oynamaktadır? *International Journal of Human Sciences*, 15 (2), 931-942. doi:10.14687/jhs.v15i2.4784
- Kayıran, B. K., & Ağaçkırın, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kocaarslan, M. (2019). The effects of reading rate, accuracy and prosody on second grade students’ oral retelling. *Acta Psychologica*, 197, 86-93. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.actpsy.2019.05.005>
- Kucer, S. B. (2009). Examining the relationship between text processing and tezt comprehension in fourth grade readers. *Reading Psychology*, 30, 2340-358. DOI: 10.1080/02702710802411604.
- Kucer, S. B. (2014). What retellings can tell us about the nature of reading comprehension in school children. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1).
- Leslie, L. & Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 403-427, Ed. S.E. Israel & G. G. Duffy, Routledge.
- Lin, L. F. (2010). The impact of the retelling technique on Chinese students’ English reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12 (2), 163-191.
- Liu, S., Sui, Y., You, Z., Shi, J., Wang, Z. & Zhong, C. (2024). Reading better with AR or print picture books? A quasi-experiment on primary school students’ reading comprehension, story retelling and reading motivation. *Education and Information Technologies*, 29, 11625-11644. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12231-4>
- Mäkinen, L., Soile, L., Ilaria, G., Sari, K. (2018). Are story retelling and story generation connected to reading skills? Evidence from Finnish. *Child Language Teaching and Therapy*, 34 (2), 129-139. <https://doi.org/10.1177/0265659018780960>
- Miller, A. C. & Keenan, J. M. (2009). How Word decoding skill impacts text memory: the centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *Ann. Of Dyslexia*, 59, 99-113. DOI 10.1007/s11881-009-0025-x

- Morrow, L. M. (1985a). Retelling stories: a strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85 (5), 646-661.
- Morrow, L. M. (1985b). Reaing and retelling stories: stratgies for emergent readers. *The Reading Teacher*, 38 (9), 870-875.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. M. K. Denise (Ed.) In Children's comprehension of text: research into practice (p. 37-58). International Reading Association, Newark, Del.
- National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching to children to read. An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute for Literacy. Jessup, MD
- Olson, M. W. (1985). Text type and reader ability: the effects on paraphrase and text-based inference questions. *Journal of Reading Behaviour*, Volume XVII, No: 3, 199-214.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Lawrence Erlbaum Associates.
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. & Bailey, J.W. (2014). *For teaching learners with special needs*, içinde (Çev. Çolak, A.) 113-140. Nobel Yy.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND
- Reed, D. K. & Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading. *Scientific Studies of Reading*, 16 (3), 187-217.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567. Doi:10.1598/RRQ.42.4.5
- Roberts, G., Good, R. & Corcoran, S. (2005). Story retell: a fluency-based indicator of reading comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20 (3), 304-317.
- Sağırılı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *EKEV Akademi Dergisi*, 25 (86), 385-402.
- Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.42792>
- Samuel, J. (2006). Looking backward: reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38 (2), 327-344.
- Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Wisenbaker, J.M., Kuhn, M. R., Strauss, G.P., Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 496-522. DOI:10.1598/RRQ.41.4.4
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Baydık, B. (2017). Reading fluency of elementary students with and without low reading performance. Elementary students with and without low reding performance. *Elementary Education Online*, 16(4), 1652-1671. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342983
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S. & Niemi, P. (2020) Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being, *Educational Psychology*, 40(1), 62-81, DOI: 10.1080/01443410.2019.1670334
- Whaley, J. F. (1981). Readers' expectations for story structures. *Reading Research Quarterly*, 17(1), 90-114. <https://doi.org/10.2307/747250>

Remote Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Experiences and Recommendations*

Hatice Hanım Erol¹ and Semra Tican Başaran^{**2}

Abstract

The purpose of this study is to explore faculty members and prospective teachers' experiences and recommendations regarding remote teacher education during the COVID-19 pandemic. Using an explanatory sequential design, the study collected quantitative data from 54 faculty members and 711 prospective teachers via a questionnaire, and qualitative data from 21 faculty members and 25 prospective teachers through semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed through descriptive statistics, whereas qualitative data were examined using content analysis. Findings reveal a decline in prospective teachers' motivation and learning outcomes, especially in practice-based courses, during remote education. Technical problems such as power outages and internet disruptions, as well as prospective teachers keeping cameras and microphones off, traditional teaching methods, and inadequate digital materials, hindered in-class interaction. Remote assessment processes raised concerns about the reliability of exams and increased anxiety due to potential technical issues. Recommendations include improving technological infrastructure, enhancing remote assessment practices, and identifying digital competencies for teachers. Faculty members suggested that teacher education could continue with blended learning, while prospective teachers preferred face-to-face education after pandemic.

Keywords

Pandemic
Remote education
Teacher education
Faculty member
Prospective teacher

Article Info

Received
June 11, 2024
Accepted
November 15, 2024
Article Type
Research Paper

COVID-19 Salgınında Uzaktan Öğretmen Eğitimi: Deneyimler ve Öneriler

Öz

Araştırmanın amacı öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının COVID-19 salgını döneminde uzaktan yürütülen öğretmen eğitimine yönelik deneyim ve önerilerini ortaya koymaktır. Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desenin izlendiği çalışmada nicel veriler 54 öğretim elemanı ve 711 öğretmen adayından anketle; nitel veriler ise 21 öğretim elemanı ve 25 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler, nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular uzaktan öğretmen eğitimi döneminde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının; kazanımlara erişim düzeyinin düştüğünü, özellikle uygulamalı derslerde öğrenme eksiklikleri meydana geldiğini, elektrik kesintileri, bağlantı kopmaları gibi teknik sorunlar yaşandığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının derslerde kamera ve mikrofonlarını kapalı tutması, geleneksel öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi ve dijital ders materyallerinin yeterli olmayışı sınıf içi etkileşimi olumsuz etkilemiştir. Uzaktan yürütülen değerlendirme süreçleri sınav güvenliğini olumsuz etkilemiş, öğretmen adaylarının çevrim içi sınavlarda olası teknik aksaklıklar sebebiyle sınav kaygıları artmıştır. Katılımcılar uzaktan öğretmen eğitiminde verimi artırabilmek için teknolojik altyapı sorunlarının giderilmesini, uzaktan ölçme değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesini, öğretmenlere yönelik dijital yetkinliklerin belirlenmesini önermişlerdir. Salgın sonrasında öğretmen eğitimine, öğretim elemanları harmanlanmış eğitimle, öğretmen adayları yüz yüze eğitimle devam edebileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler


Salgın
Uzaktan eğitim
Öğretmen eğitimi
Öğretim elemanı
Öğretmen aday

Makale Hakkında


Gönderim Tarihi
11 Haziran 2024
Kabul Tarihi
15 Kasım 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Citation: Erol, H. H., & Tican Başaran, S. (2024). Remote Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Experiences and Recommendations. *Ege Journal of Education*, 25(3), 213-236. doi: <https://doi.org/10.12984/egeefd.1499737>

* Bu çalışma, ilk yazarın "COVID-19 salgını döneminde eğitim fakültelerinde uzaktan eğitim: Deneyimler ve öneriler" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the first author's master's thesis entitled "Distance education in faculties of education in the COVID-19 pandemic: Experiences and recommendations".] Araştırmanın bir kısmı 26-28.10.2023'te düzenlenen 11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur. [A part of the research was presented at the 11th International Congress on Curriculum and Instruction organized on 26-28.10.2023]

¹  Muğla Sıtkı Koçman University, Institute of Educational Sciences, Türkiye, hatice97erol@gmail.com

^{**} Corresponding Author / Sorumlu Yazar

²  Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, semrabasaran@mu.edu.tr



This paper is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 terms.

Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

Bu araştırma, COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının deneyimlerini ve bu sürecin eğitim üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Salgın, dünya genelinde eğitim sistemlerinde büyük bir değişiklik yaratarak, geleneksel yüz yüze eğitimin yerine uzaktan eğitimi getirmiştir. Bu durum, eğitimciler ve öğrencilere yeni fırsatlar sunarken çeşitli zorlukları da getirmiştir. Çalışmanın temel amacı, uzaktan eğitim sürecinin öğretmen eğitimine etkilerini belirlemek ve bu süreçte karşılaşılan sorunları ve önerileri ortaya koymaktır. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine anlamak hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmış ve hem nicel hem de nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Nicel veriler, betimsel istatistikler (f , %, ss, \bar{X}), nitel veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde açık ve in-vivo kodlama ile elde edilen kodlar eksen kodlaması ile temalar altında toplanmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 54 öğretim elemanı ve tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 711 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Anketler, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ve deneyimlerini toplamak amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ise nitel verilerin derinlemesine incelenmesini sağlamıştır.

Bulgular

Araştırmanın nicel bulgularından, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine yönelik genel tutumları incelendiğinde, bu sürecin çoğunlukla memnuniyetsizlik ve kararsızlık yarattığı görülmektedir. Öğretim elemanları, uzaktan eğitimin başlangıcında teknik altyapı ve dijital araçlar konusunda yeterince hazırlıklı olmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, derslerin verimliliğini olumsuz etkilemiş ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini düşürmüştür. Öğretim elemanları, uzaktan eğitimde ders materyallerine erişimde yaşanan zorluklar ve internet bağlantısı sorunları gibi teknik sorunların sıklıkla karşılaşılan problemler olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretim elemanlarının önemli bir kısmı, uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunun düşük olduğunu ve etkileşimin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Öğrenci katılımının sınırlı olması, derslerin verimliliğini azaltmış ve öğretim elemanlarının ders işleme sürecindeki enerjisini düşürmüştür. Uzaktan eğitimde, öğrencilerin derse ilgisini çekmek ve etkileşim sağlamak için yeni yöntemler geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim elemanları, uzaktan eğitimin değerlendirme sürecinde de adalet ve güvenlik sorunları yaşandığını belirtmiştir. Özellikle sınav güvenliği konusunda endişeler dile getirilmiş ve uzaktan eğitimde kullanılacak güvenilir değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri ve karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde ise, uzaktan eğitim sürecinde en çok etkileşim eksikliğinin üzerinde durulmuştur. Derslere katılımın düşük olması sınıf ortamının pasifleşmesine neden olmuş ve bu durum, öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının genellikle düz anlatım yöntemini kullandığını ve etkileşimli öğretim yöntemlerine yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının karşılaştığı diğer önemli sorunlar arasında teknik problemler, internet bağlantısı sorunları ve dijital platformların kullanım zorluğu yer almaktadır. Öğretmen adayları, ders materyallerine erişimde yaşanan zorluklar ve teknik desteğin yetersizliği gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşmıştır. Bu durum, derslere odaklanmayı ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde sosyal izolasyon, sağlık sorunları ve düşük motivasyon gibi problemlerle de mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bunun yanı sıra sınav güvenliği ve değerlendirme adaleti konusunda öğretmen adayları, uzaktan eğitimde yapılan sınavların güvenliği ve değerlendirme sürecinin adaleti konusunda şüpheleri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının sınavlara ve değerlendirme süreçlerine olan güvenini sarsmıştır. Öğretmen adayları, uzaktan eğitimde daha güvenilir ve adil değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın nitel verileri öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının uzaktan öğretmen eğitimi sürecindeki deneyimlerine ilişkin daha derinlemesine bilgiler sunmaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde etkileşim eksikliği yine en fazla üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Canlı derslerin azlığı, yüz yüze iletişim imkânlarının sınırlı olması ve grup çalışmaları yapma fırsatının olmaması, öğretmen adaylarının eğitim sürecini olumsuz etkileyen başlıca faktörlerdir. Öğretmen adayları, derslere olan ilgilerinin ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiş ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları, derslere odaklanmakta zorluk çektiğini ve uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonlarının azaldığını belirtmiştir. Süreç boyunca yaşanan internet bağlantısı problemleri, platformların kullanım zorluğu ve teknik desteğin yetersizliği gibi teknik aksaklıklar da uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini düşüren önemli unsurlar olarak öne çıkmıştır. Öğretmen adayları, ders materyallerine erişimde yaşanan zorluklar ve teknik

desteğin yetersizliği gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşmıştır. Bu durum, derslere katılımı olumsuz etkilemiş ve öğretmen adaylarının öğrenme sürecindeki motivasyonlarını düşürmüştür.

Öğretim elemanları, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunu artırmanın zor olduğunu ve derslerde etkileşimi sağlamak için çeşitli yöntemler geliştirmek gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının bir kısmı, uzaktan eğitimde ders materyallerinin daha dikkat çekici ve etkileşimli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde sınav güvenliği ve adil değerlendirme yapmanın zorlukları da öğretim elemanları tarafından dile getirilen önemli konular arasındadır. Öğretim elemanları, uzaktan eğitimde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve öğrenci performansını daha tarafsız ölçen sistemlerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanları, uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitimde öğrenci geri bildirimlerinin düzenli olarak alınması ve bu geri bildirimlerin derslerin planlanmasında ve değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanları, uzaktan eğitimde ders işleme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve bu zorlukların üstesinden gelmek için yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adayları COVID-19 salgınından sonra öğretmen eğitiminin yüz yüze gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtirken, öğretim elemanları teorik dersler için uzaktan, uygulamalı dersler için yüz yüze olacak şekilde harmanlanmış modelin kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, uzaktan eğitimin öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları, uzaktan eğitim sürecinde çeşitli teknik ve pedagojik sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasında teknik altyapının yetersizliği, etkileşim eksikliği ve motivasyon düşüklüğü gibi faktörler öne çıkmaktadır. Öğretmen adayları, uzaktan eğitim sürecini daha verimli hale getirmek için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında derslerin etkileşimli ve çeşitli materyaller ile desteklenerek işlenmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve öğrencilere yönelik desteklerin artırılması yer almaktadır. Öğretmen adayları, uzaktan eğitimde derslerin eş zamanlı yapılmasını, ders materyallerinin daha erişilebilir hale getirilmesini ve teknik destek hizmetlerinin iyileştirilmesini önermiştir. Ayrıca, öğretmen adayları uzaktan eğitimde sınav güvenliği ve adil değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim elemanları ise uzaktan eğitimde kullanılan yöntemlerin ve materyallerin daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, uzaktan eğitimde adil ve güvenilir bir değerlendirme sisteminin oluşturulması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları, uzaktan eğitimde öğrenci geri bildirimlerinin düzenli olarak alınması ve bu geri bildirimlerin derslerin planlanmasında ve değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek ve süreci iyileştirmek için belirli stratejilerin ve teknolojik çözümlerin uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının teknolojiyi etkili kullanma becerilerinin artırılması ve öğrenci geri bildirimlerinin düzenli olarak alınması önerilmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimde kullanılacak dijital platformların ve araçların kullanım kolaylığı sağlaması ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini artırıcı özellikler taşıması önemlidir. Bu şekilde uzaktan eğitim sürecinin daha verimli ve etkili hale getirilmesi mümkün olacaktır.

Introduction

Education, as one of the most important and indispensable elements in the development of a nation, is directly influenced by the changing needs of society and global developments. Rapid technological advancements have led to significant transformations in education, such as remote education. While Wedemeyer (1981) defines remote education as learning activities that students and teachers are physically separated, Keegan (1995) describes it as a process where students are not required to be in a fixed location or time, and teaching is conducted through technology.

At the beginning of 2020s, COVID-19 emerged in China and quickly spread, leading to its declaration as a pandemic by the World Health Organization. Face-to-face education at all levels was suspended, and there was an urgent transition to remote education to ensure continuity in educational activities. Remote education, previously a supportive element to formal education, became the primary tool for education during the pandemic crisis.

According to data from the Higher Education Council (HEC) in Türkiye, there are 7.081.289 students in higher education (HEC, 2024). During the pandemic period, the simultaneous implementation of remote education across all levels, including higher education, was a situation encountered for the first time by such a large population. At the onset of the pandemic, education faculties, including 206.827 prospective teachers (PTs) and 9.023 faculty members (FMs), were among the higher education institutions facing this situation (HEC, 2020a). However, the pandemic revealed that many educational institutions were not adequately prepared to manage such magnitude of crisis and deliver effective online education (Erkut, 2020). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021) announced in its report that COVID-19 led to various problems in higher education, such as increased pressure on financing and FMs, health, and safety concerns of individuals at universities, decline in the quality of teaching and learning processes, and increased inequality in access to the internet and education. Despite the challenges, this crisis has also provided opportunities to strengthen and promote equity within education systems through proper planning and policies (The World Bank Group, 2020).

Given the possibility of similar crises in the future, it is important to enhance the digital skills of PTs and teachers through improvements in education systems (Çelik, 2020). Considering the likelihood of quality online education becoming an integral part of education systems in the future, it is imperative to examine the experiences in remote teacher education (RTE) and gather recommendations for future evidence-based policy development (TEDMEM, 2021; UNESCO, 2021). With the delegation of authority decision made by HEC (2020b) in August 2020, the responsibility for developing and updating teacher education programs was given to education faculties. It is believed that awareness of the experiences and recommendations of FMs and PTs in remote education will provide a scientific basis for education faculties in the process of developing their own teacher education programs. Additionally, in HEC's (2020c) announcement of the Procedures and Principles Regarding Distance Education in Higher Education Institutions it is stated that '... up to 30% of the courses in each semester (including foreign language preparation) can be delivered through distance education based on ECTS credits.' This statement indicates that distance education is already integrated into the education system, including teacher education, and will continue to play a role. Therefore, this study aims to explore the experiences and recommendations of FMs and PTs regarding RTE during the COVID-19 pandemic. In line with this aim, the following questions were addressed:

1. What are the experiences and the recommendations of FMs regarding RTE during the COVID-19 pandemic?
2. What are the experiences and the recommendations of PTs regarding RTE during the COVID-19 pandemic?

Method

The research methodology, with each stage explained under the respective headings, is visualized in Figure 1.

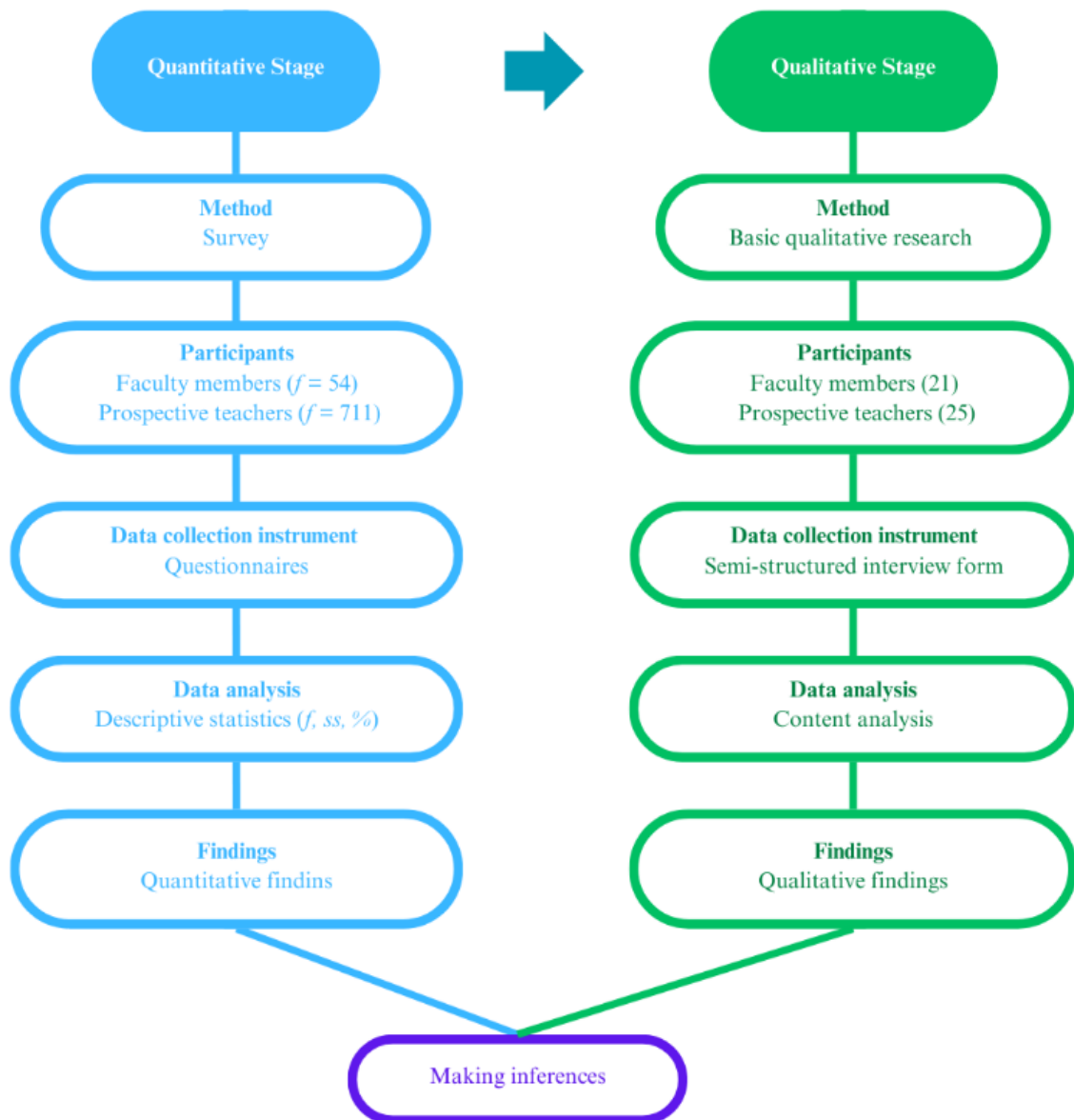


Figure 1. Research methodology

Research Design

In this study, an explanatory sequential design (Creswell & Plano-Clark, 2011), which is a type of mixed-methods research (Teddlie & Tashakkori, 2009), was followed. Within this framework, the first stage of the study conducted as a survey (Büyüköztürk et al., 2020) to reveal the experiences and recommendations of FMs and PTs. In the second stage, a basic qualitative research method (Merriam, 2018) was employed to elaborate on the quantitative results obtained in the first stage and to gain a deeper understanding of the issue. In mixed-method research, the final stage involves blending quantitative and qualitative findings and making inferences (Creswell, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009). Accordingly, in the final stage of this study, the quantitative findings were combined with the qualitative findings, and inferences were made, thus understanding the RTE during the COVID-19 pandemic holistically.

Study Group

The population of the study consisted of 152 FMs working at the Faculty of Education of Muğla Sıtkı Koçman University and 2518 PTs enrolled in the teacher education curriculum in the academic year of 2021-2022. The distribution of FMs and PTs voluntarily participating in the quantitative part of the study according to their departments is presented in Table 1.

Table 1
Distribution of the Study Group by Departments

Department	FMs		PTs	
	Population	Study group	Calculated sample size	Study group
Computer and instructional technology education	5	-	2	2
Educational sciences	44	16	54	106
Fine arts education	21	2	37	58
Mathematics and science education	25	8	65	100
Basic education	22	9	99	179
Turkish and social sciences	21	3	86	182
Foreign language education	11	2	92	84
Special education	3	3	-	-
Unspecified	-	11	-	-
Total	152	54	435	711

As seen in Table 1, it was aimed to reach all FMs without sampling, and 54 FMs volunteered to participate in the study. Due to the large number of PTs, a stratified sampling method was conducted considering the homogeneous structures within the teaching programs and the heterogeneous structure within the population (Büyüköztürk et al., 2020). Following Yamane's (1967/2001, p.117) recommended formula ($n = \frac{Nz^2pq}{Nd^2+z^2pq}$), which resulted in a sample size of 435, more PTs were reached, forming a study group of 711 PTs.

Table 2
Demographic Characteristics of FMs

No.	Gender	Age range	Title	Teacher education program they are working at	Remote learning experience
K1	Female	36-45	Assist. Prof. Dr.	Special education	Yes
K2	Female	26-35	Assist. Prof. Dr.	Early childhood education	No
K3	Female	46-55	Prof. Dr.	German language education	No
K4	Male	36-45	Assist. Prof. Dr.	Computer and instructional technology education	Yes
K5	Male	36-45	Assist. Prof. Dr.	Music education	No
K6	Female	36-45	Assoc. Prof. Dr.	Elementary mathematics education	Yes
K7	Female	26-35	Assist. Prof. Dr.	Special education	No
K8	Male	46-55	Prof. Dr.	Class education	No
K9	Male	26-35	Research Assistant	Class education	No
K10	Male	>=56	Assist. Prof. Dr.	Science education	No
K11	Female	26-35	Research Assistant	Music education	No
K12	Male	36-45	Assoc. Prof. Dr.	Computer and instructional technology education	Yes
K13	Female	36-45	-	Curriculum and instruction	Yes
K14	Female	36-45	Assoc. Prof. Dr.	Educational administration	No
K15	Female	46-55	Prof. Dr.	Educational administration	No
K16	Female	46-55	Assist. Prof. Dr.	Curriculum and instruction	No
K17	Male	36-45	Assoc. Prof. Dr.	Primary school education	No
K18	Male	>=56	Prof. Dr.	English language education	Yes
K19	Female	46-55	Prof. Dr.	Guidance and counselling	No
K20	Female	36-45	Assoc. Prof. Dr.	Turkish language education	No
K21	Male	46-55	Prof. Dr.	Curriculum and instruction	No

From the FMs and PTs participating in the quantitative stage, 21 FMs and 25 PTs were selected for the qualitative stage using criterion sampling method (having teaching and learning experiences in both remote and face-to-face teaching during the pandemic, department, teaching program, class, etc.). The decision about the size of the study group for the qualitative stage was based on data saturation (Yıldırım & Şimşek, 2016). The demographic characteristics of the FMs included in the qualitative section are presented in Table 2.

As shown in Table 2, out of the 21 FMs participating in the qualitative stage, 12 are female, accounting for 42.85% are in the age range of 36-45 and 71.42% of them did not have experience in remote education before the pandemic. The demographic characteristics of the PTs included in the qualitative stage are presented in Table 3.

Table 3

Demographic Characteristics of PTs

No.	Gender	Grade	Teacher education program they are attending	Regular work	Regularly attendance at classes	Study environment at home
K1	Female	3	German language education	Yes	Yes	Yes
K2	Female	4	German language education	No	Yes	Yes
K3	Female	2	Early childhood education	No	Yes	Yes
K4	Female	3	Early childhood education	No	No	No
K5	Male	4	Social studies education	Yes	No	Yes
K6	Female	4	Music education	Yes	No	Yes
K7	Male	4	Turkish language education	No	Yes	Yes
K8	Female	2	English language education	No	Yes	Yes
K9	Female	2	Turkish language education	No	Yes	Yes
K10	Male	4	Social studies education	No	Yes	No
K11	Female	2	Elementary mathematics education	No	Yes	Yes
K12	Female	4	-	No	Yes	Yes
K13	Male	3	Science education	No	No	Yes
K14	Male	3	Primary school education	No	No	No
K15	Male	3	Primary school education	No	Yes	Yes
K16	Male	3	Art education	No	No	No
K17	Female	3	Art education	No	Yes	No
K18	Female	4	Music education	Yes	No	Yes
K19	Male	4	Guidance and counselling	Yes	No	Yes
K20	Female	4	Guidance and counselling	Yes	No	Yes
K21	Male	4	Guidance and counselling	No	Yes	Yes
K22	Female	4	Guidance and counselling	No	Yes	Yes
K23	Female	4	Elementary mathematics education	Yes	Yes	Yes
K24	Male	4	Computer and instructional technology education	Yes	Yes	Yes
K25	Female	3	Science education	No	Yes	Yes

As seen in Table 3, at least one prospective teacher from each teacher education program was reached, and interviews were conducted with 25 PTs in total. It is observed that PTs generally did not work in any income-generating job during the pandemic period ($f = 17$), they regularly attended classes during this period ($f = 16$), and they had a dedicated study environment at their homes ($f = 20$).

Data Collection Instruments

The data were collected using questionnaires and semi-structured interview forms developed by the researchers for PTs and FMs, respectively. The process of developing the semi-structured interview forms is visualized in Figure 2.



Figure 2. The process of developing the semi-structured interview forms

The process of developing the questionnaires is visualized in Figure 3.

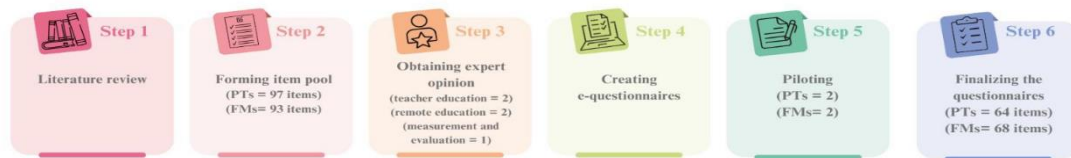


Figure 3. The process of developing the questionnaires

Data Analysis

Descriptive statistics (frequency (*f*), percentage (%), mean (\bar{X}), and standard deviation (*sd*)) were used in the analysis of quantitative data. In the interpretation of the means derived from quantitative data, the intervals in Table 4, calculated based on the equation $\text{Range} = (\text{Highest value} - \text{Lowest value})/5$ with a range of 0.80 were taken as the criteria.

Table 4

Intervals for Interpretation of Mean

Score	Range	Level of agreement
1	1.00 – 1.80	Strongly disagree
2	1.81 – 2.60	Disagree
3	2.61 – 3.40	Undecided
4	3.41 – 4.20	Agree
5	4.21 – 5.00	Strongly agree

The qualitative data underwent content analysis. Codes obtained through open and in-vivo coding were subjected to axial coding (Gürbüz & Şahin, 2018), in this way similar and related codes were grouped under specific themes to make the raw data more meaningful (Creswell, 2009). In the final stage, findings obtained from both quantitative and qualitative datasets were interpreted together, and inferences were made (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Validity and Reliability

To ensure validity and reliability, expert opinions were consulted during the development of data collection tools. Feedback from experts in teacher education, educational programs, instruction, and methodology shaped these tools. Qualitative data were transcribed verbatim, with direct quotations used to support findings. Experts in teacher education and qualitative research verified the accuracy of codes. Data triangulation was achieved by collecting quantitative and qualitative data from PTs and FMs. Both data types were analyzed separately and then interpreted together, considering literature findings to enhance internal and external validity.

Role of the Researchers

The first author studied Computer Education and Instructional Technology and experienced remote education during their graduate studies. The second author earned an online education certificate conducted by the Remote Education Application and Research Center at Muğla Sıtkı Koçman University, and taught various courses at

undergraduate and graduate levels, gaining practical experience. Both researchers possess substantial knowledge in remote education, which contributed to a comprehensive study.

Ethical Issues

Prior to the data collection process, approvals regarding the feasibility of the research were obtained from the Ethics Committee for Social and Human Sciences Research at Muğla Sıtkı Koçman University.

Findings

In this section, first, the quantitative findings regarding the experiences of FMs and PTs in RTE during the COVID-19 pandemic are presented, followed by qualitative findings.

Quantitative Findings Regarding FMs' Experiences in RTE

The findings regarding the general views of FMs on RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 5.

Table 5
General Views of FMs on RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I am happy to provide remote education.	<i>f</i>	4	15	7	19	9	3.26	Undecided
	%	7.40	27.80	13.00	35.20	16.70	1.24	
2. I easily adapted to remote education.	<i>f</i>	-	3	3	34	14	4.09	Agree
	%	-	5.60	5.60	63.00	25.90	0.73	
3. Necessary announcements regarding remote education were made by the university in a timely manner.	<i>f</i>	1	4	13	23	13	3.80	Agree
	%	1.90	7.40	24.10	42.60	24.10	0.95	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Upon examining Table 5, it can be observed that for item 1, more than half of the FMs agreed with agree (35.20%) and strongly agree (16.70%), and the mean ($\bar{X} = 3.26$) corresponds undecided. For item 2, opinions of the FMs were largely in agreement (63.00%), similarly for item 3, they mostly leaned towards agreement (66.70%) and strongly agree. Findings regarding FMs' views on learning outcomes in RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 6.

Table 6
Views of FMs on the Learning Outcomes in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I find it suitable to achieve the learning outcomes determined in remote education through remote education.	<i>f</i>	1	11	18	20	4	3.28	Undecided
	%	1.90	20.40	33.30	37.00	7.40	0.94	
2. The outcomes of the program during the remote education period are clearly stated.	<i>f</i>	3	9	18	22	2	3.20	Undecided
	%	5.60	16.70	33.30	40.70	3.70	0.95	
3. All learning objectives set in remote education were achieved.	<i>f</i>	8	19	20	5	2	2.52	Disagree
	%	14.80	35.20	37.00	9.30	3.70	0.98	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

In Table 6, it can be observed that for item 1, although 37.00% of FMs expressed agreement, more than half were either undecided (33.30%) or disagreed (20.40%). For item 2, although 40.70% agreed, significant proportions were undecided (33.30%) or disagreed (16.70%). Item 3 had the lowest mean ($\bar{X} = 2.52$) among the items related to learning outcomes. Findings regarding FMs' views on the content of RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 7.

Table 7
Views of FMs on the Content in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I determined the course contents in remote education in accordance with the objectives.	<i>f</i>		1	2	44	7	4.06	Agree
	%		1.90	3.70	81.50	13.00	0.49	
2. I clearly explained the topics to be covered in remote education at the beginning of the semester.	<i>f</i>			1	33	20	4.35	Strongly agree
	%			1.90	61.10	37.00	0.52	
3. Less topics were covered in remote education compared to face-to-face education.	<i>f</i>	17	20	4	10	3	2.30	Disagree
	%	31.50	37.00	7.40	18.50	5.60	1.25	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Upon examining Table 7, it can be observed that in item 1 (81.50%) and item 2 (61.10%), agree responses prevail, while in item 3, a significant majority (68.50%) of FMs express disagreement or strong disagreement. Findings regarding FMs' views on the teaching and learning processes in RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 8.

Table 8
Views of FMs on Teaching and Learning Processes in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I find the Learning Management System (LMS), which is the university's remote education platform, useful.	<i>f</i>	3	5	9	26	11	3.69	Agree
	%	5.60	9.30	16.70	48.10	20.40	1.07	
2. Other applications should be used instead of Adobe Connect in remote education.	<i>f</i>	4	2	18	14	15	3.57	Agree
	%	7.40	3.70	33.30	25.90	27.80	1.25	
3. In remote education; I supported the lessons with digital course materials.	<i>f</i>	1	2	4	31	16	4.09	Agree
	%	1.90	3.70	7.40	57.40	29.60	0.83	
4. I used active learning methods in remote education.	<i>f</i>	4	11	14	20	5	3.20	Undecided
	%	7.40	20.40	25.90	37.00	9.30	1.10	
5. In remote education; interaction between students was possible in the classroom environment.	<i>f</i>	10	14	15	12	3	2.70	Undecided
	%	18.50	25.90	27.80	22.20	5.60	1.17	
6. The most inefficient courses in remote education were those that required practice.	<i>f</i>	2	8	6	17	21	3.87	Agree
	%	3.70	14.80	11.10	31.50	38.90	1.19	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

According to Table 8, in item 1, 68.50% of FMs expressed agreement, while in item 3, the vast majority (87.00%) agreed or strongly agreed. In item 2, although more than half of the FMs (53.70%) agreed or strongly agreed, there were also those who were undecided (33.30%). For item 4, 46.30% of FMs stated that they used effective learning methods in online classes, while 27.80% indicated they did not. Regarding item 5, 44.40% mentioned that interaction among students was not feasible in the online environment. In item 6, there was a consensus (70.40%) among FMs that courses requiring practice were the least efficient courses during the RTE. Findings regarding FMs' views on the assessment in RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 9.

Table 9
Views of FMs on the Assessment in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X}_{ss}	Level of participation
1. In remote education; I gave students feedback on the projects and helped them see their shortcomings.	f	1	3	15	24	11	3.76	Agree
	%	1.90	5.60	27.80	44.40	20.40	0.91	
2. I took precautions for security in the online exams that I prepared during remote education.	f	3	11	15	18	6	3.19	Undecided
	%	5.60	20.40	27.80	33.30	11.10	1.16	
3. I believe that exams given in remote education are not reliable.	f	2	9	17	11	15	3.52	Agree
	%	3.70	16.70	31.50	20.40	27.80	1.17	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

According to Table 9, in item 1, 64.80% of FMs expressed agreement or strong agreement. For item 2, although the mean corresponds undecided ($\bar{X} = 3.19$), 44.40% of FMs agreed or strongly agreed. In item 3, 48.20% of FMs stated that exams were not reliable because students had the opportunity of cheating.

Qualitative Findings on FMs' Experiences in RTE

Qualitative findings obtained from FMs' opinions on their experiences in RTE during the COVID-19 pandemic are summarized in Figure 4.

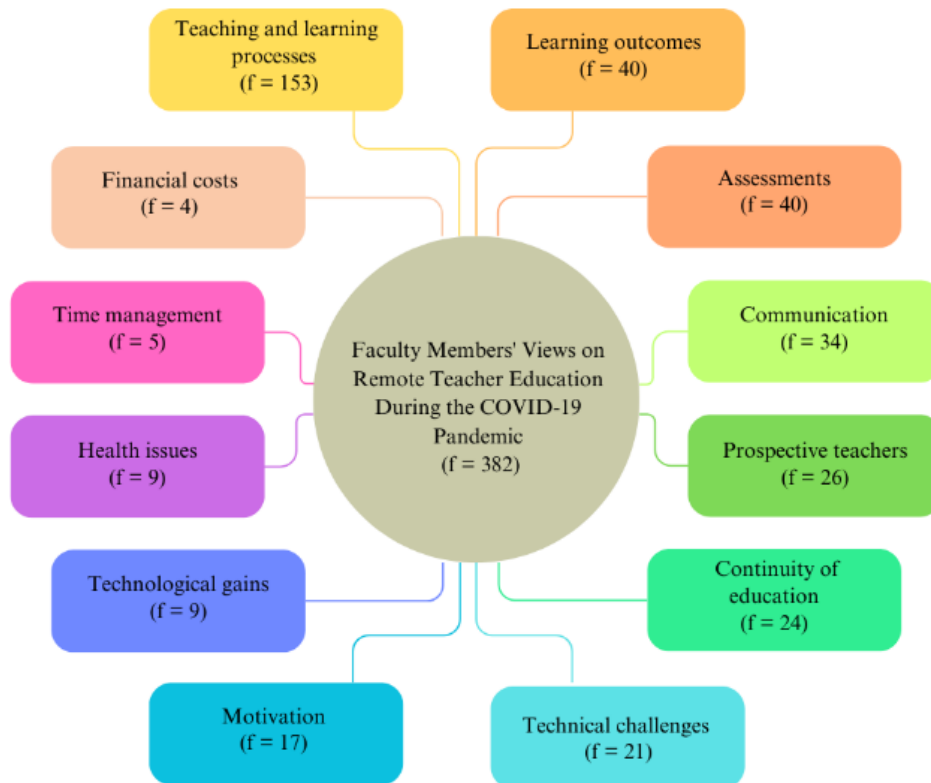


Figure 4. FMs' views on their experiences in RTE during COVID-19 pandemic

In Figure 4, it is observed that the views of FMs on their experiences in RTE during the COVID-19 pandemic ($f = 382$) are categorized into 12 main themes, with themes such as teaching and learning processes, assessments, learning outcomes and communication being prominent.

Under the learning outcomes theme, some FMs mentioned that while some PTs were able to achieve learning outcomes determined for RTE period, others experienced learning losses, insufficient access to learning outcomes, and graduated without gaining sufficient experience in real school environments. Direct quotations related to these findings are provided below:

K2: *"It is possible to say that there was a more dominant loss in teaching practice course, but there were also serious learning losses in other courses."*

Under the teaching and learning processes theme, FMs generally stated that due to students' preference for watching video records of online classes later, class participation for live classes was low, interaction within the class was low due to their preference for not participating with audio and video, and high student numbers in the class. It was also mentioned that lecturing and question-answer were commonly used techniques in teaching-learning processes, along with techniques such as demonstration, experimentation, and discussion. Regarding teaching and learning materials, slides were mostly preferred, along with the use of Web 2.0 tools, videos, films, e-books, and articles. Some FMs pointed out that uploading course materials to the LMS led to unauthorized sharing and compromised the security of intellectual property rights. Direct quotations related to these findings are provided below:

K1: *"Students did not want to be present in class either visually or audibly..."*

K11: *"...I tried to make them show and do, as if they were in front of me, by putting the camera further away and trying to do it as if it were face-to-face."*

Under the assessments theme, FMs highlighted the inadequacy of exam security in online exams. Some FMs preferred to assess through project assignments/homework instead of online exams, but they also pointed out that reading and grading each student's project/homework was very tiresome and time-consuming. Direct quotations related to these findings are provided below:

K17: *"The first thing that came to mind in exams was exam security. We could go for question variations, rearrange multiple-choice questions differently, different paths for students, shuffle the choices, etc., but these can be overcome."*

Under the continuity of education theme, FMs stated that the continuity of education was ensured thanks to remote education, and they were able to communicate with PTs via email addresses and social networks, primarily WhatsApp groups throughout the process. However, regarding technical issues, they experienced many technical problems such as connectivity issues and power outages throughout the remote education. In addition, regarding motivation, FMs stated that PTs could not be present in the university environment and were deprived of the social environments brought by the university, so the self-confidence and motivation of PTs decreased, and they themselves also experienced a decrease in motivation during this process. Regarding health issues, it was stated that the remote education process was physically and psychologically exhausting, and financially challenging. Direct quotations related to these findings are provided below:

K8: *"Because of the sudden disappearance of the registration due to an internet interruption or power outage we had to redo the same lesson, this was very disadvantageous."*

K16: *"The university serves not only as a pathway to acquiring a profession but also as a means of cultural, artistic, and social development. Unfortunately, these students were deprived of these opportunities..."*

Under the technological gains theme, FMs mentioned that remote education technologies provided benefits such as being able to review lessons repeatedly, increase the number of students in the class, share documents quickly, have more time for work, and improve technology use. Direct quotations related to these findings are provided below:

K20: *"Students could watch the lessons again and again because they were recorded, they could go back to the points they missed..."*

K2: *"We are not wasting time on the road... I could focus more on my publications because I had more time..."*

K6: *"The remote education enabled me to gain a better understanding of technology use in teaching."*

Findings Regarding FMs' Recommendations for RTE

Regarding the recommendations of FMs to make the RTE more efficient, qualitative findings are summarized in Figure 5.



Figure 5. Recommendations of FMs for RTE

In Figure 5, it can be observed that recommendations for making the RTE more efficient are grouped under eight themes. Among the prominent themes, in the technological infrastructure theme ($f = 7$), FMs suggested strengthening the technological infrastructure and preferring interactive applications. In the education theme ($f = 7$), they recommended FMs and PTs to take education on the use of educational technology, and in the theme of equal opportunities ($f = 7$), ensuring equal opportunities in access to remote education. Additionally, creating a specialized technical support team for immediate intervention in technical issues, establishing clear rules for the remote education, using alternative methods in assessment, and reducing the class sizes for efficient classroom performance are recommended. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.14. "There is no equal opportunity in learning here; each student comes from a different socio-economic background... more effort is needed to ensure equal opportunities in learning."

Qualitative findings derived from FMs' recommendations for teacher education after the COVID-19 pandemic are presented in Figure 6.

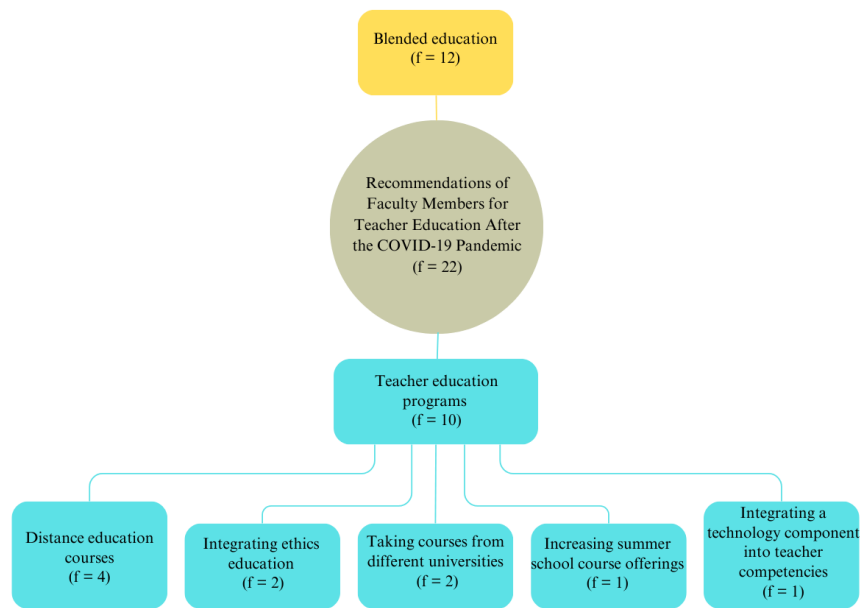


Figure 6. Recommendations of FMs for teacher education after the COVID-19 pandemic

When examining Figure 6, it is seen that opinions of FMs are grouped under two main themes, with blended education standing out, and based on experiences during the pandemic, FMs recommend blended model of teacher education. Under the theme of teacher education programs, they recommended providing ethical education to PTs, adding new courses related to remote education and digital/non-digital educational technologies, as well as adding a technological/digital competency dimension to teacher qualifications determined by the Turkish Ministry of National Education [MoNE] (MoNE, 2017). They also mentioned innovations such as allowing PTs to take courses from different universities and increasing summer school courses. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.2. "For the future, more investment can be made in blended education..."

K.4. "...there must be competencies in the technology dimension, and courses related to this should be added to the teacher education programs."

Quantitative Findings Regarding PTs' Experiences in RTE

The findings regarding the general views of PTs' on RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 10.

Table 10
General Views of PTs on RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X}_{ss}	Level of participation
1. I am happy to receive remote education.	<i>f</i>	186	172	148	117	86	2.63	Undecided
	<i>%</i>	26.20	24.20	20.80	16.50	12.10	1.35	
2. I easily adapted to remote education.	<i>f</i>	111	150	128	211	108	3.06	Undecided
	<i>%</i>	15.60	21.10	18.00	29.70	15.20	1.33	
3. Necessary announcements regarding remote education were made by the university in a timely manner.	<i>f</i>	47	104	154	299	102	3.41	Agree
	<i>%</i>	6.60	14.60	21.70	42.10	14.30	1.14	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

According to Table 10, in the first item, 50.40% of PTs expressed dissatisfaction with remote education, while 28.60% were satisfied. In the second item, 44.90% of them stated that they were able to adapt to remote education, whereas 36.70% mentioned that they could not adapt. In the third item, like those of FMs, 56.40% of the PTs indicated that announcements were made by the University on time. Findings regarding PTs' views on learning outcomes in RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 11.

Table 11

Views of PTs on the Learning Outcomes in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I find it suitable to achieve the learning outcomes determined in remote education through remote education.	<i>f</i>	157	166	186	144	57	2.68	Undecided
	%	22.10	23.30	26.20	20.30	8.00	1.24	
2. All learning objectives set in remote education were achieved.	<i>f</i>	8	19	20	5	2	2.52	Disagree
	%	14.80	35.20	37.00	9.30	3.70	0.98	
3. I believe I have acquired the knowledge and skills outlined in remote education.	<i>f</i>	157	158	198	145	53	2.69	Undecided
	%	22.10	22.20	27.80	20.40	7.50	1.23	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

According to Table 11, in the first item, there was no prominent opinion, and the mean corresponds undecided ($\bar{X} = 2.68$). In the second item, like FMs, PTs also indicated that not all goals were achieved ($\bar{X} = 2.52$) during the period of remote education. In the third item, predominantly 44.30% of PTs mentioned that they did not achieve the knowledge and skills outlined in RTE. Findings regarding PTs' views on the content of RTE during COVID-19 pandemic are presented in Table 12.

Table 12

Views of PTs on the Content in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. The course contents in remote education were selected in accordance with the objectives.	<i>f</i>	53	74	162	341	81	3.45	Agree
	%	7.50	10.40	22.80	48.00	11.40	1.06	
2. The topics to be covered in remote education are clearly explained at the beginning of the semester.	<i>f</i>	43	73	88	374	133	3.68	Agree
	%	6.00	10.30	12.40	52.60	18.70	1.07	
3. Less topics were covered in remote education compared to face-to-face education.	<i>f</i>	135	209	178	124	64	2.68	Undecided
	%	19.00	29.40	25.00	17.40	9.00	1.22	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Table 13

Views of PTs on the Teaching and Learning Processes in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I find LMS, which is the university's remote education platform, useful.	<i>f</i>	67	77	139	308	120	3.47	Agree
	%	9.40	10.80	19.50	43.30	16.90	1.17	
2. Other applications should be used instead of Adobe Connect in remote education.	<i>f</i>	58	114	231	153	151	3.30	Undecided
	%	8.20	16.00	32.50	21.50	21.20	1.23	
3. The digital course materials used in remote education were sufficient.	<i>f</i>	140	169	196	148	53	2.70	Undecided
	%	19.70	23.80	27.60	20.80	7.50	1.22	
4. Active learning methods were used in remote education.	<i>f</i>	71	127	286	169	57	3.02	Undecided
	%	10.00	17.90	40.20	23.80	8.00	1.07	
5. In remote education; I usually kept my camera and microphone on during lessons.	<i>f</i>	235	239	94	105	37	2.25	Disagree
	%	33.10	33.60	13.20	14.80	5.20	1.21	
6. The most inefficient courses in remote education were those that required practice.	<i>f</i>	71	63	155	167	255	3.66	Agree
	%	10.00	8.90	21.80	23.50	35.90	1.31	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

According to Table 12, in the first item, 59.40% and in the second item, 71.30% of PTs expressed agreement and strong agreement, parallel to the views of FMs. Although the mean in the third item indicates undecided, the opinions of PTs are weighted towards disagree (29.40%) and strongly disagree (19.00%). Findings regarding PTs' views on the teaching and learning in RTE are presented in Table 13.

According to Table 13, in the first item, like FMs, 60.20% of PTs found LMS useful during the period of RTE. In the second item, although there is a predominance (42.70%) of agreement and strong agreement, there is also a high percentage (32.50%) of undecided responses. In the third item, while 43.50% of PTs disagreed or strongly disagreed, in the fourth item, although the majority (40.20%) were undecided, 27.90% disagreed or strongly disagreed. The fifth item has the lowest mean ($\bar{X} = 2.25$), and in the sixth item, the majority of the PTs (59.40%) agree or strongly agree. Findings regarding PTs' views on the assessment in RTE are presented in Table 14.

Table 14
Views of PTs on the Assessment in RTE During COVID-19 Pandemic

Items		1	2	3	4	5	\bar{X} $_{ss}$	Level of participation
1. I received feedback from the FMs regarding the homeworks and projects I did during the remote education.	<i>f</i>	76	105	136	272	121	3.36	Undecided
	%	10.70	14.80	19.10	38.30	17.00	1.23	
2. In remote education; I did not encounter any technical problems during the exams.	<i>f</i>	222	203	83	122	81	2.49	Disagree
	%	31.20	28.60	11.70	17.20	11.40	1.38	
3. I believe that, exams taken in remote education are not reliable.	<i>f</i>	222	117	168	132	71	2.59	Disagree
	%	31.20	16.50	23.60	18.60	10.00	1.35	

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Upon examining Table 14, it is noted that in the first item, the consensus (55.30%) is in favor of agree and strongly agree. The second item has the lowest mean ($\bar{X} = 2.49$), indicating that 59.80% of PTs encountered technical issues. In the third item, opinions tend to lean towards disagree ($\bar{X} = 2.59$), indicating that PTs, like FMs, also believe that online exam results are not sufficiently reliable.

Qualitative Findings on PTs' Experiences in RTE

Qualitative findings regarding PTs' views on their experiences in RTE during the COVID-19 pandemic are summarized in Figure 7.

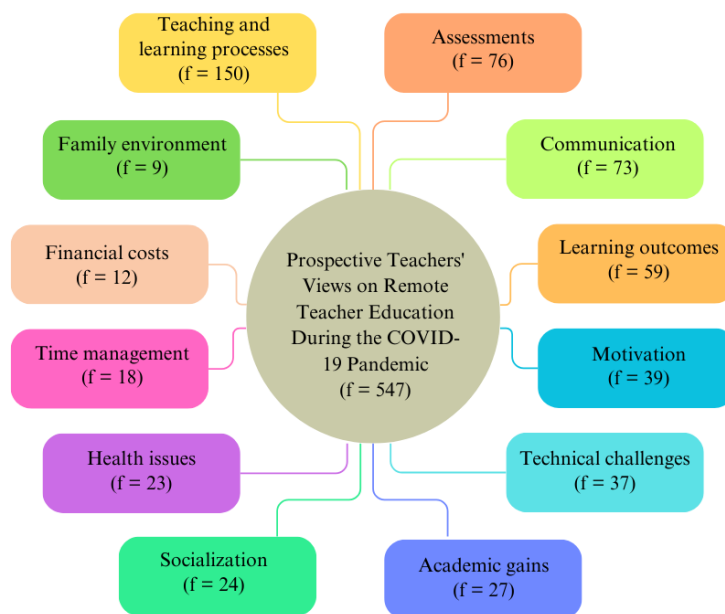


Figure 7. PTs' views on their experiences in RTE during COVID-19 pandemic

Figure 7 shows that, the views of PTs on RTE during the COVID-19 pandemic ($f = 547$) are grouped under 12 themes, with themes such as teaching and learning processes, assessments, communication, and learning outcomes standing out.

Under the learning outcomes theme, some PTs expressed the view that access to learning outcomes varied depending on the PTs, but the consensus is that particularly in practice courses, learning outcomes were not achieved. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.3. *"In our online first aid class, teacher demonstrated first aid practically, but we couldn't see it live. When I become a teacher, if a child suddenly gets sick in class, I might panic and not know how to behave."*

Under the teaching and learning processes theme, PTs mentioned that classroom environments were generally passive. Due to the availability of video records of online classes for later watching with no deadline, class participation was low, and interaction was minimal. They attributed the low active participation in online classes mainly to Adobe Connect's inability to support active participation and the high class sizes. PTs also noted that online classes predominantly favored lecturing and question-answer as teaching strategies, relying mostly on slides as teaching materials, supplemented by videos, articles, and the use of web 2.0 tools. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.14. *"No one attended most classes, they were watched later, there was no classroom environment, no communication."*

K.14. *"Mostly FMs just read off slides, there was lecturing."*

Within the assessments theme, PTs emphasized that online exams lacked sufficient exam security measures, and the rules implemented to enhance exam security increased PTs' exam anxiety, ultimately rendering the exams unreliable. Additionally, some PTs mentioned that FMs were generous in grading, giving high grades to everyone, resulting in a lack of fairness in evaluation. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.12. *"Time was limited in exams. I was extra anxious during the exam..."*

K.14. *"I don't think a fair evaluation was made..."*

Within the communication theme, PTs reported having trouble in communicating with FMs during the RTE and noted a decrease in communication with their peers. Under the technical difficulties theme, they mentioned facing technical problems such as power outages and disconnections throughout the remote education. Under the socialization theme, they indicated not being able to be in social environments enough. Under the health issues theme, they expressed experiencing physical and psychological problems. Lastly, under the motivation theme, they indicated a low motivation throughout the remote education. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.7. *"There were those who didn't have internet, didn't have a computer, or had to share a computer with many others."*

K.13. *"Socialization was very bad, I closed myself off, didn't communicate with people, disconnected from school..."*

K.15. *"Back pain from sitting at the computer because of not being able to move; eye pain ..."*

In the academic gains theme, PTs defined the advantages of remote education as being able to watch online class video records whenever they wanted, access course materials from the system, and having more free time as they didn't go to university. In the financial expenses theme, they highlighted several advantages of remote education, including the absence of expenses such as transportation and accommodation, as well as the flexibility to work and earn money by watching video recordings of classes later. However, they also mentioned acquiring necessary equipment such as computers, smartphones, and internet access as financial disadvantages. Direct quotations related to these findings are provided below:

K.1. *"FMs recorded the classes, we could watch them later ... thanks to the pandemic, I got a job, I could financially help my family and at the same time tried to deal with my classes..."*

K.12. *"I had to get internet, buy a computer and my family had financial difficulties."*

Findings Regarding PTs' Recommendations for RTE

The qualitative findings obtained from the recommendations of PTs to make the remote education process more efficient are provided in Figure 8.



Figure 8. Recommendations of PTs for RTE

In Figure 8, the recommendations of PTs ($f = 82$) are grouped under 8 themes, among which the themes of teaching-learning process, assessment, and evaluation, strengthening technological infrastructure, and support for students stand out. In the theme of the teaching and learning process, PTs have recommended the effective processing of classes through interactive video conferencing software using various materials, the establishment of classroom rules such as mandatory participation with camera and microphone during classes, ensuring high communication between PTs and FMs, setting clearly defined and infrequently changed rules, and effective use of technology by FMs. In the assessments theme, some PTs believe that alternative methods such as process-based assessment and project-based assessment would be more efficient instead of online exams, but they also mentioned that online tests and exams could be developed. In the assessments theme, certain PTs suggested that employing formative evaluation and alternative assessment approaches such as project-based evaluation could prove more effective evaluations than relying solely on summative evaluation strategies like online tests. Nevertheless, they have also acknowledged the potential for further development in online testing and other assessment strategies. Additionally, they suggested having exam advisors to contact in case of any issues during exams, creating and sharing grading criteria with students before exams, and obtaining feedback from students would be beneficial. Furthermore, in the theme of strengthening technological infrastructure, they suggested strengthening internet infrastructure, addressing technological deficiencies with university or government support under the theme of support for students; organizing online activities such as online student meetings to facilitate socialization, suggesting that break times could be longer in the theme of breaks between classes, and finally, in the theme of raising awareness among families, providing educational activities to raise awareness among families about their responsibilities in remote education. Direct quotations regarding these findings are provided below:

K.7. "Online exams are really troublesome. Online exams definitely need to be worked on and improvements made."

K.24. "... we need to solve the internet problem. There is no infrastructure in villages, you can't even connect to the internet..."

K.12. "Many students experienced financial difficulties. ... the state could have provided discounts for computers."

K.2. "They could have used different teaching materials. No one used such things, reduced efficiency."

The recommendations of PTs for teacher education after the COVID-19 pandemic are provided in Figure 9.

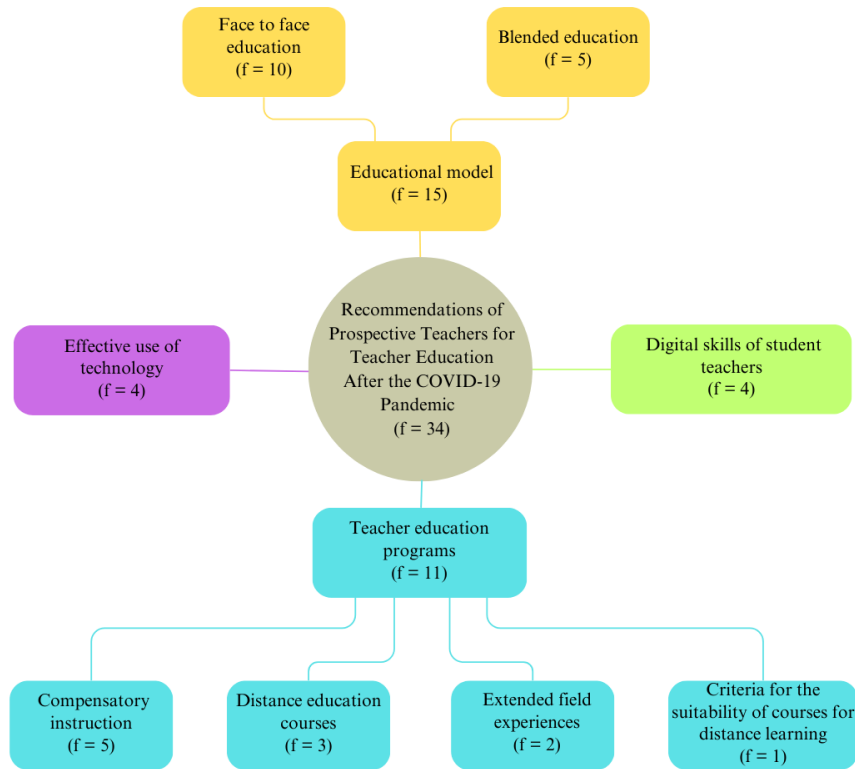


Figure 9. Recommendations of PTs for teacher education after the COVID-19 pandemic

When examining Figure 9, it is observed that the recommendations of PTs ($f = 34$) are grouped under four main themes, with the themes of educational model and teacher education program standing out. In the theme of educational model, it is seen that most PTs recommended face-to-face education, while some suggest blended teacher education after pandemic. Under the theme of teacher education programs, they propose adding new courses related to remote education and educational technologies to equip PTs with technological competencies and conducting remedial education to address learning deficiencies raised during the remote education. They also suggested that increasing the teaching practices in real school environments (school practices), and technology could continue to be effectively used in educational settings. Direct quotations regarding these findings are provided below:

K.9. "In my opinion, remote education is more disadvantaged compared to face-to-face education... face-to-face education is much better."

K.8. "We should give more emphasis to courses related to remote education in our curriculum."

K.24. "The pandemic period was a bit uncertain, so it was a lost period. I think there should be remedial education..."

Discussion, Conclusion and Recommendations

With the rapid transition to remote education, both FMs and PTs initially struggled but eventually adapted to remote learning. Kaysi (2020) noted that university students had a high level of adaptation to remote education, while Wingo et al., (2017) stated that as FMs gained experience and their adaptation to online environments increased. Considering the continuation of education processes in online environments, it is recommended that FMs stay current with developments in educational technologies.

Participants believe that PTs could not acquire many social skills due to physically not being in the university environment. The literature also highlights that remote education often lacks opportunities for students to engage in socialization environments, thereby inadequately supporting their social development. (Karahana et al., 2020;

Paydar & Doğan, 2019). In addition to not gaining sufficient social skills, participants believe that learning goals were not adequately achieved in classes, particularly in courses requiring practice, leading to significant learning gaps. Other studies also highlight similar results (e.g. Gündeğer & Gündoğdu, 2023). Socialization holds significant importance among the expectations of PTs from university. Therefore, it is recommended that online environments be utilized not only for teaching but also for organizing social and cultural activities by universities or student clubs to promote socialization. Additionally, compensatory training programs should be implemented to address any learning gaps that may arise during remote education, ensuring they do not hinder future learning.

The pandemic had negative effects on the physical and psychological health of the participants. Sedentary lifestyle and continuous exposure to screen led to physical health problems, while staying at home for a long time, not being able to socialize, and health concerns led to psychological issues. Jeong and Lee (2022), and Yığ (2023) have also reported similar results, while Tüzün and Yörük-Toraman (2021) suggested providing individuals with more psychological support in pandemic. Based on this, centers where FMs and PTs can receive psychological support could be established to address these issues, and informational sessions about computer usage and ergonomics could be conducted to minimize physical health problems.

Adobe Connect application was generally preferred in RTE in the university at the focus of this study. Findings from the study suggest that Adobe Connect did not adequately support active participation. Istanbul University (2020) reported low satisfaction with Adobe Connect in their remote education report, and Erşen and Yumak (2021) stated that this dissatisfaction stemmed from issues such as freezing, audio delays, and lack of mobile device access. Additionally, this study found that participants encountered technical issues (connection interruptions, power outages, etc.) during the process, consistent with findings in the literature (Lai & Widmar, 2021; Yorgancı, 2022). Considering these findings, it is recommended to prefer interactive software that supports active participation in the future.

While FMs mentioned using digital course materials in classes, PTs expressed dissatisfaction with their adequacy and indicated that FMs did not effectively use technology. It was found that in online classes commonly used teaching materials like slides, videos, articles did not sufficiently support active learning, alongside a limited number of Web 2.0 tools. Other studies also support this finding (e.g. Çakır & Akıncan, 2021). Hence, in addition to providing in-service training for FMs on preparing digital course materials, it is suggested that universities establish educational technology support units, consisting of experts, to assist in the development of effective and high-quality teaching materials.

It was evident that there was low classroom interaction and inactive class environments in remote education. Simple lecturing and question-answer methods were mostly used in RTE, resulting in difficulties for PTs to focus, reduced interest in classes, and inability to actively participate in classes by keeping their cameras and microphones off, negatively impacting classroom interaction. Other studies also indicate decreased interaction in instructional procedures (Bozkurt, 2017; Çalışkan, 2023). In line with these results, it is recommended to organize in-service training sessions for FMs to develop skills in designing, engaging, participatory, and interactive online courses, and to enhance professional networks with good examples.

The urgent transition to remote education also had significant effects on the assessment in teacher education (Sahu, 2020). During this period, FMs conducted assessments through online exams, projects, or assignments. Participants perceived online exams disadvantaged in terms of reliability and considered assignments as unfairly graded. PTs felt that grading was lenient in assignments. FMs also mentioned that the grading process for assignments took too much time. Relevant studies also indicate that project assignments significantly increase the workload for FMs, especially in large classes (Şeren et al., 2020; Tüzün & Yörük-Toraman, 2021). Moreover, the distance nature of exams made it difficult to conduct sufficient supervision due to each student being in a different environment, negatively affecting exam security. Studies suggest that online exams have a high risk of ethical violations and low reliability (Erşen & Yumak, 2021; Saleh, 2020). FMs implemented various measures, such as shuffling question orders and closing transitions between questions, to enhance exam security. However, these measures inadvertently heightened exam anxiety among some PTs, consequently impacting the reliability of assessments negatively. Other studies also indicate that students experience exam anxiety in online exams (Karahan et al., 2020; Özer & Turan, 2021). Therefore, it is recommended to provide in-service training for FMs to enhance their professional competencies in distance assessment and to improve the reliability of distance assessments in RTE by implementing alternative assessment strategies.

This study is limited to the experiences and recommendations of FMs and PTs at the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University regarding RTE during the COVID-19 pandemic. Researchers are encouraged to undertake fresh investigations comparing these experiences with those of other faculties of education in Türkiye and with the experiences of the countries that have excelled in remote education.

Acknowledgement

We express our gratitude to all participants who contributed to the realization of this study through their voluntary participation.

Declaration of Competing Interest

As the authors, we declare that there are no financial or non-financial conflicts of interest that could affect this research.

Funding

As the authors, we declare that we have not received any financial support related to this research from any public, commercial, or non-profit organizations.

Ethics Committee Permission Information: This research was conducted with the permission granted by the Muğla Sıtkı Koçman University Ethics Committee for Social and Human Sciences Research, under decision number 175, dated 07/05/2021.

References / Kaynakça

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını [The past, present and future of the distance education in Turkey]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (34th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Çakır, R., & Akıncan, E. (2021). Advices and suggestions to increase the performance of instructors teaching in the distance education process. *International Journal of Field Education*, 7(2), 134-165. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1012742>
- Çalışkan, R. (2023). Problems encountered by English teachers during remote education process in the pandemic period. *Journal of National Education*, 3(2), 361-373. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7691353>
- Çelik, Z. (2020). COVID-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler [Education in the shadow of the COVID-19 pandemic: Risks and recommendations]. *Eğitim-Bir-Sen*, (Focus Analysis No. 5), 2-52. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34400.30723>
- Erkut, E. (2020). Higher education after COVID-19. *Journal of Higher Education*, 10(2), 125-133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>
- Erşen, Z. B., & Yumak, Y. (2021). Preservice mathematics teachers' views on distance education applications during the COVID-19 pandemic process. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1449-1470. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.853688>
- Gündeğer, C., & Gündoğdu, R. (2023). Opinions of psychological counseling and guidance undergraduate students on the conduct of practical courses in the process of distance education. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, (65), 114-134. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1047615>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe-Yöntem-Analiz [Research methods in social sciences. Philosophy-Method-Analysis]* (5th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- HEC. (2020a). *Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları, 2020-2021 [Number of students & teaching staff by educational institutions, 2020-2021]*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- HEC. (2020b). *YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı [An important decision from YÖK on delegation of authority]*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- HEC. (2020c). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar [Procedures and principles regarding distance education in higher education institutions]*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim-kurumlarinda-uzaktan-ogretime-iliskin-usul-ve-esaslar.pdf
- HEC. (2024). *Öğrenci sayıları özet tablosu, 2022-2023 [Summary table of number of students, 2022-2023]*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- İstanbul University. (2020). *Uzaktan eğitim değerlendirme raporu öğretim elemanı ve öğrenci anketleri [Distance education evaluation report, instructor, and student surveys]*. <https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=uzaktan-eg%CC%86itim-deg%CC%86erlendirme-raporu.pdf>
- Jeong, H., & Lee, B. (2022). The factor structure of the hospital anxiety depression scale adapted for Korean preschool prospective teachers during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 32(3), 196-204. <https://doi.org/10.5152/pcp.2022.22426>
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). The online learning experiences of primary school pre-service teachers during the COVID-19 pandemic process. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 201-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>

- Kaysi, F. (2020, September). *COVID-19 salgını sürecinde Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi [Evaluation of distance education in Türkiye during the COVID-19 pandemic]*. 5th International Scientific Research Congress, İstanbul. https://www.researchgate.net/publication/344418456_COVID-19_Salgini_Surecinde_Turkiye%27de_Gerceklestirilen_Uzaktan_Egitimin_Degerlendirilmesi
- Keegan, D. (1995). Distance education technology for the new millennium compressed video teaching. *ZIFF Papiere 101*, 1-43. <https://eric.ed.gov/?id=ED389931>
- Lai, J., & Widmar, N. O. (2021). Revisiting the digital divide in the COVID-19 era. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 43(1), 458-464. <https://doi.org/10.1002/aapp.13104>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and implementation]*. (S. Turan. translation ed.) (3rd ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Original publication date 2009).
- MoNE. 2017. *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General qualifications for the teaching profession]*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Özer, S., & Turan, E. Z. (2021). Opinions of prospective teachers about distance education due to COVID-19. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1049-1068. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48147>
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Prospective teachers' views on open and distance learning environments. *Education and Technology*, 1(2), 154-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitek/issue/50136/650237>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), 1-6. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Saleh, S. E. (2020). Remote teaching for higher education: opportunities and challenges. *First International Conference*, (6), 1-10. https://www.academia.edu/download/65014213/9_Remote_Teaching_for_Higher_Education_Opportunities_and_Challenges.pdf
- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Distance education in corona virus times: Opinions of lecturer’s primary education department. *Turkish Studies*, 15(6), 4507-4524. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (1st ed.). Sage Publications.
- TEDMEM. (2021). *2020 Eğitim değerlendirme raporu [2020 education evaluation report]*. (TEDMEM Evaluation Series 7). Turkish Education Association. <https://tedmem.org/yayin/2020-egitim-degerlendirme-raporu>
- The World Bank Group (2020). *Individuals using the internet (% of population)*. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS>
- Tüzün, F., & Yörük-Toraman, N. (2021). Factors affecting distance education during pandemic. *Ömer Halisdemir University Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal*, 14(3), 822-845. <https://doi.org/10.25287/ohuibf.780189>
- UNESCO. (2021). *UNESCO COVID-19 education response*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on nontraditional learning in the lifespan* (1st ed.). IAP.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017). Faculty perceptions about teaching online: Exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning*, 21(1), 15-35. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.761>
- Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri [Basic sampling methods]* (1st ed.). (A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzselsel translation eds.). Literatür Yayıncılık. (Original publication date 1967).
- Yığ, K. G. (2023). Experiences of mathematics education prospective teachers in the emergency remote education: Reflections on the new normal. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, (65), 549-577. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1162499>
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Yorgancı, O. K. (2022). The views of Turkish education lecturers on technological competencies. *Journal of Mother Tounque Education*, 10(1), 177-198. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.1050519>

Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitimine Yönelik Bir İnceleme*

Yeliz Tunga**¹, Berkan Çelik² ve Kürşat Çağiltay³

Öz

Literatürde öğretim yöntem ve teknik bilgisinin öğretmenlerin mesleki repertuarında önemli bir yer tuttuğu ve etkili bir öğretim için geniş bir repertuar gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri tercihlerinin branşlara göre nasıl şekillendiğini inceleyerek, öğretmenlerin bu yöntem ve tekniklerin öğrenildiği lisans düzeyinde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine yönelik görüşlerini ve bu tür bir eğitime ihtiyaç duyma durumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma yöntemi olarak betimsel bir araştırma benimsenmiş ve katılımcılar Dijital Öğretmenler Projesi kapsamında düzenlenen eğitimlere katılan 965 ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak sunum hazırlama ödevi ve anket formu kullanılmıştır. Katılımcıların hazırladığı sunumlar ve anket cevapları betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sunum hazırlamayı tercih ettikleri yöntem ve teknikler arasında sıklıkla altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, problem çözme ve drama gibi geleneksel yöntem ve tekniklerin ön planda olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, çalışma sonucunda öğretmenlerin yarısından fazlası lisans düzeyinden verilen öğretim yöntem ve teknikleri eğitimini yeterli bulmadıkları ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin mesleki ihtiyaçlarının ve beklentilerinin anlaşılması açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler

Öğretim yöntemleri
Öğretim teknikleri
Öğretmen eğitimi
Öğretmen algıları
Dijital öğretmenler projesi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

27 Mayıs 2024

Kabul Tarihi

15 Kasım 2024

Makale Türü

Araştırma Makalesi

An Examination of Teachers' Teaching Methods and Techniques Training at Undergraduate Level

Abstract

In the literature, it is emphasized that knowledge of teaching methods and techniques has an important place in teachers' professional repertoire and that a wide repertoire is necessary for effective teaching. This study aims to examine how teachers' preferences for instructional methods and techniques vary by subject area, as well as to determine their views on the undergraduate training they received in these methods and techniques and their perceived need for such training. Descriptive research was adopted as the research method, and the participants consisted of 965 primary and secondary school teachers who participated in the training organized within the scope of the Digital Teachers Project. A presentation assignment and a survey form were used as data collection tools. The presentations prepared by the participants and the survey responses were analyzed using descriptive statistics and content analysis. It was determined that traditional methods and techniques such as six-hat thinking, brainstorming, problem solving, and drama were at the forefront among the methods and techniques that teachers preferred to prepare presentations. In addition, more than half of the teachers stated that they did not find the teaching methods and techniques training given at the undergraduate level sufficient. The findings of the study make an important contribution to understanding teachers' professional needs and expectations regarding teaching methods and techniques.

Keywords

Teaching methods
Teaching techniques
Teacher education
Teacher perceptions
Digital teachers project

Article Info

Received

May 27, 2024

Accepted

November 15, 2024

Article Type

Research Paper

Atf: Tunga, Y., Çelik, B. ve Çağiltay, K. (2024). Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitimine Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(3), 237-259. doi: <https://doi.org/10.12984/eggefd.1490903>

* Bu çalışma 8. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [This study was presented as an oral paper at the 8th International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2021)]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, yeliz.tunga@cbu.edu.tr

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Başkale Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri, Türkiye, berkançelik@yyu.edu.tr

³ Sabancı Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar Bilimi ve Mühendisliği, Türkiye, kursat.cagiltay@sabanciuniv.edu



Extended Abstract

Introduction

Teachers play a crucial role in the planning and execution of education and training activities. Therefore, their qualifications are vital for an effective and efficient education process (Seferoğlu, 2004). One important qualification is knowledge of teaching methods and techniques. Some researchers define teachers' knowledge of teaching methods, techniques, and strategies as a professional repertoire, arguing that effective teachers should have a broad repertoire (Arends, 2004). The primary task of the teacher is to equip students with the necessary knowledge and skills. To achieve this, teachers should facilitate effective learning by employing various teaching methods and techniques according to a teaching plan (Yılmaz & Karataş, 2023). Kösterelioğlu (2019) asserts that content knowledge alone is insufficient; teachers must also have extensive knowledge of teaching methods. Additionally, studies on effective teacher qualifications emphasize the importance of the ability to utilize teaching methods and techniques as a core professional competency (Demirel, 1999; Karakelle, 2005; Özkan & Arslantaş, 2013; Şahin, 2011).

Educational sciences courses, including the compulsory *principles and methods of teaching* course, are fundamental in building teachers' professional repertoire. This course aims to impart theoretical knowledge and practical skills, making it pivotal in shaping teachers' performance in their professional lives. Evaluating and improving this course is essential, yet the number of studies on its effectiveness is limited. This gap makes it challenging to assess the course's efficacy and the practicality of the methods and techniques taught. Key questions include whether these methods and techniques are deemed adequate by teachers and which ones are used in real educational settings. This research aims to address these questions by collecting opinions from public school teachers, providing suggestions for improving teaching methods courses and teacher training practices. Existing studies on teaching methods and techniques often focus on preferences and their reasons, mostly involving classroom and science teachers, with limited large-sample studies. Therefore, research with a larger and more representative sample group, including teachers from various subjects, can significantly contribute to the field.

Method

This descriptive research involved 965 teachers from primary and secondary schools participating in the Digital Teachers Project, which aimed to enhance teachers' digital literacy through training sessions on various educational topics. The participants, from 14 different subjects, were teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in 15 Turkish cities. Data were collected using a presentation assignment and a survey. The presentation assignment required teachers to prepare a presentation about any teaching method or technique, whereas the survey gathered detailed responses about their experiences and the adequacy of their method or technique training at the undergraduate level. The data were analyzed using descriptive statistics and content analysis.

Findings

The data analysis from the presentations and survey responses provided a robust depiction of the current state of teaching methods and techniques among the teachers. The results revealed that traditional teaching methods and techniques such as the six thinking hats technique, brainstorming, problem-solving, and drama were frequently employed by teachers in their presentation assignments. These methods were preferred for their versatility and effectiveness in engaging students and fostering a dynamic learning environment. However, a significant finding of the study was the reported insufficiency of methods and techniques training at the undergraduate level. Over half of the participants expressed concerns that the training did not fully prepare them for the practical demands of teaching, indicating disconnection between theoretical training and practical application. Many teachers felt the need for ongoing professional development opportunities to continuously improve their instructional skills.

Discussion and Conclusion

This study has revealed findings that will enable an understanding of teachers' knowledge and preferences in teaching methods and techniques. The study highlighted that teachers have a broad knowledge of teaching methods and techniques, preparing presentations on 71 different topics. However, some teachers prepared presentations on educational literature rather than teaching methods or techniques, indicating a lack of understanding of these concepts. This confusion, despite written and verbal instructions for the presentation assignment, aligns with Demir and Özden (2013), who found that teachers often struggle to define the concepts of method and technique. More research is needed to draw definitive conclusions.

The most preferred presentation topic by the teachers was the six thinking hats technique, followed by brainstorming, problem solving and drama. Female teachers prepared presentations on more topics than male teachers, but this difference can be explained by the higher number of female participants. When the presentation preferences of the teachers were analyzed according to their gender and subject, it was seen that six thinking hats,

brainstorming, problem solving, and drama were prominent in both groups. Participant teachers preferred to prepare presentations about their favorite and most used methods. These results contrast with some studies in the literature. For example, Güven Yıldırım et al. (2016) and Yılmaz (2017) found that science education teacher candidates mostly preferred the lecture method as well as classroom teachers (Demir & Özden, 2013) and science education teachers (Bardak & Karamustafaoğlu, 2016). This difference can be explained by the motivation of the participant group. The participants of this study were highly motivated teachers who voluntarily participated in the Digital Teachers Project. It can be said that these teachers adopted more student-centered methods by overcoming the classroom management difficulties mentioned in other studies (Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Demir & Özden, 2013; Kayabaşı, 2012). In the study, it was determined that teaching methods and techniques courses were often not sufficient. More than half of the teachers expressed a need for additional training in these areas. These findings suggest that both in-service and pre-service training on teaching methods and techniques should be increased. Enhancing and expanding the content of these courses in education faculties is essential.

This study underscores the critical role of comprehensive training in teaching methods and techniques within teacher education programs. While traditional methods continue to be favored by teachers for their proven effectiveness, the reported insufficiency of training highlights significant gaps in current teacher education curriculum. The results call for curriculum designers and educational policymakers to reevaluate and enhance the content and delivery of teaching methods training to better align with the evolving educational landscape and classroom realities. Teachers from 12 different subjects participated in the study, a strength of this research. However, the unequal subject and gender distribution of participants is a limitation. Future studies should aim for a more homogeneous distribution of participants.

Giriş

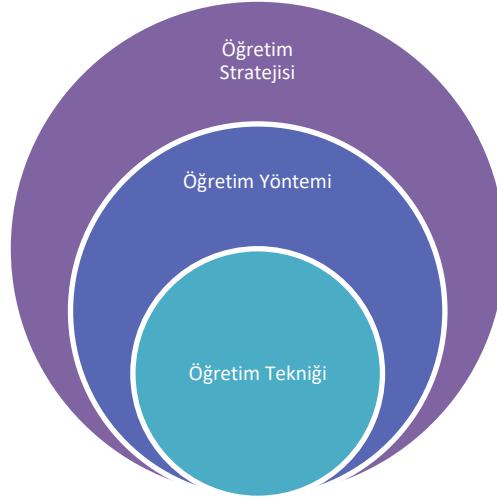
Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde şüphesiz ki öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler eğitim öğretim sürecinin etkili ve verimli geçmesinde önemli bir yere sahiptir (Seferoğlu, 2004). Bu niteliklerden birisi de öğretim yöntem ve teknik bilgisidir. Literatürde öğretmenlerin sahip olduğu öğretim yöntem, teknik ve stratejileri bilgisini mesleki repertuar olarak tanımlayan ve etkili öğretmenlerin geniş bir repertuara sahip olması gerektiğini savunan araştırmacılar bulunmaktadır (Arends, 2004). Öğretmenin başlıca görevinin öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmak olduğunu ifade eden Yılmaz ve Karataş (2023), bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin bir öğretim planı doğrultusunda çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerinin etkili öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Kösterelioğlu (2019) öğretmenlerin yalnızca alan bilgisine hâkim olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda zengin bir öğretim yöntemleri bilgisine de sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, etkili öğretmen niteliklerini araştıran çalışmalarda da öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma becerisinin öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler arasında olduğu ifade edilmektedir (Demirel, 1999; Karakelle, 2005; Özkan ve Arslantaş, 2013; Şahin, 2011).

İlgili literatürde farklı öğretim amaçlarına hizmet etmek üzere geliştirilmiş birçok öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin kendine has sınırlılıkları ve sağladığı çeşitli avantajlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin bunları göz önünde bulundurarak dersin kazanımlarına en uygun yöntemi seçmesi ve kullanması gerekmektedir (Yılmaz, 2017). Yazar ve Karataş (2018) iyi ve nitelikli bir öğretmeni, eğitim bilimleri çalışmalarının ortaya koyduğu kavramsal bilgiyi öğrenip içselleştirebilen ve bunları öğretmekle yükümlü olduğu alanın gereksinimleri doğrultusunda kullanabilen, öğrenme ve öğretme sürecini yöneten kişi olarak tanımlamaktadır. Benzer olarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesi mesleki beceri yeterlik alanında “*Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir*” maddesi ile öğretim yöntem ve teknikleri bilgisinin gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2017, s. 14). Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştirme programlarının bakanlık tarafından belirlenen mesleki yeterlilikler baz alınarak yapılması ve ders içeriklerinin bu yeterlilikler kapsamında belirlenmesi ve düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevini eğitim fakülteleri üstlenmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) öğretmen yetiştirme lisans programlarını en son 2018 yılında güncellemiş ve pedagoji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisini kapsayan bir yapı oluşturmuştur (Yılmaz ve Karataş, 2023; YÖK, 2018). Pedagoji bilgisi, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi alanları kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde birçok eğitim bilimleri dersi okutulmaktadır. Bu derslerden birisi olan, öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretmen yetiştirme programlarında tüm adaylara mesleki bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen zorunlu bir derstir. Bu ders, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kuramsal bilgi sağlayarak öğretmenlerin mesleki bilgi birikimini destekleyen temel derslerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak, dersin etkililiğini ve öğretilen yöntem ve tekniklerin işlevselliğini değerlendiren araştırmalar sınırlıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda hem öğretim yöntem ve teknikleri öğretilen derslerin iyileştirilmesine hem de öğretmen yetiştirme uygulamalarının gözden geçirilmesine katkı sağlayacak öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Öğretimin Temel Kavramları: Strateji, Yöntem ve Teknik

Strateji, yöntem ve teknik, sıklıkla karıştırılan ancak öğretimde farklı anlamlara sahip terimlerdir (Aktın ve diğer., 2013; Yıldızlı, 2023). Genelden özele doğru incelendiğinde, stratejinin yöntem ve tekniği kapsadığı görülmektedir (Şekil1). Eker (2019), öğretim stratejilerini öğrenme hedeflerine ulaşmak için izlenen yollar bütünü olarak tanımlarken, Kösterelioğlu (2019), öğretim yöntem ve tekniklerini ve değerlendirme biçimlerini içeren genel bir kavram olarak açıklamaktadır. Literatürde buluş, sunuş ve araştırma-inceleme olmak üzere üç temel öğretim stratejisi bulunmaktadır (Eker, 2019; Pilli, 2017). Kazanımlara, sınıftaki öğrenci sayısına, dersin içeriğine ve öğrencilerin düzeyine bağlı olarak bir ya da birden fazla öğretim stratejisi güçlü yönler ve sınırlılıklar baz alınarak kullanılabilir (Demirel, 2012; Eker, 2019). Öğretim yöntemi ise, belirlenen stratejiye uygun olarak hedeflenen kazanımlara ulaşmak için izlenen sistemli bir yoldur (Kösterelioğlu, 2019). Öğretim yöntemleri, öğrenci ve öğretmen merkezli veya grup büyüklüğüne göre sınıflandırılabilir (Çakmak, 2015; Köksal ve Atalay, 2016). Anlatım, tartışma, soru-cevap, problem çözme ve drama gibi yöntemler yaygın olarak kullanılmaktadır (Aydm, 2022; Demirel, 2012; Erdamar, 2022).



Şekil 1. Strateji, Yöntem ve Teknik arasındaki ilişki (Hesapçioğlu, 2011)

Son olarak, öğretim tekniği yöntemin derste uygulanış biçimidir ve yöntemi tamamlayan etkinlikler serisi olarak tanımlanır (Demirel, 2012; Erdamar, 2022). Literatürde analogi, balık kılıcı, eğitsel oyun, zihin haritası, münazara ve Sokrat semineri gibi birçok teknik yer almaktadır (Aydın, 2022; Demirel, 2012). Özetle, öğretim stratejisi genel bir uygulama planını ifade ederken, yöntem ve teknik bu planın uygulanmasını detaylandırır. Bu nedenle, strateji belirlendikten sonra uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi tavsiye edilmektedir (Eker, 2019; Hesapçioğlu, 2011; Yıldızlı, 2023).

İlgili Araştırmalar

Öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan araştırmalara bakıldığında araştırmaların büyük bir kısmının öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Arslantaş, 2011; Güven Yıldırım ve diğer., 2016; Yılmaz, 2017). Bu araştırmalar öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri tercihlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Örneğin Güven Yıldırım ve diğerleri (2016) tarafından 183 fen bilgisi öğretmen adayıyla yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının fen derslerinde en çok düz anlatım yöntemini tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Benzer olarak, Yılmaz (2017) tarafından 32 fen bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada da en çok düz anlatım yönteminin tercih edildiği bulunmuştur. Öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanma düzeylerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise öğretim elemanlarının yaklaşık %60'ının öğretim yöntem ve teknikleri kullanma becerilerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır (Arslantaş, 2011).

Bunun yanı sıra, öğretmenler ile gerçekleştirilen az sayıda araştırma bulunmaktadır (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Demir ve Özden, 2013; Doğan, 2004; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Kayabaşı, 2012; Kulak ve Ayparçası, 2018; Saracaloğlu ve diğer., 2011; Taşkaya ve Sürmeli, 2014). Bu çalışmalar, öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalara benzer olarak çoğunlukla öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmaya yöneliktir. Örneğin Demir ve Özden (2013) tarafından 22 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada, öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik kavramlarını tanımlamakta güçlük çektikleri, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemli olduklarını düşündükleri ancak çeşitli nedenlerden ötürü derslerinde en çok düz anlatım yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile tercih nedenleri araştırılmıştır (Kayabaşı, 2012). Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmaya 325 branş ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda, geleneksel yöntemlerde düz anlatım yöntemi ile grup ile anlatım yöntemlerinden soru-cevap ve beyin fırtınasının en çok tercih edilen yöntem ve teknikler olduğu, yöntem tercihlerinin cinsiyet, tecrübe gibi faktörlere bağlı olarak değişmediği, anlatılan dersin içeriğinin sözel ya da sayısal olması ile ilgili olduğu bulunmuştur. Yakın zamanda iki fen bilgisi öğretmeni ile yapılan nitel araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016). Öğretmenler öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf yönetimini zorlaştırdığı ve zaman kaybına neden olduğu için kullanmadıklarını, en çok anlatım yöntemini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak, Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) diğer araştırmalardan farklı olarak sınıf öğretmeni olarak çalışan 30 öğretmen ile bir olgu bilim çalışması gerçekleştirilerek sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde öğretim yöntem ve teknikleri kullanma tercihleri ile bu tercihlerinin nedenlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin farklı derslerde farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri, örneğin Türkçe dersinde anlatım, matematik dersinde ise anlatımın yanı sıra problem çözme ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri bulunmuştur. Öğretmenler tercih nedenlerini öğrencilerin ilgisi, seviyesi ve ihtiyaçları şeklinde açıklayarak öğretim yöntem ve teknik bilgilerinin yeterli olduğunu söylemişlerdir.

Bu bağlamda, ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretim yöntem ve tekniklerini ele alan çalışmaların genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının tercihleri ve bunların nedenlerine odaklandığı, örneklem olarak sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin sıkça kullanıldığı ve geniş örnekleme sahip çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, farklı branşlardaki öğretmenlerin tercihlerine dair yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, farklı branşlardan öğretmenlerin tercihlerini belirlemek literatüre ve öğretmen yetiştirme pratiklerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, mevcut araştırmaların güncelliğiyle ilgili eksiklikler dikkat çekmektedir. Bazı çalışmaların 10 yılı aşkın süre önce yapılmış olması ve en son çalışmanın 2019'da gerçekleştirilmiş olması (Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019), bu alanda güncel verilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Son olarak, mevcut çalışmalar yalnızca yöntem tercihlerinin nedenlerine odaklanırken, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve teknikleri eğitime yönelik bulgular içermemektedir. Bu bağlamda, farklı branşlardan öğretmenlerin dahil olduğu daha geniş ve temsil edici örneklem grubu ile gerçekleştirilecek bütüncül çalışmaların alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri tercihlerinin ve bu tercihlerin nedenlerinin belirlenmesi ile tercihlerin branşlara göre dağılımını incelemeyi ve öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, betimsel nitelikte bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, ele alınan olguların nedenlerini sorgulayan soruları yanıtlamaktan ziyade, mevcut durumu tanımlamayı ve yorumlamayı hedeflemektedir (Cohen ve diğer., 2007). Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması (Fraenkel ve diğer., 2012) kullanılırken nitel araştırma olarak temel yorumlayıcı nitel araştırma (Merriam, 2002) kullanılmıştır. Bu sayede katılımcıların kendi görüş, deneyim ve algılarını derinlemesine ifade etmelerine olanak tanınmıştır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcıları Dijital Öğretmenler Projesi (DÖP) kapsamında düzenlenen çevrim içi eğitimlere katılan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcılarına kolaylı örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmaya, halen MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 14 farklı branştan 965 ilkökul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %10,67'si erkek ($n=103$) ve %89,33'ü kadındır ($n=862$). Katılımcıların branşlara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Branş	Erkek	Kadın	Toplam
Arapça	-	3	3
Beden Eğitimi	-	6	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	23	25
Fen Bilimleri	8	68	76
Görsel Sanatlar	1	2	3
İlköğretim Matematik	7	65	72
İngilizce	3	98	101
Müzik	1	2	3
Özel Eğitim	2	15	17
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	5	42	47
Sınıf Öğretmenliği	66	447	513
Sosyal Bilgiler	3	17	20
Teknoloji Tasarım	1	38	39
Türkçe	4	36	40
Genel Toplam	103	862	965

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma, DÖP kapsamında öğretmenlere verilen sunum hazırlama ödevlerinin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan bir gözlem sonucunda başlamıştır. DÖP projesi katılımcılarından, derste öğrendikleri sunum hazırlama becerilerini kullanarak bir öğretim yöntemi veya tekniği hakkında sunum hazırlamaları istenmiştir. Bu ödev, öğretmenlerin bilgilerini tazelemeleri veya yeni bir yöntem öğrenmeleri amacıyla seçilmiştir. Ancak ödevlerin çoğunda yalnızca

birkaç tekniğin ele alınması, öğretmenlerin neden bu tekniklere odaklandığını araştırma ihtiyacını doğurmuştur. Bu amaçla, sonraki dönemlerde katılımcılara aynı ödev verilmiş ve bir anket uygulanmıştır.

Anket formunda katılımcılara toplam dört soru yöneltilmiştir. İlk soru, hangi öğretim yöntemi veya tekniği ile ilgili sunum ödevi hazırladıklarına ilişkindir; bu soru, sunum dosyaları aracılığıyla toplanan verilerin teyit edilmesi amacıyla sorulmuştur. İkinci soru, bu yöntem veya tekniği neden seçtikleridir. Bu soruya verilen seçenekler arasında “En çok kullandığım yöntem/teknik olduğu için”, “En çok sevdiğim yöntem/teknik olduğu için”, “Hatırladığım tek yöntem/teknik olduğu için” ve “Diğer (açıklayınız)” yer almaktadır. Katılımcılar, “Diğer” seçeneğini işaretleyerek, bu seçeneğin dışındaki nedenleri açık uçlu olarak ifade edebilmişlerdir. Ayrıca, “Lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri derslerini yeterli buluyor musunuz?” ve “Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitime ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz?” soruları da sorulmuştur. Bu sorulara 3'lü Likert ölçeği ile yanıt verilmesi istenmiştir.

Veri Analizi

Katılımcıların hazırladığı sunumlar, öğrenme yönetim sisteminden indirildikten sonra içerikleri analiz edilmiş ve ödev tanımına uymayan sunumlar veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, sunum konularının listelenmesinde doküman analizi, açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi yöntemi benimsenerek tümevarımsal açık kodlama yapılmıştır. İçerik analizi, metni sınıflandırarak ve yorumlayarak anlam çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir (Creswell ve Creswell, 2022).

Geçerlik ve Güvenilirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Araştırmada kullanılan anket, uzman görüşü alınarak geliştirilmiş ve içerik geçerliliği sağlamak amacıyla konu uzmanları tarafından incelenmiştir. Hem nicel hem de açık uçlu sorular içeren anket, veri çeşitliliği sağlayarak araştırmanın geçerliliğini güçlendirmiştir. Çalışmaya 14 farklı branştan 965 öğretmen katılmış, bu geniş örneklem bulguların dış geçerliliğini artırmıştır. Veri toplama süreci tüm katılımcılar için standardize edilerek güvenilirlik sağlanmıştır. İçerik analizinde verilerin %20'si ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum indeksi 0,89 olarak hesaplanmıştır, bu da nitel verilerin kodlanmasında yüksek güvenilirlik sağlamıştır. Bulgular, denetim izi (Lincoln ve Guba, 1985) yöntemiyle teyit edilebilir olup, ham veriler ve analiz dosyaları saklanmıştır.

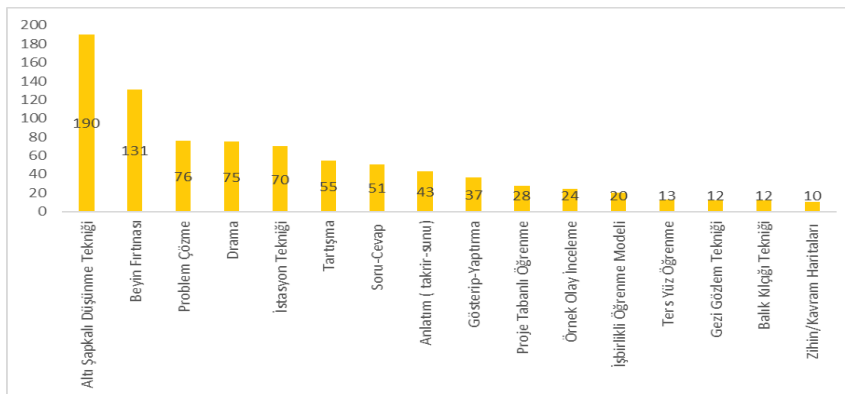
Etik Konular

Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Çalışma öncesinde katılımcıların gönüllü katılım onamı alınmış ve çalışma ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenler Tarafından En Çok Tercih Edilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Verilen görev doğrultusunda öğretmenler birçok farklı öğretim yöntemi ve tekniğini konu alan sunum hazırlamışlardır. Tercih edilen yöntem ve tekniklerin sıklıkları Şekil 2 ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Öğretmenler toplamda 71 farklı konu ile ilgili sunum hazırlamaya tercih ederken, en fazla tercih edilen konu altı şapkalı (ayakkabılı) düşünme tekniği ($f=190$, %19,69) olmuştur. Bu tekniği beyin fırtınası tekniği ($f=131$, %13,58) ve problem çözme ($f=76$, %7,88) ve drama ($f=75$, %7,77) takip etmiştir. İstasyon tekniği, tartışma, soru cevap, anlatım gibi yöntemler de öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmiştir. 32 farklı teknik ve yöntem ile ilgili yalnızca birer öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin konu tercihlerine bakıldığında, kadın öğretmenlerin ($f=70$), erkek öğretmenlere ($f=28$) kıyasla daha fazla sayıda yöntem ve teknik konusunu tercih ettikleri görülmektedir (Tablo 2). Bu durum haricinde, iki grup arasındaki konu tercih sıklıkları arasında belirgin bir sıralama farkı gözlemlenmemiştir.



Şekil 2. En Çok Tercih Edilen Yöntem ve Tekniklerin Dağılımı

Ayrıca, verilen görev yönergesinde öğretmenlerden bir yöntem ya da teknik ile ilgili sunum hazırlamaları istenmesine rağmen, bazı öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı, bilgisayar destekli öğrenme, iş birlikli öğrenme veya tam öğrenme modeli gibi konularda sunum hazırladıkları da tespit edilmiştir.

Tablo 2.

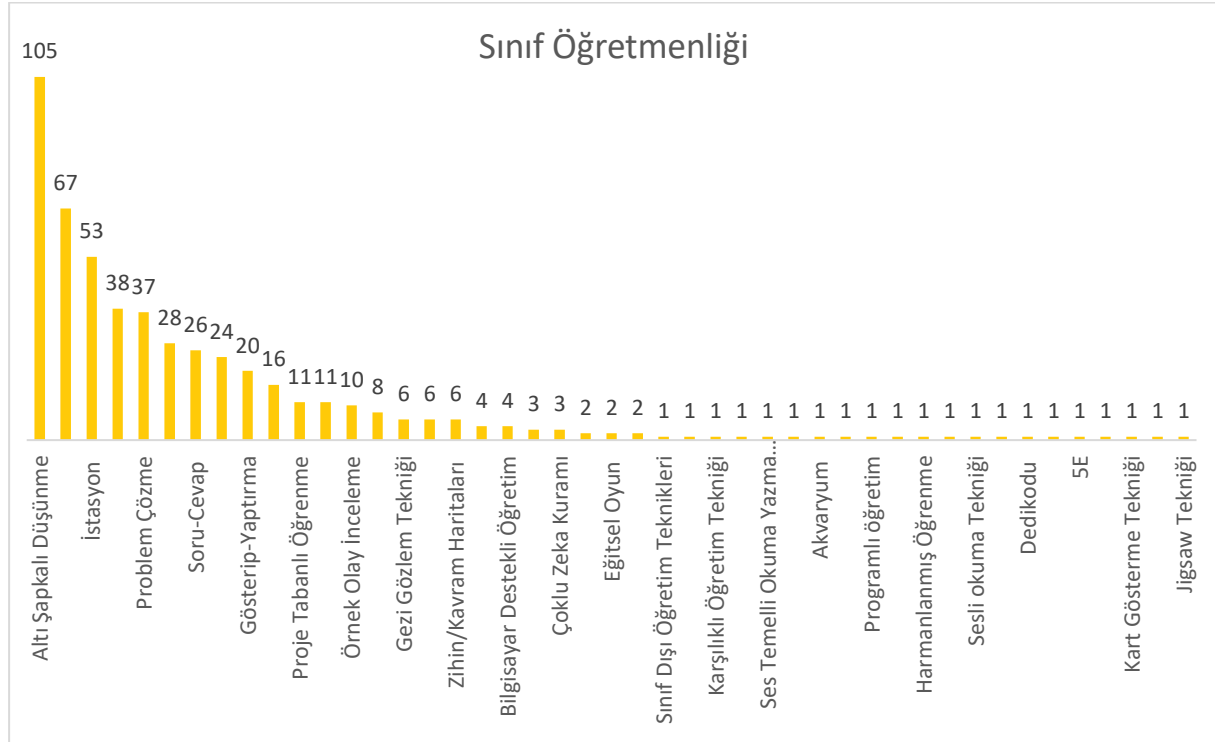
En Çok Tercih Edilen Yöntem ve Tekniklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Yöntem/Teknik	Frekans (f)		Yöntem/Teknik	Frekans (f)	
	Erkek	Kadın		Erkek	Kadın
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	21	169	Münazara	1	1
Beyin Fırtınası	14	117	Senaryo Tabanlı Öğretim	1	1
Problem Çözme	9	67	Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	-	2
Drama	7	68	Tam Öğrenme	-	2
İstasyon	6	64	Araştırma/İnceleme Yoluyla Öğretim	-	1
Tartışma	8	47	Atlı Karınca	-	1
Soru-Cevap	2	49	Benzetim (Simülasyon)	-	1
Anlatım (Takrir-Sunu)	12	31	Callan Metodu	-	1
Gösterip-Yaptırma	1	36	Cognitive Code Approach	-	1
Proje Tabanlı Öğrenme	1	27	Content and Language Integrated Learning	-	1
Örnek Olay İnceleme	2	22	Content-Based Instruction and Role Playing	-	1
İş Birlikli Öğrenme	1	19	Çember Tartışma Tekniği	-	1
Ters Yüz Öğrenme	2	11	Dedikodu	-	1
Balık Kılıcı Tekniği	1	11	Dictation in Language Learning	-	1
Gezi Gözlem	1	11	Eşzamanlı İpucuyla Öğretim	-	1
Zihin/Kavram Haritaları	1	9	Farklılaştırma	-	1
Buluş Yoluyla Öğretim	1	8	Grammar Translation Method	-	1
Sunuş Yoluyla Öğretim	3	5	İşitsel ve Görsel Yöntem	-	1
Eğitsel oyun	-	7	Karşılıklı Öğretim Tekniği	-	1
Scamper	-	7	Kart Gösterme Tekniği	-	1
Bilgisayar Destekli Öğretim	1	4	Modüler Öğretim	-	1
Çoklu Zeka Kuramı	1	4	Montessori Eğitim Yöntemi	-	1
Deney	1	4	Müze Eğitimi	-	1
Konuşma Halkası Tekniği	-	4	Müzik Öğretiminde Orff Yöntemi	-	1
Programlı öğretim	-	4	Nominal Grup Tekniği	-	1
Akvaryum	1	2	Okuma Çemberi	-	1
5E	-	3	Oryantiring	1	-
Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemi	-	3	Özel Eğitim Uygun Davranışların Artırılması (UDA) Pekiştirme	-	1
Analoji	1	1	Philips 66 Tekniği	-	1
Direct Method	-	2	Ses Temelli Okuma Yazma Öğretimi	-	1
Grupla Öğretim Teknikleri	-	2	Sesli Okuma Tekniği	-	1
Harmanlanmış Öğrenme	-	2	Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri	-	1
İletişimsel Dil Öğretimi	1	1	Storytelling	-	1
Jigsaw	1	1	Suggestopedia	-	1
Kartopu	-	2	Total Physical Response	-	1
Mikro Öğretim	-	2	Toplam		965

Tercih Edilen Yöntem ve Tekniklerin Branşlara Göre Dağılımının İncelenmesi

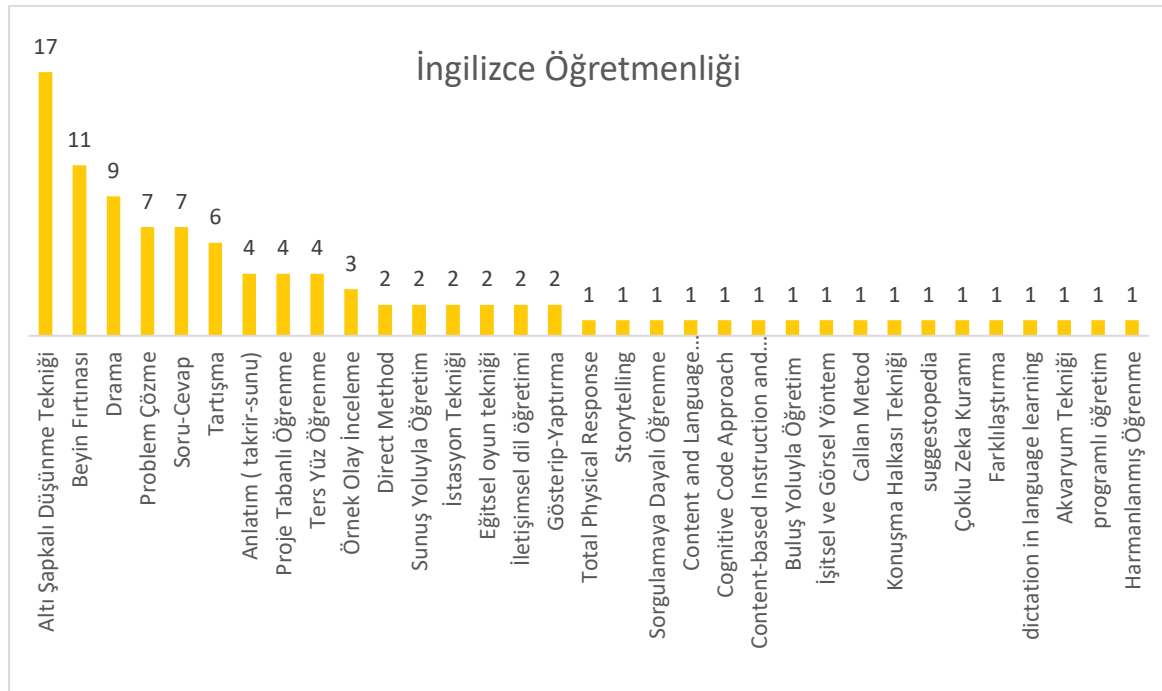
Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikler branşlara göre incelendiğinde, en fazla katılımcının bulunduğu sınıf öğretmenliği branşında toplam 45 farklı yöntem ve teknik tercih edildiği görülmüştür (Şekil 3). En çok tercih edilen tekniğin altı şapkalı düşünme olduğu ($f=105$) belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, istasyon tekniği, problem

çözme, soru-cevap ve gösterip yaptırma gibi yöntem ve teknikler de öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmiştir.



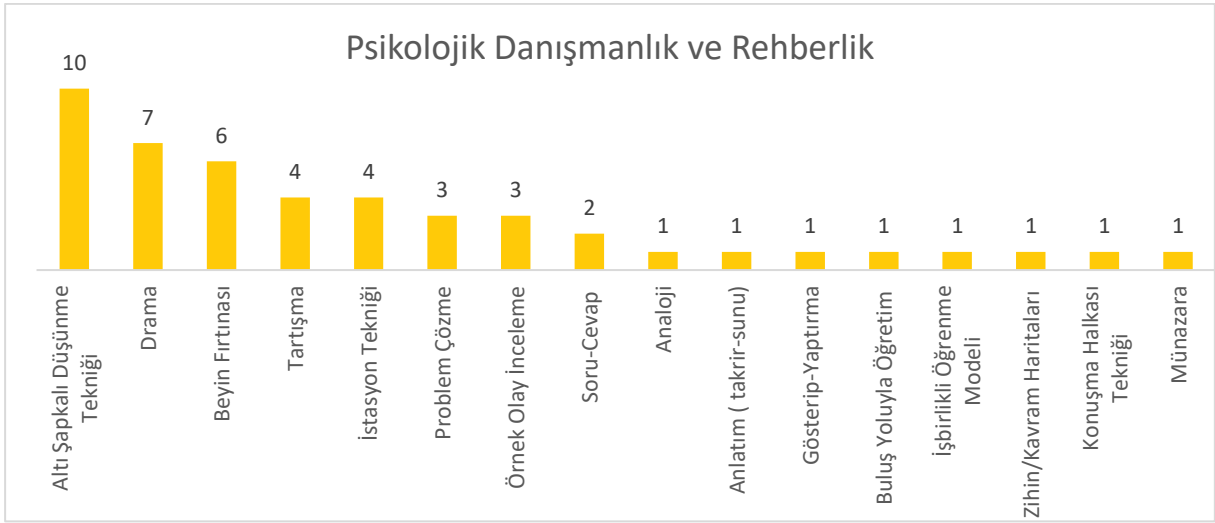
Şekil 3. Sınıf öğretmenleri tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler

Benzer şekilde, İngilizce öğretmenleri tarafından da geniş bir yelpazede yöntem ve teknik tercihleri yapılmıştır. Şekil 4'te görüldüğü üzere toplam 33 farklı yöntem ve teknik tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra, İngilizce öğretmenleri arasında en çok tercih edilen yöntem altı şapkalı düşünme tekniği olmuştur. Ayrıca, beyin fırtınası, drama ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklerin de sıklıkla tercih edildiği tespit edilmiştir.



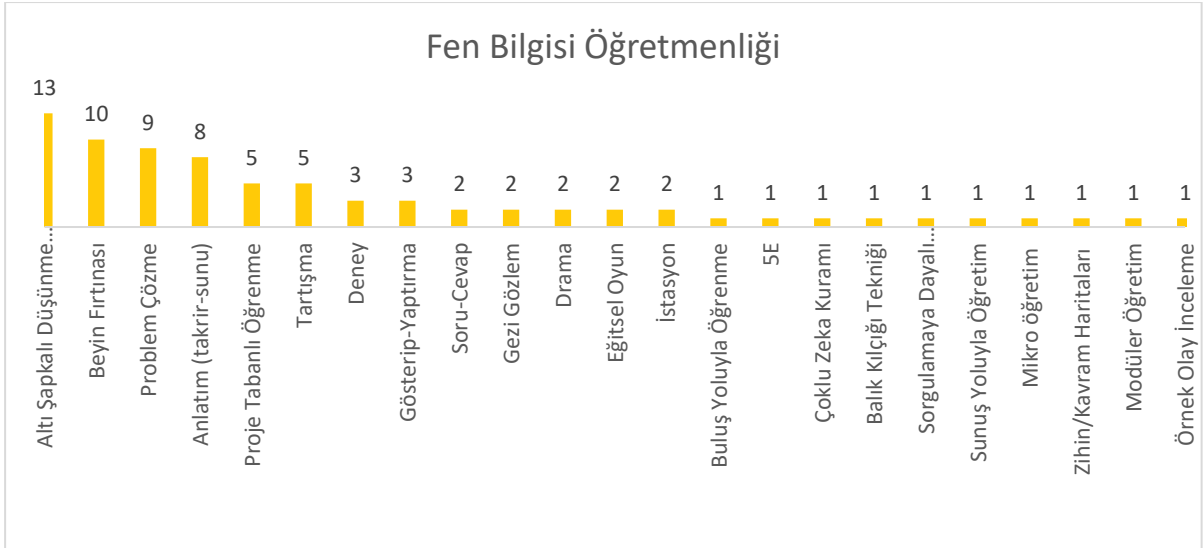
Şekil 4. İngilizce öğretmenleri tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler

Şekil 5'te görüldüğü üzere, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) öğretmenleri toplamda 16 farklı öğretim yöntemi ve tekniği ile ilgili sunum hazırlamayı tercih etmişlerdir. En çok tercih edilen teknik, diğer bölümlerde olduğu gibi altı şapkalı düşünme tekniği olmuştur. Bunun yanı sıra; drama, beyin fırtınası, tartışma ve istasyon gibi teknikler de sıklıkla tercih edilmiştir.



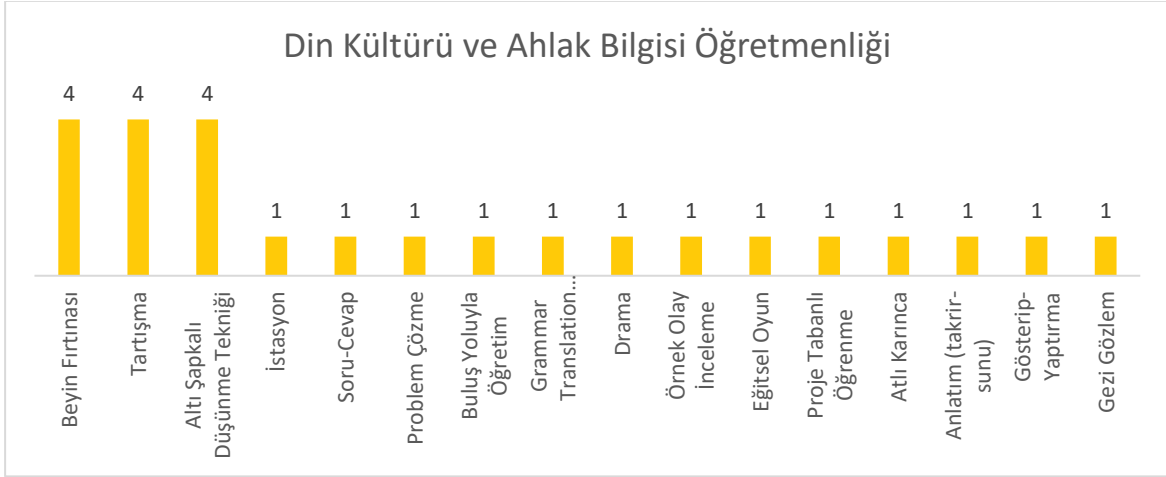
Şekil 5. PDR öğretmenleri tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler

Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercihleri incelendiğinde, diğer bölümlere benzer yöntem ve tekniklerin öne çıktığı görülmektedir. Şekil 6'da görüldüğü üzere, Fen Bilgisi öğretmenleri toplam 23 farklı konuda sunum hazırlamayı tercih etmişlerdir. En çok tercih edilen teknik ise altı şapkalı düşünme tekniği olmuştur. Bunun yanı sıra; beyin fırtınası, problem çözme ve anlatım gibi yöntem ve teknikler de yaygın olarak tercih edilmiştir.



Şekil 6. Fen bilgisi öğretmenleri tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler

Şekil 7'de görüldüğü üzere, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenleri toplam 16 farklı konuda sunum hazırlamayı tercih etmiştir. Bu bölümde, diğer bölümlerden farklı olarak belirgin bir tek yöntem ya da teknik öne çıkmamıştır. Öte yandan, en çok tercih edilen ve popüler olan yöntem ve teknikler, diğer branşlarda öne çıkanlarla benzerlik göstermektedir. En çok tercih edilen yöntem ve teknikler arasında beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği ve tartışma teknikleri yer almaktadır. Diğer yöntem ve teknikler ise yalnızca birer öğretmen tarafından tercih edilmiştir.



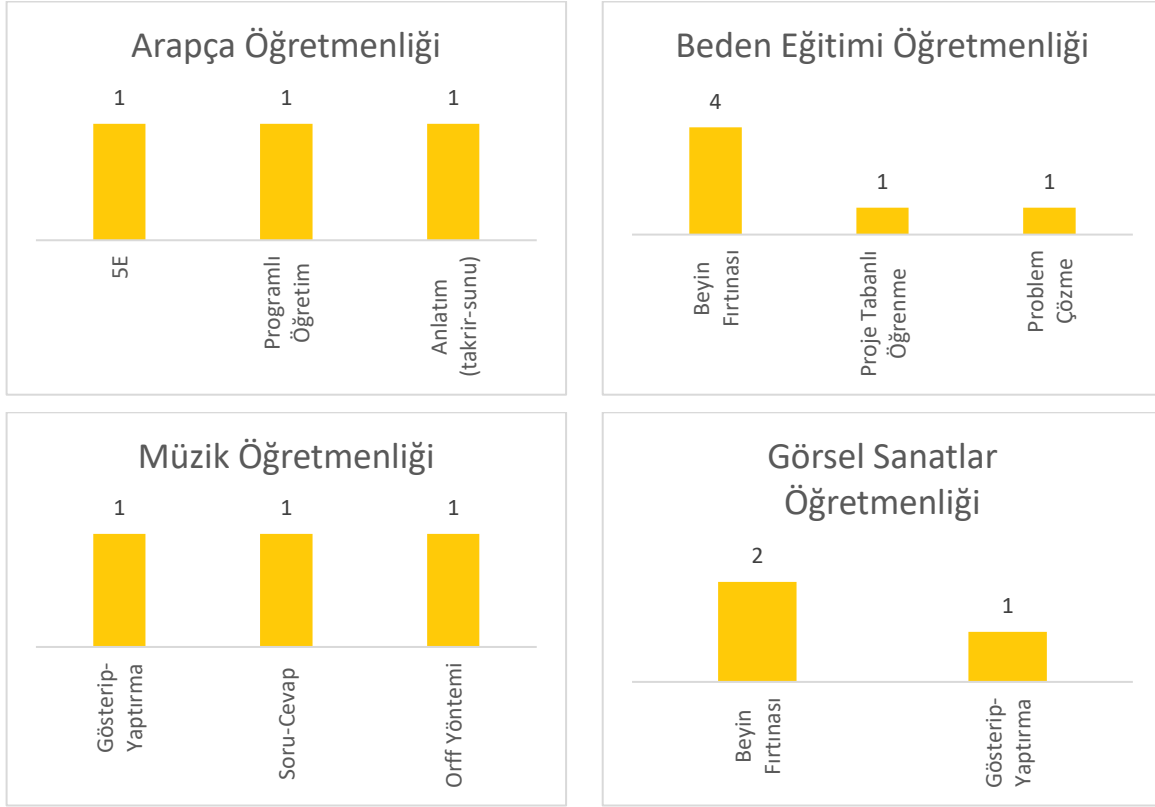
Şekil 7. DKAB öğretmenleri tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler

Şekil 8'de görüldüğü üzere, Matematik öğretmenleri tarafından hazırlanan sunumlar incelendiğinde, 21 farklı yöntem ve teknik hakkında sunum hazırlamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu branşta da sınıf, fen ve İngilizce branşlarında olduğu gibi, altı şapkalı düşünme tekniği en çok tercih edilen öğretim tekniği olmuştur. Bunun yanı sıra, Matematik öğretmenleri sıklıkla beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve teknikleri tercih etmişlerdir.



Şekil 8. Matematik öğretmenleri tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler

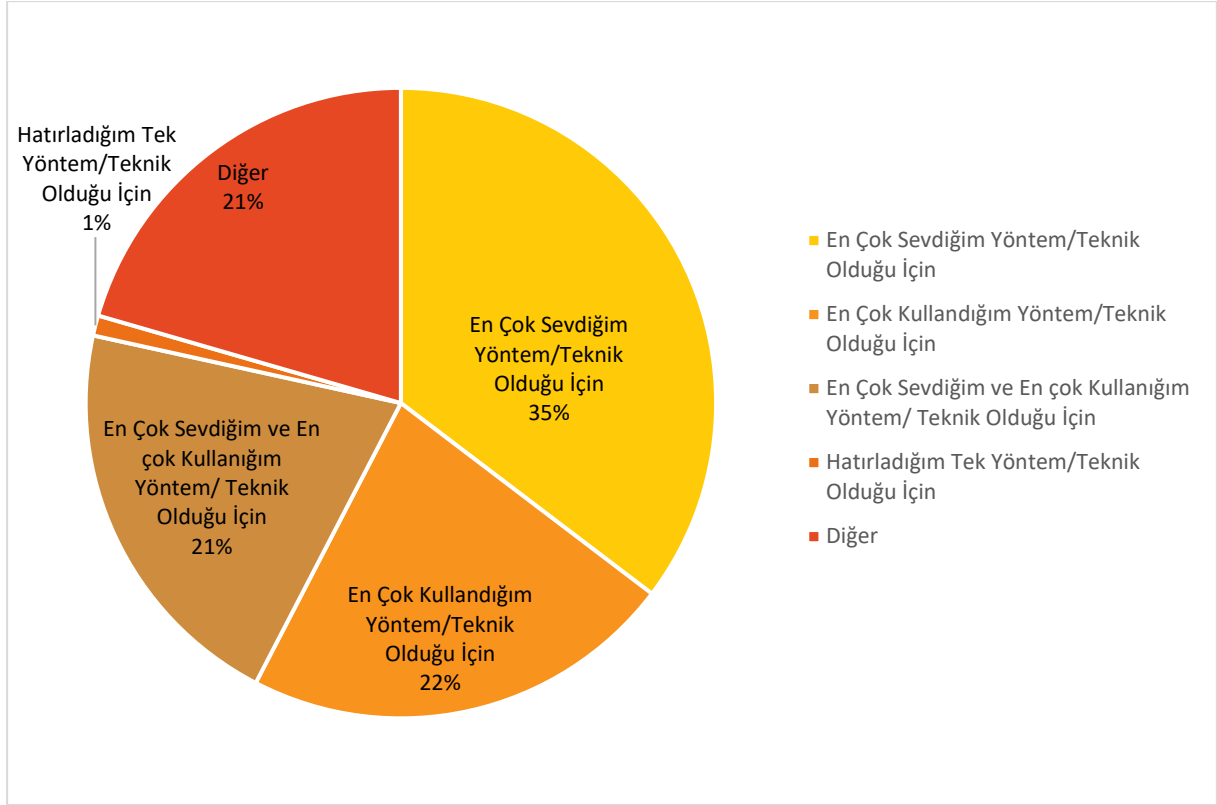
Son olarak, az sayıda öğretmen katılımcısı bulunan Arapça, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Müzik öğretmenliği branşlarının yöntem ve teknik tercihleri Şekil 9'da gösterilmiştir. Diğer branşlardan farklı olarak, bu branşlarda altı şapkalı düşünme tekniği sunum konusu olarak tercih edilmemiştir. Öte yandan diğer branşlarda da popüler olan beyin fırtınası, Beden Eğitimi ve Görsel Sanatlar öğretmenleri tarafından da tercih edilmiştir.



Şekil 9. Müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi ve Arapça öğretmenleri tarafından tercih edilen sunum konuları

Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Tercih Nedenlerinin İncelenmesi

Öğretmenlere tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin nedenleri sorulmuştur. Bu sorunun seçenekleri arasında “en çok kullandığım”, “en çok sevdiğim” ve “hatırladığım tek yöntem/teknik olduğu için” gibi üç seçenek ile “diğer (açıklayınız)” şeklinde bir açık uçlu seçenek sunulmuştur. Şekil 10'da görüldüğü üzere, öğretmenler çoğunlukla en çok sevdiği yöntem/teknik ($f=341$, %35) ve en çok kullandığı yöntem/teknik ($f=215$, %21) ya da her iki seçeneği de işaretleyerek en çok sevdiği ve en çok kullandığı yöntem veya teknik ($f=201$, %21) olduğu için sunum konularını tercih etmişlerdir. Az sayıda öğretmen ($f=10$, %1) ise hatırladığı tek yöntem veya teknik olduğu için tercih yapmıştır.



Şekil 10. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikleri tercih etme nedenleri

Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden bu sebeplerin neler olduğunu açıklamaları istenmiştir. Bu açık uçlu soruya verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Katılımcıların sunum yapma nedenlerine yönelik 48 farklı koda ulaşılmıştır. Bu kodlar kullanım kolaylığı, kişisel deneyim ve tercihler ve eğitsel fayda, branşa uygunluk ve kullanım sıklığı ve popülerite şeklinde beş tema altında toplanmıştır (Tablo3).

Tablo 3.

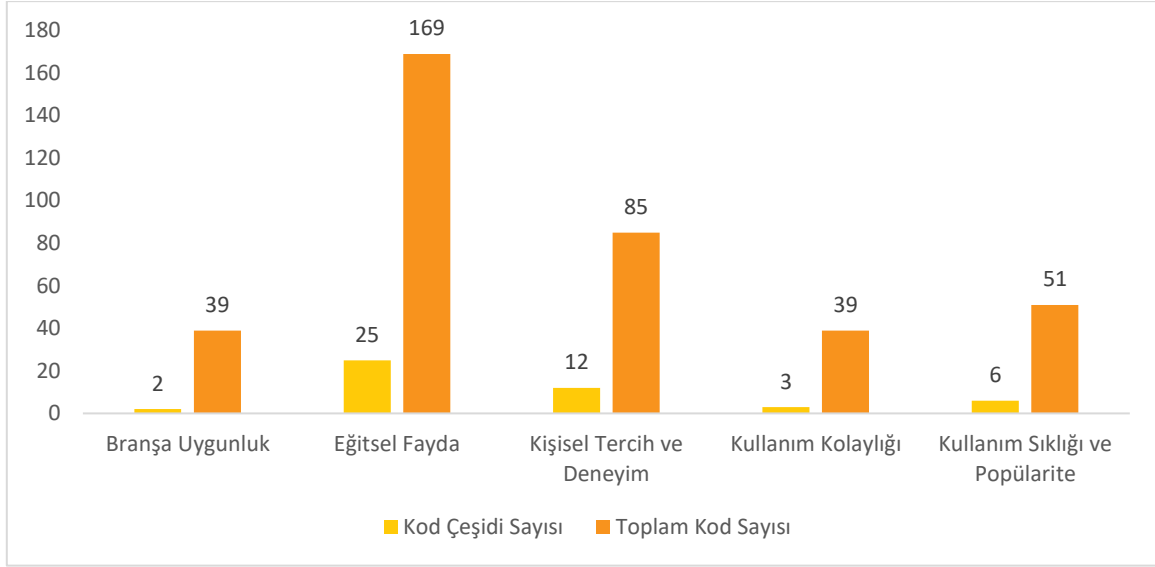
Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Tercihlerinin Nedenleri

Temalar	Kodlar	Alıntılar
Kullanım Kolaylığı	Sunum hazırlaması kolay olacağı için (f=34)	"Sunum hazırlamakta zorlanmayacağım bir yöntem olduğunun düşündüğümünden soru-cevap yöntemini seçtim. (K441)"
	Kolaylıkla kullanılabilir olduğu için (f=4)	"Çocukların da ilgisini çekecek, birçok ders ve konuda sınıf ortamında kolaylıkla kullanılabilir bir yöntem olduğu için tercih ettim. (K72)"
	Hazırlık gerektirmediği için (f=1)	"Küçük yaş gruplarında çözüme daha hızlı kavuşulan bir yöntemdir ve hazırlık gerektirmez. Sorunun yaşandığı anda yöntem uygulanabilir. (K785)"
Branşa Uygunluk	Branşıma uygun olduğu için (f=33)	"Branşıma daha çok uyuyor. (K1)"
	Tüm branşlara uygun bir yöntem olduğu için (f=6)	"Öğretmenlerin her branşta kullanabileceği yöntem ve teknik olabilir. (K759)."
	Bilgilerimi tazelemek için (f=17)	"Bu tekniği seçme sebebim bilgilerimi tazelemek, tekrardan hatırlamak içindi. (K12)"
Kişisel Tercih ve Deneyim	Sevdiğim bir yöntem olduğu için (f=15)	"Severek kullandığım bir yöntem olduğu için (K662)."
	Konuya hâkim olduğum için (f=13)	"Yaratıcı Drama Eğitimliği yapıyorum ve tekniğe hakimim. Teknik hakkında çalışmayı seviyorum (K22)."
	Bu yöntemi öğrenebilmek için (f=10)	"Hiç bilmediğim ve kullanmadığım bir yöntemdi. Sunumu hazırlarken tekniği öğrenmek istedim. (K8)"
	Bu yöntemi yeni öğrendiğim için (f=9)	"En yeni öğrendiğim yöntem olduğu için bu yöntemi anlatmak istedim. (K313)"

	Merak ettiğim için (f=5)	“Merak ettiğim ve araştırmak istediğim teknik olduğu için.(K29)”
	İlgi çekici bulduğum için (f=4)	“İlgimi çektiği için. (K42)”
	Gelecekte daha fazla kullanılacağına inandığım için (f=4)	“Gelecek yıllarda bu eğitim modelinin uygulanacağını ve teknoloji ile barışmanın gerekliliğini düşünüyorum. (K414)”
	Aklıma gelen ilk yöntem olduğu için (f=4)	“Sevdiğim fakat kalabalık sınıflar okuttuğum için sık uygulayamadığım bir yöntem olduğu için sanırım. Ödevi okuyunca aklıma ilk gelendi. (K303)”
	Bu yöntem ile ilgili kapsamlı bir kaynağa sahip olduğum için (f=2)	“Elimde kapsamlı bir drama kitabı olduğu için (K806).”
	En çok aklımda kalan yöntem olduğu için (f=1)	“Üniversitede yöntem ve teknikler konusundan en çok aklımda kalan yöntem.(K953)”
	Bu yöntemi öğretmek/tanıtmak için (f=1)	“Hem öğrenip hem öğretmeyi amaçladım. (K643)”
Kullanım Sıklığı ve Popülarite	Sık kullandığım için (f=30)	“En fazla kullandığım ve verim aldığım yararına inandığım için. (K142)”
	Az kullandığım için (f=9)	“Diğer tekniklere göre daha az kullandığımı düşündüğümünden ve kendim de tekrar yapıp özelliklerini hatırlamak amacıyla bu tekniği kullanmayı tercih ettim. (K7)”
	Güncel olduğu için (f=4)	“Güncel bir konu (K750).”
	Az bilindiği için (f=3)	“Çok bilindik ve sık uygulanan olan bir yöntem değildir. Tanıtmak veya hatırlatmak için bu yöntemi seçtim. (K779).”
	Sevdiğim ama pek kullanamadığım bir yöntem olduğu için (f=7)	“Sevdiğim fakat kalabalık sınıflar okuttuğum için sık uygulayamadığım bir yöntem olduğu için sanırım. (K303)”
	Çok bilindiği için (f=2)	“Genel anlamda öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem olduğu için tercih ettim. (K910)”
Eğitsel Fayda	Eğlenceli (f=27)	“Öğrencileri derse çeken, eğlenceli ve ‘bende bir şeyler biliyorum, kimse beni olumsuz olarak eleştirmede’ düşüncesini öğrencide oluşturan bir yöntemdir. (K113)”
	Farklı perspektifleri ele almayı sağladığı için (f=20)	“Konulara farklı bakış açılarından bakmayı sağlayan bir metottur. (K31)”
	İşlevsel olduğu için (f=15)	“Öğrencilerin ilgisini çekiyor ve işlevsel. (K2)”
	Farklı düşüncelere saygı duymayı öğrettiği için (f=10)	“Öğrencinin çok yönlü düşünmesini, derse daha etkin katılımını ve diğer duygu düşüncelere de saygılı olunmasını sağladığı için bu tekniği seçtim. (K696)”
	Üst düzey düşünme becerilerine katkı sağladığı için (f=10)	“Öğrencilerin düşünme etkinliğini belli bir düzene sokarak analiz etmesini sağlarken bireyin düşünme yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirmektedir. Böylece üst düzey düşünme becerileri gelişmektedir. (K15)”
	Yaratıcı düşünmeye katkı sağladığı için (f=9)	“Sorun çözmeye ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği için. (K854)”
	Öğrencilerin ilgisini çektiğini için (f=9)	“Öğrencinin ilgisini canlı tutmak, derse motive etmek ve topluluk önünde konuşmaya cesaretlendirmek amacıyla kullandığım bir yöntem. (K697)”
	Kalıcı bilgi edinmeye yardımcı olduğu için (f=8)	“Öğrenciler bu teknikte hem çok eğleniyorlar hem daha akılda kalıcı oluyor öğrendikleri ve deneyimledikleri. (K204)”
	Duygu ve düşünceleri ifade etmeye yardımcı olduğu için (f=8)	“Öğrencilerin zihinlerinde var olan ve aynı zamanda kendi sözgeçlerinden geçirdikleri duygu ve düşünceleri ifade edebilmelerine fırsat vermesinden dolayı. (K52)”
Öğrencilerin sevdiği bir yöntem olduğu için (f=7)	“Çocuklar çok seviyor. (K423)”	

Katılımı artırdığı için (f=6)	“Öğrencilerin aktif katılımını sağladığı için, yaratıcı düşünmeyi desteklediği için, grup çalışmasını desteklediği için seçtim. (K253)”
Grup çalışmalarına uygun olduğu için (f=6)	“Branşıma daha çok uyuyor, eğlenceli, kalıcı bilgi edinmede yardımcı, özgüven geliştirici, sunum kabiliyetini artırıcı etkisi olduğu için sosyal ve grup çalışmalarına müsait bir yöntem. (K1)”
Öğrenmeyi günlük hayatla ilişkilendirdiği için (f=6)	“Yaşamın içinden ve yaşantı odaklı sonuçsal değil süreçsel bir yöntem olduğu için öğrenmenin de yaşama dönük ve yaşamın içinden olmasını önemseydiğim için.” (K425).
Özgüven geliştirmeye yardımcı olduğu için (f=5)	“Çocukların özgüven gelişimine destek verdiği için. (K57)”
Yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağladığı için (f=4)	“Yaparak yaşayarak ilkesine uyduğunu düşündüğüm için. (K209)”
Öğrenci merkezli bir yöntem olduğu için (f=3)	“Tamamen öğrenciyi merkeze alan ve dijital araçların kullanımına çok uygun olması sebebiyle bu konuyu seçtim.(K947)”
İş birlikli öğrenmeye olanak sağlama (f=3)	“Hem sınıfta hem laboratuvarında hem de sınıf dışı etkinliklerde kullanabildiğim kullanışlı bir teknik olduğu için seçtim. Ayrıca farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin iş birliği yapabildiği ve akranlarından da öğrenebildiği bir teknik olduğu için seçtim. (K280)”
Aktif öğrenmeye olanak sağladığı için (f=3)	“Bilim ve fene önem veriyorum. Çocukların eğitim ortamında aktif olmaları beni mutlu ediyor. (K196)”
Topluluk önünde konuşmaya teşvik eden bir yöntem olduğu için (f=2)	“Öğrencinin ilgisini canlı tutmak, derse motive etmek ve topluluk önünde konuşmaya cesaretlendirmek amacıyla kullandığım bir yöntem. (K697)”
Motivasyonu artıran bir yöntem olduğu için (f=2)	“Özellikle dersin başında öğrencilerimi güdülemek için bu tekniği çok sık kullanırım. (K376)”
Uzaktan eğitime uygun olduğu için (f=1)	“Uzaktan öğretim sürecinde kavram, şekil, grafik ve deneylerden de faydalanarak öğrenmeyi sunuş yoluyla anlatarak aşama aşama kalıcı hale getirmeyi hedefliyorum. (K393)”
Hareket ihtiyacına cevap veren (f=2)	“İlkokul öğrencilerinin hareket ihtiyaçlarını karşılayan, oynarken eğiten ve öğreten bir yöntem. (K207)”
Sosyalleşmeye olanak sağladığı için (f=1)	“Çocuklar çok seviyor. Çocukların kişilik özellikleri ve kendilerini ifade ederken davranışlarını gözlemlemeye fırsat veriyor. Çocukları sosyalleştiriyor. (K423)”
Yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğu için (f=1)	“Yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğu için bu yöntemi seçtim. (K295)”
İletişim becerilerini kazandırmada faydalı olduğu için (f=1)	“Öğrencilere iletişim becerisini kazandırmada önemli bir yöntem olduğu için. (K444)”

Kullanım kolaylığı teması öğretmenlerin tercihlerinde pratikliği ve kolaylığı önemseydiğini göstermektedir. Bu temada en yüksek frekansa sahip olan sunum hazırlamanın kolay olması nedeni verilen görevi gerçekleştirmenin kolaylığı ile ilgiliyken, diğer iki kod tercih edilen yöntem ya da tekniğin öğretimsel etkinliklerdeki kullanım kolaylığını ifade etmektedir. Branşa uygunluk teması, öğretmenlerin kendi ya da tüm branşlara uygun olduğu düşünülen yöntem ve teknikleri tercih ettiğini göstermektedir. Kişisel tercih ve deneyim teması; öğretmenlerin tercihlerinde o yöntemi sevmek, o yönteme hâkim olmak, öğrenilmiş bilgileri tazelemek ya da yeni bir yöntem ya da teknik öğrenmek gibi kişisel nedenlerin tercihlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kullanım sıklığı ve popülerite teması, öğretmenlerin tercihlerini sık kullandıkları ve popüler olan yöntem ya da tekniklerin yanı sıra az bilinen ve kullanılanlardan yana yaptıklarını göstermiştir. Son tema olan eğitsel fayda teması, öğretmenlerin tercihlerini öğrencilerin ilgisini çekme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, özgüvenini artırma gibi eğitsel ve öğretimsel çıktılara katkı sağlayacağını düşündükleri yöntem ve tekniklerden yana kullandıklarını göstermiştir. Temalar içerdikleri kod çeşitliliği ve sıklığı açısından incelendiğinde en fazla kod çeşitliliği olan temanın eğitsel fayda olduğu, en az kod çeşitliliği olan temanın ise branşa uygunluk olduğu görülmektedir. Temaların içerdikleri kodların frekanslarının toplamına bakıldığında öğretmenlerin tercih nedenlerinin en çok eğitsel fayda temasıyla açıklanabildiği, bunu kişisel tercih ve deneyimler ile kullanım sıklığı ile popüleritenin takip ettiği görülmektedir (Şekil 11).

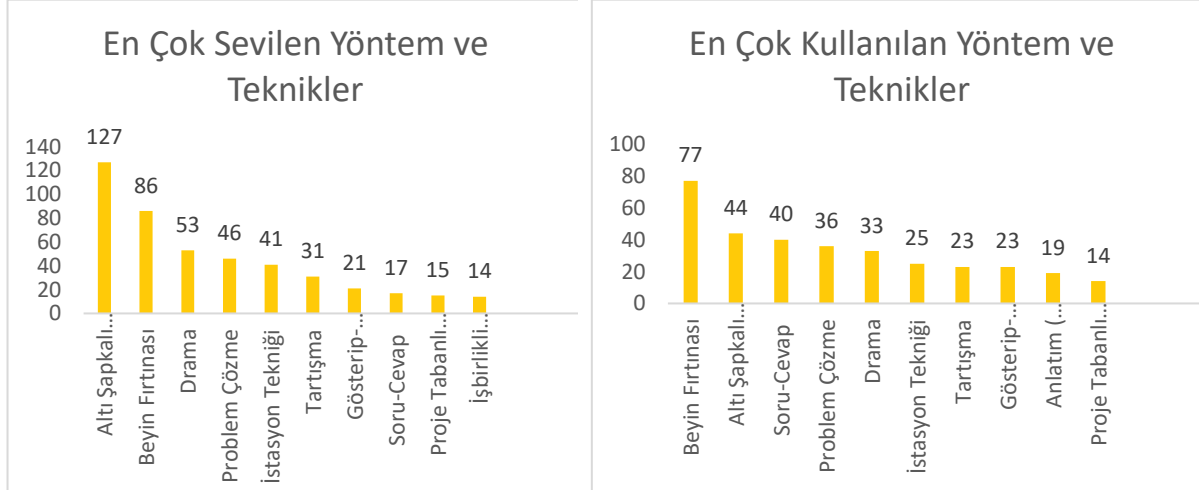


Şekil 11. Sunum konusu tercihlerine yönelik verilen diğer cevapların analizi

Ortaya çıkan kodlar, temalardan bağımsız olarak incelendiğinde en sık tespit edilen tercih nedeni verilen sunum hazırlama görevinin kolay olacağı düşüncesidir. Bunu branşa uygunluk, sık kullanılan bir yöntem olması, eğlenceli olması, farklı perspektifleri ele almayı sağlaması, bilgileri tazeleme gibi kodlar takip etmektedir.

Tercih Edilen Yöntem ve Teknikler Arasında En Çok Sevilen ve Kullanılanlar

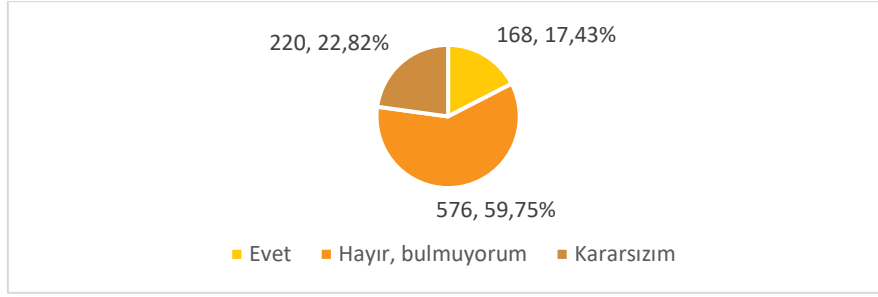
Şekil 12'de görüldüğü üzere en çok sevilen ve en çok kullanılan teknikler birbirinden farklıdır. Altı şapkalı düşünme tekniği en çok sevilen teknik olurken en çok kullanılan teknik beyin fırtınası tekniği olmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerinin kişisel beğeniler ve sınıf içi uygulamalardaki pratik kullanımları arasında farklılık gösterebileceğini göstermektedir.



Şekil 12. Tercih edilen yöntemler arasında en çok sevilen ve en çok kullanılan yöntem ve teknikler

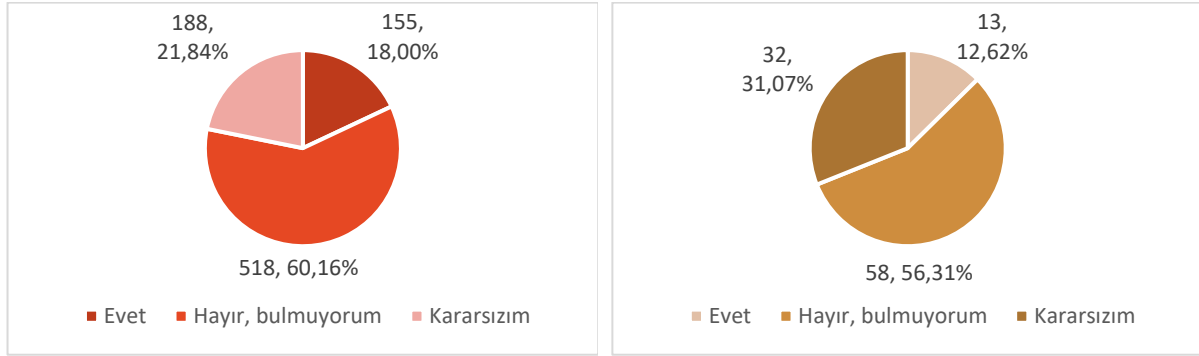
Lisans Düzeyinde Okutulan Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitimi ile İlgili Öğretmen Değerlendirmeleri

Şekil 13'te görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası ($f=576$, %59,75) lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve tekniklerinin anlatıldığı dersleri yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin yalnızca %17,43'ü ($f=168$) bu dersleri yeterli bulurken, %22,82'si ($f=220$) bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 13. Öğretmenlerin lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine yönelik görüşlerini gösteren grafik

Kadın ve erkek öğretmenlerin cevapları ayrı ayrı incelendiğinde verilen cevaplarda farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Şekil 14’te görüldüğü üzere kadın öğretmenlerin %60,16’sının bu dersleri yetersiz bulduğunu söylemesine rağmen bu oran erkek öğretmenlerde %56,31 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, evet seçeneği işaretleyen kadın öğretmenlerin oranı %18 iken, bu oran erkeklerde %12,62 olarak bulunmuştur.



Şekil 14. Kadın (sol) ve erkek (sağ) öğretmenlerin lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine yönelik görüşleri

Tablo 4, branşlara göre öğretmenlerin lisans düzeyinde verilen öğretim yöntem ve teknikleri eğitimine yönelik görüşlerini göstermektedir. Veriler, branşlara göre öğretmenlerin eğitim yeterliliği algılarında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.

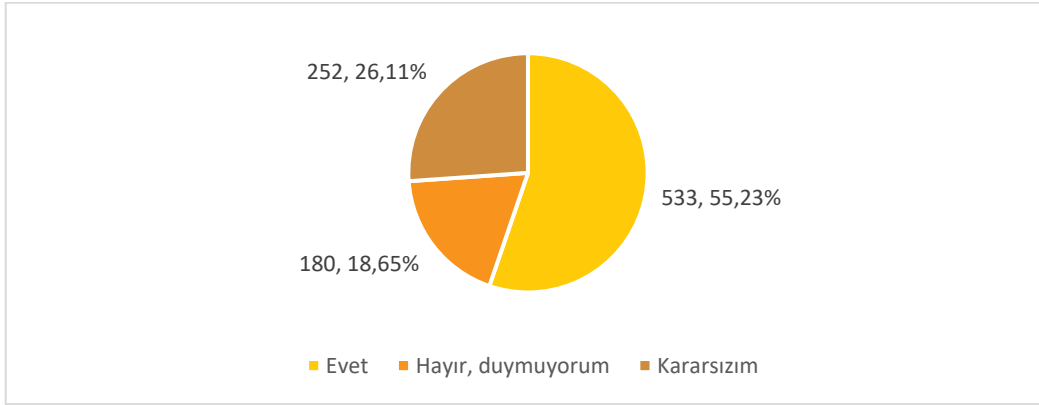
Branşlara Göre Öğretmenlerin Lisans Düzeyinde Verilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri Eğitiminin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Branş	Evet		Hayır, Bulmuyorum		Kararsızım	
	f	%	f	%	f	%
Arapça	1	33,33	1	33,33	1	33,33
Beden Eğitimi	0	0	5	83,33	1	16,67
DKAB	5	20	16	64	4	16
Fen Bilimleri	22	28,95	42	55,26	12	15,79
Görsel Sanatlar	1	33,33	2	66,67	0	0
İlköğretim Matematik	16	22,22	40	55,56	16	22,22
İngilizce	19	18,81	53	52,48	29	28,71
Müzik	0	0	2	66,67	1	33,33
Özel Eğitim	1	5,88	13	76,47	3	17,65
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	4	8,51	32	68,09	11	23,40
Sınıf Öğretmenliği	87	16,99	302	58,98	123	24,02
Sosyal Bilgiler	2	10	16	80	2	10
Teknoloji Tasarım	6	15,38	20	51,28	13	33,33
Türkçe	4	10	32	80	4	10

Tablo 4’te görüldüğü üzere lisans düzeyinde verilen eğitimi yeterli bulan öğretmenlerin oranı 0 (beden eğitimi) ile %33,33 (DKAB) arasında değişmektedir. Eğitimi yetersiz bulanların oranı ise %33,33 (DKAB) ile %83,33 (beden eğitimi) arasında değişmektedir. Kararsızlar için bu oran 0 ile %33,33 arasında değişmektedir. Ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenler arasında lisans düzeyinde verilen öğretim yöntem ve teknikleri eğitimi en çok yetersiz bulan branşların sırasıyla beden eğitimi (%83,33), sosyal bilgiler (%80) ve Türkçe (%80) ile özel eğitim (%76,47) olduğu görülmektedir. Branşlara göre katılımcı öğretmenlerin "evet, yeterli buluyorum" cevabı incelendiğinde ise en yüksek oran Arapça (%33,33), görsel sanatlar (%33,33), fen bilimleri (%28,95) ve ilköğretim matematik (%22,22) öğretmenleri arasında gözlemlenmiştir. Bu konuda kararsız kalan öğretmenlerin oranına bakıldığında ise Teknoloji Tasarım (%33,33), Arapça (%33,33), Müzik (%33,33) ve takiben İngilizce (%28,71) öğretmenlerinin olduğu görülmektedir.

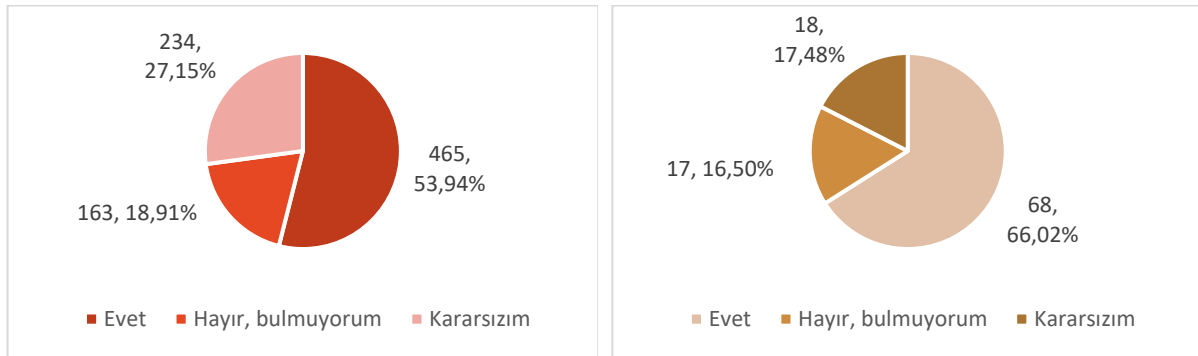
Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bir Eğitime İhtiyaç Duyma Durumları

Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası (n=533, %55,23) öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca %18,65’i (n=180) böyle bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade ederken %26,11’i (n=252) ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 15. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitime ihtiyaç duyma durumları

Kadın ve erkek öğretmenlerin cevapları ayrı ayrı incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin %53,94’ü eğitime ihtiyacı olduğunu söylerken bu oran erkek öğretmenlerde %62,02 olarak gözlemlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerde kararsızım diyenlerin sayısı hayır eğitime ihtiyacım yok diyenlerden fazladır. Kararsızım diyenlerin oranı kadınlarda %27,15 iken erkeklerde %17,48’dir.



Şekil 16. Kadın (sol) ve erkek (sağ) öğretmenlerin öğretim yöntem teknikleri ile ilgili bir eğitime ihtiyacı olup olmadığını gösteren görüşleri

Tablo 5, branşlara göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını göstermektedir. Veriler, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili ihtiyaçların branşlar arasında belirgin farklılıklar gösterdiğini ve bazı branşların öğretmenlerinin bu konudaki ihtiyaçlarını daha belirgin bir şekilde ifade ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 5.

Branşlara Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri İhtiyaçlarına Duyuma Durumları

Branş	Evet		Hayır, duymuyorum		Kararsızım	
	f	%	f	%	f	%
Arapça	2	66,67	0	0,00	1	33,33
Beden Eğitimi	3	50,00	2	33,33	1	16,67
DKAB	15	60,00	6	24,00	4	16,00
Fen Bilimleri	34	44,74	17	22,37	25	32,89
Görsel Sanatlar	1	33,33	1	33,33	1	33,33
İlköğretim Matematik	41	56,94	15	20,83	16	22,22
İngilizce	51	50,50	16	15,84	34	33,66
Müzik	2	66,67	0	0,00	1	33,33
Özel Eğitim	10	58,82	2	11,76	5	29,41
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	16	34,04	12	25,53	19	40,43
Sınıf Öğretmenliği	296	57,70	92	17,93	125	24,37
Sosyal Bilgiler	11	55,00	4	20,00	5	25,00
Teknoloji Tasarım	21	53,85	9	23,08	9	23,08
Türkçe	30	75,00	4	10,00	6	15,00

Tablo 5'e göre, katılımcı öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitime ihtiyaç duymadıklarına yönelik verdikleri cevaplar branşlarına göre incelendiğinde, "evet, bir eğitime ihtiyaç duymuyorum" diyenlerin oranı %33,33 ile %66,67 arasında değişmektedir. "Herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadığımı" belirten öğretmenlerin oranı ise 0 ile %33,33 arasında değişiklik göstermektedir. "Kararsızım" diyen öğretmenlerin oranı ise %16 ile %40,43 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, en yüksek oranda eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade eden öğretmenler sırasıyla Türkçe (%75), Arapça ve Müzik (%66,67) ve DKAB (%60) branşlarından gelmektedir. "Hayır, ihtiyaç duymuyorum" yanıtını veren öğretmenlerin en fazla olduğu branşlar ise görsel sanatlar ve beden eğitimi (%33,33) ile PDR (%25,53) ve DKAB (%24) branşlarıdır. "Kararsızım" diyen öğretmenlerin öne çıktığı branşlar ise PDR (%40,43) ve İngilizce (%33,66) olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgi ve tercihlerinin anlaşılmasına olanak sağlayacak bulgular ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öncelikle, öğretmenlerin geniş bir öğretim yöntem ve teknik bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, toplamda 71 farklı konuyla ilgili sunum hazırlamayı tercih etmişlerdir. Öte yandan, bazı öğretmenlerin eğitim literatürüyle ilgili ancak bir öğretim yöntemi ya da tekniği olmayan konularla ilgili sunum hazırladıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin bu iki kavram konusunda bir bilgi eksikliği olduğu ya da ödev yönergesini anlayamadıkları şeklinde açıklanabilir. Ödev yönergesinin öğretmenlere yazılı olarak iletilmesi ve senkron dersler sırasında sözlü olarak açıklanması ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ödevi başarıyla tamamladığı göz önünde bulundurulduğunda, ilk seçeneğin daha olası olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Demir ve Özden (2013) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi, öğretmenlerin yöntem ve teknik kavramlarını tanımlamakta güçlük çektikleri yorumu yapılabilir. Fakat kesin bir yorum yapılabilmek için bu konuya yönelik çalışmaların yapılması gerektiği unutulmamalıdır.

Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen konu altı şapkalı düşünme tekniği olmuştur. Bu tekniği beyin fırtınası, problem çözme ve drama takip etmiştir. Öğretmenlerin tercihleri cinsiyet ve branşlarına göre incelenmiştir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla konuda sunum hazırlamıştır. Bu durum kadın katılımcıların sayıca fazla olması ile açıklanabilir. Bunun haricinde kadın ve erkek katılımcıların tercihleri arasında anlamlı denebilecek farklılar gözlemlenmemiştir. Her iki grupta da altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, problem çözme, drama konuları öne çıkan yöntem ve tekniklerdir. Öğretmenlerin tercihleri branş bazında incelendiğinde de bahsi geçen bu yöntem ve tekniklerinin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere tercihlerinin nedenleri sorulduğunda, öğretmenler çoğunlukla en çok sevdiği (%35) ve en çok kullandığı (%21) ya da iki seçeneği de işaretleyerek en çok sevdiği ve en çok kullandığı yöntem veya teknik (%21) olduğu için bu konuyu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler ise eğitsel fayda başta olmak üzere kişisel tercihler, kullanım sıklığı gibi farklı nedenlerden ötürü bu konu ile ilgili sunum hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada en çok sevilen tekniğin altı şapkalı düşünme tekniği olduğu görülürken en çok kullanılan tekniğin beyin fırtınası tekniği olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular literatürde var olan çalışmalar ile farklılık göstermektedir. Örneğin Güven Yıldırım ve diğerleri (2016) ve Yılmaz (2017) fen bilgisi öğretmen adayları ile

yaptıkları çalışmalarda en çok düz anlatım yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Demir ve Özden (2013) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada ve Bardak ve Karamustafaoğlu (2016) tarafından fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin düz anlatım yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmenleri en çok beyin fırtınası tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer olarak sınıf öğretmenlerinin de en çok beyin fırtınası yöntemini kullandığı bulunmuştur. Kayabaşı'nın (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da öğretmenler düz anlatım yönteminin yanı sıra soru cevap ve beyin fırtınası tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tespit edilen bu farklılıklar katılımcı grubunun motivasyonları ile açıklanabilir. Bu araştırmanın katılımcıları Dijital Öğretmenler Projesine gönüllü olarak katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. On hafta süren bu proje kapsamında gönüllü olarak eğitime devam eden ve verilen ödevleri yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak isteyen yüksek motivasyona sahip öğretmenler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu sebeple bu öğretmenlerin diğer çalışmalarda (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Demir ve Özden, 2013; Kayabaşı, 2012) katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının yarattığı sınıf yönetimindeki zorlukları aşarak daha öğrenci merkezli ve eğitsel fayda odaklı bir yaklaşım benimsedikleri yorumu yapılabilir.

Bunun yanı sıra, bu çalışmada lisans düzeyinde okutulan öğretim yöntem ve teknikleri derslerini yeterli bulmama konusunda genel bir eğilim belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%59,75) bu dersleri yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yalnızca %17,43'ü bu dersleri yeterli bulurken, %22,82'si bu konuda kararsız oldukları ifade etmişlerdir. Cinsiyet ve branşlara göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin %60,16'sının bu dersleri yetersiz bulduğu, erkek öğretmenlerde ise bu oranın %56,31 olduğu görülmüştür. Branşlara göre ise, beden eğitimi (%83,33), sosyal bilgiler (%80), Türkçe (%80) ve özel eğitim (%76,47) öğretmenleri bu dersleri en çok yetersiz bulan gruplardır. Öte yandan sayısal derslerin ağırlıklı olduğu ilköğretim matematik ve fen eğitimi gibi bölümlerde bu oran nispeten daha düşüktür. Bu durum, zorluk düzeyi daha düşük bölümlerden mezun olan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri şeklinde bir varsayımı gündeme getirse de bu çıkarımın kesinleşmesi için daha fazla araştırma gerekmektedir.

Benzer olarak, katılımcı öğretmenlere öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadıkları sorulduğunda ise sonuçlar bir önceki soruya verilen cevaplar ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,23) bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet bazında eğitim ihtiyacı incelendiğinde ise erkek (%62,02) öğretmenlerin kadın (%53,9) öğretmenlerden daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki grupta da kararsız diyenlerin sayısı hayır, eğitime ihtiyacım yok diyenlerden fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında en yüksek oranda eğitime ihtiyaç duyduğu ifade eden öğretmenler sırasıyla Türkçe (%75) Arapça ve müzik (%66,67) ve DKAB (%60) öğretmenleridir.

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan hizmet içi ve öncesi eğitimlerin niceliksel ve niteliksel olarak artırılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Daha da önemlisi öğretmen eğitimi programlarında bu konulara yönelik okutulan derslerin içeriklerinin iyileştirilmesi ve belki bu derslerin sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Yıldırım (2013) ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının alan eğitimi odaklı olduğunu ve öğretmenlik meslek bilgisi olan pedagojik derslerin yeterince önemsenmediğini ifade etmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesinin gerekliliğini vurgulayan Yıldırım (2013), eğitim araştırmalarının bu reforma kaynaklık etmesi gerektiğini söylemektedir. Yıldız ve Çınkır (2023) öğretmen eğitiminde bir diğer tartışmalı konu *bilen öğretir* argümanına değinmektedir. Fen edebiyat fakülteleri gibi yoğun alan eğitimi sunan fakültelerden mezun olan kişilerin de öğretmenlik yapabileceğini savunan bu argüman, ülkemizde pedagojik formasyon eğitimi olarak adlandırılan mesleki eğitim programlarının uygulanmasına da kaynaklık etmektedir. Yıldız ve Çınkır (2023) bu durumu, eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik alan bilgisi sınavından daha yüksek puanlar aldığını göstererek eleştirse de, fen fakültesi çıkışlı öğretmenlerin eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlere kıyasla öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağladığını gösteren çalışmalara (örneğin Abazaoğlu ve diğer., 2016) atıfta bulunarak eğitim fakültesi mezunu olmanın pratikte bir avantaj sağlamıyor olabileceğini ve koşullar ne olursa eğitim fakültelerinin iyileştirilmesine ihtiyaç olduğu vurgulamaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim fakültesi ya da fen fakültesi kökenli olduğu bilinmemekle birlikte, bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve aldıkları pedagoji eğitimine yönelik değerlendirmelerini içeren eğitim araştırmalarına ve bu çalışmaların sonuçlarını göz önünde bulunduran iyileştirmelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmaya 12 farklı branştan ilkökul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Bu durum, araştırmanın güçlü yanlarından biri olmasının yanı sıra sınırlılıklarından birisidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı branş dağılımı açısından eşit değildir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Benzer bir durum cinsiyet değişkeni için de geçerlidir. Kadın katılımcıların sayısı erkek katılımcılardan fazladır. Bu sebeple daha homojen bir katılımcı dağılımına sahip benzer araştırmaların yapılması, bu çalışma sonuçlarının teyit edilmesi açısından önerilmektedir. Araştırmada öğretmenlere doğrudan sevdikleri ve kullanışlı buldukları öğretim yöntemi veya tekniği sorulmak yerine önce herhangi bir yöntem ve teknikle ilgili bir sunum hazırlamaları, daha

sonra bu tercihlerinin gerekçesinin sorulması tercih edilmiştir. Bu durum, araştırmanın bir diğer sınırlılığı ve aynı zamanda güçlü yanlarından biri olarak görülebilir. Öğretmenlerin önce sunum konusunu tercih etmeleri, daha sonra bu durumu gerekçelendirmeleri, cevaplarının daha detaylı ve kapsamlı olmasını sağlayabilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın hazırlanmasına katkıda bulunan Dijital Öğretmenler Projesi katılımcılarına içtenlikle teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Yazarlar bu çalışma için herhangi bir kamu kurumundan veya ticari kuruluştan mali destek almamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 13/11/2020 tarihli ve 320-ODTU-2020 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Abazaoglu, İ., Yatağan, M., & Arifoğlu, A. (2016). Öğretmenlerin yükseköğrenim alanları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 109-132. <https://doi.org/10.21031/epod.90787>
- Aktın, K., Dilek, D., & Dilek, G. (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. S. Baştürk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 209-276). Vize Yayıncılık.
- Arends, R.I. (2004). *Learning to teach* (6th ed.). McGraw Hill.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183329>
- Aydın, M., Z. (2022). *Öğretim ilke ve yöntemleri pedagojik formasyon için*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/271635>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6. Baskı). Sage.
- Çakmak, M. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 437-471). Pegem Akademi
- Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411276>
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256431>
- Eker, C. (2019). Öğretim ve öğrenme stratejileri. A. Arslan, & C. Eker (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss.103-136). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdamar, F. S. (2022). Öğretim teknikleri. H. İ. Kaya, & M. Korucuk (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri: Teoriden uygulamaya* içinde (ss. 277-316). Vizetek Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8thed.). McGraw-Hill.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/180117>
- Hesapçioğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5044/1266>
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044069>
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (27), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/854137>
- Köksal, O. & Atalay, B. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Kösterelioğlu, İ. (2019). Öğretim yöntemleri. A. Arslan, & C. Eker (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 137-164). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kulak, H., & Ayparçası, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Türkçe dersine yönelik nitel bir araştırma. *İmgelem*, 2(3), 27-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611401>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321465>
- Pesen, A., & Epçaçan, C. (2019). Öğretim teknikleri. A. Arslan, & C. Eker (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 165-198). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pilli, O. (2017). Öğretim stratejileri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 153-171). Anı Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M., & Sürmeli, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 169-181. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223221>
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Gencel, İ. E. (2011). Fen bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399470>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239- 259. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492675>
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/1935/506>
- Yıldırım, E. G., Köklükaya, A., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/180117>
- Yıldız, S. & Çınkır, Ş. (2023). *Ne olacak bu eğitim fakültelerinin hali*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: Fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 493-510. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154323>
- Yılmaz, E. & Karataş, K. (2023). Öğretim sürecinde etkili öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri. C. Şentürk (Ed.), *Kuramdan uygulamaya öğrenme öğretme süreci* içinde (ss. 391-410). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldızlı, H. (2023). Öğrenme ve öğretme ile ilgili temel kavramlar. C. Şentürk (Ed.), *Kuramdan uygulamaya öğrenme öğretme süreci* içinde (ss. 25-50). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yazar, T. & Karataş, K. (2018). Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ile ilgili temel kavramlar. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 1-41). Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>